

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

UDK: 378 (497.7)

ISSN: 1409-9187



ФАКУЛТЕТ ЗА
ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
YEARBOOK

2025

година 14

volume XIV

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК YEARBOOK



2025

ГОДИНА 14

VOLUME XIV

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCE

**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ
YEARBOOK
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCE**

За издавачот / For publisher
Проф. д-р Трајче Стојанов

Издавачки совет

проф. д-р Дејан Мираковски
д-р Лилјана Колева-Гудева
проф. д-р Мишко Џидров
проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева

Editorial board

Prof. Dejan Mirakovski, PhD
Prof. Liljana Koleva Gudeva, Ph. D.Prof.
Misko Dzidrov, PhD
Prof. Emilija Petrova Gjorgjeva, PhD

Редакциски одбор

Доцент д-р Марија Стришевска, Институт за
славистика, Универзитет во Вроцлав, Полска;
Проф. д-р Мариуш Землодр, Институт за
социологија, Бјалисток, Полска;
Проф. д-р Горан Зељик, Учителски факултет на
Белградскиот универзитет, Србија;
Проф. д-р Бојана Милосављевиќ, Учителски
факултет на Белградскиот универзитет, Србија;
Проф. д-р Тонча Јукиќ, Факултет за
хуманистички и општествени науки на
Универзитетот во Сплит, Хрватска;
Проф. д-р Јасна Кудек – Мирошевиќ, Факултет за
образование на учители на Универзитетот во
Загреб, Хрватска;
Проф. д-р Нина Чеклиќ, Педагошки факултет во
Бијелина, Универзитет во Источно Сараево,
Босна и Херцеговина;
Проф. д-р Јанка Димитрова – Стојменова,
Педагошки факултет на Југозападен универзитет
„Неофит Рилски“ во Благоевград, Бугарија.

Editorial Board

Docent Professor Dr. Marija Stryszevska, Institute of
Slavic Studies, University of Wroclaw, Poland;
Prof. Dr. Mariusz Zemlodr, Institute of Sociology,
Bialystok. Poland;
Prof. Dr. Goran Zeljic, Faculty of Teaching, University
of Belgrade, Serbia;
Prof. Dr. Bojana Milosavljevic, Faculty of Teaching,
University of Belgrade, Serbia;
Prof. Tonca Jukić, Ph.D., Faculty of Humanities and
Social Sciences, University of Split, Croatia;
Prof. Dr. Jasna Kudek – Mirosevic, Faculty of Teacher
Education, University of Zagreb, Republic of
Croatia;
Prof. Dr. Nina Ceklic, Faculty of Pedagogy in Bijeljina,
University of East Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina;
Prof. Dr. Janka Dimitrova – Stojmenova, Faculty
of Pedagogy at Southwestern University "Neofit
Rilski" in Blagoevgrad, Bulgaria.

од Македонија

проф. д-р Снежана Ставрева Веселиновска
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Снежана Мирасчиева
проф. д-р Снежана Јованова Митковска
проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева
проф. д-р Никола Смилков
проф. д-р Виолета Николовска
проф. д-р Трајче Стојанов
проф. д-р Деспина Сивевска
проф. д-р - Ирена Китанова
проф. д-р Билјана Митевска Попевска
проф. д-р Даниела Коцева
проф. д-р Верица Јосимовска
проф. д-р Оливер Цацков

from Macedonia

Prof. Snezana Stavreva Veselinovska, PhD
Prof. Sonja Petrovska, PhD
Prof. Snezana Mirascieva, PhD
Prof. Snezana Jovanova Mitkovska, PhD
Prof. Emilija Petrova Gjorgjeva, PhD
Prof. Nikola Smilkov, PhD
Prof. Violeta Nikolova, PhD
Prof. Trajce Stojanov, PhD
Prof. Despina Sivevska, PhD
Prof. Irena Kitanova, PhD
Prof. Biljana Mitevska Popevska, PhD
Prof. Daniela Koceva, PhD
Prof. Verica Josimovska PhD
Prof. Oliveer Cackov PhD

Главен и одговорен уредник
проф. д-р Виолета Николовска

Managing editor
Prof. Violeta Nikolovska, PhD

Одговорен уредник
проф. д-р Виолета Николовска
Администратор
Александра Николова

Editor in chief
Prof. Violeta Nikolovska, PhD
Administration
Aleksandra Nikolova

Техничко уредување	Technical Editing
Проф. д-р Верица Јосимовска	Prof. Verica Josimovska, Ph.D.

Јазично уредување	Language Editor
Проф. д-р Виолета Николовска	Prof. Violeta Nikolovska, PhD
Виш лектор Крсте Илиев	Senior lecturer Krste Iliev

- **ISSN 1409-9187**

Редакција и администрација
Универзитет „Гоце Делчев“-Штип
Факултет за образовни науки
ул. „Крсте Мисирков“ 10-Ап. факс 201, 2000 Штип
Република Северна Македонија

Address of the editorial
Goce Delcev University – Štip
Faculty of Educational Sciences
Krste Misirkov 10-A PO box 201, 2000 Štip,
Republic of North Macedonia

СОДРЖИНА

1. Едукативна функција на музеите во современото образование Верица Јосимовска	7–10
2. Книжевните текстови со историска и естетска определба застапени во наставата по историја Оливер Цацков	11–16
3. Етноцентризам и интелектурализам Сања Стевчева	17–24
4. Chat GPT и неговата импликација во образованието Сања Гацов, Емилија Петрова Ѓорѓева	25–37
5. Зошто одбрав полски превод? (теориско размислување за преводот и изразните можности на јазикот) Виолета Николовска	38–44
6. Proper Name Formula Among Muslims in Macedonian Language Meri Josifovska	45–50
7. Популарноста на евтините приказни Виолета Николовска	51–57
8. Карактеристиките во изборот на музика за рецептивни методи во музикотерапија Томислав Таневски	58–66
9. Cooperation Between the Educational Assistant and the Family as a Prerequisite for Effective Educational Inclusion Jadranka Runcheva, Jasna Kudek Mirosević, Natalija Dalevska	67–75
10. Педагогијата на Марија Монтесори и нејзиното значење за математичкиот развој на децата од предучилишна возраст Снежана Јованова – Митковска	76–87

11. **Дидактички аспекти на соработка на педагошките работници**
Марија Јорданова, Снежана Мирасчиева**88–92**
12. **Комуникациски компетенции на педагогот**
Љубомир Јовановски, Снежана Мирасчиева**93–101**
13. **Раниот меѓународен археолошки натпревар во Вечниот град:
Концертот на Европа низ призма на активностите на
странските археолози во Рим во 19 век**
Љубен Тевдовски**102–110**
14. **Извештај од одржан настан „Денови на инклузија – со љубов и
поддршка да создадеме свет без бариери“**
Организациски одбор:
Катедра за педагогија
Проф. д-р Соња Петровска
Проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева
Проф. д-р Деспина Сивевска
Проф. д-р Јадранка Рунчева
Факултет за образовни науки
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип**111–118**

ЕДУКАТИВНА ФУНКЦИЈА НА МУЗЕИТЕ ВО СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Верица Јосимовска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип

verica.josimovska@ugd.edu.mk

Апстракт. Современите едукативни практики сè повеќе ги препознаваат музеите како значајни образовни ресурси кои овозможуваат интегрирано, искуствено и интердисциплинарно учење. Наставата во музеј, како форма на вонучилишна едукација, претставува методолошки иновативен пристап кој го комбинира теоретското знаење со директен контакт со материјални и нематеријални културни артефакти. Овој труд има за цел да ја анализира едукативната функција на музеите, потенцијалите на наставата во музејот, како и предизвиците и придобивките од имплементацијата на оваа форма на учење во наставата по историја и други општествени дисциплини.

Клучни зборови: историја, образование, музеи, настава

THE EDUCATIONAL FUNCTION OF MUSEUMS IN CONTEMPORARY EDUCATION

Verica Josimovska

Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip

verica.josimovska@ugd.edu.mk

Abstract. Modern educational practices increasingly recognise museums as significant educational resources that facilitate integrated, experiential, and interdisciplinary learning. Teaching in a museum, as a form of extracurricular education, represents a methodologically innovative approach that combines theoretical knowledge with direct contact with material and immaterial cultural artefacts. This paper aims to analyse the educational function of museums, the potential of museum-based teaching, as well as the challenges and benefits of implementing this form of learning in history and other social sciences.

Key words: history, education, museums, teaching

Вовед

Модерните образовни практики сè повеќе признаваат дека музеите се значајни образовни ресурси кои овозможуваат интегрирано, искусно и интердисциплинарно учење. Целта на овој труд е да ја анализира образовната функција на музеите, нивниот потенцијал за настава, како и предизвиците и придобивките од примената на овој начин на учење на историјата и другите општествени науки. Промените кои се случуваат во воспитанието и образованието, а кои се првенствено поврзани со курикуларниот пристап кон наставата, резултираа со поинаков поглед на наставата по историја. Современата настава по историја не е онаа која бара од учениците пасивно усвојување, а потоа репродукција на историски факти, туку онаа во која ученикот е активен учесник во наставниот процес со развиено историското критичко размислување. Современото образование бара нови пристапи кои ја надминуваат традиционалната училница и ги поттикнува учениците да учат преку искуство, истражување и интеракција со реалниот

свет.

Улогата на музеите во образованието

Наставните содржини по историјата во себе содржат елементи кои се прилично апстрактни за учениците. Меѓу другото, се изучува и општествениот живот кој не е сличен на денешниот и е неопходно учениците да добијат жива слика за тој живот. Приказната за минатиот живот во себе, меѓу другото, ја кријат и спомениците на материјалната култура какви што може да се сретнат во различни установи како музеите, галериите и архивите. Во таа насока, наставата во музеј добива сè поголемо значење како форма на вонучилишна настава која овозможува квалитетен и интегративен пристап во образовниот процес.

Музеите претставуваат институции што нудат непосреден контакт со културното и историското наследство и создаваат средина за активно учење. Посетата на музеи како институции кои чуваат материјални и нематеријални остатоци од минатото, овозможува конкретизација на знаењето. Учењето во музеите поттикнува љубопитност, иницијатива, истражувачки дух и создавање лична врска со содржината. Музеите служат како живи училишта каде што учениците можат да се запознаат со реални артефакти, документи и уметнички дела, што ја поттикнува нивната креативност и љубопитност. Ова им овозможува на учениците да се потопат во минатото, им дава можност да размислуваат, да го споредуваат минатото и сегашноста и му овозможува на поединецот да пристапи кон историјата како истражувач. Музејската настава го ангажира ученикот на повеќе нивоа – когнитивно, емоционално и практично. Учениците гледаат, допираат и анализираат предмети што ја отсликуваат епохата, културата или научниот феномен, со што развиваат аналитички и интерпретативни способности.

Музеите се важни извори на знаење и образование, кои не само што ги прикажуваат културното и природното наследство, туку и како историски извори кои можат да се анализираат и преиспитуваат, поттикнувајќи критичко размислување за различните интерпретации на минатото. Тие овозможуваат учениците да се запознаат со цивилизациските достигнувања и вредностите на различни временски периоди, а истовремено служат како дополнителен извор на историски информации кои ги збогатуваат наставните содржини. Во наставата по историја, музејските поставки и изложби се користат како практични платформи за реализација на проекти и истражувања, што ја прави образовната искуствена средина поефикасна и инспиративна за учениците и наставниците. Треба да се напомене дека од аспект на наставата по историја, музејскиот предмет (музеологија) не е само примарен, туку и дополнителен извор на историски информации, па наставниците се одлучуваат за настава по историја во музејот кога со учениците реализираат различни проекти и истражувања.

Од образовно гледиште, музеите претставуваат значаен ресурс во наставата по историја, овозможувајќи им на учениците поинтерактивен и впечатлив пристап кон учењето, преку прегледи на вистински артефакти и доказите за промените и континуитетот во животите на луѓето од одредени историски периоди. Тие не само што ја збогатуваат теоретската настава, туку нудат и можности за индивидуално и групно учење, истражувачки активности и учење со активно вклучување во работата на кустосите и музејските педагози. Овој методолошки пристап ја поттикнува креативноста, аналитичките способности и критичкото размислување кај учениците, што ја прави наставата поистакната и поефикасна, особено во контекст на развојот на нивната истражувачка едукација и практично разбирање на историските процеси.

Стручно обучените водичи и наставници во музејот го олеснуваат процесот на учење преку интерактивни содржини и дијалози, што ја прави наставата полна со интерес и ангажман. Со тоа, музеите стануваат важни центри за меѓусебно разбирање, културна

размена и личен развој.

Наставата во музеј се разликува од училничката настава по тоа што нуди автентично искуство. Работилниците, симулациите и игрите во музејска средина се моќен инструмент за зголемување на интересот и мотивацијата. Учениците не се само пасивни приматели на информации, туку активни учесници кои поставуваат прашања, донесуваат заклучоци и создаваат свои интерпретации.

Наставата во музеј претставува уникатен и иновативен начин на учење. Оваа форма на настава има бројни предности, бидејќи ја поттикнува љубовта кон учењето, развива критичка мисла и ги зголемува знаењата за културното наследство на учениците од сите возрасти.

Музеите нудат разнородни програми како образовни работилници, интерактивни презентации, тематски проекти што ги прават часовите посебни и незаборавни. Тие не само што го збогатуваат теоретското познавање, туку и ги стимулираат креативноста и љубопитноста на учениците. Тие собираат, чуваат и изложуваат артефакти, уметнички дела и историски документи кои одразуваат различни аспекти на човечката цивилизација. Со прикажување на опипливо и неопипливо наследство, овие музеи им овозможуваат на учениците да развиваат историска емпатија, непосредни средби со минатото, поттикнувајќи подлабока ценетост за историјата, уметноста, науката и другите дисциплини. Таквата работа овозможува подобро разбирање на себеси, другите и околината, има позитивно влијание врз когнитивниот, афективниот и психомоторниот развој на учениците и поттикнува емпатија, толеранција, разбирање и соработка.

Низ историјата, музеите и училниците имале многу заеднички работи, дејствувајќи како простори за учење и критичко размислување за брзо менувачкиот свет околу нас, но музеите имаат уникатната способност да создаваат светови што функционираат паралелно со општеството, градејќи мостови за разбирање на актуелните социјални и културни предизвици, што ги прави важни инструменти за промовирање на свесност и размислување за иднината. Учениците кои ги посетуваат музеите имаат посилни вештини за критичко размислување. Музеите ги охрабруваат децата да споредуваат и анализираат што гледаат, слушаат, допираат и доживуваат околу себе, ја подобрува нивната способност да ги обликуват сопствените ставови и перспективи за историјата, науката или уметноста.

Целта на проучувањето е не само стекнување на знаења за минатото, туку и развивање на критичко размислување, почит кон различните култури и разбирање за важноста на наследството за иднината. Проучувањето на историското наследство во наставата по историја е клучно за развој на свеста за културното, националното и историското богатство на заедницата, преку што учениците стекнуваат разбирање како минатото влијае врз сегашноста и иднината и го стимулира нивното почитување и разбирање за различните култури и контексти. Освен тоа, важно е да се нагласи и улогата на заштитата и зачувувањето на културното наследство, како одговорност на секој поединец и заедница, што ја трансформира наставата од само информирање во активна промоција на наследството, поттикнувајќи ги учениците да станат чувари и промотори на своето културно богатство.

Организацијата на наставата во музеј бара внимателно планирање и соработка меѓу наставниците и музејските работници за да се создадат ефективни и иновативни образовни програми, кои се фокусирани на дефинирање на јасни образовни цели, избор на соодветна поставка и изработка на активности за пред, за време и по посетата. Оваа соработка овозможува поинклузивен и креативен пристап, што е особено важно со оглед на големите работни оптоварувања на наставниците, кои често ја ограничуваат нивната можност за развивање нови, иновативни наставни програми базирани на споделено

знаење и интердисциплинарна соработка.

И покрај предизвиците како логистика, финансии, време и подготвеност на наставниците, интеграцијата на музеите во образовниот процес е клучна за модернизација на наставата, особено кога се обезбедува соодветна поддршка од образовните институции, стручна обука и иновативни пристапи. Овие мерки можат значително да ги надминат пречките и да ја подобрат ефективността и ангажманот на учениците преку практични и интерактивни искуства во музеите, кои дополнително ја збогатуваат теоретската настава.

Заклучок

Наставата во музеј претставува важен дел од современиот образовен систем, бидејќи ја збогатува теоретската настава, поттикнува љубопитност и развива критичко размислување кај учениците преку комбинирање на формалното и неформалното учење. За да се искористи целосниот потенцијал на оваа образовна метода, неопходно е институционално поддржување и промоција, со цел да се создаде динамичен образовен систем кој ги поттикнува учениците да размислуваат, истражуваат и учат со страст, што ќе придонесе за поцврсто и поинтерактивно знаење.

Користена литература

- Charman, Helen. Designerly learning: workshops for schools at the design museum. // Design and Technology Education 15, 3(2010), str. 28-40. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916487.pdf> (19.06.2025)
- Escribano-Miralles, A.; Serrano-Pastor, F.-J.; Miralles-Martínez, P. Perceptions of Educational Agents Regarding the Use of School Visits to Museums for the Teaching of History. Sustainability 2021, 13, 4915. <https://doi.org/10.3390/su13094915>
- Matković, Hrvoje. (1980). Nastava povijesti i muzeji u Odgojna i obrazovna djelatnost muzeja, ur. Ivan Vavra. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Ristić, V. (2010). Nastava u muzeju – primjer suradnje škole s muzejom. Povijest u nastavi, 8, 2(16), 271 – 282.
- Stradling, R. (2003). Nastava europske povijesti 20. stoljeća. Zagreb: Srednja Europa.

UDC 801.82:[37.016:94]

КНИЖЕВНИТЕ ТЕКСТОВИ СО ИСТОРИСКА И ЕСТЕТСКА ОПРЕДЕЛБА ЗАСТАПЕНИ ВО НАСТАВАТА ПО ИСТОРИЈА

Оливер Цацков

Факултет за Образовни науки, Универзитет “Гоце Делчев”-Штип, Р.С Македонија
oliver.cackov@ugd.edu.mk

Апстракт. Во трудот се претставени придобивките и значењето на книжевните текстови со историска и естетска определба во наставата по историја. Преку нив на учениците им се доближува историското минато, се зголемува интересот за историските настани и се поттикнува развој на способности за набљудување, доживување, мотивирање, самостојно формирање заклучоци и стекнување нови извори на знаење. Во рамките на темата се наведени примери од книжевни текстови на познати македонски автори, создадени во определени временски периоди, кои претставуваат вреден и корисен материјал во наставата по историја. Овие текстови се своеобразни извори и за историската наука, и за наставниците, и за учениците. Преку книжевно-историските текстови учениците стекнуваат морални и естетски вредности, а делата што го опишуваат подвигот на македонските револуционери, херои и борци, кои оставиле светли страници во историјата на македонскиот непокор, остануваат трајно втиснати во нивната колективна меморија.

Клучни зборови: учител, историја, меморија, настава, текстови, духовен живот.

LITERARY TEXTS WITH HISTORICAL AND AESTHETIC CHARACTERISTICS INCLUDED IN HISTORY EDUCATION

Oliver Cackov

Faculty of Educational Sciences, Goce Delčev University, Štip, R.N.Macedonia
oliver.cackov@ugd.edu.mk

Abstract. This paper analyzes the role and significance of literary texts with historical and aesthetic value in the teaching of history. Through such texts, students are introduced to the historical past and encouraged to develop an interest in historical events. At the same time, they acquire skills of observation, reflection, motivation, independent reasoning, and access to new sources of knowledge. The paper includes examples from the works of well-known Macedonian authors, created in different historical periods. These texts serve as important sources both for historical scholarship and for teaching practice. Through literary-historical content, students adopt moral and aesthetic values. The works that depict Macedonian revolutionaries, heroes, and fighters—who left a lasting mark in the history of Macedonian resistance—contribute to the formation and strengthening of collective memory.

Key words: teacher, history, memory, teaching, texts, spiritual life.

Текстот е незаменлива потврда за создавање научни и потврдени вистини во сите форми, научни книжевни, историски, ликовни и од многу други од духовниот живот на секој народ. За изработка на историските содржини со историска тематика во наставата по историја од исклучително значење се примената, употребата на текстови од книжевни дела кои настанале или временски се блиски во периодот во кој се случувале историските

настани, појави, процеси и личности за кои се пишува. Со ваквите текстови во рамките на традиционалната настава ги конкретизира историските факти со што им го олеснува на учениците формирањето на историските престапи. Тоа понатаму овозможува формирање на историски престапи, историски поими кои, изградени во цврст систем ја сочинуваат суштината на историската мисла. Со користењето на текстовите од книжевните дела во наставата по историја на наставникот ќе му овозможи да допре до свеста и мислата на ученикот за да правилно формира вистинска слика и престава во времето кога се случил вистинскиот историски настан.

Критериумот за добар историски роман не е дури автентичноста на настаните и ликовите, ами колку и како ќе се долови колоритот на епохата, и колку ќе се проникне в нејзината суштина. Имајќи го сето ова во предвид веднаш ќе констатираме дека да се напише роман со историско значење, а сепак тие да не останат хроника на едно време и на едно живеење, ами напротив да добијат пошироко национално значење. Ова се однесува на дела со романтизирана биографија, како историски романи и како хроника со уметничко обележје, но и како сплет на настани со историско значење на еден народ. Во обработка на историска содржина често треба да се користат поетска и текстови од наредната книжевност односно творештво. При употребата на книжевните текстови потребни се широки претходни подготовки на наставникот по историја, а уште повеќе и на самите ученици. Прашањата мора да се јасни и определени, така што ученикот веднаш да разбере што бара наставникот и на што посебно да се обрне внимание за да успешно се сфати и открие вистината и се добие точниот резултат. Исто така, прашањата не смеат да бидат сугестивни или многу сложени. При обработката треба секогаш да се користи критичното мислење, а притоа се разбира не треба да се заборави историската вистина. Од какво исклучително значење се романите со историско значење ќе истакне проф. Виолета Ачковска (2001), „за изработка на историските содржини инкорпорирани во наставата по историја најзначајни се текстовите од литературните дела кои настанале или временски се блиски до самиот историски настан или појава што ја опишуваат. Таквите литературни дела се своевидни извори и за историската наука и наставниците треба да ги користат за да им го олеснат на учениците совладувањето на одредени историски престапи, содржини и од целсони историски престапи“. (стр.46)

Книжевниот текст укажува на потребата за знаењата повикува на активност за време на часот. Секој проблем го доживува како доверена задача кои треба да ја решат. Кај учениците се развива интерес кој на некој начин е основен мотив за учење и средство за интелектуално и емоционално развивање на учениците и учење со кое се знае кој и што работи. Со реализацијата на текстовите со историска содржина учениците би добиле по многу по впечатлива и по сугестивна слика од богатото историско минато и не само на нашиот народ, туку, и од другите народи. Учениците покажуваат желба да се запознаат со непознатото со онаа што е вредно и старо. Македонија како дел од нејзината културна историја има долга и значајна традиција за примената на книжевниот текст во наставата по историја и колку значајни се тие ќе запише и Милутин Перовиќ: „текстовите од книжевни дела може да овозможат на наставникот да подготви интересна историја и сликовито да ги опише историските настани и да ги истакне политичките и морални и други карактеристики на историските личности. Со ова наставникот може да го долови колоритот на епохата и релјефно да ја истакне специфичноста на историскиот настан, појава и процес. Правилно користење на текстовите од уметничките дела, а посебно на големи историски личности силно може да влијае на моралното воспитување на ученикот.“

Наставникот по историја има значајна улога во општественото и моралното воспитување на учениците. Од напишаните историски трудови од областа на пишаниот

збор кои се посветени на историското минато на својот народ како што се монографиите, романите, научно популарните дела детската литература од областа на општествените науки, легендите, преданијата и усната традиција, кои се значаен материјал за успешен и квалитетен наставен час по историја.

Во македонската современа книжевна литература располагаме со голем број на опции за користење на текстови во наставата по историја како примери ќе наведеме неколку текстови од македонски автори кои со своите историски книжевни дела запишани во одреден историски временски период оставиле за себе мноштво светли страници за македонскиот непокор. Наставникот по историја од оваа многубројна литературна книжевна традиција треба да ги користи како нешто вредно и многу корисно во наставата по историја, бидејќи само преку неа ученикот може да се идентификува со пораката од уметничкиот книжевен текст.

Монографијата е сложен научен труд кој покрај хронолошката линија на одреден настани личности бележи и неделиво единство и се во нераскинлива врска со општествените случувања од животот на народот од периодот кога се пишуваат. Кога се обработува наставната содржина за балканските војни од неодминливо значање е монографијата “Балканските војни и Македонија” на Ѓорѓи Абациев. Авторот најпрво ги објаснува корените за почетокот на Балканските војни детално ги раслојува моментите пред почетокот на војната, за задкулисните дворски игри на Големите сили односно дал една целосна слика за тоа како Македонија повторно ќе биде „јаболко на раздор“. Во монографијата се дадени и бројките посебно за учесниците на Македонците во единиците на војските во соседните земји. Двете Балкански војни оставиле трајни последици врз економско-политички живот во Македонија. За оваа вистина уште по илустративно ќе запише и самиот автор “не постои статистика и неможе да се има јасен увид за жртвите што ги даде македонскиот народ, бидејќи за него никој не водел евиденција но остануваат неизбришани факти што говорат за многу изгорени и порушени и ограбени села за свирепи колежи и прогонувања на илјадници бежанци засекогаш прогонети од своите родни места.“

Кога сме кај Абациев важна улога има неговото дело „Табакерата“. Имено делото има големо книжевно влијание со Делчев и Сулејман-Бег во главните роли. Особено е карактеристичен текстот кој се однесува на психолошкиот момент на средбата помеѓу Гоце и Сулејман-Бег кој ја надминува стереотипната поделеност преставувајќи го ликот на „непријателот“ како морално чесен и праведен млад интелектуалец. Соња Стојменска-Елзесер (2011) ќе запише: „уште поинтересно и поефикасно е што овој книжевен текст доживеал и своја екранизација, односно адаптација во телевизорски филм. Преку ова имаме можност да го прокоментираме паралелното дејство на овие два медиума во проникнувањето на приказната за Делчев во свеста на современиот читател и тв гледач,“

Видое Подгорец е писател кој за својата творечка работа оставил голем број на книжевни наслови. Дел од своето уметничко создавање го посветил и на историското минато на својот народ. Значајни текстови кои можат да се применат во наставата е романот “Македонска голгота“. Овој роман е дело кое може да се типологизира и како дело со романсирана биографија на Јане Сандански како историски роман и како хроника со уметничко обележје, но и како сплет на настани со исклучително значање на македонскиот народ. Овде среќаваме поими за татковината, за ослободителното движење и познати револуционерни личности како што се Делчев, Сандански, Петров, за Мис Тон и други, Подгорец во овој роман ќе даде една жива слика за револуционерната борба на македонскиот народ за слобода “бестрашните народни синови и деџе и ноќе ги крстосуваат селата, градовите подготвувајќи го народот за големиот решителен ден. Треба да се купуваат пушки, куршуми, динамит, требаше да се подготвува облека за борците за да

се собере храна. Тоа ќе биде најголемата и најстрашна но победоносна војна.“

Текстовите со младинска и детска книжевна литература карактеристични се по тоа што имаат влијание не само на фантазијата туку и на моралните и естетски чувства кај учениците. Таков пример е Трајче главниот херој во романот „Волшебното самарче“ на Ванчо Николески. Преку курирската работа на Трајче учениците ќе добијат слика за пожртвуваноста на едно младо момче во ослободувањето на неговата татковина од една страна и несебичната грижа за својата мајка.

Младите херои во романите со воена тематика не само што учествуваат во сите познати борби на нов туку и придонесуваат за нивниот победоносен крај. Идејната платформа на овие книжевни дела не е само да се прикажат ужасите на војната, туку и нивната хумана порака тоа никогаш да не се повтори. Од особена важност на овие книжевни дела е начинот на кој се презентираат историските настани и личности. Најважно е тоа преставување да биде разбирливо за нивното поимање на светот и историјата.

Илинденската епопеја и НОВ како дел од традицијата и континуитетот на македонската борба се неисцрпен инспиративен извор во народната и уметничка книжевност. Нема автор кои на одреден начин не се огласил и не дал историски и творечки влог на овие теми. Наставникот по историја треба да обработува со учениците и од светската книжевна литература со историски содржини. Таква е и литературата посветена на револуционерните движења, востанија, буни војни. Несомнено дека се обработуваат и улогата и пораките од водачите на истите. Исто така треба да се користат и текстови од драми инспирирани од реалните настани за време на Отоманското владеење. На пример “Македонска крвава свадба“, “Печалбари“ и други.

Текстовите од книжевните литературни дела можат да се користат во обработка на историски содржини за работа на часот и надвор од часот. Овие текстови се користат како средство за посlikовита конкретизација на материјалот, бидејќи во нив нема апстрактни заклучоци кои се тешки за учениците од помалата возраст. Во подготовката на користењето на текстовите од книжевните дела наставникот треба да го избере текстот кој ќе одговара на образовните и воспитни задачи. Потоа текстот треба да биде уметнички вреден и историски конкретен и да одговара на воспитно-образовните задачи на наставната единица. Вака избраниот текст наставникот мора претходно внимателно да го проучи, а одредени стихови, поговорки и изреки треба да ги знае. За користењето на таквиот текст тој подготвува кусо објаснување за темата, за делото и белешки за писателот. Наставникот треба да биде запознат и со судот на научната и литературна критика, за писателот и делото како да ги знае пошироките објаснувања за настаните и личностите кои се спомнуваат во текстот. Во подготовката на часот наставникот го утврдува начинот на користење на текстот и го формулира прашањето кое ќе го користи на часот. Сепак тој треба да води сметка текстот со совојот обем и содржина да не ги оптоварува учениците и да не ги оддалечува од суштината на темата.

Книжевниот текст може да се користи во текот на предавањето на новата историска содржина како сликовна илустрација на одредени историски појави и процеси. Текстовите како важни извори на нови знаења можат да се користат во водениот ,главниот и завршниот дел. Тие можат да се користат како потврда за причината, значењето или местото на кое се случува некој настан и појава со што се постигнува повпечатлив ефект. Понекогаш може да се користат и цел час за читање и коментирање. Книжевните текстови можат да се користат не само за време на наставните активности на часот, туку и надвор од наставната активност како домашна задача, реферат кој ќе се чита на час во работа со групи и организирани посети на позначајни историски објекти и археолошки локалитети од локалната и национална историја.

Групната форма на особено е погодна и дава поголеми можности за користење

на историски текстови со научна популарна и уметничка литература со историска содржина. Во подготвителниот дел наставникот треба да изврши избор на наставната содржина што ќе ја обработува или на наставната тема што ќе ја утврди како и да собере соодветен материјал, учебници наставни средства и технички помагала. Содржината на групната форма на работа дава поголеми можности за самостојна обработка, развивање на ученичката самоиницијатива во истражувањето.

Преку литературниот текст ученикот ја запознава атмосферата на времето, животот на обичните луѓе и дејноста на историските личности. Со користењето на ваквите текстови се придонесува за целосно оформување на историските престапи. Животната “ на книжевните ликови и сликовитиот приказ на ситуацијата длабоко се врежуват во сеќавањето и во свеста на ученикот така што тој го доживува минатото како да е негов современик“ (Ачковска,). Преку книжевниот текст ученикот ја спознава атмосферата на времето, секојдневието и дејноста на историските личности. Ваквите текстови придонесуваат кон поцелосно оформување за историските престапи. На тој начин учениците поцелосно ќе ги совладат историските содржини, а со тоа ќе го збогатат и јазикот и ќе го оплеменат стилот на усното и писменото изразување. Иако, овие текстови се важен извор на знаење, сепак, живиот збор на наставникот, учебникот и останатите наставни средства имаат многу поважна улога. Колку ќе се користи текстот и до кој степен на обработка зависи од креативноста на наставникот и активното вклучување на самите ученици. Што се однесува, пак, за оценувањето, односно вреднувањето на резултатите од текстот наставникот треба да има во предвид односно да се раководи од повеќе елементи, какви што се во прв ред тежината и обемот на градивото вградено во текстот. Наставникот по историја врз основа на овие показатели треба самостојно да создаде сопствен критериум и за сите оценки кои служат за вреднување на знаењата на ученикот. При реализацијата на овие книжевни текстови учениците имаат можност да ја развијат својата интелектуална мисла, да развијат сопствена креативност, инструменти за собирање на податоци за истражувањето, избирање на соодветни форми и наставни средства за работа. Денес се почесто се истакнува потребата од модернизирање и иновирање во воспитно-образовната работа. Иновативните зафати им дават основен белег на современите движења во воспитно-образовниот систем. Наставникот треба почесто да користи литературни книжевни текстови и од роднокрајната историја. Посетувања и изучувања на роднокрајни историски места, изучувањето на ваквите историски книжевни текстови покрај воспитно-образовните резултати за учениците претставува и чекор кон нивно воведување во општествените настани и односи притоа се врши идејно воспитување и насочување на младите генерации во духот на нашите и идни определби. Во македонската современа книжевна литература обраќањето кон историскиот податок е една од најфреквентните креативни постапки на огромниот број на книжевната литература со историска и естетска определба. Квалитетната историска белетристика и друга литература, поетски и прозни текстови од народното творештво, народните песни, народните пријакни, поговори, изреки, воени дневници, енциклопедии и естетски пораки им овозможува на учениците да го запознаат минатото на начин кој е најпристапен за нивната возраст. Ваквите дела будат интерес кај учениците за минатото, така што, многу ученици ќе ја засакаат историјата и како наука и како предмет. Македонија има богато книжевно творештво со кое можеме да се гордееме и восхитуваме. Преку текстовите се оспособуваат учениците и за примена на разни извори на знаења. Нивната основна функција е да се организира самостојна работа на учениците за освојување на нови престапи, поими и принципи, правило за теоретска и практична работа. Затоа почесто треба да се користат текстови од јуначката и борбена историја на македонскиот народ за да се

осветлат имињата кои станале симбол на храброст и издржливост и непокор.

Од многу бројните војводи,револуционери,херои учениците секогаш ќе ги ностат како нешто вредно во нивната колективна меморија во нашата сегашност и иднина,а историјата секогаш ќе го носи епитетот учителка на животот.

Заклучок

Македонија има богато книжевно историско творештво со естетска определба со кое можеме со право да бидеме горди.Вклучувањето на книжевните текстови со историска и естетска определба во наставата по историја претставува значаен мост меѓу фактографијата и доживувањето на минатото. Тие не само што ја збогатуваат наставата со уметнички израз и емотивна димензија, туку и помагаат учениците подобро да го разберат духот на времето, начинот на живот и вредностите на одредена епоха. На тој начин, историјата не се сведува само на сува хронологија и бројки, туку се претвора во живо искуство кое поттикнува критичко мислење, емпатија и љубов кон културното наследство. Книжевноста, со својата естетска моќ, му дава душа на историскиот факт, а историјата, со својата научна основа, ѝ обезбедува контекст на книжевноста – создавајќи синтеза која ја прави наставата подлабока и поефективна. Книжевниот текст со историска определба има за цел да му овозможи на ученикот да го разбере општеството од минатото да го зголеми интересот за историските настани откривање на нови светови,добивање на нови знаења и чувство за патриотизам и се она што детерминира да се постигне трајност и естетски максимуми.Со користењето на ваквите текстови се придонесува и кон оформување на историски престапи за македонската борба.Наставникот по историја треба да ја користи книжевната литература како нешто вредно и корисно бидејќи само преку неа ученикот може да идентификува со пораката од уметничкиот книжевен текст. Во оваа богато историско и културно наследство книжевниот текст секогаш ќе биде мосто кој ќе го спјоува минатото и идно време.

Користена литература

- Абаџиев, Ѓ. (1972). *Балканските војни и Македонија*. Скопје.
- Ачковска, В. (2001). *Методика на наставата по историја*. Скопје.
- Education Visual Stories. (2022). *Teaching history and literature together*.
<https://education.visualstories.com/teaching-history-and-literature-together>
- Елсезер,С.(2011) Литература и филмот дел од колективната меморија, Меѓународен семинар за македонски јазик и култура, Скопје.
- Енциклопедија на естетиката и на теоријата на литературата* (македонско издание). (н.д.).
- Јаневска, М. (2021). *Користење на литературните дела во наставата по македонски јазик* (магистерска теза). УКИМ.
- Лапе, Љ. (1976). *Одбрани текстови за историјата на македонскиот народ (Дел 3)*. Скопје.
- Наумовски, С. (1991). *Методски прирачник за наставата по историја*. Просветно дело.
- Перовиќ, М. (1995). *Методика на наставата по историја*. Белград.
- Подгорец, В. (1983). *Македонска голгота*. Наша книга.
- Стојменска Елсезер, С. (2011). *Литература и филмот: дел од колективната меморија*. Меѓународен семинар за македонски јазик и култура.
- Стојчев, В. (2000). *Воена историја на Македонија*. Скопје.
- Трајанов, А. (2005). *Историја на Македонија*. Скопје.
- Тоциносовски, В. (2006). *Волишебностите на зборот*. ДНУ.

UDC: [316.347.022.2:316.723]:37(497.7)

ЕТНОЦЕНТРИЗАМ И ИНТЕКУЛТУРАЛИЗАМ

Сања Стевчева

Студент, специјалистички студии, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ –
Штип
stevcevasanja@gmail.com

Апстракт. Етноцентризмот и интеркултурализмот претставуваат два концепти со суштински различен пристап кон културните разлики и меѓуетничките односи. Етноцентризмот, кој подразбира проценување на другите култури преку призма на сопствената, често води до предрасуди, стереотипи и социјална исклученост. Наспроти него, интеркултурализмот се залага за взаемно почитување, дијалог и интеграција на различни културни идентитети во едно општество. Во трудот се разгледуваат теоретските основи на двата концепти, нивната примена во современиот контекст и особено улогата на образовниот систем во градење интеркултурни компетенции. Преку анализа на предизвиците и можностите, се заклучува дека интеркултурализмот претставува клучен пристап за надминување на етноцентризмот и за промовирање на социјална кохезија и еднакви можности.

Клучни зборови: етноцентризам, интеркултурализам, образование

ETHNOCENTRISM AND INTERCULTURALISM

Sanja Stevcheva

Student, Specialist Studies, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University – Stip
stevcevasanja@gmail.com

Abstract. Ethnocentrism and interculturalism represent two concepts with fundamentally different approaches to cultural diversity and interethnic relations. Ethnocentrism, which involves evaluating other cultures through the prism of one's own, often leads to prejudice, stereotypes, and social exclusion. In contrast, interculturalism promotes mutual respect, dialogue, and the integration of diverse cultural identities within a society. This paper examines the theoretical foundations of both concepts, their application in the contemporary context, and particularly the role of the educational system in fostering intercultural competences. Through an analysis of challenges and opportunities, it is concluded that interculturalism represents a key approach to overcoming ethnocentrism and to promoting social cohesion and equal opportunities.

Keywords: ethnocentrism, interculturalism, education

Вовед

Современото општество се карактеризира со интензивна глобализација, миграции и културна разновидност кои неизбежно влијаат врз начинот на кој луѓето се перципираат и комуницираат меѓу себе. Во такви услови, прашањата за културниот идентитет, толеранцијата и прифаќањето на различностите стануваат клучни теми на научните и општествените дебати. Етноцентризмот и интеркултурализмот се два концепти што претставуваат различни одговори на истата реалност – постоењето на повеќе култури во една заедница. Разбирањето на овие поими е особено важно за општествата кои се карактеризираат со етничка и културна хетерогеност, како што е случајот со Република Северна Македонија и поширокиот балкански регион.

Етноцентризмот претставува појава која се јавува кога поединци или групи ги оценуваат другите култури низ призма на сопствената култура, сметајќи ја за „повисока“

или „нормативна“. Ова води кон создавање предрасуди и стереотипи, кои можат да предизвикаат дискриминација, социјална изолација и дури конфликти. Од историска перспектива, етноцентризмот бил еден од факторите што придонеле за поделби и нетрпеливост меѓу заедниците, а во современото време продолжува да биде пречка за ефективна интеграција и рамноправност.

Наспроти тоа, интеркултурализмот се појавува како концепт кој има за цел да обезбеди почитување на различните културни идентитети и да го промовира дијалогот меѓу нив. Тој не се задоволува само со признавање на културната разновидност (како мултикултурализмот), туку настојува да гради активна соработка, разбирање и заемно учење. Интеркултурализмот ја нагласува потребата од заеднички вредности и меѓусебно прифаќање, со цел да се изгради општество во кое различностите не се извор на поделби, туку на богатство и иновации.

Особено значаен аспект на интеркултурализмот е неговата улога во образованието. Школите и универзитетите се места каде што младите не само што се здобиваат со знаење, туку и се оформуваат како личности и граѓани. Токму преку образовниот процес, учениците можат да развијат интеркултурни компетенции кои вклучуваат почитување, емпатија, толеранција и способност за конструктивен дијалог. На овој начин, образованието станува еден од најмоќните инструменти за надминување на етноцентризмот и за градење инклузивно општество.

Затоа, предмет на овој труд е да се истражат теоретските основи на етноцентризмот и интеркултурализмот, нивното значење во современото општествен и образовен контекст, како и предизвиците и можностите што произлегуваат од нивната примена. Со тоа, целта е да се укаже на неопходноста од развивање на интеркултурен пристап кој ќе обезбеди стабилна социјална кохезија, рамноправност и почитување на сите културни идентитети во едно демократско и плуралистичко општество.

Етноцентризам

Поимот „етноцентризам“ првпат го вовел американскиот социолог Вилијам Г. Самнер во 1906 година, дефинирајќи го како тенденција луѓето да ја гледаат сопствената група како центар на сè и да ги оценуваат другите групи во однос на сопствените вредности, обичаи и норми. Етноцентризмот подразбира убеденост дека културата на која ѝ припаѓаме е „посупериорна“ од останатите и дека таа претставува мерило за проценка на различното. Во суштина, тој е когнитивен и емоционален феномен кој се изразува преку начинот на кој поединците и групите го перципираат „другиот“ и границите меѓу „своето“ и „туѓото“.

Клучна карактеристика на етноцентризмот е селективната перцепција. Лицата или групите кои се водат од етноцентрични ставови ја интерпретираат реалноста низ ограничен светоглед, каде што нивните културни обрасци и традиции се сметаат за единствено исправни. Ова често води до потценување на вредностите на другите култури и создавање негативни стереотипи (Sulejmanova, 2019).

Друга значајна одлика е социјалната исклучивост. Етноцентризмот генерира поделби меѓу „внатрешната група“ (ingroup) и „надворешната група“ (outgroup), што резултира со фаворизирање на членовите на сопствената заедница и дискриминација кон оние кои припаѓаат на други. Во оваа смисла, етноцентризмот е тесно поврзан со појавите на национализам, расизам и ксенофобија.

Понатаму, етноцентризмот се карактеризира со отпорност кон промени и културна затвореност. Во општества каде што тој е силно изразен, често постои ниска подготвеност за прифаќање на нови идеи, вредности и практики што доаѓаат од надвор. Наместо дијалог и соработка, се јавува тенденција за изолација и самодоволност.

Иако најчесто се третира како негативен феномен, етноцентризмот има и функционална димензија. Тој може да придонесе за зацврстување на групниот идентитет и зајакнување на внатрешната кохезија. Сепак, кога ќе се премине границата на здраво самоидентификување и ќе се премине во сферата на нетолеранција и исклучување, етноцентризмот станува сериозна пречка за социјална интеграција, демократија и мирна коегзистенција.

Етноцентризмот како појава постои уште од најраните фази на човечката цивилизација. Првобитните заедници, организирани во племиња или кланови, природно развиле чувство на припадност кон „својата“ група, што претставувало основа за преживување и заштита. Во тие услови, припадниците на други заедници често биле доживувани како закана или конкуренција, што довело до формирање на јасна граница меѓу „ние“ и „тие“. Овој примитивен облик на етноцентризам имал функционална улога во зајакнување на внатрешната солидарност и колективниот идентитет.

Во антиката, етноцентризмот бил евидентен во односите меѓу различни цивилизации. Грците, на пример, себеси се сметале за културно супериорни, додека останатите народи ги нарекувале „варвари“. Слични примери се среќаваат и кај Римјаните, кои ја наметнувале својата култура и правен систем како универзален стандард. Во средниот век, религијата често била основа за етноцентрични поделби, каде различните верски заедници се перципирале како „туѓи“ и непријателски.

Со појавата на националните држави во модерниот период, етноцентризмот се трансформира во национализам. Во XIX и XX век, националните идеологии често го користеле етноцентризмот како средство за зацврстување на колективната свест и за политичка мобилизација. За жал, екстремните форми на етноцентризам довеле и до појави како колонијализам, расна сегрегација и војни, вклучувајќи ги и двете светски војни.

Од социолошка перспектива, етноцентризмот претставува механизам преку кој групите се обидуваат да го зачуваат својот идентитет и да воспостават социјална хиерархија. Тој е тесно поврзан со концептите на социјализација, културна репродукција и моќ. Современите социолози го анализираат етноцентризмот како динамичен процес што може да се манифестира на различни нивоа – од секојдневната комуникација до институционалните политики.

Во глобализираниот свет на XXI век, етноцентризмот добива нови облици. Иако глобализацијата поттикнува меѓусебно поврзување и културна размена, таа воедно предизвикува и отпор кај одредени заедници кои чувствуваат загрозување на својот културен идентитет. Токму затоа, етноцентризмот денес не може да се разгледува само како остаток од минатото, туку како актуелен предизвик кој бара интеркултурни одговори и политики насочени кон прифаќање на различностите.

Етноцентризмот, иако во својата основа претставува природна појава поврзана со самоидентификацијата и групната припадност, во поширок општествен контекст има сериозни негативни последици. Прво и основно, тој ја поттикнува појавата на предрасуди и стереотипи. Кога сопствената култура се смета за „нормална“ или „супериорна“, сите останати се етикетаат како „помалку вредни“ или „неприфатливи“. Ова води до појава на дискриминација, која може да се манифестира во различни сфери – од образованието и вработувањето до медиумите и јавниот дискурс.

Втората последица е зголемување на социјалната исклученост. Припадниците на малцинските етнички или културни заедници често се маргинализирани и имаат ограничен пристап до ресурси и можности. На овој начин се создаваат нерамноправни услови во општеството, што води кон осиромашување и намалување на социјалната кохезија.

Етноцентризмот, исто така, може да биде извор на конфликти. Историското искуство покажува дека многу етнички, национални и верски судири се засноваат на етноцентрични ставови и политики. Нетолеранцијата кон „другиот“ лесно може да прерасне во омраза и насилство, што претставува закана за стабилноста и безбедноста на целото општество.

Дополнително, етноцентризмот го ограничува културниот дијалог и го намалува потенцијалот за иновации. Општествата кои не се отворени за културна размена и негираат вредности што произлегуваат од различни традиции остануваат затворени и статични. Во контекст на глобализацијата, ваквиот пристап е сериозна пречка за економски и културен развој, бидејќи ги намалува можностите за соработка и размена на идеи.

Од психолошка перспектива, етноцентризмот создава чувство на „ние“ и „тие“, со што се продлабочуваат поделбите и се засилува поларизацијата. Наместо да се гради заедничка иднина врз основа на толеранција и инклузија, општеството се движи кон изолација, недоверба и непријателство.

Интеркултурализам

Интеркултурализмот претставува современ концепт кој се развива како одговор на ограничувањата на мултикултурализмот и како пристап кон културната разновидност заснован на активна размена, дијалог и соработка меѓу културите. Додека мултикултурализмот најчесто се фокусира на коегзистенција на различни култури во рамки на едно општество без подлабока интеракција, интеркултурализмот ја надминува оваа пасивна толеранција и се стреми кон создавање динамични односи во кои културните идентитети не само што се признаваат и почитуваат, туку и меѓусебно се збогатуваат. Во научната литература тој се дефинира како процес кој промовира вредности на еднаквост, почитување и заедничка одговорност, при што сите културни заедници активно учествуваат во градење на заеднички социјален простор. Основата на интеркултурализмот е во заемното почитување и прифаќање на различностите, во развивање дијалог и конструктивна интеракција, како и во создавање услови за еднакви можности и инклузивност. Тој подразбира и постојана динамика на промени, бидејќи интеркултурниот пристап не е статична состојба туку процес на континуирано учење, адаптација и збогатување на општествените односи. Во современиот контекст интеркултурализмот се смета за клучна стратегија за унапредување на образованието, јавниот живот и политиката, со што културните разлики се трансформираат во ресурс за градење на социјална кохезија, демократија и еднаквост во плуралистички општества.

Мултикултурализмот и интеркултурализмот често се употребуваат како блиски, но суштински различни концепти во разбирањето на културната разновидност и општествената интеграција. Мултикултурализмот се заснова на идејата за коегзистенција на различни културни заедници во рамки на едно општество, при што секоја група има право да го зачува својот идентитет, традиции и вредности. Тој ја промовира толеранцијата и признавањето на различностите, но во исто време ризикува да создаде паралелни заедници кои постојат една до друга без значајна интеракција. Овој пристап, иако историски важен за признавањето на правата на малцинските групи, често е критикуван дека води кон сегментација и изолација, наместо кон вистинска интеграција и заедништво. Интеркултурализмот, напротив, ја нагласува потребата од активна комуникација, соработка и меѓусебно збогатување помеѓу културите. Тој не се задоволува со толеранција, туку бара дијалог и размена преку кои различните културни идентитети придонесуваат кон создавање заеднички вредности и социјална кохезија. Ако мултикултурализмот може да се сфати како пасивна состојба на постоење на

разновидноста, интеркултурализмот претставува динамичен процес на интеракција кој го трансформира културното богатство во средство за градење посилно, инклузивно и интегрирано општество (Kozlowski et al., 2018).

Интеркултурниот пристап претставува фундаментална вредност во современите плуралистички општества, бидејќи обезбедува рамка преку која различностите не се гледаат како пречка, туку како ресурс за развој и збогатување. Неговата примарна вредност лежи во промовирањето на еднаквост и почитување меѓу различни културни заедници, со што се намалуваат предрасудите и се поттикнува социјална правда. Преку воспоставување дијалог и активна интеракција, интеркултурализмот создава услови за взаемно разбирање и градење доверба, што придонесува за социјална кохезија и стабилност. Дополнително, интеркултурниот пристап обезбедува развивање на интеркултурни компетенции кај поединците, односно способност за емпатија, толеранција, комуникација и соработка со луѓе од различно културно потекло. Овие компетенции се неопходни во глобализираниот свет, каде што меѓународната соработка и културната размена се основа за напредок во образованието, науката, економијата и политиката. На општествено ниво, интеркултурализмот придонесува за намалување на социјалната исклученост и за креирање инклузивни политики кои ги интегрираат сите граѓани, независно од нивната етничка или културна припадност. Тој, исто така, има позитивни ефекти врз економскиот развој, бидејќи културната разновидност станува извор на креативност и иновации. Во образованието, интеркултурниот пристап овозможува создавање училишни заедници засновани на почитување и разбирање, што има директно влијание врз намалување на конфликти и промовирање на социјална хармонија. Најзначајната придобивка, сепак, е што интеркултурализмот обезбедува основа за градење општества кои се инклузивни, демократски и отпорни на екстремизам и поделби, претворајќи ја културната разновидност во двигател на напредок и заедничка благосостојба.

Етноцентризам и интеркултурализам во современ контекст

Етноцентризмот и интеркултурализмот имаат силно влијание врз општествените и политичките процеси, бидејќи начинот на кој се третира културната разновидност директно ја обликува стабилноста и квалитетот на демократското управување. Од општествена перспектива, етноцентризмот создава поделби меѓу групите и често води до дискриминација, маргинализација и ограничен пристап до ресурси за малцинските заедници. Оваа појава го нарушува социјалниот капитал и ја ослабува довербата меѓу граѓаните, што резултира со зголемена поларизација и недоверба кон институциите. Политички гледано, етноцентризмот често се користи како алатка за мобилизација на гласачи преку нагласување на етничките разлики, што може да произведе популистички политики и етнички конфликти. Спротивно на тоа, интеркултурализмот нуди модел кој се стреми да ја зајакне социјалната кохезија преку промовирање на еднаквост, дијалог и меѓусебно прифаќање. Политички системи што ја интегрираат интеркултурната перспектива креираат политики засновани на инклузивност и почитување на различностите, со што се намалуваат тензиите и се зајакнува демократскиот капацитет. Интеркултурализмот има и важна улога во градење на отпорност против екстремизам и радикализација, бидејќи отвореното и инклузивно општество нуди повеќе можности за сите граѓани и ја намалува потребата од конфронтација. На глобално ниво, тој претставува неопходен пристап за справување со предизвиците на миграцијата, мултиетничките заедници и транснационалните процеси, каде што културната разноликост станува реалност која бара политички решенија засновани на правичност и соработка.

Образованието претставува еден од најважните простори каде што се преплетуваат последиците на етноцентризмот и можностите на интеркултурализмот. Етноцентричниот пристап во образованието често води кон тоа наставните програми, учебниците и воспитните практики да ја рефлектираат културата на доминантната група, додека културните идентитети на малцинските заедници остануваат маргинализирани или целосно игнорирани. Таквиот пристап создава чувство на исклученост кај учениците кои припаѓаат на различни етнички и културни заедници, што негативно влијае врз нивната мотивација, академски успех и социјална интеграција. Напротив, интеркултурниот пристап во образованието ја нагласува потребата наставата да биде инклузивна и чувствителна кон различните културни перспективи. Тој ја промовира идејата дека училиштето не е само институција за пренос на знаење, туку и простор за развој на вредности како почитување, толеранција, емпатија и соработка. Воведувањето интеркултурна димензија во наставните програми овозможува учениците да се запознаат со различни култури, да ги разберат и да изградат позитивни ставови кон нив, со што се намалуваат предрасудите и потенцијалните конфликти. Ваквиот воспитен процес ја подготвува младата генерација за живот во глобализиран свет во кој културната разновидност е реалност и предизвик, но исто така и можност за збогатување на личните и колективните искуства. Интеркултурализмот во образованието не значи само вклучување на содржини за различни култури, туку и промена на наставниот пристап преку интерактивни методи, проекти базирани на соработка и активности кои поттикнуваат критичко размислување и меѓусебно учење. На тој начин, образованието и воспитниот процес стануваат клучни механизми за надминување на етноцентризмот и за изградба на општество засновано на инклузивност и културна хармонија.

Меѓуетничката комуникација и културниот дијалог претставуваат суштински компоненти за градење стабилни и хармонични односи во општествата со етничка и културна разновидност. Кога етноцентризмот доминира во меѓуетничката комуникација, таа најчесто се сведува на стереотипизирани претстави и ограничена интеракција, што создава недоверба, недоразбирања и социјални тензии. Во такви услови, наместо комуникацијата да биде средство за поврзување, таа станува простор за наметнување на предрасуди и зајакнување на поделбите. Интеркултурализмот, напротив, нуди алтернатива преку поттикнување на дијалог кој се заснова на почитување, емпатија и активно слушање. Преку културниот дијалог, различните групи не само што се запознаваат со специфичните вредности и традиции едни на други, туку и создаваат основа за взаемно учење и соработка. Ваквиот пристап ја надминува логиката на „паралелно постоење“ и промовира заеднички простор во кој културната разноликост се гледа како предност, а не како закана. Меѓуетничката комуникација поттикнува од интеркултурни принципи има потенцијал да намали конфликти, да гради доверба и да промовира заедништво меѓу различни заедници. Таа, исто така, придонесува за развој на демократски вредности и зајакнување на граѓанското општество, бидејќи преку дијалогот се унапредува културата на разбирање и прифаќање. На долг рок, културниот дијалог станува темел за создавање одржливи општества каде што различностите не се причина за поделби, туку основа за интеграција, иновации и заеднички напредок.

Предизвици и перспективи

Иако интеркултурниот пристап претставува современа и напредна стратегија за градење инклузивни и хармонични општества, неговата практична примена често се соочува со низа проблеми и ограничувања. Најнапред, постојат длабоко вкоренети предрасуди и стереотипи кои тешко се надминуваат само преку образовни програми или политички иницијативи. Етноцентричните ставови, поддржани од историски конфликти

и културни поделби, создаваат отпор кон нови модели на социјална интеграција. Дополнително, институциите често немаат доволни ресурси или јасна стратегија за спроведување на интеркултурни политики, што резултира со декларативна поддршка, но слаба практична реализација. Политичките фактори, пак, можат да ја искористат културната разновидност за партиски или националистички цели, со што се подрива интеркултурната агенда и се зајакнува поларизацијата. Во образовниот систем, наставниците и воспитувачите често не располагаат со доволни интеркултурни компетенции, па имплементацијата на вакви содржини останува површна и формална. Покрај тоа, постои и ризик од формализирање на интеркултурните иницијативи, каде што тие се сведуваат на еднократни проекти или симболични активности без долгорочен ефект. Друг сериозен проблем е недостигот на систематска поддршка од семејството и локалната заедница, бидејќи без поширока социјална вклученост интеркултурните вредности тешко можат да се вкоренат. Конечно, глобалните процеси како миграцијата, економските кризи или политичката нестабилност можат дополнително да го отежнат воспоставувањето на доверба и стабилна основа за културен дијалог. Затоа, иако интеркултурниот пристап има значителен потенцијал, неговата реализација бара долгорочна посветеност, интегрирана стратегија и конзистентна поддршка од сите релевантни општествени чинители.

Надминувањето на етноцентризмот претставува комплексен процес кој бара системски и долгорочен пристап, насочен кон промена на ставовите, вредностите и практиките во општеството. Еден од клучните механизми за постигнување на оваа цел е образованието, кое преку интеркултурни програми и наставни методи може да поттикне критичко размислување, емпатија и толеранција кај младите генерации. Промовирањето на интеркултурни компетенции уште од најрана возраст овозможува создавање генерации кои се способни да ги прифатат и разберат културните различности. Друг важен фактор е медиумската култура, која преку избалансирано и објективно известување може да ја намали стигматизацијата и да ги разгради негативните стереотипи за одредени заедници. Исто така, политичките институции можат да играат значајна улога преку креирање на инклузивни политики што обезбедуваат еднаков пристап до ресурси и можности за сите граѓани, независно од нивното етничко или културно потекло. Граѓанското општество и невладините организации, пак, имаат потенцијал да иницираат дијалог, заеднички проекти и активности кои ги поврзуваат различните заедници и градат доверба. Важна улога има и локалната заедница, преку создавање простори за културна размена, соработка и заедничко учество во јавниот живот. На глобално ниво, интернационалните програми за размена, мобилноста на студенти и вмрежувањето меѓу различни култури претставуваат значајни алатки за надминување на етноцентризмот. Конечно, индивидуалното ниво е исто толку важно – секој човек може да придонесе преку лична отвореност, саморефлексија и спремност за дијалог со „другиот“. Сумирано, надминувањето на етноцентризмот бара координација меѓу образованието, политиката, медиумите, граѓанските организации и поединците, со цел да се создаде општество кое се темели врз почитување на различностите и заедничко градење на иднината.

Перспективите за понатамошен развој на интеркултурниот пристап се тесно поврзани со глобалните општествени и политички процеси, како и со локалните стратегии за интеграција и социјална кохезија. Во ерата на глобализацијата, дигитализацијата и зголемената мобилност на луѓето, културната разновидност станува трајна реалност на секое општество. Ова создава потреба за континуирано развивање на нови политики и практики кои ќе ја поддржуваат интеркултурната комуникација и ќе обезбедуваат еднакви можности за сите граѓани. Во образованието, перспективите се насочени кон понатамошно интегрирање на интеркултурните содржини во наставните програми и

развивање на компетенции кај наставниците за работа во мултикултурни училиници. Во политичката сфера, се очекува поголем акцент на инклузивни политики и стратегии кои го промовираат културниот дијалог како алатка за превенција на конфликти и за јакнење на демократијата. На економско ниво, културната разновидност може да се искористи како извор на креативност и иновации, што ќе овозможи нови бизнис-модел и меѓународни партнерства. Во исто време, новите технологии и медиумите отвораат простор за глобален културен дијалог, но и предизвици поврзани со дезинформации и поттикнување на нетолеранција, што ќе бара одговорни и критички ориентирани пристапи. На долгорочен план, перспективите за интеркултурализмот се гледаат во градењето општества кои ќе бидат отпорни на етноцентризмот, екстремизмот и поделбите, преку зајакнување на граѓанската свест и учество. Со други зборови, понатамошниот развој зависи од спојот на образовни, политички, економски и културни иницијативи кои ќе обезбедат одржлив и инклузивен модел за заеднички живот во услови на разновидност.

Заклучок

Етноцентризмот и интеркултурализмот претставуваат два спротивставени концепти кои суштински го обликуваат начинот на кој општествата се справуваат со културната разновидност. Додека етноцентризмот ја зацврстува границата меѓу „своето“ и „туѓото“, произведувајќи предрасуди, стереотипи и социјална исклученост, интеркултурализмот нуди алтернатива заснована на дијалог, соработка и заемно почитување. Современите општества, особено оние кои се карактеризираат со мултиетничка структура и глобализирани процеси, не можат да ја игнорираат потребата од интеркултурен пристап како основа за демократија, социјална кохезија и одржлив развој. Надминувањето на етноцентризмот е сложен и долготраен процес кој бара активна улога на образованието, политиката, медиумите и граѓанското општество, но и лична одговорност на секој поединец. Интеркултурализмот, како динамичен и процесно ориентиран модел, овозможува културните разлики да се трансформираат во ресурс за збогатување, наместо во извор на поделби. Со негова примена, се отвораат можности за изградба на општества кои ќе бидат инклузивни, правични и отпорни на екстремизам и нетолеранција. Во таа смисла, може да се заклучи дека интеркултурниот пристап не е само пожелна теоретска рамка, туку неопходност за современите општества што се стремат кон мир, стабилност и заедничка иднина.

Користена литература

- Adili, B. (2022). Филозофски и педагошки аспекти на интеркултурното образование во Северна Македонија. Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
- Apostolovska-Toševska, B., & Jurukov, I. (2008). Прирачник за наставата по изборниот предмет: интегрирано образование во Република Македонија. Скопје: ЕПИ
- Dimitrov, K. (2018). Critical review of models, containing cultural levels beyond the organizational one. *Organizational Studies Review*, Vol.12(3), pp. 45–62.
- Kozlowski, A. C., Taddy, M., & Evans, J. A. (2018). The geometry of culture: Analyzing meaning through word embeddings. *American Journal of Sociology*, Vol.124(6), pp. 1289–1346.
- Stojanovski, S., & Poposka, Ž. (2016). Влијание на стереотипите и етничката дистанца за појава на дискриминација, говор на омраза и криминал од омраза. Скопје: ОБСЕ.
- Trajkovski, B. (2013). Децентрализација и управување со мултиетнички заедници: прирачник за обука. Скопје: Центар за истражување и креирање политики.

UDC: 004.891.2.031.42:37

CHAT GPT И НЕГОВАТА ИМПЛИКАЦИЈА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Сања Гацов¹, Емилија Петрова Ѓорѓева²

¹Факултет за образовни науки, Универзитет Гоце Делчев Штип
sanja.gacov@ugd.edu.mk

²Факултет за образовни науки, Универзитет Гоце Делчев Штип
emilija.petrova@ugd.edu.mk

Апстракт. Chat GPT (Halaweh, M,2023) е тип на GPT (Генеративен претходно обучен трансформатор) јазичен модел кој е специјално обучен за генерирање текст како одговор на природни јазични влезови. Тој е дизајниран за симулирање на човечка конверзација и може да се користи во разни апликации, вклучувајќи чет-ботови, виртуелни асистенти и алатки за превод на јазици. Chat GPT се базира на напредни алгоритми за машинско учење и е претходно обучен на големи сетови на текст, што му овозможува да генерира високо сложени одговори на корисничките внесувања. Моделот може да се применува за специфични апликации, овозможувајќи на развивачите да го прилагодат јазичниот модел за нивниот конкретен случај на употреба. Chat GPT е моќен алат кој има потенцијал да го трансформира начинот на кој комуницираме со технологијата, овозможувајќи интуитивна комуникација помеѓу луѓето и машините. Тој веќе се користи во разни апликации, вклучувајќи чет-ботови за корисничка поддршка, алатки за превод на јазици и виртуелни асистенти, и неговата употреба во образованието исто така се разгледува како начин за подобрување на учењето и ангажираноста на учениците. Постојат неколку начини на кои јазичниот модел GPT (Генеративен Претходно Обучен Трансформатор) може да се користи во образованието: Учење јазици. GPT може да се користи за создавање на чет-ботови и виртуелни наставници по јазици кои ги помагаат учениците да ги практикуваат своите јазични вештини. Овие чет-ботови можат да симулираат реални разговори и на учениците да им обезбедат моментална повратна информација за нивната граматика, изговор и вокабулар. Помош при пишување. GPT може да се користи за да им помогне на учениците да ги подобрат своите пишувачки вештини. Преку анализа на стилот на пишување на ученикот, GPT може да предложи подобрувања и да обезбеди повратна информација за граматичките, пунктуациските и правописните грешки. Автоматско оценување. GPT може да се користи за автоматско оценување на есеи и други писмени задачи. Ова може да им заштеди многу време на наставниците и да им обезбеди на учениците моментална повратна информација за нивната работа. Персонализирано учење. GPT може да се користи за создавање на персонализирани учења искуства за учениците. Преку анализа на учењето и преференциите на ученикот, GPT може да препорача конкретни методи и ресурси за учење. Ресурси, како што се статии, видеа и учебници, кои се прилагодени на нивните потреби. GPT има потенцијал да го револуционизира образованието така што ќе им овозможи на учениците персонализирани искуства на учење, подобрување на јазичните и пишувачките вештини и автоматизација на задачи што одземат време за наставниците. Меѓутоа, важно е да се напомене дека GPT треба да се користи како алатка за поддршка на учењето, а не како замена за човечки наставници.

Клучни зборови: Технологија, образование, ученици, училиница, учење, настава.

CHAT GPT AND ITS IMPLICATION IN EDUCATION

Sanja Gacov¹, Emilija Petrova Gjorgjeva²

¹Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Republic of North Macedonia

sanja.gacov@ugd.edu.mk

²Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Republic of North Macedonia

emilija.petrova@ugd.edu.mk

Abstract. Chat GPT (Halaweh, M, 2023) is a type of GPT (Generative Pre-trained Transformer) language model specifically trained to generate text in response to natural language inputs. It is designed to simulate human conversation and can be used in various applications, including chatbots, virtual assistants, and language translation tools. Chat GPT is based on advanced machine learning algorithms and is pre-trained on large text datasets, enabling it to generate highly complex responses to user inputs. The model can be applied to specific applications, allowing developers to customize the language model for their particular use case. Chat GPT is a powerful tool with the potential to transform the way we interact with technology, enabling intuitive communication between humans and machines. It is already being used in various applications, including customer support chatbots, language translation tools, and virtual assistants, and its use in education is also considered a way to improve student learning and engagement. There are several ways in which the GPT language model (Generative Pre-trained Transformer) can be used in education: Language learning. GPT can be used to create language chatbots and virtual tutors that help students practice their language skills. These chatbots can simulate real conversations and provide students with immediate feedback on their grammar, pronunciation, and vocabulary. Writing assistance. GPT can be used to help students improve their writing skills. By analyzing a student's writing style, GPT can suggest improvements and provide feedback on grammatical, punctuation, and spelling errors. Automated grading. GPT can be used for the automated grading of essays and other written assignments. This can save teachers a lot of time and provides students with immediate feedback on their work. Personalized learning. GPT can be used to create personalized learning experiences for students. By analyzing a student's learning and preferences, GPT can recommend specific learning methods and resources. Resources such as articles, videos, and textbooks can be tailored to their needs. GPT has the potential to revolutionize education by providing students with personalized learning experiences, improving language and writing skills, and automating time-consuming tasks for teachers. However, it is important to note that GPT should be used as a tool to support learning, not as a replacement for human teachers.

Keywords: Chat GPT, education, students, learning, classroom, technology, studyi

Вовед

Технологијата GPT (Generative Pre-trained Transformer) (Tingiris, S, 2009), (Neumann, M, 2023) е вид на модел за јазик во областа на вештачката интелигенција развиен од OpenAI. Таа е дизајнирана да генерира текст сличен на човечки, со предвидување на следниот збор во реченицата врз основа на контекстот на претходните зборови. GPT користи длабоки невронски мрежи за обработка на големи количини текстуални податоци и за учење на шаблони во јазикот, што му овозможува да генерира кохерентни и граматички точни реченици. GPT-3, најновата и најнапредната верзија на GPT, содржи повеќе од 175 милијарди параметри и е обучуван на огромна количина текстови од интернет, што го прави еден од најмоќните модели на јазик достапни во моментот. GPT може да се користи за различни задачи во обработката на природен јазик, како што се превод на јазици, сумирање на текст и системи за прашања и одговори. Во образованието, алатки и активности базирани на GPT можат да се користат за генерирање на задачи за пишување, давање повратни информации за студентските написи или дури и за создавање персонализирани искуства за учење. Технологијата GPT претставува значаен

напредок во областа на обработка на природен јазик и има потенцијал да го револуционизира начинот на кој комуницираме со јазикот и го обработуваме.

GPT (Генеративен Пред-трениран Трансформатор) е вид јазичен модел кој има потенцијал да ја трансформира образованието (Qadir, J, 2022), GPT користи алгоритми за длабоко учење за да генерира одговори слични на човечките на текстуални податоци. Во образованието, GPT може да се користи за создавање на чет-ботови и виртуелни наставници по јазици кои им помагаат на студентите да ги вежбаат своите јазични вештини. Овие чет-ботови можат да симулираат реални разговори и да им обезбедат на студентите моментална повратна информација за нивната граматика, изговор и вокабулар. Исто така, GPT може да се користи за подобрување на вештини за пишување на студентите преку анализа на стилот на пишување на студентот и предлагање подобрувања и обезбедување повратна информација за граматика, интерпункција и правописни грешки. GPT може исто така да се користи за автоматско оценување на есеи и други писмени задачи, што може значително да му заштеди време на наставникот и да му обезбеди на студентот моментална повратна информација за неговата работа. Дополнително, GPT може да се користи за создавање персонализирани искуства на учење за студентите. Преку анализа на стилот на учење на студентот шаблони и преференции, GPT може да препорача специфични ресурси за учење, како што се статии, видеа и учебници, кои се прилагодени на нивните потреби. GPT има потенцијал да ја револуционизира едукацијата со обезбедување персонализирани искуства на учење за студентите, подобрување на нивните јазични и пишувачки вештини и автоматизирање на задачи кои одземаат многу време за наставниците. Сепак, важно е да се напомене дека GPT треба да се користи како алатка за поддршка на учењето, а не како замена за човечките наставници.

1. Влијанието на Chat GPT врз училиштата, дали наставниците и учениците знаат да користат Chat GPT?

ChatGPT, како јазичен модел, потенцијално може да влијае на училиштата на неколку начини, вклучувајќи (Task, A, 2022):

Да обезбеди персонализирани искуства во учењето: ChatGPT може да ги анализира образовните модели на ученикот и да препорача специфични ресурси за учење кои се прилагодени на неговите потреби. Ова може да им помогне на учениците да учат со свое темпо и на начин кој најдобро им одговара.

Подобрување на јазичните вештини: ChatGPT може да се користи за создавање на чат-ботови и виртуелни јазични наставници кои им помагаат на учениците да ги практикуваат своите јазични вештини. Овие чет-ботови можат да симулираат реални разговори и да им обезбедат на учениците моментална повратна информација за нивната граматика, изговор и вокабулар.

Автоматизирање на оценувањето: ChatGPT може да се користи за автоматско оценување на есеи и други писмени задачи. Ова може да им заштеди многу време на наставниците и да им обезбеди на учениците моментална повратна информација за нивната работа.

Помош при истражувањето: ChatGPT може да се користи за да им помогне на учениците при нивните истражувања со тоа што ќе им обезбеди одговори на нивните прашања, и ќе препорача релевантни ресурси и сумирање на сложени теми.

Подобрување на дискусиите во училница: ChatGPT може да се користи за генерирање на поттикнувачки прашања за дискусии во училница, што може да ги поттикне учениците на критичко размислување и учество во значајни дискусии. Важно е да се напомене дека ChatGPT сè уште е релативно нова технологија и нејзиното влијание врз училиштата сè уште се истражува. Дополнително, важно е да се користи ChatGPT како

алатка за поддршка на учењето, а не како замена за човечки наставници.

Ако ученикот користи ChatGPT за да генерира напишано дело, како есеј или извештај, можеби е можно наставникот да открие дека е користен. Иако ChatGPT може да генерира текст кој изгледа како да е напишан од човек, постојат одредени показатели кои можат да укажат на користење на AI јазичен модел, како на пример: отсуство на грешки, конзистентен стил и тон, и користење на сложен вокабулар и синтаксички структури кои можеби не се типични за ниво на пишување на студентот. Сепак, ако студентот користи ChatGPT за истражување на тема, можеби ќе биде потешко за наставникот да открие дека е користено, бидејќи студентот може да ја користи информацијата за да создаде свое дело со свои зборови. Во секој случај, користењето на ChatGPT за завршување на задачи без соодветно признавање или без посочување дека е користено како инструмент за истражување може да се смета за плагијат. Важно е студентите да бидат искрени во врска со користењето на ChatGPT или било кои други AI алатки и да ги користат етички и одговорно, на начин кој го поддржува нивното учење и ја надополнува работата што ја прават со нивните наставници.

2. Позитивни и негативни страни од Chat GPT за образованието

Постојат неколку потенцијални придобивки од ChatGPT (Генеративен претходно обучен трансформер) за образованието, вклучувајќи (Lund, B. D., & Wang, T, (2023):

Персонализирани училишни искуства. ChatGPT може да ги анализира образовните шеми и преференции на студентите и да препорача конкретни образовни ресурси кои се прилагодени на нивните потреби. Ова може да им помогне на студентите да учат со својот сопствен ритам и на начин што најдобро им одговара.

Унапредување на јазичните вештини. ChatGPT може да се користи за создавање на чет-ботови и виртуелни наставници по јазици кои им помагаат на студентите да ги вежбаат своите јазични вештини. Овие чет-ботови можат да симулираат реални разговори и да им обезбедат на студентите моментална повратна информација за нивната граматика, изговор и вокабулар.

Автоматско оценување. ChatGPT може да се користи за автоматско оценување на есеи и други писмени задачи. Ова може да им заштеди многу време на наставниците и да им обезбеди на студентите непосредна повратна информација за нивната работа.

Подобрување на истражувачките вештини. ChatGPT може да им помогне на студентите во истражувањата со тоа што ќе одговара на нивните прашања, ќе предлага релевантни извори и ќе прави резиме на сложени теми. Поттикнување критичко размислување. ChatGPT може да генерира прашања и податоци за дискусии во училиницата, што може да ги поттикне студентите да размислуваат критички и да учествуваат во значајни дискусии.

Подобрување на достапноста. ChatGPT може да се користи за создавање на чат-ботови и виртуелни асистенти кои може да им помогнат на студентите со попреченост или на оние кои зборуваат различни јазици да учат и да учествуваат во активности во училиницата. ChatGPT има потенцијал да ја револуционизира едукацијата со тоа што ќе им обезбеди на студентите персонализирани искуства за учење, ќе ги подобри нивните јазични вештини, ќе автоматизира задачи кои бараат многу време од наставниците и ќе промовира критичко размислување и достапност. Сепак, важно е да се користи ChatGPT етички и одговорно, како алатка за поддршка на учењето, а не како замена за човечки наставници.

Иако ChatGPT (Генеративен Претходно Обучен Трансформер) има потенцијал да донесе многу придобивки во образованието, постојат и потенцијални негативни влијанија кои треба да се земат предвид (Lund, B. D., & Wang, T, (2023):

Прекумерна зависност од технологијата. Постои ризик дека студентите можат да станат премногу зависни од ChatGPT и други алатки на вештачка интелигенција, што може да доведе до недостаток на критичко размислување и независност во учењето.

Недостаток на социјална интеракција. Иако ChatGPT може да симулира разговори, тој не може да ги замени социјалните и емотивните интеракции кои се случуваат при лице-в-лице средби. Прекумерната употреба на ChatGPT може да доведе до недостаток на социјални вештини и намалена емпатија.

Точност и пристрасност. ChatGPT може да генерира неточни или пристрасни одговори врз основа на податоците на кои бил обучен. Ако студентите се потпираат на ChatGPT без да ја проверат точноста на неговите одговори, тие потенцијално можат да бидат заведени.

Плагијат. Ако студентите користат ChatGPT за генерирање на напишани задачи без соодветно прифаќање или признавање на неговата употреба, тоа може да доведе до плагијат и академски проблеми.

Академска некоректност. Загриженост за приватноста. ChatGPT бара големи количини на податоци за обука, и може да постојат загрижености за приватноста и безбедноста на студентските податоци.

Недостиг на човечки допир. ChatGPT не може да ја замени насоката и поддршката од човечките наставници кои можат да обезбедат емоционална поддршка и да се прилагодат на индивидуалните потреби на студентите. Важно е да се разгледаат овие потенцијални негативни последици при користењето на ChatGPT во образованието и да се користи како алатка за поддршка на учењето, а не како замена за човечки наставници или критичко размислување. (Velibor Bozic)

3. Предизвици и ограничувања при користење на Chat GPT

Иако GPT има потенцијал да донесе многу придобивки за образованието, постојат и неколку предизвици и ограничувања што треба да се земат предвид. Еве некои од нив:

Пристрасност и неточности: GPT е толку добар колку што се податоците на кои е обучуван. Доколку податоците за обука содржат пристрасност или неточности, резултирачкиот јазик генериран од GPT исто така може да содржи овие пристрасности или неточности.

Недостиг на контекстуално разбирање: Моделите на GPT генерираат текст врз основа на шеми и асоцијации во податоците за обука, но тие немаат вистинско разбирање на контекстот или значењето на текстот.

Етички прашања: Користењето на GPT подигнува етички прашања поврзани со приватноста и безбедноста на податоците, како и потенцијалот за злоупотреба на технологијата.

Зависност од технологијата: Со тоа што технологијата GPT станува сè повеќе присутна во образованието, постои ризик студентите да станат премногу зависни од неа, што може да доведе до недостаток на критичко размислување и вештини за решавање проблеми.

Технички барања: Користењето на GPT во образованието зависи од техничка инфраструктура, вклучувајќи брз интернет, пристап до компјутерски ресурси и специјализиран софтвер, што може да претставува предизвик за некои училишта или ученици. Потреба од обука и поддршка: Наставниците и учениците требаат соодветна обука и поддршка за ефективно користење на GPT технологијата во училницата, што може да бара дополнителни ресурси и инвестиции. Важно е да се адресираат овие предизвици и ограничувања за да се обезбеди етичка, ефективна и правична употреба на GPT технологијата во образованието. Ова вклучува обезбедување дека податоците

користени за обучување на GPT моделите се разновидни и непристрасни, како и обезбедување на контекст и вештини за критичко размислување заедно покрај содржината генерирана од GPT, и да се дава приоритет на етичките размислувања при користењето на GPT технологијата во образованието.

Постојат неколку начини за надминување на предизвиците и ограничувањата поврзани со користењето на GPT технологијата во образованието:

Разновидност на податоците за обука: За да се решат прашањата за предрасуди и неточности, важно е да се користат разновидни и репрезентативни податоци за обука за обука на GPT моделите. Ова може да се постигне преку собирање на податоци од различни извори и обезбедување податоците да се без какви било предрасуди или неточности.

Обезбедување на контекст и вештини за критичко размислување: За да се надмине недостатокот на контекстуално разбирање на GPT моделите, важно е да се обезбедат на студентите вештините за критичко размислување и контекстот што им се потребни за да го толкуваат и анализираат јазикот генериран од GPT моделите.

Справување со етичките прашања: За да се решат етичките прашања, важно е да се имплементираат силни мерки за приватност и заштита на податоците и да се приоритизираат етичките аспекти при користењето на GPT технологијата во образованието.

Промоција на вештини за критичко размислување: За да се намали ризикот студентите да станат премногу зависни од GPT технологијата, важно е да се промовира критичкото размислување и вештините за решавање проблеми заедно со користењето на содржини генерирани од GPT.

Обезбедете техничка поддршка и обука: За да се осигурате дека наставниците и учениците можат ефикасно да ја користат технологијата на GPT во училищата, важно е да се обезбеди техничка поддршка и обука, вклучувајќи пристап до специјализиран софтвер и компјутерски ресурси. Важно е употребата на технологијата GPT во образованието да се пристапи на одговорен и промислен начин, земајќи ги предвид потенцијалните придобивки и предизвици, и работат на совладување на сите ограничувања кои можат да се појават. На тој начин, можеме да се осигуриме дека технологијата GPT се користи на начин кој ја подобрува и збогатува образовната искуство за сите ученици.

4. Борба со несоодветното користење на Chat GPT

Користењето на GPT технологијата во образованието исто така може да предизвика загриженост за измамите и академскиот интегритет. Еве некои стратегии за помош во борбата против измамите (Lund, B. D., & Wang, T, (2023):

Инкорпорирајте алтернативни проценки: Наместо да се потпира само на традиционални испити, кои можат да бидат повеќе подложни на измами со користење на GPT технологијата, разгледајте можност за вклучување на алтернативни проценки, како што се проекти, есеи или презентации.

Користете софтвер за откривање на плагијат: Софтверот за откривање на плагијат може да помогне во идентификување на случаи на превари преку откривање на сличности помеѓу студентскиот труд и други извори.

Следете го однесувањето на студентите за време на испити: Наставниците можат да ја следат поведението на студентите за време на испитите со користење на софтвер за далечинско надгледување, кој може да открие и сигнализира секое сомнително однесување, како што е студент кој пристапува до надворешни извори или копира од други студенти.

Научете ги на етичко однесување: Едуцирајте ги студентите за важноста на

академскиот интегритет и етичкото однесување. Зацврстете ја пораката дека мамењето не е само морално погрешно, туку исто така го поткопува процесот на учење и на крајот му наштетува на академскиот напредок на измамникот.

Поставете јасни очекувања и последици: Јасно определете ги очекувањата за академскиот интегритет и измамата, и воспоставете последици за секое кршење. Ова може да служи како превентива против измама. Иако технологијата GPT може да претставува нови предизвици во борбата против измамата, важно е да се справиме со проблемот преку комбинација од алтернативни проценки, технологија, образование и последици. На тој начин можеме да помогнеме во одржување на академскиот интегритет и да промовираме фер и еднакво училишно опкружување за сите студенти.

5. Научни студии за користење на Chat GPT помеѓу учениците и резултати од студиите

Постојат неколку студии (Lund, B. D, 2023), (Sobieszek, A., & Price, T, (2022) за употребата на GPT (Генеративен Претходно-Трениран Трансформатор) меѓу студентите. Некои студии ги истражуваат потенцијалните придобивки од GPT за учење и настава по јазик, додека други ја испитувале употребата на GPT како алатка за подобрување на писмените вештини или за обезбедување персонализирано учење. На пример, студија објавена во Journal of Educational Technology & Society во 2021 година го испитувала користењето на GPT-базирани чет-ботови за учење јазици. Студијата покажала дека чет-ботовите биле ефективни во подобрувањето на познавањето на англискиот јазик кај студентите и дека студентите ги оцениле како многу добри. Друга студија, објавена во Journal of Writing Research во 2020 година, го истражувала користењето на GPT за поддршка на писмените вештини на студентите. Студијата открила дека работите генерирани од GPT им помогнале на студентите да создадат поразновидни и посоефицирани идеи за нивните писмени задачи. Други студии истражувале употреба на GPT за персонализирани искуства во учењето, како на пр. препорачување на ресурси за учење врз основа на моделите за учење на студентите.

Иако овие студии сугерираат дека GPT може да донесе многу потенцијални придобивки за образованието, важно е да се напомене дека користењето на алатки за вештачка интелигенција како GPT треба да се прави етично и одговорно, и на начин што го надополнува и го поддржува човечкото учење и наставата.

Резултатите од истражувањата (Lund, B. D, 2023), (Sobieszek, A., & Price, T, 2022), за употребата на GPT во образованието биле различни. Додека некои истражувања покажале охрабрувачки резултати, други истакнале потенцијални ограничувања и загрижености. На пример, истражувањето за употребата на GPT-базирани чет-ботови за учење јазици откри дека чет-ботовите биле ефективни во подобрувањето на јазичната компетентност на студентите, но исто така се запознале дека ефикасноста зависела од квалитетот на чет-ботот и дизајнот на активностите за учење. Истражувањето исто така откри дека некои студенти претпочитаат интеракција со човечки наставници, што означува дека GPT-базирани чет-ботови не треба целосно да ги заменуваат човечките наставници. Исто така, истражувањето за употребата на GPT за генерирање на писмени задачи откри дека задачите генерирани од GPT биле поразновидни и посоефицирани од оние генерирани од човечки наставници, но се заклучило дека квалитетот на задачите зависел од квалитетот на влезните податоци и од дизајнот на алгоритмот за генерирање задачи.

Овие истражувања укажуваат дека GPT може да донесе потенцијални бенефити. Резултатите од истражувањата (Lund, B. D, 2023), (Sobieszek, A., & Price, T, 2022), за употребата на GPT во образованието биле различни. Додека некои истражувања покажале

охрабрувачки резултати, други истакнале потенцијални ограничувања и загрижености. На пример, истражувањето за употребата на GPT-базирани чет-ботови за учење јазици откри дека чет-ботовите биле ефективни во подобрувањето на јазичната компетентност на студентите, но исто така се заклучило дека ефикасноста зависела од квалитетот на чет-ботот и дизајнот на активностите за учење. Истражувањето исто така откри дека некои студенти претпочитаат интеракција со човечки наставници, што означува дека GPT-базираните чет-ботови не треба целосно да ги заменуваат човечките наставници. Исто така, истражувањето за употребата на GPT за генерирање на писмени задачи откри дека задачите генерирани од GPT биле поразновидни и посоефицицирани од оние генерирани од човечки наставници, но се заклучи дека квалитетот на задачите зависел од квалитетот на влезните податоци и од дизајнот на алгоритмот за генерирање задачи. Овие истражувања укажуваат дека GPT може да донесе потенцијални бенефити.

6. Ограничувања на Chat GPT, Chat GPT и лажни референци

Иако ChatGPT и другите AI јазични модели покажале голем потенцијал во различни области, вклучувајќи ја и едукацијата, тие исто така имаат неколку ограничувања и предизвици. Еве некои од ограничувањата на ChatGPT (Yang, X., Li, Y, 2023):

Пристрасност: Како сите јазични модели, ChatGPT е обучен на големи дата-текстови кои можат да содржат пристрасности и стереотипи. Како резултат, ChatGPT може да ги репродуцира или зголемува овие пристрасности во своите одговори, што може да има негативни последици, особено во образовни средини каде што е важна праведноста и еднаквоста.

Неточност: ChatGPT не е совршен и може да прави грешки или да генерира неточни одговори. Ова особено важи ако внесот е нејасен, двосмислен или содржи грешки.

Недостаток на контекст: ChatGPT генерира одговори врз основа на статистички образци научени од голем дата-сет текстови, но не секогаш може да го разбере контекстот на внесот или да генерира одговори што се соодветни на контекстот.

Ограничено знаење во специфични области: ChatGPT има ограничено знаење во специфични домени и можеби не може да биде во можност да генерира точни или соодветни одговори на специјализирани теми или предмети.

Етички прашања: Користењето на ChatGPT поттикнува етички прашања, особено во контекст на образованието. На пример, користењето на ChatGPT за генерирање одговори за академски задачи без соодветно препознавање и наведеност може да се смета за плагијат.

Зависност од технологија: Користењето на ChatGPT бара пристап до технологија и сигурна интернет конекција, што можеби не е достапно или е скапо за сите студенти и наставници. Важно е да се земат предвид овие ограничувања и предизвици при одлучувањето дали и како да се користи ChatGPT или други модели на јазик со вештачка интелигенција во образованието. Соодветната обука, следење и евалуација можат да помогнат во ублажување на овие ограничувања и да се максимизираат потенцијалните придобивки од ChatGPT во образованието.

GPT (14), како модел за јазично вештачко интелигенција, генерира текст врз основа на обрасците кои ги научил од големи количини на податоци за обука. Тој нема способност да разбира или да ги препознава изворите на текстот што го генерира, и затоа не може сам да обезбеди соодветни референци. Во контекст на образованието, тоа значи дека користењето на текст генериран од GPT без соодветно признавање може да се смета за плагијат. Одговорноста за осигурување дека било кој текст генериран од GPT или од

други јазични модели е правилно цитиран и пријавен на изворот, е одговорност на корисникот. Сепак, се прават напори за развој на алатки и методи кои можат да помогнат во идентификување на изворите на текст генериран од GPT и обезбедување соодветни референци. На пример, некои истражувачи проучуваат начини за вклучување на информации за цитирање и признавање во податоците за обука кои се користат за обука на јазични модели како GPT, или користење метаподатоци и други извори за отворање на потеклото на текстот. Сепак, овие напори се уште во рана фаза, и е потребно повеќе истражување за развој на ефективни решенија. Како да се обезбеди вистинска референца со GPT.

Како јазичен модел, Chat GPT генерира одговори врз основа на обрасци кои ги научил од големи количини на податоци, наместо да создава оригинални извори на информации. Затоа е важно да се препознае дека секоја информација генерирана од Chat GPT не е оригинален извор и не треба да се третира како таква. За да се обезбеди вистинска референца, се препорачува да се користи Chat GPT како алатка за помагање во генерирање идеи и обезбедување потенцијални извори за понатамошно истражување. Потоа можете да ја проверите и валидноста на информацијата генерирана од Chat GPT преку дополнително истражување и цитирање реномирани извори. При реферирање на информација генерирана од Chat GPT, важно е да се нагласи дека информацијата е генерирана од вештачки интелигентен јазичен модел. Можете исто така да ја вклучите датата на разговорот или датата кога е генерирана информацијата, како и името на платформата, како што се „Chat GPT“ или „јазичниот модел на OpenAI.“ Иако Chat GPT може да биде корисна алатка за генерирање идеи и при обезбедување потенцијални извори, важно е да се користи критичко размислување и да се спроведе дополнително истражување за да се провери и валидира информацијата пред да се користи како извор во академска или професионална работа.

7. Цитирање на Chat GPT како извор на информации

При цитирање на Chat GPT (Li, C., Zhang, M., & He, Y, 2021), како извор на информации, важно е да се истакне дека Chat GPT е модел на јазик со вештачка интелигенција создаден од OpenAI, и дека сите информации генерирани од Chat GPT треба да се третираат како одговор генериран од компјутер, а не како оригинален извор. За да го цитирате Chat GPT, може да го вклучите името на платформата, како "Chat GPT", заедно со датумот на разговорот или датумот кога се генерирани информациите. Исто така, може да се вклучи фактот дека Chat GPT е модел на јазик со вештачка интелигенција создаден од OpenAI. На пример: OpenAI's Chat GPT. (2023, април 11). [Транскрипт на разговор].

8. Chat GPT и промените во учењето и во предавањето

Технологијата GPT има потенцијал да донесе значајни промени во начинот на кој учиме и предаваме. Еве неколку начини на кои GPT може да влијае на учењето (per, T, 2015):

Персонализирано учење: GPT може да се користи за создавање персонализирани учење искуства кои се прилагодуваат на индивидуалните потреби и преференции на секој ученик. Со анализа на податоци за студентите и генерирање на прилагодена содржина, алатките за учење базирани на GPT може да им помогнат на студентите да учат поефикасно и поуспешно.

Подобрување на писмени вештини: GPT може да се користи за обезбедување автоматизирана повратна информација за пишувањето на студентите, помагајќи им да ги подобрат своите писмени вештини преку идентификација и корекција на чести грешки,

давајќи предлози за ревизија и нудејќи упатства за граматика и синтакса.

Подобрување на учењето на јазици: GPT може да се користи за создавање материјали за учење на јазик кои симулираат реални разговори, овозможувајќи на студентите да вежбаат говорни и звучни вештини на природен и интерактивен начин.

Зголемена достапност: Алатките и активностите базирани на GPT може да се користат за креирање достапни наставни материјали за студенти со попреченост, како што се конверзија од текст во говор и од говор во текст, превод и аудио опис.

Проширување на знаењето: GPT може да се користи за генерирање содржина на широк спектар на теми, овозможувајќи им на студентите да истражуваат нови области на знаење и да откриваат нови интереси. Иако технологијата GPT има потенцијал да донесе многу позитивни промени во учењето, важно е да се разгледаат потенцијалните предизвици и ограничувања, како што се ризикот од пристрасност, точноста на одговорите и етичките прашања, како што беше дискутирано претходно. Соодветната обука и следење можат да помогнат да се осигура дека GPT се користи на одговорен и ефикасен начин во образовните установи.

Технологијата GPT може исто така да предизвика промени во начинот на кој предаваме. Еве некои начини на кои GPT може да влијае на наставата (Bommarito II, M., & Katz, D. M, 2022):

Поедноставено планирање на лекции: GPT може да се користи за генерирање на наставни планови и материјали врз основа на специфични образовни цели, помагајќи им на наставниците да заштедат време и напор при развојот на наставната програма.

Персонализирана повратна информација: GPT може да се користи за обезбедување персонализирана повратна информација за работата на студентите, дозволувајќи им на наставниците да се фокусираат на повисоки вештини како критичко размислување и решавање на проблеми, наместо да трошат време на пониски вештини како граматика и синтакса.

Подобрена комуникација: GPT може да се користи за олеснување на комуникацијата помеѓу наставници и студенти, како и помеѓу различни учесници во образовниот систем, како администратори, родители и креатори на политики. Подобрување на професионалниот развој: GPT може да се користи за создавање материјали за професионален развој за наставниците, овозможувајќи им да пристапат до висококвалитетна обука и ресурси со свое темпо и според својот распоред.

Иновативни методи на наставата: GPT може да се користи за развој на нови и иновативни методи на наставата, како што се виртуелни асистенти, чат-ботови и интерактивни симулации, кои можат да го зголемат ангажманот на студентите и резултатите во учењето. Сепак, како и со секоја нова технологија, важно е да се разгледаат потенцијалните предизвици и ограничувања при користењето на GPT во наставата. На пример, ризикот од пристрасност, точноста на одговорите и етичките прашања треба да се адресираат за да се осигура дека GPT се користи на одговорен и ефективен начин. Соодветната обука и поддршка можат да им помогнат на наставниците ефикасно да го интегрираат GPT во својата наставна практика.

9. Chat GPT и промените во оценувањето на знаењата

Технологијата GPT исто така може да доведе до промени во начинот на кој тестираме и оценуваме знаење. Еве неколку начини на кои GPT може да влијае на тестирањето на знаењето (Task, A., & Piech, C, 2022):

Автоматизирано оценување: GPT може да се користи за автоматизирање на оценувањето на писмени задачи, ослободувајќи го времето на наставниците и овозможувајќи побрза повратна информација за студентите.

Подобрена точност на оценувањето: GPT може да се користи за генерирање на поточни и објективни оценувања, бидејќи не е под влијание на предрасуди или субјективност кои може да влијаат на човечките оценки. Адаптивно тестирање: GPT може да се користи за креирање адаптивни тестови кои се прилагодуваат на нивото на тешкотија на секој студент, овозможувајќи поточна и поефикасна проценка на знаењето и вештините.

Повратна информација во реално време: GPT може да се користи за обезбедување повратна информација во реално време на студентите за време на тестирањето, помагајќи им да ги идентификуваат и исправат грешките додека работат.

Алтернативни методи за оценување: GPT може да се користи за создавање алтернативни методи за оценување, како што се интерактивни симулации или чет-ботови, кои можат да понудат поангажирачко и автентично искуство автентично искуство на оценување за студентите. Важно е да се разгледаат потенцијалните предизвици и ограничувања при користењето на GPT во тестирање на знаење. На пример, треба да се решат ризиците од плагијат и недостатокот на контекстуално разбирање во текстот генериран од GPT за да се обезбедат фер и прецизни оценки. Дополнително, важно е да се осигури дека студентите се подготвени да користат методи за оценување базирани на GPT и дека наставниците добиваат соодветна обука и поддршка за ефективно интегрирање на GPT во нивните практики на оценување.

10. GPT го менува концептот на образование

Технологијата GPT има потенцијал да го трансформира концептот на образование на многу начини. Еве некои од начините на кои GPT може да го смени концептот на образование (19):

Персонализација: GPT може да се користи за создавање персонализирани училишни искуства за студентите, прилагодувајќи го содржината и оценувањата на нивните индивидуални потреби и способности.

Ефикасност: GPT може да ги поедностави административните задачи, ослободувајќи време и ресурси на наставниците за да се фокусираат на учењето на студентите.

Пристап: GPT може да обезбеди пристап до висококвалитетни образовни ресурси за студентите кои можеби немаат пристап до традиционалните училишни околии, како оние во оддалечени или недоволно услужени региони.

Флексибилност: GPT може да обезбеди флексибилни можности за учење кои дозволуваат студентите да учат со свој темпо и на свој распоред, надвор од традиционалните училишни околии.

Иновација: GPT може да го олесни развојот на нови и иновативни образовни методи и алатки, како што се виртуелни асистенти, чет-ботови и интерактивни симулации. Важно е да се разгледаат потенцијалните предизвици и ограничувања при користењето на GPT во образованието, како што се потребата од соодветна обука и поддршка за студентите и наставниците, потенцијалот за пристрасност и неточности, како и етичките прашања околу приватноста и безбедноста на податоците. На крајот, GPT може да помогне во подобрувањето и трансформирањето на образованието, но е важно да се користи на одговорен и етички начин за да се обезбедат најдобрите резултати за сите студенти.

Заклучок

Користењето на GPT технологијата во образованието има потенцијал да го револуционизира искуството на учењето, овозможувајќи персонализирано и

интерактивно учење и овластувајќи ги студентите со пристап до огромна количина на знаење и информации. Сепак, користењето на GPT технологијата исто така носи предизвици и ограничувања, вклучувајќи загриженост за плагијат, приватноста на податоците и пристрасност. Важно е наставниците и носителите на политики да ги разгледаат овие предизвици и да преземат соодветни мерки за нивно решавање. На крајот, успешноста на користењето на GPT технологијата во образованието ќе зависи од тоа колку добро е интегрирана во процесот на учење и колку е ефективно искористена за подобрување на учењето и постигнувањата на учениците. Со прифаќање на внимателен и балансиран пристап кон користењето на GPT технологијата, можеме да го искористиме нејзиниот потенцијал за трансформација на образованието и за овозможување на следната генерација на ученици.

Користена литература

- Ahn, C. (2023). *Exploring ChatGPT for information of cardiopulmonary resuscitation. Resuscitation*, 185.
- Bommarito II, M., & Katz, D. M. (2022). *GPT Takes the Bar Exam*. arXiv preprint arXiv:2212.14402.
- Cribben, I., & Zeinali, Y. (2023). *The Benefits and Limitations of ChatGPT in Business Education and Research: A Focus on Management Science, Operations Management and Data Analytics*. *Operations Management and Data Analytics* (March 29, 2023).
- Halaweh, M. (2023). *ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation*. *Contemporary Educational Technology*, 15(2).
- Li, C., Zhang, M., & He, Y. (2021). *Curriculum learning: A regularization method for efficient and stable billion-scale gpt model pre-training*. arXiv preprint arXiv:2108.06084.
- Neumann, M., Rauschenberger, M., & Schön, E. M. (2023). *"We Need To Talk About ChatGPT": The Future of AI and Higher Education*.
- Lund, B. D., & Wang, T. (2023). *Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries?*. *Library Hi Tech News*.
- Lund, B. D., Wang, T., Mannuru, N. R., Nie, B., Shimray, S., & Wang, Z. (2023). *ChatGPT and a new academic reality: Artificial Intelligence-written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing*. *Journal of the Association for Information Science and Technology*.
- Per, T. (2015). *Self-study of an elementary generalist physical education teacher educator: Schoolintegrated teacher education and structural coupling*. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 259-272.
- Qadir, J. (2022). *Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education*.
- Shidiq, M. (2023, March). *The use of srtificial intelegence-based chat-gps and its challenges for the world of education, from the viewpoint of the development of creative writing skills*. Vol.1, No. 1, pp. 360-364).\
- Sobieszek, A., & Price, T. (2022). *Playing games with ais: The limits of gpt-3 and similar large language models*. *Minds and Machines*, 32(2), 341-364.
- Tack, A., & Piech, C. (2022). *The AI Teacher test: Measuring the pedagogical ability of Blender and GPT-3 in educational dialogues*. arXiv preprint arXiv:2205.07540.
- Tingiris, S., & Kinsella, B. (2021). *Exploring GPT-3*. Packt Publishing.[5] Cantwell, J., & Qui, R. (2009). *General Purpose Technology (GPT), firm technological diversification and the re-structure of MNC international innovation networks*. In *Druid conference*

summer conference.

Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). *Re-examining AI, automation and datafication in education. Learning, Media and Technology*, 48(1), 1-5.

Yang, X., Li, Y., Zhang, X., Chen, H., & Cheng, W. (2023). *Exploring the limits of chatgpt for query or aspectbased text summarization*. arXiv preprint arXiv:2302.080

UDC: 398.838(=163.3):811.162.1'255.4

UDC: 81'25

ЗОШТО ОДБРАВ ПОЛСКИ ПРЕВОД?
(теориско размислување за преводот и изразните можности на јазикот)
Виолета Николовска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Апстракт. Во јуни 2021 година имав голема чест и привилегија да учествувам на Првиот меѓународен Етнолингвистички конгрес, организиран на Универзитетот „Марија Кири – Склодовска“ во Лублин, Полска. Конгресот беше средба на научници од различни етнолингвистички школи и истражувачи на релацијата јазик – култура. Темата што ја пријавив беше „Поетиката на македонската народна поезија и погледот на свет отсликан во неа“. За потребите на печатените томови од монографијата, статијата требаше да биде преведена на полски или на англиски. Пред мене се постави прашањето на кој јазик да биде преводот. Преводот не е проста, механичка работа, особено не преводот на поезија. Преводот треба да ја одразува суштината на делото, не само како информација, туку и како емотивен и уметнички впечаток. Во мојот труд ја обработував љубовната народна лирика, во чиј центар е концептот МИЛОСТ. Милоста во јазикот, како содржина, се изразува со различни средства. Едно од нив е зборообразувањето. Овој факт беше пресуден да се решам за полски превод, а не англиски. Македонскиот и полскиот јазик се словенски јазици, со заеднички предок – прасловенскиот јазик. Како такви, тие во деривацијата се слични. Милоста се изразува и со деривациски средства – деминутивни образувања, кои во изобилие ги среќаваме во македонската народна поезија. При тоа, многу е битен фактот што во нашите јазици, деминутивните образувања не носат само значење „мало“, туку и „мило“. Во овој труд, ќе се обидам да се осврнам на начините на изразување на милост во македонскиот јазик, но колку што е можно, а врз основа на препевот на песните во статијата, и во полскиот јазик. Ќе се обидам да проговорам нешто за некои специфични особености на македонскиот и на полскиот јазик. Трудот навлегува и во една интересна област, областа на значењето, и тоа на врската меѓу звуковната страна на јазикот и значењето.

Клучни зборови: милост, полски јазик, македонски јазик, народна поезија, превод

WHY DID I CHOOSE POLISH TRANSLATION?
(theoretical reflection on translation and the expressive possibilities of language)
Violeta Nikolovska

Faculty of Educational Sciences, Goce Delchev University Stip

violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Abstract. In June 2021, I had the great honor and privilege to participate in the First International Ethnolinguistic Congress, organized at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland. The congress was a meeting of scholars from different ethnolinguistic schools and researchers of the language-culture relationship. The topic I submitted was “The Poetics of Macedonian Folk Poetry and the Worldview Reflected in It”. For the needs of the printed volumes of the monograph, the article had to be translated into Polish or English. The question arose before me in which language the translation should be. Translation is not a simple, mechanical task, especially not the translation of poetry. The translation should reflect the essence of the work, not only as information, but also as an emotional and artistic impression. In my paper, I processed the love folk lyrics, at the center of which is the concept of AFFECTION. AFFECTION in the language, as a content, is expressed by various means. One of them is word formation. This fact was

decisive in deciding on a Polish translation, not English. Macedonian and Polish are Slavic languages, with a common ancestor – the Proto-Slavic language. As such, they are similar in derivation. AFFECTION is expressed, among other means, by derivational means – diminutive formations, which we encounter in abundance in Macedonian folk poetry. Moreover, the fact that in our languages, diminutive formations do not only carry the meaning of “small”, but also “kind//lovely” is very important. In this paper, I will try to address the ways of expressing AFFECTION in the Macedonian language, but as much as possible, and based on the translation of the poems in the article, also in the Polish language. I will try to say something about some specific features of the Macedonian and Polish languages. The paper also delves into an interesting area, the area of meaning: the connection between the sound side of the language and meaning.

Keywords: Affection, Polish Language, Macedonian Language, Folk Poetry, Translation

Предмет на анализа на овој труд ќе бидат сличностите помеѓу јазиците од заедничко семејство, поконкретно меѓу македонскиот и полскиот јазик, и можностите што тие сличности ги нудат на преведувачот / препејувачот на едно книжевно дело (нашата анализа се заснова на препев на македонска народната лирика).

Во основа на македонската изворна песна е византиското пеење. Тоа е пеење со исон, во традиционалната музика за овој вид пеење се користи и називот бордун. Исон претставува континуирано ниско пеење кое ја придружува основната мелодија и на тој начин го збогатува пеењето. Фрагментот е континуирано проследен со пониско пеење од основниот тон. Ова, во традиционалното пеење може да се изведува и со музички инструмент, во македонската традиција тоа е кавалот, во други може да биде и гајдата. Гајдата како музички инструмент ја има и во македонската музичка традиција. Тактот е седум осмински.

„Говорот е една од основните компоненти на живеењето. Говорот, придружен со музика, песната, како молитвен облик на говорот е иманентен, суштински дел од човековото постоење. Една популарна рок песна од група позната на бившите југословенски простори вели: ... *уз нјесму ми се родимо, уз нјесму ми умиремо*... Песната е специфичен облик на говорот“¹(Nikołowska, 2022: 284).

Анализирајќи превод на песни со љубовна тематика од македонската народна поезија. Предмет на нашиот интерес беше поетиката на македонската народна поезија и погледот на свет отсликан во неа. Со оваа тема земавме учество на Првиот, исклучително добар и незаборавен како искуство Етнолингвистички конгрес, организиран од Универзитетот „Марија Кири – Склодовска“, во Лублин, јуни 2021.

За потребите на печатената монографија, од шест тома, трудот требаше да биде преведен на англиски или на полски јазик. Првично, текстот беше напишан и прочитан на Конгресот на македонски јазик. При подготовките за печатењето во монографијата, се постави прашањето на кој јазик да биде преведен? На полски или на англиски. Го избравме полскиот јазик, не само од емотивни причини, туку како што ќе сакаме да покажеме во оваа анализа и поради тоа што во него, како генетски сроден јазик на македонскиот, се огледава како во огледало целата раскош на уметничкиот облик, јазична форма на македонската љубовна лирика.

Анализирајќи три народни песни: *Невесто калеш убав* (песната е преземена од Конески 1971), *Доста, доста лично ле Стојне* и *Ој, девојче, девојче* (последните две можат да се најдат на youtube каналот – првата во изведба на бардовите на македонската народна песна Васка Илиева и Никола Бадев, а втората во понов аранжман во изведба на групата *Синтезис* и Тоше Проески). Текстот на целиот труд го преведуваше колешката Марија Стришевска, од Универзитетот во Вроцлав, Полска. Прекрасниот препев на

¹ Текстот што го привекуваме е на полски јазик, во извадоците што ќе ги цитираме ги даваме неговите македонски еквиваленти.

песните е нејзино дело, за што сме ѝ многу благодарни.

Согласно со поставките на Етнолингвистичката школа, која се разви во Лублин, Полска, главно околу списанието *Etnolingwistyka*, со голема заслуга и труд на проф. Жежи Бартмињски (за правците и поставките на оваа школа в. Bartmińska 2020 и Bartmiński 2022), се обидовме да го пронајдеме клучниот концепт изразен во македонската љубовна лирика, а тоа е концептот МИЛОСТ. Концептот МИЛОСТ може да биде изразен со различни јазични средства. Во трудт што го подготвивме, во анализата се осврнавме на јазичните средства со кои се изразува овој концепт првин во едниот, а потоа во другиот јазик. На крајот ги сумиравме заклучоците.

Што е потребно за еден превод да биде добар? Преводот не е проста, механичка работа, особено не преводот на поезија. Преводот треба да ја одразува суштината на делото, не само како информација, туку и како емотивен и уметнички впечаток.

Македонскиот јазик и полскиот јазик се словенски јазици и како такви се генетски сродни. Тоа секако го олеснува преводот, поточно препевот од сите аспекти што ги споменавме. Анализата ќе ја започнеме од македонска јазична страна.

Во македонските народни песни, концептот МИЛОСТ е изразен преку:

- Деривацки средства: деминутивни образувања, при што значењето МАЛО е збогатено и со семантичката компонента МИЛО. Пр. *Ој девојче, девојче, ти тетовско јаболче; ... море момче, бре будало, убаво јабанџиче.*
- Граматички средства: среден род за изразување МИЛОСТ. Во нашата анализа го нарековме ЕМПАТИЧКИ СРЕДЕН РОД, кој е во конгруенција и со именки и лични имиња кои не се од граматички среден род и не се деминутивни форми (дури и кога лицето зборува за себе): *Доста, доста, лично ле Стојне...; ... сираче сум јас пораснало; Син ми керко те милува / на се срамел да ти речи . / Штом ме лудо милувало, / з и не кажал од порано. / Сега сум си посвршено / за едно лично битолчанче.* Мотивацијата за оваа појава сметаме дека е АНАЛОГИЈА. Деминутивните форми се од среден род, со нив се означува милост, па појавата на среден род кај глаголот или определбата ја означува милоста, дури и кога референтот на кој се однесува не е граматички (формално) маркиран со категоријата род (примерот со референт прво лице: *сега сум си посвршено*).

- Посебни лексички средства. Најпрвин ќе се задржиме на квалификациите *лудо (младо)* и *будалче*. Пр.: *Море момче, бре будало, / убаво јабанџиче; ... тук ви го сакам лудото / што кротко води карванот / и мене гледа под око.* „Зборувајќи за контактот на македонскиот јазик со балканските јазици, на планот на лексиката, Конески (Конески 1986: 214) како заемка од грчкиот јазик, го одбележува извикот *море, мори* (со варијантите *бре, вре*), кој во грчкиот јазик го има значењето ‘луд’². Понатамошни истражувања на народните песни кај други народи би можеле да ни дадат одговор дали оваа појава е балканска, универзална или карактеристична само за овие народи кои биле во меѓусебен контакт³. Во современиот македонски јазик извикот *море, мори*, ѝ

² Формата примена во македонскиот јазик е вокативната форма.

³ Конески оваа појава ја оквалификува како семантичка калка од грчки јазик: „Честото *лудо (младо)* во нашите народни песни, употребувано со значење „млад човек, јунак, љубовник“, претставува калка од *μωρός*, што е обично со споменатото значење во

припаѓа на разговорната лексика и е обележан како некултурен, непристоен израз. Во македонската народна позија, многу раширена е неговата семантичка калка: *луд, лудо*. При тоа, значајно е да нагласиме, дека таа нема негативна конотација, ниту во македонската народна поезија, а многу често ниту во современиот јазик, туку се користи со емотивен признак, да изрази симпатија, допаѓање. Синтагмата *лудо младо* можеме да ја сметаме за препознатлив белег на македонската изворна лирска песна. Во изворните песни, при обраќањето особено, ја среќаваме и семантичката разновидност на оваа калка: *будало, будалче*, која исто така не се употребува со негативна конотација, туку се употребува со позитивна, емотивна маркираност, еден вид на обраќање од милост“ (Nikołowska, 2022: 291). Во македонската народна лирика често се среќава глаголот МИЛУВА. Овој глагол е многу интересен од аспект на неговиот семантички развој, а и од аспект на темата што ја обработуваме, па затоа посебно ќе се задржиме и на него. Глаголот МИЛУВА во народната лирика се употребува со значење на САКА, за разлика од МИЛУВА во современиот јазик, со значење на ГАЛИ. Современото *сака* има поширок спектар на значења меѓу кои е и значењето на *љуби, милува* од народните песни. Додека *милува* од народните песни означува љубов од типот на *ерос* (заљубување) во грчкиот јазик; глаголот *сака* има значење блиско до значењето на *агапи*. Во македонскиот јазик има уште еден глагол, со кој се означува љубов во смисла на заљубеност, а тоа е глаголот *заљуби*. Интересно е тоа што во народните песни, за разлика од современиот јазик, глаголот *заљуби* се употребува како транзитивен, па дури и во императивни форми: *заљуби го ќерко, заљуби го ти.* „ Оттука, имаме три глагола со кои се изразува сакањето на љубовникот, во македонската народна поезија наречен *либе* (и за машко и за женско): *сака* (со најширока семантика) – *(за)љуби* (со именска основа *љубов*; *заљуби* - денес рефлексивен, во македонската народна поезија транзитивен) – *милува* (специфичен само за едно време кога е создавана македонската народна лирика). Глаголот *милува* во македонската народна лирика се употребува токму во значењето на глаголот *љуби* (во чија основа е именката *љубов*). Сметаме дека ова не е случајно, дека мотивацијата на употребата токму на овој глагол во минатото е слика на карактерот на љубовта, на одликите на љубовта што се раѓала тоа време меѓу мажот и жената. Во основата на овој глагол е значењето ‘мил’, ‘милост’. Љубовната народна лирика како што погоре споменаваме изобилува со деминутивни форми, со обраќање во граматички среден род (кој се употребува за нешто мало, мило). Таква била и љубовта: се љубело лицето, веѓите, тенката снага што прилегала на топола... “ (Nikołowska, 2022: 293-294).

Анализата на јазикот во полските препевы ќе ја започнеме со една чудесна аналогја која се појави пред нас: **љубов на полски се именува како *miłość***. Дериватите *мил, милост* (велиме деривати, бидејќи како семантички примарен го сметаме глаголот *милува*, што не мора да се земе за цврста

грчката народна поезија“ (Конески 1986: 216). Сепак, универзална е веројатно поговорката: *Младост – лудост* (наспрема *Старост – мудрост*). Спореди и: *silly* на англиски јазик.

констатација) на македонска страна ги имаат следните полски паралели: *mily, laska*. Оваа сличност на јазиците (различно само се организирани, поделени содржините на сличните словенски лексеми) е една од потврдите дека не направивме грешка што избравме една ваква суптилна, чувствителна содржина од македонската народна лирика да ја преведеме на јазик од исто семејство, на полскиот јазик. На овој начин, емотивниот признак на овие песни сметаме дека е отсликан во преводот.

Уште една битна карактеристика, која има голема емотивна вредност, а е заедничка за двата јазика е образувањето на деминутивните форми.

Пр.: *Ој девојче, девојче, Ти тетовско јаболче. Покажи белото лице / Сакам да го видам јас. Море момче, бре будало, Убаво јабанџиче. На фурна бело симитче / Зарем не си видел ти? Ој девојче, девојче, Ти тетовско јаболче. Покажи црните очи / сакам да ги видам јас. Море момче, бре будало / Убаво јабанџиче. В чаршија црните веѓи / Зарем не си видел ти? / Ој девојче, девојче, Ти тетовско јаболче. Покажи т'нката снага / Сакам да ја видам јас. Море момче, бре будало, Убаво јабанџиче. / В градина т'нка топола / Зарем не си видел ти?*

Oj dziewczę, dziewczę/ Ty tetowskie jabłuszko/ Pokaż swą białą twarz/ Chcę ją ujrzeć./ Chłopcze, ty bałwanie/ Piękny tumanie/ Na piecu biała buleczka/ Czyżeś nie widział jej?/ Oj dziewczę, dziewczę/ Ty tetowskie jabłuszko/ Pokaż swe czarne oczy/ Chcę je ujrzeć/ Chłopcze, ty bałwanie/ Piękny tumanie/ Na bazarze czarne brwi/ Czyżeś nie widział ich?/ Oj dziewczę, dziewczę/ Ty tetowskie jabłuszko/ Pokaż swoje smukłe ciało/ Chcę je zobaczyć/ Chłopcze, ty bałwanie/ Piękny tumanie/ W ogrodzie smukła topola/ Czyżeś nie widział jej?

Во примерите се гледа присуство на деминутивни форми во песната опеана на двата јазика, образувани речиси на идентичен начин (со морфолошки средстава, деминутивни наставки, кои за наша среќа, за среќа на преводот имаат и речиси идентичен фонолошки состав, во кој доминантен е гласот / фонемата Ч / CZ)⁴.

Лексемите со кои се изразува *лудо, будало / јабанџиче* во полскиот јазик се *bałwanie, tumanie*. Ја подвлекуваме мекоста на фонемата *ń*. Образложението ќе го дадеме подолу, во сумирањето од заклучоците на нашата анализа.

Клучната карактеристика на македонската народна љубовна лирика е изразувањето на МИЛОСТ.

Концептот (значењето) МИЛОСТ се изразува најчесто со морфолошки деминутивни образувања. Фонолошката структура на овие образувања и во македонскиот и во полскиот јазик е речиси идентична. Тие ја содржат фонемата Ч / CZ која историски е добиена по пат на палатализација (на веларот К). Според тоа, би можеле да кажеме дека се работи за МЕКА, палатална согласка. Ако слободно се изразиме, би можеле да кажеме дека потсетува на звук на удирање на чаши при наздравување (англ. *cheers*). Како во љубовните народни песни да одекнува еден удар на свонче изразен во деминутивната наставка и во македонскиот и во полскиот јазик.

Да се задржиме на палаталноста. Палаталните гласови се МЕКИ.

⁴ Во англискиот јазик, доколку нема посебна лексема за означување на млада личност, деминутивните образувања би требало да ги преведеме со посебна лексема од типот *little*, за милост – *dear, silly*. Како што може да се види, не само типот на изразувањето на значењата МАЛО, МИЛО, туку и фонолошката структура на образувањата (лексемите) е различна.

Сонантот М го среќаваме и во јазичниот израз МИЛОСТ – пол. MIŁOŚĆ (љубов) и во изрази што се подразбира дека од аксиолошки аспект се со позитивна конотација (мили): *мајка, меко, мил, милува*. Мајката е *милост*, таткото е *строгост*. Малото е *мило*. Тврдото е *тешко*. Обрнуваме внимание на СЕМАНТИКАТА фонемите М и Т.

Така е, нормално, со можеби незначителни разлики и во полскиот и во македонскиот јазик.

Јазичните изрази со кои се означува „лудото младо“ во полскиот јазик, а кои ги споменуваме, повторно содржат МЕКОСТ: *bałwanie / tumanie*.

За поимот СЕМАНТИКА НА ЗВУКОТ не сме единствени што размислуваат (Lesley 1998 и Пановска – Димкова 2021). Ќе ја цитираме Искра Пановска – Димкова: *Секако дека треба подетални истражувања, за да се дојде до некаков заклучок за евентуална експресивна вредност на македонските фонemi. Можеби е можно палаталните фонemi да се чувствуваат како „потоппли, помили“, што би се должелo на нивниот помек изговор, за разлика од веларните, на пример. Но моето лично искуство, особено читајќи ја поезијата на Конески, е дека тука сепак можеби има нешто*. Во понатамошниот текст, Искра Пановска – Димкова дава примери од поезијата на Конески при што фонемата С ја поврзува со *студенило*; а „добродушното“ Д со детето, домот (Пановска – Димкова 2021).

За семантиката на звукот, но од малку поинаков аспект (главно кај ономаатопеите) зборува Лесли Џефрис во книгата насловена „Семантика во англискиот јазик“ (Lesley 1998). Околу триесет страници се посветени на темата „Звуци и значење“.

На оваа тема, ќе приведеме и цитат од уште еден претставник и соработник на Лублинската етнолингвистичка школа, експерт за погледите на Вилхелм Фон Хумболт, автор на оригинален модел од пет нивоа на лингвистички поглед на светот, преведувач (на поезија) и аналитичар на преводот – Џејмс Андерхил: *We do not translate a language, we do not translate poetry; we translate a poem. As long as we remain close to the poem, we will remain close to a voice that emerges in its versification. Meter helps make sense. Rhymes underline meaning. Alliteration forges links between words and lends those words a greater, more penetrating force* (J. W. Underhill 2016: 15 in Głaz 2019: 338).

Сето ова што досега го изнесовме се надеваме дека е основна аргументација за изборот преводот на статијата посветена на поетиката на македонската љубовна лирика да биде на сродниот полски јазик. Преводот ја отсликува не само содржината на песните, туку и нивната емоционалност и звучност. Анализата на фонемскиот состав на лексиката и деривациските форми на песните нè доведе до теориски размислувања за СЕМАНТИКАТА НА ФОНЕМИТЕ, за која, како што видовме, зборуваат и други автори.

Користена литература

- Конески, Б. (1986). *Историја на македонскиот јазик*. Скопје: Култура.
- Пановска – Димкова, И. (2021). Фонетско-фонолошките изрази средства во поезијата на Конески. *Филолошки читања: Јазикот и стилот на Б. Конески* (7 јуни 2021). Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ (во ракопис).
- Bartmiński, J. (2022). Folk, national, and transnational dimensions of Ethnolinguistics. In S. Niebrzegowska – Bartmińska and A. Głaz (Eds.), *Etnolingwistyka – bilans dyscypliny: Metody i postulaty badawcze*, tom 1. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie

– Skłodowskiej.

Głaz, A. (2019). Rhythm, metre, and rhyme. On translating poems. (Review of James W. Underhill 2016). *Ethnolinguistics: issues in Language and Culture*, 30, 337-341.

Jeffries, L. (1998). *Meaning in English*. Macmillan Press, Ltd.

Niebrzegowska – Bartmińska, S. (2022). Lublin cognitive ethnolinguistics: from dialectology and folklore studies to cross-cultural semantics. In S. Niebrzegowska – Bartmińska and A. Głaz (Eds.), *Etnolingwistyka – bilans dyscypliny: Metody i postulaty badawcze*, tom 1. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej.

Nikołowska, Wioletta (2022). Poetyka macedońskiej poezji ludowej i zawarty w niej światopogląd. In E. Białek, S. Niebrzegowska – Bartmińska and J. Szadura (Eds.), *Obraz świata i człowieka w kulturze ludowej i narodowej*, tom 2. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej.

Underhill, W. J. (2016). *Voice and Versification in Translating Poems*. Ottawa: University of Ottawa Press.

UDC:81'373.23(497.7)

PROPER NAME FORMULA AMONG MUSLIMS IN MACEDONIAN LANGUAGE

Meri Josifovska¹

¹Ss. Cyril and Methodius University, Skopje
Institute of Macedonian Language "Krstе Misirkov", Skopje
merijosifovska@yahoo.com

Abstract. The Republic of North Macedonia is a country located in the heart of the Balkan Peninsula in Southeast Europe. It is relatively young country, which gained independence in 1991-th. It's population is mixed, and of different ethnic and religious backgrounds. For the purposes of this paper, we are interested in the religious structure of the population, of which 65% are Orthodox Christians, 33% are Muslims, and the remaining 2% are of other religious affiliations. From the presented demographic structure of this country, it can be concluded that one third of its population is made up of Muslims (Albanians, Turks, Macedonian-Muslims, Bosniaks and an insignificant number of Muslim Roma). Both, Macedonians and Muslims have their own characteristics in naming people. These features are directly related of their religion and different from the characteristic of the naming among Orthodox Macedonians. This means that my paper will cover the anthroponyms (personal names, surnames and nicknames) of the population of Muslims in the Republic of North Macedonia. These anthroponymic categories will be represented by an anthropological and sociological point of view, and also by applying a comparative onomastic method.

Keywords: linguistics, onomastics, anthroponymy, Muslim anthroponyms.

ФОРМУЛА НА ЛИЧНИТЕ ИМИЊА КАЈ МУСЛИМАНИТЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Мери Јосифовска¹

¹Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, Скопје
merijosifovska@yahoo.com

Апстракт. Република Северна Македонија е држава сместена во срцето на Балканскиот Полуостров во Југоисточна Европа. Таа е релативно млада држава која ја стекна својата независност во 1991 година. Нејзиното население е етнички и религиски мешано. За потребите на овој труд, од особена важност е религиската структура на населението, од која 65% се православни христијани, 33% се муслимани, а преостанатите 2% припаѓаат на други религиски заедници. Од прикажаната демографска структура може да се заклучи дека една третина од населението ја сочинуваат муслимани (Албанци, Турци, Македонци-муслимани, Бошњаци и многу мал број муслимански Роми). И Македонците и муслиманското население имаат свои специфики во начинот на именување. Овие особености се директно поврзани со религијата и се разликуваат од карактеристиките на именувањето кај православните Македонци. Тоа значи дека трудот ги опфаќа антропонимите (лични имиња, презимиња и прекари) на муслиманското население во Република Северна Македонија. Овие антропонимски категории ќе бидат разгледани од антрополошка и социолошка перспектива, како и преку применување на компаративна ономастичка метода.

Клучни зборови: лингвистика, ономастика, антропонимија, муслимански антропоними.

The ethnonym *Muslim* means a member of the Islamic, i.e., Muhammadan faith. This means that *Muslims* are people of the same religion and different ethnicity. In the Republic of Macedonia, they belong to the following ethnic groups: Albanians, Turks, Sandžak people and Macedonian Muslims, who live mainly in the western part of our country.

Diachronically, Muslims have been present in this region for more than five centuries. Some of them are immigrants from Albania, who together with Vlachs fled from the oppression of Ali Pasha of Ioannina from Moscopole. Others settled here as a result of their migrations from the Bosnia and Herzegovina's Sandžak, and still others were those who submitted to the Turkish government and converted to Islam, that is, accepted the Muslim faith instead of their former Christian Orthodox faith. In fact, they have become a separate ethnic entity. Certainly, Turks, who as an entity already present after the collapse of the Turkish Empire, continued to live in our region, must not be left out.

As a separate religious and ethnic element in this area, Muslims possess not only their typical national culture and tradition, but also their own anthroponymic system, which in many ways differs from the Macedonian one, and from the Slavic one in general. This primarily refers to the fact that many of them, by converting to Islam, were forced to submit to the Muslim naming system. The ideological leader of Islam, Muhammad, ordered the use of new given names of Oriental origin as a formal sign of belonging to the new religion. Existing Slavic first names had to be forcibly translated into Turkish, or one of the given names of Oriental origin had to be chosen. Thus, Macedonian Muslims were forced to change their nominal tradition.

To research this topic, it is necessary to distinguish between the terms "Muslim proper names" and "Proper names of Muslims". The term "Muslim proper names" includes all given names that by their phonetic structure have an oriental origin (coming from Arabic, Persian, Turkish or Ancient Hebrew) and which are the result of Islamization as understood in general terms. "Proper names of Muslims" is a more broadly understood term. In addition to Muslim proper names of oriental origin, it also includes given names of a different type, with different etymologies, different origins and different meanings. This includes all given names that Muslims in the R Macedonia have today, regardless of their phonetic structure, etymology, meaning or motives behind their formation.

Proper names of Muslims in the RM originate from the following non-Slavic languages: Arabic and Old Hebrew (Semito-Hamitic language family), Persian (Indian language family) and Turkish (Ural-Altaic language family). So, they originate from languages that are different from the Macedonian language in their internal structure and therefore, get the status of a foreign language element which should be adjusted to the linguistic laws of the recipient language (being the Macedonian language in this case).

Such adjustment is made at two levels:

At the phonetic and phonological level, which implies:

- **Phonetic adjustment** performed such that the sounds lacking in the Macedonian language are replaced by the most adequate (closest in their sound composition) sounds from the Macedonian language, or rejected;
- **Stress adjustment** made in favor of the Macedonian accentuation model, i.e., given names of Muslims receive the Macedonian fixed third syllable stress type;

At the word-formation level, which implies **morphological adaptation** of these proper names to the rules for shortening and derivation of given names in the Macedonian language.

In this context, I would mention the following more frequent proper names:

Male proper names: Abib, Avnia, Ali, Aliya, Amet, Adzi, Bekir, Demir, Enver, Ibrahim, Izet, Ismet, Yakup, Kadri, Kenan, Memed, Menan, Murat, Mustafa, Mufit, Nazif, Nuri, Orhan, Osman, Ramadan, Redzep, Ruzhdi, Sabri, Sadri, Sali, Samet, Safet, Skender, Suleiman, Turan, Kjemal, Kjerim, Ferit, Džabir, Dželadin, Džemal, Shevki, Shukri.

Female proper names: Abibe, Advie, Aisha, Gula, Gjuza, Emine, Esma, Zekia, Zenet, Zuhra, Kadrie, Ljutrija, Mazes, Medime, Merita, Nadira, Naile, Nadžmija, Nebija, Nimet, Rabia, Sabie, Sania, Safie, Sengjula, Fajria, Fatime, Fedie, Dževria, Džemile, Shevka, Shekerezada, Sherife, Shefike.

From an etymological aspect, proper names of Muslims are divided into five groups:

1. Proper names of Arabic origin (the most numerous group)
2. Proper names of Persian origin
3. Proper names of Turkish origin
4. Proper names of Ancient Hebrew origin
5. Proper names of combined origin (including compound names or syntagm names).

Muslim proper names can also be classified under the motives behind their origin, i.e., their semantic classification, where the following groups can be distinguished:

1. **Proper names that in their meaning indicate a beautiful human trait** (the motive behind them is the wish for the newborn to be like the meaning of his/her given name; they are adjectival formations):

Male names: *Abib* = dear, engaging; *Ali/Alija* = high, elevated; *Amet* = praised; *Asan* = beautiful, good; *Berdžo* = very shiny; *Enver* = shiniest, brightest; *Kenan* = hidden; *Memed* = praised; *Menan* = satisfied; *Murat* = wanted, desired; *Mustafa* = chosen; *Mufit* = useful; *Nazif* = pure; *Ruzhdi* = wise; *Sabri* = durable, persistent; *Sali* = honorable, good ; *Sead* = lucky; *Suleman* = peaceful; *Kjerim* = generous, noble;

Female names: *Advie* = quick, sly; *Azbie* = solid; *Alide* = eternal, lasting; *Ganimet* = successful, helpful; *Gjuza* = beautiful, good; *Esma* = high, sublime; *Zekija* = pure, innocent; *Kadrie* = fateful; *Ljutrija* = gentle; *Mamude* = praised; *Menduha* = praised; *Merita* = cheerful, lively; *Nadira* = rare; *Haile* = generous; *Naifa* = helpful; *Nurtena* = beloved, desired; *Sabrije* = durable, persistent; *Sanija* = beautiful; *Fajrija* = proud, famous; *Fedie* = extraordinary; *Fikrija* = wise; *Džemile* = beautiful; *Sherife* = honest, generous.

2. **Proper names denoting a function, social status or title:**

Male names: *Avnija* = assistant; *Miftar* = village mayor; *Orsan* = fortress ruler; *Samet* = leader and *Turan* = nobleman;

Female names: *Mirem* = mistress of the world.

3. **Proper names with religious motivation:**

Male names: *Vebi* = gifted by God; *Zijahudin* = light of the faith; *Ibrahim* = father of the people; *Jakup* = a person from the Qur'an; *Huradin* = light of the religion; *Sebadin* = illuminator of

faith; and *Dželadin* = greatness of faith;

Female names: *Mida* = she who glorifies God.

4. Proper names denoting gemstone names:

Male names: *Jakut* = ruby;

Female names: *Mazes* = diamond and *Dževrija* = gem.

5. Proper names denoting flower names:

Female names: *Gula/Gulka* = flower, rose; *Gjulten* = flower, rose and *Sengjula* = you are a flower.

6. Proper names denoting the names of celestial bodies:

Female names: *Zena/Zenet* = zenith; and *Zuhra* = Venus.

7. Proper names motivated by the time of birth:

Male names: *Bekir/Bekjir* = firstborn child; *Edish* = child born seventh in order, *Ramadan* = name for the ninth month in the Islamic calendar and *Redžep* = name for the seventh month in the Islamic calendar;

Female names: *Rabija* = fourth.

8. Protective (prophylactic) proper names:

Male names: *Medin* = lion and *Osman* = young serpent;

Female names: *Ajšha* = alive; given to a child before whom a number of children have died and *Medime* = lion(ess).

From the above, it can be concluded that the adaptation of Muslims proper names in Macedonia was made in the most radical way. Namely, the derivation of hypocoristic proper names is following the Macedonian model, by shortening the full forms or by the Macedonian type syllabic derivation, as well as by suffix derivation through adding suffixes that are most often borrowed from the Macedonian language. Thus, there is a phenomenon of linguistic interference on an anthroponymy level.

On the one hand, the surname system of Muslims in the RM shows genetic differences compared to the Macedonian surname system, while on the other, it shows typological similarities with it. Genetic differences are most pronounced in the surname basis, which, among Muslims, may originate from Arabic, Ancient Hebrew, Persian or Turkish; that is to say, genetic differences at the lexical level. Typological similarities, on the other hand, are expressed in the structural model of surnames, which consists of a base (it can be either a given name or a nickname) and a surname suffix. In surnames where the basis is a given name, a similar situation

is noticed as in the Macedonian language, i.e., the proper name can appear in its full, but also in its derived or hypocoristic form. Hypocoristic names used in surnames among Muslims are often derived by adding Macedonian word-formation suffixes. The typological similarities occurring at the identification level in the two ethnicities mentioned, are certainly a result of linguistic borrowing which is inevitably a consequential phenomenon for any multiethnic environment.

From a structural and semantic aspect, Muslim surnames are divided into:

1. SURNAMES FORMED FROM GIVEN NAMES

As stated earlier in the text, these surnames are based on given names of non-Slavic origin. Depending on whether they are in their full or derived form, they are divided into two subgroups:

- 1.1 Surnames formed from given names' full form:** *Abazi, Abduli, Ademi, Ajruli, Amedi, Arslani, Bilali, Veli, Bekiri, Ziberi, Ibraimi, Jakupi, Memedi, Latifi, Jusufi, Redžepi, Hasan, Jashar, Shaban, Sherifi, Sulejman.*
- 1.2 Surnames formed from given names' short (derived) form:** *Ajroska/Ajroski, Alinoska, Asamanovikj/Asamanoska, Bavtiroski, Isoska/Isoski, Merimovikj, Musoska/Musoski, Rushoska, Redžoski, Rushanoska/rushanoski, Sejдинoski, Takovski, Fejzосki, Fejzuloska, Fetoska/Fetoski.*

2. SURNAMES FORMED FROM NICKNAMES

Nicknames in the basis of surnames can have different semantics. Accordingly, the following varieties are distinguished:

- 2.1. Surnames formed from nicknames expressing people's character traits:** *Batali* < nickname *Batal* (< tur. *battal* 'spoiled at heart'), *Bedži* < nickname *Bedži* (< arab. *wāğṭhā* 'he who has a face'), *Elezi* < nickname *Elez* (< arab. *ālād* 'most pleasant'), *Mazari* < nickname *Mazar* (< tur. *mahzar* 'dignified').
- 2.2. Surnames formed from nicknames originating from people's occupations or professions:** *Bajraktar* < nickn. *Bajraktar* (< tur. *bayraktar* 'flag bearer, champion'), *Odža* < nickn. *Odža* (< tur. *hoca* 'a Muslim priest'), *Terzi* < nickn. *Terzia* (< tur. *terzi* 'seamster, tailor').
- 2.3. Surnames formed from nicknames containing information on people's social status:** *Alimi* < nickn. *Alim* (< arab. *ālīm* 'learned, educated man'), *Zendeli* < nickn. *Zendel* (< tur. *zinde* 'brisk, strong, solid man'), *Miftar* < nickn. *Miftar* (< tur. *muhtar* 'village mayor'), *Nasufi* < nickn. *Nasuf* (< arab. *nāṣif* 'servant'), *Nebioska* < nickn. *Nabi* (< arab. *nābi*(yy) 'high, prominent') + suf. *-oska*.

From the conducted analysis and systematization of surnames among Muslims in the Republic Macedonia the following can be concluded:

➤ Similar to Macedonians' surnames, surnames formed from a given name are more frequent, with the difference that, among Muslims, the group of derivations from given names' full form is more numerous (whereas the situation among Macedonians is reversed, i.e., surnames formed from abbreviated and derived forms of given names are far more numerous). This is an indication that the proper name system of Muslims is not characterized by rich word-formation derivation.

➤ The surname system of Muslims has long been ruled by the folk code, hence the current use of surnames such as: Muslim surname basis + Macedonian surname suffix (e.g.: *Bavtiroski*, *Musoski*, *Rushanoski*, *Shabanovski* etc.). Even today, this type of surnames is most common among Macedonian Muslims who express their ethnogenesis in this way.

➤ More recently, notably since the beginning of this century, Muslims have expressed their need for better religious and ethnic identification in a multiethnic community. This phenomenon is explicitly proven in the structure of surnames in the Muslim population, i.e., they have been moving from hybrid to genetically homogeneous structures. More precisely, they reject the surname suffixes imposed on them by foreign state administrations (for example: Serbian in the period between the two world wars, Bulgarian during the Second World War and Macedonian in the post-war period). For these reasons, Muslims reject the Slavic surname suffixes *-(ov)ikj*, *-ov/-ova*, *-o(v)ski/-o(v)ska*) and opt for a typical surname model with a genetic connotation, first in the linguistic code, and then in the proper name notation. In that context, Muslims in my country also paid attention to the language economy, so they opted for surnames derived from anthroponyms, usually by adding the Albanian family suffix *-i*, which denotes that the named person has a genesis, i.e., a family to which he/she belongs. Unsuffixed surname forms are also common, which I think are a result not only of tradition, but also of the need for better identification.

➤ Linguistic interference is also observed on a broader level, i.e., within the noun formula of a given name and surname. Namely, although sporadically, there are examples when a Muslim has a noun formula of a given name of Macedonian or Slavic origin, to which a Muslim surname is added (e.g.: *Menka Bajrami* or *Veselin Jusufi*, who declared themselves as Albanians).

Conclusion

The **proper name formula of Muslims** in the RNM is dominated by given names of Oriental origin, i.e., of Arabic, Persian, Turkish and Old Hebrew origins. Their proper name system differs from that of Orthodox Macedonians. However, it must be noted that the Macedonian language has influenced the naming system of Muslims such that many hypocoristic proper names appear on a Muslim basis, but are formed according to the Macedonian word-formation model and with the addition of Macedonian anthroponymic formants.

In conclusion, I would say that people of the Balkans are interrelated in many respects: historical, societal, social, anthropological, communicative, economic, but above all, they are interconnected by the need for mutual national respect.

References

- Јосифовска, М. (2021). *Антропонимскиот систем во Крушевско*. Скопје: Институт за Македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Речник на презимиња кај Македонците I и II (1994 и 2001), под ред. на Т. Стаматоски. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Smailović, I. (1977). *Muslimanska imena orijentalnog porijekla u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Institut za jezik i književnost u Sarajevu.
- Станковска, Ј. (1992). *Речник на лични имиња кај Македонците*. Скопје: авторот.
- Турецко-рускиот словарь (1977). Ред. К. М. Любимов, Ф. А. Салимзянова, П. П. Юсипова. Москва: Издательство русский язык.

ПОПУЛАРНОСТА НА ЕВТИНИТЕ ПРИКАЗНИ

Виолета Николовска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Апстракт. Годинава се навршуваат 250 години од раѓањето на Џејн Остин, светски познатата авторка на безвременски љубовни новели, кои не се само тоа. Иако напишала само шест романи, оваа англиска писателка, претставничка на класицизмот во англиската литература стекнува светска признаеност, станува омилена авторка на генерации по неа и според нејзините романи се екранизираат на големите и на малите екрани бројни остварувања кои сами по себе заземаат значајно место во историјата на седмата уметност. Нејзините романи реално го отсликуваат социјалниот контекст кон крајот на 18 и почетокот на 19 век во Англија и во него местото на жената во тогашното општество, воглавно зависна од бракот за да обезбеди положба во општеството и економска безбедност. Коментарите, особено критичките се суптилни, ненагласени но остри. Џејн Остин е авторка која низ приказна за една љубов, дава слика за моралните принципи, доблестите, предрасудите во општеството во кое живее. Читаноста на нејзините дела побудува серија автори што ќе го преземат нејзиниот стил на пишување. Но, по наше мислење отвора и врата за создавање на една уметнички помалку вредна, но многу популарна литература – љубовни новели, во нашата средина познати како љубовни викенд романи. Под „евтини приказни“ во оваа статија ја подразбираме онаа т.н. шунд-литература, иако и овој термин не е доволно дефиниран. Мислиме на серија кратки новели, кои излегуваа во времето на шеесеттите и подоцна, години на просторите на бивша Југославија, но и пошироко, со називот „љубовни викенд романи“. Ќе се обидеме да проанализираме каде се нивните корени и на што се должи нивната популарност. Ќе се послужиме со слични анализи ако ги пронајдеме, со оглед на тоа што во нашава средина до сега таква анализа не е направена.

Клучни зборови: роман, класицизам, новела, љубовна новела, популарна литература

THE POPULARITY OF GENRE FICTION

Violeta Nikolovska

Faculty of Educational Sciences, Goce Delchev University Stip
violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Abstract. This year marks the 250th anniversary of the birth of Jane Austen, the world-famous author of timeless romance novels, which are not only romance. Although she wrote only six novels, this English writer, a representative of classicism in English literature, gained worldwide recognition, became a favorite author of generations after her, and her novels have been adapted into numerous films on both the big and small screens, which in themselves occupy a significant place in the history of the seventh art. Her novels realistically reflect the social context of the late 18th and early 19th centuries in England and the place of women in society at that time, mainly dependent on marriage to ensure social status and economic security. The comments the Austen makes, especially the critical ones, are subtle, discreet but sharp. Jane Austen is an author who, through a story about a love, gives a picture of the moral principles, virtues, and prejudices in the society in which she lives. A generation of authors, inspired by her writing, has emulated her style. However, in our opinion, it also opens the door to the creation of an artistically less valuable, but very popular literature – love novels, known in our cultural environment as love weekend novels. By "genre fiction" in this article we mean the so-called popular fiction, although this term **in**

literary studies is not sufficiently elaborated. We are referring to a series of short novels, which were published in the sixties and later, in the former Yugoslavia, but also beyond, under the name "weekend romance novels". We will try to analyze where their roots are and what their popularity is due to. We will use similar analyses if we find them, given that such an analysis has not been done in our cultural environment so far.

Keywords: novel, classicism, short story, romance novel, popular literature

Нема човек, барем не човек со извесно ниво на општа култура кој не ги гледал филмовите работени според романите на Џејн Остин: *Гордост и предрасуди*, *Разум и чувства*. Или, кој не ги прочитал овие нејзини романи, барем овие два. Џејн Остин живеела кон крајот на 18. век и почетокот на 19. век (1775 – 1817). Се смета за една од најчитаните и најмногу саканите писателки во англиската книжевност.

На веб-страницата посветена на Џејн Остин⁵ стои: *Jane Austen, the world renowned English author, completed just six works during her time and yet manages to command a legion of fans around the world. Her timeless stories have been turned into a plethora of movies, television shows, and modern adaptations in addition to being translated into multiple languages to cross cultural boundaries. Today she remains as popular as ever and is revered as much as any literary figure in the history of the English language.*

Нас за нашата анализа нè интересира влијанието на авторката Џејн Остин во книжевноста пошироко, но и на создавањето на популарните љубовни викенд романи. Затоа ќе приведеме уште еден извадок од нејзината официјална веб-страница кој зборува токму на оваа тема: *While Jane Austen's books are in a class all their own, there are several other notable authors that tell similarly uplifting stories ('let other pens dwell on guilt and misery') of romance similar to the themes found within Austen's own works. The list below showcases authors, and their respective works, which follow Austen's style in developing witty characters while presenting a snapshot of daily life of the period and set the stage for romantic conflict and ultimate resolution all the while engaging and delighting the reader. In keeping with the 'Austen Formula', these novels have, what we believe, everything a Jane Austen fan could want to read in them and not anything to make you blush. While these works are not truly Jane in print, they are like Jane in their romantic spirit and are deserving of mention: Elizabeth Gaskell (1810-1865) – North and South, Wives and Daughters; Louisa May Alcott (1832-1888) – Little Women; Wilkie Collins (1824-1889) – The Woman in White, The Moonstone; Anthony Trollope (1815-1882) – The Warden, Barchester Towers; Charles Dickens (1812-1870) – Little Dorrit, A tale of Two Cities; Maria Edgeworth (1767-1849) – Belinda, Castle Rackrent; Frances Burney (1752-1840) – Camilla, Cecilia, Evelina; Winston Graham (1908-2003) – Poldark.*

Што велат критичарите за романсиерката Џејн Остин? Делата на Остин се реалистични, со остри коментари за општеството и одлична употреба на слободен индиректен говор, со пародија и иронија. Ја нагласуваат зависноста на жената од бракот за да обезбеди место во општеството и економска стабилност. Тоа е анализа на социјалниот контекст во времето во кое живеела Остин. Ниедно дело не треба да се анализира надвор од временскиот и социјалниот контекст во кој се јавува. Контекстот на делата на Остин е крајот на 18 и почетокот на 19 век, и соодветно во него таква е и улогата и позицијата на жената. Но кое е мотото на Џејн Остин⁶? *Let other pens dwell on guilt and misery* (Другите нека пишуваат за бедата и чувството на вина). Нејзините дела, од аспект на читател зборуваме, првенствено се романтични приказни, за љубов што

⁵Jane Austen. [Jane Austen - Biography, Life Timeline, Books, Movies, Quotes, Period Fashion](#) (преземено на 17. 07. 2024).

⁶ Ова тврдење го изнесуваме согласно со содржината на нејзината официјална страница која веќе ја споменавме.

минува низ препреки, но при тоа се истакнуваат доблестите на луѓето, на љубовта и секако, од друга страна и слабостите на некои луѓе. Но, таа критика е суптилна, ненаметлива, таа иронија и пародија е тивка и едвај забележлива. Од тој аспект, читателот сака да чита такво дело, романтично, реално, ненаметливо, доблесно. Според наше лично мислење, тука е основата за нејзината голема популарност. Ќе приведеме еден пример, за таа суптилна иронија од нејзиниот роман „Убедување“: *Тој (сер Волтер) го сметаше благословот на убавината за инфериорен единствено кон благословот на баронството. Сер Волтер Елиот, благословен и со двете, беше вечниот објект на својата најтопла почит и посветеност* (Остин 2017: 6). Коментарите, личните оценки, всушност она што е делото на Џејн Остин како „остро око“ за положбата на жената во своето време и за неговите морални вредности како што рековме се суптилни, ненаметливи и како вткаени во нарацијата на приказната. Ќе приведеме уште еден мал извадок од романот „Убедување“: *Таа пријателка, леди Расел, зрела по години и карактер, екстремно добро ситуирана, немаше потреба да помислува на втор брак и да се правда пред јавноста, која беше неразумно незадоволана кон жените кои решаваа да се премажат за разлика од оние кои не сакаат. Но статусот на сер Волтер како вечен sameц побара објаснување. Така, треба да знаете дека сер Волтер, како добар татко (се соочи со едно или две разочарувања од мошне неразумни приватни понуди), се гордееше што остана sameц за доброто на својата ќерка. За едната од своите ќерки, најстарата, тој беше подготвен да се откаже од сè, иако не беше паднал во искушение да го стори тоа. На шеснаесет години Елизабет ги наследи правата и статусот на својата мајка. Бидејќи беше мошне убава и личеше на татко си, таа имаше огромно влијание врз него и тие заедно живееле сложено и среќно. Другите две ќерки имаа инфериорна вредност. Мери стекна мало вештачко значење кога стана госпоѓа Чарлс Масгроув, но Ен, елегантна, умна и мила, квалитети кои секој човек високо би ги ценел, во очите на татко си и сестра си беше никој и ништо. Нејзиниот збор немаше никаква тежина и беше добра само за да се трга настрана. Таа беше само – Ен. На леди Расел, навистина таа ѝ беше најдрагата и најценетата кумашинка, миленичка и пријателка....* (Остин 2017: 7)

Сега, се задржуваме малку повеќе на насловот на нашиот труд, кој всушност веќе е и социолошка анализа. Да се задржиме малку на поимот љубовен роман како книжевен облик. Еден убав преглед на размислувања на оваа тема најдовме на Википедија – интернет енциклопедија⁷. Според овој извор, љубовниот роман е жанровска фикција, чија главна тема се чувствата на главните јунаци. Голем број на љубовни романи станале книжевни класици.

Интересни се согледувањата во врска со етимологијата на поимот роман. Според наведениот извор, поимот роман, води потекло од поимот романса. Во Средниот век, кога во повеќето земји латинскиот јазик бил службен, означувал дела пишувани на народен јазик. Поради тоа, оваа литература (романи) се сметала за лесно четиво, наменето за читатели со „низок“ вкус, склони кон фикција (љубовни заплети, пустоловини) со среќен крај.

Англискиот и шпанскиот назив за овој литературен жанр е новела, термин што комотира актуелност на сторијата и претендира на нејзина веродостојност. Така, според овој принцип се обликуваат новелите од 13 век наваму.

Со вековите, во пишувањето на литература од овој жанр, пред авторите се актуелизираат две барања, две тенденции: на една страна потребата за фикција (измислена сторија), на друга, на некој начин спротивно, барање за автентичност на приказната

⁷ Љубавни роман. [Љубавни роман — Википедија](#). (преземено на 17. 07. 2024).

(блискост до реалноста, до реалните ликови и настани).

Се смета дека во 18 век овие два принципа успешно се реализираат во литературата и овој период се смета за период на раѓање на романот во денешна смисла на зборот.

Во современата теорија на литературата, поимите новела и роман не се дефинираат посебно, ниту се изделува како посебен жанр љубовниот роман.

*„Наратологијата, во основа, се однесува на проучувањето на составните елементи во книжевната проза. Прозата (од латинското *prosa oratio* што значи непосреден, директен говор) претставува начин на изразување кој најчесто од метрички аспект не е толку правилно уреден како поезијата во смисла на стихот, ритмат, ритмот, акцентот, интонацијата итн. Прозата уште се дефинира и како врзан текст, односно дискурс. Прозата има различни функции во стандардниот и во книжевниот јазик. Во стандардниот јазик прозата се употребува за секојдневното разбирање, односно за секојдневната комуникација. Во книжевниот јазик прозата се употребува во дискурсите книжевни видови како што се есеј, трактат, мемоарска книжевност, драма, роман, новела, поест, расказ итн. Прозата како книжевна форма се појавила уште во најстарите видови како што се митот и бајката, а застапена е и во фолклорните умотворби како што се басните, легендите, преданијата, приказните итн. Подоцна, со текот на развојот на уметничката книжевност и со појавата на нови книжевни видови, прозата се употребува во романот, расказот, новелата, поестата, па и во драмата. Опит е ставот дека прозата како книжевна форма, односно како епска уметничка структура, има три основни карактеристични елементи: а) одреден настан; б) раскажувач (натор); в) слушател (читател, реципиент). Сепак, прозата претставува една сложена книжевна наративна структура која што има бројни составни (структурни) елементи како што се фабула, сиже, теми, мотиви, дејства, описи, ликови, актанти, настани, ситуации итн.“ (Младеноски 2018: 112).*

Сепак, за нашата анализа, ние ќе го користиме поимот љубовен роман, како посебен книжевен жанр (согласно и со анализите во споменатата статија на изворот Википедија). Според овој извор (за анализа на литературата од овој жанр од страна на српски автори) се вели дека за љубовните романи се пишувало исклучително малку, дури и авторите коишто ја анализирале т.н. „лесна“ книжевност и се обидуваа да постават рамки во кои ќе може да се дискутира за овој тип литература како тема вредна за расправа, главно биле фокусирани на детективските романи, за љубовните романи или не пишувале или имале негативен став.

Аворот на статијата на Википедија предвид не ги зема класиците кои во основа имаат приказни за некоја љубов (романтична или трагична) како на пр. делата на Остин, Толстој, сестрите Бронте, Маргарет Мичел, кои се длабоки анализи на времињата во кои се сместени нивните јунаци, бурите, премрежјата и моралните дилеми. Кога во статијата се мисли на љубовни романи, наш личен став е дека првенствено се имаат предвид романите на познатата Мир-Јам (Мирјана Јаковлевиќ – Ранет орел, Гревот на нејзината мајка, Семец во бракот и други), која како авторка од периодот меѓу двете војни, пишувала за животот на граѓанската класа, теми љубовни, лесни, без идеолошка или општествена ангажираност која била особено пожелна во времето на СФРЈ, да се потсетиме на делата на соц-реализмот како книжевен правец. Тука можеби е потребно да ја споменеме и онаа „шунд“ литература која се продаваше во трафиките (киосците) – љубовни викенд романи, кои ќе бидат предмет на наша анализа понатаму и заради кои нашиот труд го нарекуваме „Популарноста на евтините приказни“.

Нашата почетна претпоставка е дека љубовните викенд романчиња, кои на почетокот на нашиот труд ги нарекуваме „евтини (љубовни) приказни“ како основен модел

ги имаат делата на познатата англиска романсиерка Џејн Остин. Секако за вакво тврдење ни треба поопширна анализа, која би опфатила и временски и просторни референци во врска со нивната појава. Затоа оваа констатација ја земаме како претпоставка, која ќе се обидеме да ја образложиме. Ќе го сториме тоа, правејќи куса анализа на еден од нејзините најпознати романи – „Гордост и предрасуди“⁸. Во предговорот на прераскажаната приказна „Гордост и предрасуди“, од страна на Клер Вест (Austin 1995) стои: „Вистина, позната на целиот свет е дека неженет маж што е наследник на големо богатство има потреба од сопруга. И така, кога таков маж ќе дојде да живее близу до семејството Бенет, госпоѓата Бенет е одушевена. Веднаш, таа во господинот Бингли гледа веројатен, речиси сигурен сопруг за една од нејзините пет ќерки“. Описот на младиот господин Бингли: „Велат тој е прилично млад, многу згоден и исклучително шармантен! – вели будалесто Лидија, најмладата од сестрите Бенет. – И уште повеќе, тој сака да танцува! Секој знае дека тоа значи дека е заљублив! Но во кого? Наскоро, Елизабет Бенет се убедува дека тој се восхитува на нејзината најстара сестра Џејн. Секако, кога и да се сретнат тој е најпривлечен од неа, нејзиното зборување и однесување, но дали одушевувањето може да прерасне во брак и среќа?“

Овие извадоци се слика на дружењето, запознавањето и заљубувањето во романите на Џејн Остин. На социјалниот контекст во кој се сместени нејзините јунаци. Тие живеат во замоци, семејни куќи кои се симбол на престиж едни до други; се запознаваат на седенки и посети организирани од семејствата и пријателите, главно од ист статусен ранг. При тоа, заљубувањето е во тие социјални активности преку пораки кои се праќаат во изборот на партнерка за танц, бројот на одиграни танци, разговорите кои се водат и љубезноста и одушевеноста од личноста во тие разговори. Секако, љубовта наидува на одредени препреки, кои во овој роман се главно социјалните предрасуди (препреката на љубовта која сепак победува и во романот „Убедување“ е социјална предрасуда). Сепак, ликовите на Остин, особено женските не се понизни, ниту неинтелигентни. Главниот лик, Елизабет Бенет, е достоинствена, остроумна млада жена, за која ќе го приведеме квалификативот на англиски јазик, кој потоа и описно ќе го објасниме: *accomplished* – „добро подучена или образувана млада жена во социјални способности како конверзација, уметност, музика“ (Austin 1995: 105). Затоа, иако социјално во инфериорна положба, таа има гордост (во смисла достоинство) во однос на предрасудите со кои се соочува.

Кои се другите ликови во романот? „Господинот Бингли, како и да е, не е единствениот млад маж што покажува интерес за сестрите Бенет. Тука е и нивниот досаден роднина господинот Колинс. Има и офицери кои покажуваат интерес за сестрите Бенет – шармантниот господин Викам, на пример. И секако⁹ пријателот на господинот Бингли, господинот Дарси – висок, темен и исклучително богат, но сепак тој е толку груб, горд и недопадлив¹⁰ човек...“ (Austin 1995, предговорот).

Ова е фабулата на романот, раскажана како краток опис. Секако, романот има приказна и длабочина и специфичен стил на изразување карактеристичен само за делата на Џејн Остин.

⁸ Austin 1995.

⁹ Последен, но не по важност во романот.

¹⁰ Англискиот збор е *disagreeable man*. Тешко е да се преведе на македонски. Во овој наш личен обид на превод на овој извадок, напишавме *недопадлив* и сметаме дека е најсоодветно. Дел од описот на содржината на овој поим е даден во претходните реченици, како опис на личноста на господинот Дарси. Сепак, на крајот ќе се покаже дека тоа е само првиот впечаток. Крајот на романот ќе го открие како разумен, длабок и високо морален човек. Само за разлика од неговиот пријател, не толку заљублив и дружељубив.

Ние сега ќе се обидеме да кажеме нешто за „евтините приказни“ кои мислиме дека се инспирирани (не велиме пишувани) од делата на Џејн Остин. Мотото на Џејн Остин е *Нека другите пишуваат за тежкотиите* (парафразирано). Авторите на љубовните викенд роаманчиња токму ова мото го преземаат, свесно или несвесно, и создаваат литература која е читлива, има среќен крај и е лесна за восприемање. Таа ја остварува оваа потреба на човекот за среќен крај, за идила, за романтика. Стилот на изразување е многу поедноставен, исто така и длабочината на делото – ова е сепак оквалификувано како шунд литература, како кич, погоре веќе споменавме. Но што е тоа што ги прави толку популарни?

Пред да одговориме на ова прашање, ќе се осврнеме на една социолошка анализа¹¹ инспирирана од популарноста на љубовните новели, спроведена со цел да ги разоткрие и разбие предрасудите во врска со профилот на читатели на овој вид на литература.

Предрасуда

Читателката на љубовен роман најверојатно е очајна домаќинка, осамена стара мома и членка на некакво социјално здружение.

Љубовните романи се глупави книги за глупави луѓе.

Читателките на љубовни романи се мајки и домаќинки, кои си го трошат времето читајќи шунд литература.

Факт

Според истражувањето на Американското здружение на писатели на љубовни романи, 84 % од читателите на љубовни романи се жени. Бројот на машки читатели бил во пораст. Околу 70 % од читателите, со овој литературен жанр се среќаваат во периодот од 11 до 18 години, но поголемиот број на редовни читатели се постари (просек на години меѓу 30 и 54). Читателките главно имаат партнери и се ситуирани. Подеднакво, оваа литература ја читаат и мажени и немажени жени, и домаќинки и самосвесни девојки.

Луѓето што не сакаат љубовни романи немаат подобро образование од оние што ги сакаат. Идејата дека женската фикција е тривијална, а нејзините читатели луцидни, потекнува од 18 и 19 век, кога романот станал популарно четиво, а жените почнале да се описменуваат. Тогаш и општиот впечаток за женската интелигенција бил заснован на предрасуда, поради тоа што женските деца најчесто не се школувале.

Грижата за семејството и одржувањето на куќата е сериозна работа која што мора да се извршува. Долго време да се биде мајка и домаќинка за жената била најважна, а многу често и единствена работа. Дури во седумдесеттите години на 20 век, кога жанрот на љубовни романи е во расцвет, вработувањето кај женската популација е помасовно. На почетокот на 80 – тите години, Џенис Радвеј ја пишува познатата студија,

¹¹ Rodelj, M. (18. 07. 2017). *Ko su čitaoci ljubavnih romana*. Knjižare Delfi (пристапено на 29. 04. 2021), во статијата: Љубавни роман. [Љубавни роман — Википедија](#). (преземено на 17. 07. 2024).

Reading the Romance - Women, Patriarchy and Popular Literature работејќи со група читателки на љубовни романи кои биле домаќинки.

Својата студија Џенис Радвеј ја пишува врз основа на истражувањето што го водела со група на читателки кои биле домаќинки, и долго потоа таа студија е единствената студија за читателките на овој тип на литература. Денес, поголемиот број на читателки на љубовни романи се вработени жени, но перцепцијата за овој тип на литература останала замрзната на ниво на седумдесеттите години од минатиот век. Сепак, факт е дека без разлика дали се домаќинки, работат од дома или во канцеларија, многу жени читаат љубовни новели со цел да се забават, да побегнат од реалноста или да се опуштат.

Литературата треба да се чита и анализира во контекст – временски и социјален, во кој се раѓа и живее. Романите на Џејн Остин се раѓаат во време кога образованието за женските деца се смета за авангарден, несекојдневен чин, а пишувањето уште повеќе. Џејн Остин, иако била свесна за положбата на жената во општеството во кое живеела, не го критикувала, туку го отсликувала, при тоа дајќи дискретни, суптилни забелешки за предрасудите, лекомисленостите и површноста како слабости што се среќаваат кај некои од луѓето. Како секоја „accomplished“ – добро воспитана девојка. Пишувала на тема, на која во историјата на книжевноста најмногу се пишува: за љубов и заљубување. Затоа, и по 250 години од нејзиното раѓање, таа е читана авторка. Затоа, речиси сите нејзини дела се екранизирани. И затоа, можеби, тој стил на литература го следат и многу други автори (некои веќе споменавме), а скиците од тие приказни ги презема и една популарна, лесна литература, која ги следи љубовните заплети и расплети користејќи ги прототипните одлики на своите главни ликови. *Let other pens dwell on guilt and misery*. Луѓето имаат потреба да се забават, да побегнат од реалноста и да се опуштат. Особено жените. Мажите имаат автомобили и фудбал – прототипно, нели?

Користена литература

- Младеноски, Р. (2018). *Теорија на книжевноста*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.
- Остин, Џ. (2017). *Убедување*. Скопје: Ѓурѓа.
- Austin, J. (1995). *Pride and Prejudice* (Retold by Clare West), Oxford University Press.
- Jane Austin. [Jane Austen - Biography, Life Timeline, Books, Movies, Quotes, Period Fashion](#) (преземено на 17. 07 2024).
- Љубавни роман. [Љубавни роман — Википедија](#). (преземено на 17. 07. 2024).
- Rodelj, M. (18. 07. 2017). *Ko su čitaoci ljubavnih romana*. Knjižare Delfi (пристапено на 29. 04. 2021), во статијата: Љубавни роман. [Љубавни роман — Википедија](#). (преземено на 17. 07. 2024).

UDC: 615.851:78

КАРАКТЕРИСТИКИТЕ ВО ИЗБОРОТ НА МУЗИКА ЗА РЕЦЕПТИВНИ МЕТОДИ ВО МУЗИКОТЕРАПИЈА

Томислав Таневски

Универзитет „Гоце Делчев“–Штип, Факултет за образовни науки
tomislav.tanevski@ugd.edu.mk

Апстракт. Овој труд ќе го опише процесот вклучен во изборот на музика за релаксација, слики и други рецептивни искуства, во различни возрастни групи и во различни контексти. Прво има дискусија за споредување на елементите на музиката што се користат за релаксација со музика која стимулира слики, за да се прикажат суптилните разлики помеѓу двете. Потоа се дискутираат различни жанрови, вклучувајќи музика од западната класична традиција, така наречена „**New age music**“, медитативна и транс музика и џез. Во вториот дел од поглавјето, опишана е музиката што е избрана за клиенти од различна возраст и во различни контексти, и е објаснета иновативна програма за евалуација на снимена музика во педијатриска болница, комплетирана со упатства што може да се усвојат во други болнички контексти. Ова поглавје претставува вовед во критериумите што се користат за правење селекции, а конкретни предлози за музички селекции соодветни на различни рецептивни методи ќе бидат вклучени во следните поглавја.

Клучни зборови: Музикотерапија, музика за релаксација, медиативна и транс музика, рецептивни слики.

CHARACTERISTICS IN THE CHOICE OF MUSIC FOR RECEPTIVE METHODS IN MUSIC THERAPY

Tomislav Tanevski

University Goce Delchev – Stip, Faculty of Educational Sciences, Stip,
tomislav.tanevski@ugd.edu.mk

Abstract. This paper will describe the process involved in the selection of relaxation music, imagery, and other receptive experiences, in different age groups and different contexts. First, there is a discussion comparing elements of music used for relaxation with music that stimulates imagery, to show the subtle differences between the two. Various genres are then discussed, including music from the Western classical tradition, so-called New Age music, meditative and trance music, and jazz. In the second part of the chapter, the music selected for clients of different ages and in different contexts is described, and an innovative program for evaluating recorded music in a pediatric hospital is explained, complete with guidelines that can be adopted in other hospital contexts. This chapter presents an introduction to the criteria used to make selections, and specific suggestions for music selections appropriate to different receptive methods will be included in subsequent chapters.

Keywords: Music Therapy, relaxation music, mediative and trance music, receptive imagery

Вовед

Овој труд ќе го опише процесот вклучен во изборот на музика за релаксација, имажинирање и други прифатливи искуства, низ различни возрастни групи и во различни контексти. Прво постои дискусија во која се споредуваат елементите на музиката кои се користат за релаксација со музиката, која ја стимулира сликата (имагинацијата), за да се

покажат суптилните разлики помеѓу двете. Потоа се дискутира за различни жанрови вклучувајќи музика на западната класична традиција, т.н. модерна музика, медитативна и транс музика и цез.

Овој труд претставува вовед во критериумите кои се користат за правење селекции, а конкретни предлози за музичките селекции соодветни на различни прифатливи методи кои ќе бидат вклучени во понатамошните истражувања.

Разлики помеѓу музиката за релаксација и музика за стимулирање на сликата (имагинацијата)

Постојат суптилни разлики помеѓу музиката која е погодна за релаксација и музика која ја охрабрува и ја стимулира сликата (имагинацијата). Најефикасната музика за релаксација, одржува постојан пулс, тивка е расположлива и е предвидлива. Има мала динамична промена бидејќи целта на музиката е да се зајакне длабоката релаксација на телото.

За споредба, музиката за слики (имагинација) е променлива во инструментирањето и во динамичниот проток и овие промени во музиката ја стимулираат сликата (имагинацијата), преку создавање на нови и интересни музички идеи. Табелата ги споредува елементите на музиката кои се евидентни во музиката избрана за релаксација, и за сликата (имагинацијата). Иако ова е претставено како компаративна табела треба да се истакне дека овие критериуми не се апсолутни. Целта на претставувањето на табелата е да се идентификуваат специфичните елементи кои терапевтот треба да ги разгледа кога се прави избор на музика. Оваа листа, исто така, функционира како контролен список за терапевти кои сакаат да проценат ново парче музика за нејзината соодветност, односно дали е за релаксација или за слика (имагинација).

Варијација, исто така, ќе се случи и во однос на возрасната група и контекстот на терапевтската состојба. Музиката која е релаксирачка за мали деца ќе се разликува по квалитет и стил од музиката која е релаксирачка за адолесцентите, или постарите лица. Исто така, изборот на музика за поединечна сесија може да биде различен од музиката која се користи во групен контекст, а терапијата може да влијае на изборот. Музичката селекција за користење во општите болници ќе биде различна со изборот на музика за користење во приватен дом.

ПРИФАТЛИВИ МЕТОДИ ВО МУЗИЧКАТА ТЕРАПИЈА

Табела: Споредба на елементите на музиката за релаксација и сликата	
Музика за релаксација	Музиката за сликата/имагинација
Темпото е конзистентно и стабилно	Темпото може да варира
Темпото е бавно	Темпото е претежно бавно (но може да има контрастни делови од побрза музика.)

Или двојно или тројно време, се додека останува доследно на оваа терапија	Флуктуациите помеѓу двојното и тројното време може да ја стимулираат сликата
Мелодиската линија може да биде предвидена, со заокружена форма и мал опсег на интервали (често во чекор-мудра прогресија). Фразите на мелодијата може да се совпаѓаат со земање и испуштање на здивот	Мелодичната линија може да вклучува скокови и широки интервали. Можеби е непредвидливо на места за стимулирање на сликата
Хармонската структура е типично тонална и согласна, со предвидливи секвенци на акорди или суспендирани хармонии кои одлучуваат	Хармонската структура може да има повеќе варијации, понекогаш со дисонанси.
Оркестрацијата претежно вклучува виолини и дрвени жичани инструменти, со што ќе ги елиминира инструментите од месинг и други легури од метал. Со што добиваме потопол и стимулативен звук	Оркестрацијата кај овој тип на терапија вклучува повеќе видови на инструменти, вклучувајќи ги и одредени дувачки и инструменти изработени од метал, но без нивно нарочито истакнување.
Претежно се користи легато, меѓутоа некоја ефективна музичка форма има и мелодии со линија на пицкато бас	Комбинација од легато, стакато/пицкато, маркато и други форми
Неколку динамички промени, но не одредени и да не се застрашувачки	Големи динамички промени, но не нападни
Повторувањето е клучна карактеристика	Повторувањето е помалку важно
Текстурата е повеќе конзистентна, може да биде тенка или дебела текстура, но најчесто конзистентна	Текстурата најверојатно се променува од тенка во дебела
Повторувачка бас линија	Бас линијата може да варира
Предвидливи во мелодијата, ритмиката и хармонските карактеристики	Помалку предвидливи во мелодијата, ритмиката и хармонската карактеристика

Табелата ги споредува елементите на музиката што се евидентни во музиката избрана за релаксација и за слики. Иако ова е претставено како компаративна табела, треба да се истакне дека овие критериуми не се апсолутни. Целта на презентирањето на табелата е да се идентификуваат специфичните елементи што терапевтот треба да ги земе предвид при правење музички избор. Оваа листа исто така функционира како контролна листа за терапевти кои сакаат да проценат ново парче музика за неговата соодветност за релаксација и/или слики.

ПРЕТПОЧИТАН ЖАНР

Во музикотерапијата е добро прифатено дека нај ефективниот музички жанр што треба да се користи е жанрот што го претпочита клиентот, бидејќи е познат. Затоа, при изборот на музика за поединечни сесии кои вклучуваат релаксација, слики и други рецептивни искуства, може да се земат предвид индивидуалните преференции на клиентот. Сепак, понекогаш претпочитаниот жанр на клиентот може да не е соодветен, на пример, ако клиентот претпочита Хард рок, гранџ, итн. Покрај тоа, при изборот на музика за групни сесии не е можно да се разгледаат индивидуалните преференции, а изборот на музика треба да биде направени од терапевтот. Со цел да се добие поширок поглед на соодветна музика за релаксација и слики во различни возрасни групи и контексти, музикотерапевтите кои придонесоа за оваа книга беа замолени да ги наведат музичките селекции што најчесто ги користат. Беше интересно да се открие дека музикотерапевтите често избираат класична музика за клиенти од повеќето возрасни групи. Други жанрови што се користат вклучуваат ново време (како што се Еџа, Кобијалка, Китаро, Тони О'Конор и, во Данска, Музикур). Кога работат со клиенти на адолесцентна возраст, музикотерапевтите може да користат транс музика или музика од Индија што доловува мистичен амбиент. Во установите за нега на стари лица, музикотерапевтите може да користат позната музика, лесна класика и џез. Со цел да се ценат овие различни жанрови, секој ќе биде опишан во однос на карактеристичните карактеристики што го прават стилот погоден за рецептивни методи на музикотерапија.

Карактеристиките на музиката за рецептивна музикотерапија

Класична музика на западната традиција Бидејќи класичната музика на западната традиција се користи толку многу, важно е да се земат предвид различните карактеристики што ја прават ефикасна во рецептивната музикотерапија. Хелен Бони, основачот на Бони методот на водени слики и музика, има напишано опширно за карактеристиките на класичната музика и нејзината втора монографија е целосно посветена на оваа дискусија (Бони 2002, стр. 301-324). Бони, исто така, одржа опширно предавање на темата за релевантноста на класичната музика, а едно од предавањата (необјавени) наведува седум карактеристични карактеристики. Овие се наведени подолу со кратка дискусија:

1. **Структурата на класичната музика** е повеќеслојна; има (обично) мелодиска линија, хармонична структура и бас линија што обезбедува поддршка. Овие слоеви се преплетуваат и, паралелно со другите елементи како што се текстурата и инструментацијата, создаваат постојано променливи слоеви на музички звук.
2. **Класичната музика** се пишува во различни форми, а најзастапени се: тројна форма, форма на соната, тема и варијации, прелудиум и тонска песна.

3. Формата во класичната музика помага во „содржи“ искуството на клиентот. Концептот на „музиката како контејнер“ се чини дека произлезе од делата на Виникот, кој развил теорија за задржување во однос на детето во развој. Виникот (1971) тврди дека

родителите обезбедуваат задржување на емоционалните искуства на малото дете, така што детето учи да го интернализира задржувањето на чувствата. Овој концепт е дополнително развиен во музикотерапијата.

4.Музиката пренесува расположение. Расположението може да се определи од многу фактори: мелодиската линија, хармоничните прогресии, точките на модулација и темброт на одредени инструменти. Музичкото парче напишано со минор клуч веројатно сугерира тажно, меланхолично или рефлектирачко расположение, но тоа не е секогаш така.

5. Музиката создава чувство на движење и проток што ја подобрува и релаксацијата и сликите. На пример, употребата на пицкато во долните жици може да создаде чувство на стабилност во музиката што се користи за релаксација, но исто така создава движење и може да влијае на движењето во искуството на клиентот со слики.

6. Во класичната музика, ритмичките и мелодичните фрагменти и цели делови од музиката може да се повторуваат, така што слушателот може да се чувствува сигурен во слушањето на мелодијата секогаш кога ќе се слушне.

7. Квалитетот на изведбата е важен аспект при изборот на музичка селекција за рецептивни музикотераписки искуства. Изведбата каде што инструментите не се мелодија или ансамблот што не свири точно заедно може да го иритира искусен слушател, а тоа може да го наруши и опуштањето или искуството со слики. Покрај тоа, квалитетот на самото снимање може да влијае и на квалитетот на искуството. Музичка изведба што не е добро измешана во студиото за снимање може да има доминација на една група инструменти над друга, а тоа може да влијае на уживањето во слушањето на клиентите.

NEW- AGE MUSIC

Друг популарен стил на музика за релаксација е таканаречената **Њу-Еџ музика**, која често црта на слики од природата, пустината, морето и други природни пејсажи, кои се зајакнати со електронски или компјутерски генерирани звуци. На пример, музиката на Тони О'Конор ги доловува звуците на природата и звуците на австралискиот пејзаж. ЦД-ата содржат музика од флејти, синтетизирани жици, клавијатура, флејта, дицериду и природни звуци (на пр. водопади, птици и други звуци на природата). Бидејќи музиката се создава или подобрува преку електронски средства, може да се манипулира со основниот ритам и пулсот за да се создаде наплив или пулсирачки ефект за да се поттикне реакција на релаксација. Друга карактеристика на музиката на Тони О'Конор (и другата музика од новото време) е тенденцијата да се свири „под“ нотата, потоа прилагодување на интонацијата во нотата. Иако чувството за резолуција може да биде задоволувачко, за некои класично обучени музичари оваа техника на почеток „под“ нотата може да биде досадна. Слични карактеристики се слушаат во ритмичката структура на музиката од новата ера, каде што инструментот што ја носи мелодијата може да биде малку пред

ритамот или малку позади. Ефектот може да ја подобри состојбата слична на сонитата со замаглување на прецизниот ритам во музичката структура. Друг поборник на Њу-Ејџ музиката е Кобијалка кој има произведено голем обем на музика која вклучува свирење на неговата виолина преку позадина на синтетизирани звуци. Голем дел од неговата музика е многу релаксирачка поради беспрекорниот квалитет на свирењето. Има малку празнини во музиката и една песна се влева во следната за да не се прекине текот на репродукцијата. Квалитетот на изведбата и снимањето овозможуваат лесно слушање и е соодветен за целата возраст. Кобијалка пишува за неговата желба да создаде „просторна“ музика што „опкружува и обвива... [така] да се смириете, да се чувствувате радосно живи“ (Кобијалка 2006).

КОНТРАИНДИКАЦИЈА НА НОВА ЕЈѢ МУЗИКА

ЦД-а кои вклучуваат звуци од природата може да бидат контраиндицирани во објекти за луѓе кои се збунети, на пример во установи за луѓе со деменција. Луѓето кои се веќе збунети може да станат збунети од звуците на птиците и водопадите во просторијата, а пациентите се забележани како гледаат низ просторијата барајќи го изворот на звуците.

Келтска музика

Друг музички жанр кој најчесто се препорачува за релаксација е келтската музика. Оваа музика е типично модална по карактер, а вокалните селекции често се во келтски брод, што ја зголемува привлечноста на музичкиот звук. Ења е ирски музичар кој промовира келтски песни и музика на снимки од 1987 година. Некои од музиката на Ења имаат стимулативен карактер и можеби не се соодветни за длабока релаксација, но би можеле да бидат погодни за слики, затоа секое ЦД треба внимателно да се процени. ЦД-то воден знак (WEA 2292 43875-2), на пример, има четири нумери кои одржуваат длабоко опуштена состојба: нумерите 1, 3, 6 и 8 (песните 3 и 8 се вокални). Комбинираното времетраење на овие четири песни е 12 минути музика, што ја прави комбинацијата можна за целосна длабока релаксација. Забележете, сепак, дека интервентните траки можат да бидат многу стимулирачки, затоа терапевтот мора да го следи изборот на песни во ЦД-то. Медитативна музика

Медитативната музика има разновиден спектар на стилови и инструменти. Некои медитативна музика се потпираат на мелодија од една линија на инструменти кои го моделираат протокот на здив, како што е дрвена или тава флејта. Инструменти од Тибет, како што се пеење чинии, тибетски свона и мали кимвали се исто така карактеристики на музиката што се користи во медитацијата. Музиката за зен медитација (Scott 1964, Verve 817-209-2) на пример содржи ситар и флејта и е модална по природа. Источниот звук резонира со медитативни практики и често создава слики на Истокот. Тој е простран по звук и генерира чувство на експанзивност. Сепак, музичкиот стил можеби не им е познат на многу клиенти, а мелодиската линија на дрвената флејта не е предвидлива како во некоја западна музика. Просторниот и мистичниот квалитет на музиката може да ги поттикне слушателите да се релаксираат длабоко во медитативна состојба.

Транс музика

Музикотерапевтите кои работат со клиенти на адолесцентна возраст укажуваат

дека користат транс музика како средство за релаксација. Транс е стил на електронска денс музика што се разви во 1990-тите и генерално се карактеризира со темпо помеѓу 130 и 160 отчукувања во минута, со повторување на мелодичните фрази на синтисајзерот и музичка форма која се гради нагоре и надолу, често со крешендо или со се расипа.

Понекогаш се користат и вокали. Стилот е веројатно изведен од комбинација на техно и хаус, како и под големо влијание.

Џез музика

Џез музиката започна во раниот дел на дваесеттиот век и настана како културна музика на црните Американци. Тоа е всушност спој на музички елементи и стилови од Африка и од Европа. Ритмичките структури и стилот, особено карактеристичните синкопирани или неправилни ритмички обрасци, доаѓаат од Африка, додека хармоничните и мелодичните стилови во яезот произлегуваат од многу различни влијанија - главно со потекло од Европа. Всушност, яезот користи полиритмички карактеристики, каде што многу различни ритми се користат околу јадро или основна ритмичка шема. Заедно со яезот, препознатливиот музички стил на регтајм се појави главно за пијано на почетокот, а потоа за бенд. Регтајм е наведен во протоколот за музика и движење, каде што силна, синкопирана ритмичка шема е корисна за промовирање на очекуваното, пасивно движење. И яезот и регтајмот вклучуваат импровизација како развоен стил на композициско свирење. Меѓутоа, за разлика од слободната импровизација која често се споменува во импровизаторската музичка терапија (Alvin 1975; Bruscia 1987), яез музиката вклучува импровизација или екстемпоризација на мелодичните идеи во безбедната и предвидлива рамка на серија хармонични акорди (Wigram 2004).

Други размислувања при изборот на музика за рецептивни методи

- *Асоцијација со музика*

Освен жанрот на музичкиот избор, има и други размислувања при изборот на музика за клиенти или со клиенти. Асоцијации со музика „Кога правите избор на музика за терапевтски цели, важно е да се земат предвид сите постоечки асоцијации со музичкиот избор. Некои убави делови класична музика кои би биле многу погодни за релаксација и/или слики имаат силни асоцијации особено со филмови, со реклами, а исто така и со минати настани во животот на поединецот. Адаџо на Албинони во Ц-мол, на пример, често се вклучува на ЦД-а за релаксација. Тоа е прекрасно музичко дело со постојан пулс и опаѓачка мелодиска линија. Сепак, делото беше користено во текот на филмот Галиполи, длабоко тажен филм за смртта на австралиските и новозеландските војници за време на Првата светска војна. Тоа е исто така парче кое најчесто се избира за погребни услуги и може да ги привлече клиентите назад во болни и тажни спомени.

Слично на тоа, бавното движење на концертот за пијано на Моцарт бр.21 беше искористено во филмот од 1960-тите Елвира Мадиган, и кога клиентите ќе ја слушнат оваа музика, тие може да имаат непосредни асоцијации со содржината на филмот и чувствата што филмот ги разбуди кај нив на времето кога го гледале. Друга добро позната музика може да биде поврзана со телевизиски реклами. „Утрото“ на Гринг (од опусот- Peer Gynt),

на пример, често се користи поради постепената и возбудлива форма на мелодиската линија. Избори од класична музика се користат и за комерцијални реклами, празници, кафе и други материјални добра. Овие асоцијации можат да влијаат на уживањето во искуството и затоа терапевтот може да биде свесен за овие можности при изборот на музика. Трет пример на асоцијации со музика, кој не може да се контролира, е кога клиентот има постоечка поврзаност со музиката што терапевтот ја избрал. Може да го потсети клиентот на поранешна или сегашна врска или некој настан (на пр. љубовна врска, свадба, смрт или погреб сесија кога терапевтот претходно не сретнал клиент. Исто така, важно е да не се прават претпоставки за тоа каков стил на музика претпочитаат различни возрасни групи. Повеќето постари возрасни клиенти сакаат класична музика, но некои претпочитаат кантри и вестерн, или џез, и затоа при изборот на музика за сесија за релаксација, терапевтот може да избере кантри и вестерн или џез парче.

Има широк и разновиден избор на нежна или бавна џез музика која исто така може да биде соодветна за релаксација.

Должина на музичкиот избор

Соодветната должина на музичкиот избор ќе биде одредена од многу фактори: должината на целата сесија износот на времето определено за да се подмират клиентот(ите), дали музиката ќе се репродуцира истовремено со сценариото за релаксација/слики, или дали ќе има индукција за релаксација со музиката што се пушта подоцна за да се продлабочи опуштената состојба распонот на концентрација или опсегот на толеранција на клиентот(ите) контекстот - во болничко опкружување, веројатно е дека ќе се користат пократки музички парчиња, додека во приватна просторија може да се избере подолго парче.

Вокално или инструментално?

Соло човечкиот глас може да има силен ефект врз клиентот кога е во опуштена состојба. Женски или машки глас може да се слушне како негување и поддршка за една личност, но доминантно и вознемирувачко за друго.

Некои гласови, особено кај класично обучените пејачи, може да имаат широк вибрато, а тоа може да укаже на по формален или родителски глас, додека лирски сопран или лесен тенор глас може да прикаже помлада личност. Овие асоцијации со темброт на човечкиот глас и проекциите на клиентот врз пејачот може да имаат значаен ефект врз искуството на клиентот. Инструменталната музика од друга страна е типично помалку проблематична бидејќи има помала веројатност клиентот да проектира човечка личност на музиката. Сепак, може да има прилики кога намерното избирање на музички избор во кое има соло вокал е многу соодветно. На пример, работата со возрасен клиент во палијативна нега кој побарал музика што ќе ги поддржи нејзините религиозни убедувања може да го поттикне терапевтот да избере жена вокал што ќе ја пее Ave Maria од Бах-Гун. Постои широк репертоар на религиозна и секуларна хорска музика, вклучително и

популарна музика за хорови, која може да биде ефективна во поддршката на состојба на опуштено расположение и да ги поткрепи искуствата со слики. Проценка на музички избор за соодветност Препорачливо е секогаш сами да го слушате изборот на музика пред да го користите со клиентите и да дознаете и на субјективен и на објективен начин што слушате. Важно е да го слушате под различни услови:

Услов 1: Слушајте со затворени очи и со целосно внимание на изборот на музика - односно, не дозволувајте музиката да свири во позадина додека се грижите за други работи како возење автомобил или готвење вечера. Бидете целосно внимателни на музиката. Слушајте ги различните елементи: ритам, мелодија, хармонични прогресии и инструментација и ментално проценете дали овие елементи заедно го создаваат ефектот што го сакате.

Услов 2: Повторно слушнете го изборот, замислувајќи каков тип на слики или чувства би можеле да се разбудат кај клиентот/групата клиенти со кои имате намера да го користите. Бидете особено внимателни околу тоа дали изборот веројатно ќе предизвика тажни или депресивни чувства, бидејќи многу избори за „релаксација“ се напишани со ситно копче, имаат опаѓачка мелодиска линија и лесно може да бидат депресивни за клиентите кои можеби се во ранлива состојба во болница или установа за нега на стари лица.

Услов 3: Внимателно слушајте го почетокот на изборот и крајот. Дали почетокот ја создава атмосферата што ја посакувате? Или има долг вовед пред да започне делот што навистина сакате да го користите? Дали завршувањето на музиката е добро „засновано“ или музиката го остава клиентот со лебдечки крај што може да му отежни на клиентот да почувствува дека музиката е завршена? Важно е терапевтот да води забелешка за тоа кои селекции функционираат добро, а кои не функционираат добро со индивидуални клиенти и со групи. Ова го олеснува процесот на самообразование и му овозможува на терапевтот да изгради свој репертоар на музички селекции кои сигурно ќе го постигнат посакуваното.

Заклучок

Овој труд се однесува на критериумите што се користат за избор на музика од различни жанрови за клиенти од сите возрасти, сместени во различни контексти. Дополнителни детали за изборот на музика и описот на музиката што се користи за релаксација, слики и други рецептивни методи ќе бидат повеќе истражени во следните трудови.

Користена литература

- Таневски, Т. (2023), Авторизирани предавања, УГД-Штип, Факултет за образовни науки
Таневски, Т. (2023), Методологија на музикотерапија, ДЦ Цунцуле, Скопје
Sacks, O. (2012) Zagreb. Exploring the Mechanisms of Music Therapy, The Scientist.
<https://www.thescientist.com/features/exploring-the-mechanisms-of-music-therapy>
Erkkila, J., Punkanen, M. & Fachner, J. (2011) Individual music therapy for depression: randomised controlled trial, The British Journal of Psychiatry, p.199.

UDC: [37.011.3-057.164:316.362]:376.013.82-056.36

COOPERATION BETWEEN THE EDUCATIONAL ASSISTANT AND THE FAMILY AS A PREREQUISITE FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL INCLUSION

Jadranka Runcheva¹, Jasna Kudek Mirosević², Natalija Dalevska³
¹Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia

jadranka.runceva@ugd.edu.mk

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

jasna.kudek@ufzg.hr

³Primary School "Blaze Koneski" – Veles

dalevskan@yahoo.com

Abstract. Inclusive education represents a systemic approach that provides equal opportunities for learning and development of students with special educational needs, wherein the collaboration between the family and the educational assistant plays a key role in ensuring effective and high-quality inclusion. The aim of this study is to examine the nature, quality, and challenges of the collaboration between educational assistants and parents, as well as to identify the factors that enhance this cooperation in practice. The research was conducted using an electronic questionnaire (Google Forms) on a sample of 15 educational assistants from mainstream primary schools in North Macedonia. The analysis includes demographic characteristics, frequency and modes of communication with families, perceived challenges, examples of good practice, and recommendations for improvement. The results show that most assistants maintain regular communication with parents (10 on a daily basis, 4 several times a week), and the collaboration is most often evaluated as excellent or very good. The most common obstacles identified are lack of time, mismatched expectations, distrust, insufficient parental engagement, and linguistic/cultural barriers. Successful practices include daily open communication, joint planning, timely notification about achievements or difficulties, and coordinated support at home and at school. Participants recommend regular training for assistants, stronger professional support, more frequent meetings with parents, and clear guidelines for collaborative work. The study confirms that high-quality and continuous cooperation between educational assistants and families is an invaluable factor for the academic, social, and emotional progress of students with special educational needs. Improving communication skills, strengthening mutual trust, and establishing structures for regular information exchange are essential prerequisites for effective and sustainable inclusion.

Keywords: inclusive education, educational assistants, family, collaboration, support, special educational needs.

СОРАБОТКАТА МЕЃУ ОБРАЗОВНИОТ АСИСТЕНТ И СЕМЕЈСТВОТО КАКО ПРЕДУСЛОВ ЗА ЕФЕКТИВНА ОБРАЗОВНА ИНКЛУЗИЈА

Јадранка Рунчева¹, Јасна Кудек Мирошевиќ², Наталија Далевска³

¹Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – ШТИП

jadranka.runceva@ugd.edu.mk

Учителски факултет, Универзитет во Загреб, jasna.kudek@ufzg.hr.

³ООУ "Блаже Конески" – Велес

dalevskan@yahoo.com

Апстракт. Инклузивното образование претставува системски пристап кој обезбедува еднакви можности за учење и развој на учениците со посебни образовни потреби, при што соработката помеѓу семејството и образовниот асистент има клучна улога за ефикасна и квалитетна

инклузија. Целта на ова истражување е да се испита природата, квалитетот и предизвиците на соработката меѓу образовните асистенти и родителите, како и да се утврдат факторите што ја унапредуваат оваа соработка во практиката. Истражувањето е спроведено со употреба на електронски прашалник (Google Forms) на примерок од 15 образовни асистенти од редовни основни училишта во Северна Македонија. Анализирани се демографските карактеристики, учестеноста и начинот на комуникација со семејствата, перцепираните предизвици, позитивни практики и препораки за подобрување. Резултатите покажуваат дека повеќето асистенти остваруваат редовна комуникација со родителите (10 секојдневно, 4 неколку пати неделно), при што соработката најчесто се оценува како одлична или многу добра. Како најчести пречки се издвојуваат недостиг на време, неусогласени очекувања, недоверба, недостаток на интерес од страна на родителите, како и јазични/културни бариери. Идентификувани се успешни практики како што се секојдневна отворена комуникација, заедничко планирање, навремено информирање за постигнувања и тешкотии, како и координирана поддршка дома и на училиште. Препораките од испитаниците нагласуваат потреба од редовни обуки за асистентите, засилена стручна поддршка, почеста организација на состаноци со родителите и јасни насоки за заедничка соработка. Истражувањето потврдува дека квалитетната и континуирана соработка помеѓу образовните асистенти и семејствата претставува непроценлив фактор за академскиот, социјалниот и емоционалниот напредок на учениците со посебни образовни потреби. Подобрувањето на комуникациските вештини, зголемената доверба и создавањето структури за редовна размена на информации се клучни предуслови за ефективна и одржлива инклузија.

Клучни зборови: инклузивно образование, образовни асистенти, семејство, соработка, поддршка, специјални образовни потреби.

Introduction

In recent decades, inclusive education has established itself as a generally accepted concept that emphasizes the need for fair, humane and quality education for all children, regardless of their developmental, cultural or social differences. Instead of applying a selective and discriminatory approach, this model advocates for the adaptation of the education system according to the specific abilities and requirements of each student. Inclusion does not only mean physical presence in school, but also real participation, a sense of belonging and mutual respect. Within the framework of this educational transformation, the role of the educational assistant as an operational and supportive figure in the everyday teaching process is becoming increasingly prominent (Agourida, 2024, UNICEF, 2014, Stefanovska, 2022). The assistant not only helps the student with special educational needs, but also mediates between him, teachers, classmates and, especially importantly – his family. The main goal of the support provided by educational assistants is to enable more active inclusion of students in the educational process, thus encouraging the full realization of their developmental potential (MON, 2025). Through the use of cooperative learning and teaching methods, assistants contribute not only to academic progress but also to the development of independence and social integration of students in the school community (Konceptija za iznkluzivno obrazovanie, 2020). Research confirms that educational assistants play an important role in supporting students with disabilities, performing a variety of tasks – from assisting the teacher to individual and group work with students. (Takala, 2007 as cited in Trajkovska Puskas, 2025).

The inclusion of children with special educational needs in the educational process is not only an obligation of society, schools and childcare facilities, but also a significant responsibility for parents. The active participation of parents is a key factor for the successful inclusion of these children in regular educational groups or classes. Such participation presupposes close

cooperation and partnership between parents and educational institutions, as well as with other relevant services and institutions that care for children and their families. The quality of this cooperation depends on the availability of existing structures that enable parental participation, but also on the existence of a culture and mutual cooperation and support. (Meresman, S., 2013:13, as cited in Petrovska and Runcheva, 2019). Collaboration between educational assistants and parents of students with special educational needs is crucial for successful inclusion. It ensures a better understanding of the student's needs, enables timely support, and contributes to his educational and personal development.

Effective collaboration between family and educational assistant: importance and challenges

The collaboration between the family and the school is a vital component in the education of students with special educational needs, as both environments share the common goal of supporting the child's well-being and overall development. According to UNESCO's Global Education Monitoring Report (2020), successful inclusion of students with disabilities requires parents to be consistently and actively engaged in the educational process. They must receive timely and comprehensive information about all matters related to their child, including their progress as well as the challenges they face within the school environment.

Mitchell (2014) outlines several levels of collaboration between parents and educational assistants, beginning with basic information-sharing, moving through consultation, and extending to full partnership based on shared responsibility for decision-making and the implementation of educational strategies. This approach involves holding regular meetings, establishing clear goals, and defining expectations for everyone involved in the process.

Forms of collaboration may take both formal shapes—such as scheduled meetings, workshops, or sessions for developing an individualized education plan—and informal ones, including brief conversations before or after class or written communication. As Ćwinrkalo and Bartnikowska (2020) point out, effective collaboration also requires the exchange of experiences and ideas, along with building relationships grounded in respect, trust, and open communication (as cited in Trajkovska Puskas, 2025).

Mitchell (2014) emphasizes that parents play a fundamental role in the educational process—not only as sources of valuable information, but also as active participants who have the right to contribute to the development of the educational plan. When mutual understanding and trust are established, this collaboration enhances the student's academic outcomes, social inclusion, and emotional well-being, while also supporting the development of positive habits and skills within the home environment. (Dempsey & Keen, 2008, as cited in Trajkovska Puškaš, 2025).

A well-established collaboration between educational assistants and parents greatly enhances the quality of educational support provided to the student. Hallahan et al. (2014) note that parents possess highly valuable insights into the student's communication style, academic functioning, personal traits, and interests, which enables teachers and educational assistants to tailor their approaches to the learner's individual needs. Such cooperation contributes to more effective and responsive support for the student. (Dempsey & Keen, 2008, as cited in Trajkovska Puškaš, 2025).

Collaboration between the family and the educational assistant is a crucial factor in creating a cohesive, consistent, and supportive environment for a student with disabilities. When mutual trust is established, information is shared openly, and efforts between parents and the educational assistant are well-coordinated, the conditions become favorable for the child's progress—both academically and in terms of psychosocial development.

- *Continuity and consistency in support.* Coordinated communication between the family and the educational assistant ensures a consistent approach to supporting the student. When the strategies used at school align with those implemented at home, the child adapts more easily and demonstrates improved outcomes.

- *More precise individualization of support.* Parents understand their child best—their routines, needs, emotional responses, and sensitivities. When this information is shared with the educational assistant, the support can be tailored in the most suitable way for the student, resulting in more effective learning and development.

- *Increased emotional stability in the student.* A student feels secure when they perceive a strong connection and mutual support between the people responsible for their care. This sense of security helps the child feel accepted, which enhances confidence and reduces anxiety, especially in group activities.

- *Greater motivation for learning.* When the family is actively involved and collaborates with the assistant, the child interprets this attention and support as recognition of their efforts. This strengthens intrinsic motivation and interest in learning, as the student receives encouragement and positive reinforcement from both home and school.

- *More successful socialization and inclusion.* The educational assistant often acts as a mediator in the student's social interactions. When working in coordination with parents, the assistant can more effectively identify situations that pose challenges in group dynamics and jointly develop strategies that promote the student's integration into the school community.

- *Timely identification and intervention in challenges.* Regular information exchange enables early detection of changes in the child's behavior, learning progress, or emotional well-being. Through collaboration, both parents and the assistant can respond more quickly and provide appropriate support.

- *Strengthening the student's independence.* With continuous and coordinated support, the student is gradually encouraged to take initiative, develop essential skills, and become more independent in completing everyday school tasks. (UNICEF. (2012). Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning, Webster, Russell, & Blatchford, 2023).

Challenges and Difficulties

Although collaboration between educational assistants and parents is essential, its practical implementation is often accompanied by various obstacles. Hallahan et al. (2014) note that parents of children with special educational needs frequently experience emotional and practical stress, which can affect their ability and readiness to engage in collaborative efforts. Conversely, teachers and educational assistants are sometimes not fully familiar with the family's specific living conditions and perspectives, which may result in misunderstandings.

Mitchell (2014) emphasizes the importance of fostering a collaborative atmosphere grounded in respect and trust, clearly defining the responsibilities of all parties, and reviewing

progress on a regular basis. In addition, educational assistants should be mindful of the professional language and terminology they use to prevent possible misunderstandings. Clear, honest, and open communication forms the foundation for building long-term and effective cooperation that supports the student's overall functioning and development both at school and at home (Dempsey & Keen, 2008, as cited in Trajkovska Puškaš, 2025).

Despite the importance of cooperation between educational assistants and parents, a range of obstacles frequently appears in practice that can hinder this process. One of the most common challenges is the lack of time—both for parents and educational assistants—which makes it difficult to maintain regular meetings and ongoing communication. Furthermore, low levels of trust between the two parties, particularly during the early stages of collaboration, may result in hesitation and limited information sharing. This issue is often intensified by unclear communication, as educational assistants may unintentionally use professional jargon that parents find difficult to understand. Another significant challenge is the limited training some educational assistants receive in communication skills and working with parents, which can lead to inappropriate approaches and misunderstandings. In certain cases, parents may also display an overly protective attitude, which can restrict the child's autonomy.

Methodological approach

The subject of the research is the cooperation between the family and the educational assistant as a factor that influences the quality of inclusive education for students with special educational needs. The sample consists of 15 educational assistants in regular schools in the Republic of North Macedonia. 15 educational assistants who work with students with special needs participated in the research. According to gender, the majority of respondents are women, that is, 13, while only 2 are men. The age structure of the participants in the research varies from 27 to 55 years. In terms of education level, the majority of respondents have completed higher education, 14 respondents. Most of them have also indicated the faculty they graduated from (graduated from the Faculty of Pedagogy, Faculty of Philology, Faculty of Philosophy, graduate sociologist, graduate art pedagogue). Among them, one educational assistant with postgraduate studies, i.e. a master's degree in psychology, is also recorded. The work experience of educational assistants ranges mainly from 1 to 3 years. We have a total of 5 with up to 1 year of work experience, 5 from 1 to 3 years, and 5 educational assistants with over 3 years of work experience. Regarding the number of students with special educational needs they have worked with so far, respondents stated that 7 of them have supported 1 student each, 3 educational assistants have supported 2 students each, 2 educational assistants have supported 3 students each, 1 educational assistant has supported 4 students and 2 educational assistants have supported 5 students each.

Collaboration with the family

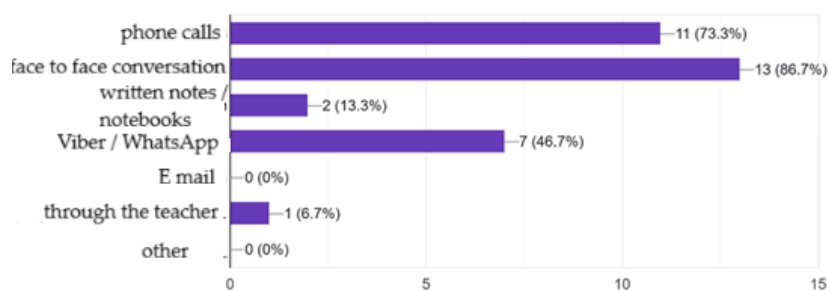


Chart 1. Forms and means of communication with parents

Regarding the communication of educational assistants with the parents of students with special educational needs, 11 assistants responded that it is done through phone calls, 13 assistants responded that it is done through face-to-face conversations, 2 assistants responded that they communicate with parents through written notes, 7 assistants responded that they also communicate with parents on the social networks Viber/Whatsapp and 1 assistant responded that they communicate with parents through the teacher/classroom head.

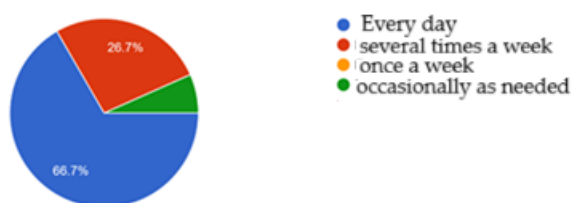


Chart 2. How often do you communicate with the parents of a student with special educational needs?

The educational assistants answered this question that 10 of them communicate with the parents of the student with special needs on a daily basis, 4 of them communicate several times a week, and 1 assistant communicates with the parent occasionally/as needed.

Challenges faced by educational assistants

Educational assistants have listed the following as challenges in communicating with the family of a student with special needs: 4 of them due to lack of time, 1 of them due to distrust or resistance on the part of the parents, 3 of them due to mismatched expectations, 1 of them due to a language/cultural barrier, 2 of them due to parents not showing interest, 2 of them due to other reasons, and 2 respondents did not answer.

Needs to improve cooperation between educational assistants and parents

Educational assistants list several ways for better cooperation with parents, 4 of them state that more training in communication skills is needed, 5 of them that support from the

professional service is needed, 5 of them suggest regular meetings with parents, 1 assistant states that special instructions and materials are needed.

How do you describe your relationship with the parents of students with SEN?

Educational assistants describe their relationship with parents in different ways, 4 of them describe it as an excellent relationship, 2 of them as very good, 2 of them as a fair relationship, 2 of them as a professional, open and direct relationship, accepting positive comments, one of them as a fair relationship, 1 of them answered that the relationship with the parents is so-so and the rest answered that they have a good relationship.

Can you share an example of good practice or successful collaboration with a parent?

Educational assistants have shared several examples of successful collaboration with parents, such as – daily communication, honest approach and joint collaboration, joint efforts for greater progress, regular reporting on problems or achievements, detailed conversation about everything related to the student, careful listening to the parent, cooperation in writing homework, conveying the taught content during class, practicing at home, etc.

What recommendations would you give for improving the role of the educational assistant in collaboration with the family?

Educational assistants' answers	How many of them answered?
To create closeness and trust between the educational assistant and the parents Constant communication	6
It mostly depends on the family	1
No answer	5
Training	3
To have complete trust in the assistants, because only then will the assistant have the freedom to fully dedicate themselves to the student with a disability and to accept the assistant's advice, because after all, he is the one who spends half the day with the student, and knows exactly what he needs to improve his focus and interest in the lesson itself.	1
Centers should explain to families the exact role and duties of the assistant.	1
When parents have realistic expectations of their child, then there will be mutual cooperation that will be at the necessary level.	1

Based on the responses received, it can be concluded that the respondents recognize various factors that contribute to creating a close and trusting relationship between the educational assistant and the families of students with special educational needs. The results show the following:

- Constant communication is the most frequently mentioned answer (6 respondents),

indicating that regular and open communication between the educational assistant and parents is crucial for building trust and effective cooperation.

- Training was mentioned as a factor by 3 respondents, suggesting that additional education and information for parents or assistants can improve mutual understanding and cooperation.

- 1 respondent believes that it all depends on the family, emphasizing the importance of parental initiative and engagement.

- 1 respondent indicates that parents should have complete trust in the assistant, since he works directly with the student and can best understand his needs.

- 1 respondent recommends that support centers explain to parents the role and responsibilities of the assistant, which would enable realistic expectations and more effective cooperation.

- 1 respondent emphasizes that realistic expectations on the part of parents are a prerequisite for cooperation at the appropriate level, which shows awareness of the influence of attitudes and expectations on the parent-assistant relationship.

- 5 respondents did not provide an answer, which may indicate insufficient experience, uncertainty in the role, or undefined attitudes regarding the topic.

Conclusion

The findings of this research highlight that collaboration between educational assistants and families plays a crucial role in ensuring quality inclusive education for students with special educational needs. Although most educational assistants report good, very good, or excellent relationships with parents, the quality of cooperation depends on several key factors.

The results show that daily and consistent communication is the strongest predictor of successful collaboration, as confirmed by the majority of participants. Educational assistants most commonly communicate with parents through face-to-face conversations and phone calls, indicating that direct contact remains the most effective method for building trust and maintaining continuity in support.

Despite these positive tendencies, the study also reveals several challenges that hinder cooperation. The most frequently mentioned barrier is lack of time, followed by mismatched expectations, insufficient parental interest, language/cultural differences, and occasional distrust. These difficulties underline the need for clearer communication strategies and better-defined roles and expectations between assistants and families.

The educational assistants emphasize several priorities for improving collaboration, such as the need for training in communication skills, stronger institutional support from school professional services, and regular structured meetings with parents. The participants also highlight that parents' realistic expectations and trust in the assistant significantly contribute to the quality of cooperation.

Overall, the study concludes that effective collaboration requires continuous, transparent, and respectful communication, supported by appropriate training and institutional guidance. When educational assistants and families work in coordination, they create a cohesive and supportive environment that enhances the student's academic progress, social inclusion, and emotional well-being. Strengthening these collaborative practices remains essential for advancing inclusive education and improving the learning outcomes of students with special educational needs.

References

- Agourida, S. (2024). The role of teacher assistants in inclusive classrooms: A scoping review (Master's thesis, University of Groningen). University of Groningen Student Theses. <https://gmwpublic.studenttheses.ub.rug.nl/3694/1/Master-Thesis-Sonia-Agourida-revised.pdf>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). Pearson.
- Ministerstvo za obrazovanie i nauka. (2020). *Koncepcija za inkluzivno obrazovanie* [Conception for Inclusive Education]. Skopje.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2nd edition). Routledge.
- Trajkovska Puškaš, A. (2025). Ulogata na obrazovniot asistent vo inkluzivното obrazovanie na uchenicite so poprechenost vo Opshtina Veles. Skopje.
- Ministerstvo za obrazovanie i nauka. (2025). Pravilnik za normative na obrazovniot asistent, opisot na kompetenciite i работните zadaci
- Petrovska, S., & Runcheva, J. (2019). *Osnovi na inkluzivno obrazovanie*. Štip: Goce Delcev University.
- Stefanovska, D. (2022). Podgotvenost na redovnite osnovni ucilista za inkluzija na site ucenici so poprechenost vo Opština Resen, Skopje.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
- UNICEF. (2012). *Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning*. New York, NY: United Nations Children's Found (UNICEF).
- UNICEF. (2014). *Učešće roditelja, porodice i zajednice u inkluzivnom obrazovanju*. Beograd: UNICEF.
- Webster, R., Russell, A., & Blatchford, P. (2023). Inclusion in English mainstream schools: The deployment of teaching assistants and their impact on engagement and progress of pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 735–753. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2122607>

UDC: 37.091.4MON:[373.2.016:51-027.12]

ПЕДАГОГИЈАТА НА МАРИЈА МОНТЕСОРИ И НЕЈЗИНОТО ЗНАЧЕЊЕ ЗА МАТЕМАТИЧКИОТ РАЗВОЈ НА ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

Снежана Јованова – Митковска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
snezana.jovanova@ugd.edu.mk

Апстракт. Педагогијата на Марија Монтесори претставува револуционерен пристап кон образованието, заснован на идејата дека децата најдобро учат преку самостојна активност, сензорно искуство и слободен избор во подготвена средина. Во трудот е елаборирано значењето на Монтесори педагогијата за математичкиот развој на децата од предучилишна возраст, со посебен акцент на природните сезнитивни периоди како база за когнитивниот развој, основните принципи на кои се заснова оваа педагогија, употребата на математичките материјали кои овозможуваат конкретно и визуелно разбирање на апстрактните математички концепти, начинот на кој децата/учениците учат, се поучуваат математика, како и улогата на воспитувачот/наставникот во развојот на математичките поими. Презентирани се и практични вежби и активности кои го стимулираат развојот на одделни математички концепти. Проучувањето упатува на тоа дека Монтесори педагогијата претставува ефективен модел за поддршка на раниот математички развој, благодарение на комбинацијата на практични математички материјали, имањето во предвид на природните когнитивни процеси и внимателното педагошко водење од страна на медијаторот/набљудувачот, насочувачот воспитувачот/наставникот.

Клучни зборови: математички поими, подготвена средина, математички материјали, воспитувач, медијатор

THE PEDAGOGY OF MARIA MONTESSORI AND HER SIGNIFICANCE FOR THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Snežana Jovanova – Mitkovska

Faculty of Educational Sciences, Goce Delčev University, Štip
snezana.jovanova@ugd.edu.mk

Abstract. The pedagogy of Maria Montessori represents a revolutionary approach to education, based on the idea that children learn best through independent activity, sensory experience, and free choice within a prepared environment. The paper elaborates the significance of Montessori pedagogy for the mathematical development of preschool children, with a particular emphasis on the natural sensitive periods as a foundation for cognitive development, the fundamental principles upon which this pedagogy is based, the use of mathematical materials that enable concrete and visual understanding of abstract mathematical concepts, the ways in which children/students learn, are taught mathematics, as well as the role of the educator/teacher in the development of mathematical concepts. Practical exercises and activities that stimulate the development of individual mathematical concepts are also presented. The study indicates that Montessori pedagogy represents an effective model for supporting early mathematical development, thanks to the combination of practical mathematical materials, consideration of natural cognitive processes, and the careful pedagogical guidance provided by the mediator/observer, the directing educator/teacher.

Key words: mathematical concepts, prepared environment, mathematical materials, educator, mediator

„Децата ќе го остварат својот природен потенцијал доколку им се даде слобода да избираат во средина која е во согласност со нивните развојни потреби ”

Марија Монтесори

Вовед

Доминацијата на традиционалните, конвенционални методски пристапи во едукацијата на младите генерации, и бројните упатени до нив критики, влијаеле на појавата на бројни алтернативни правци во педагогијата, правци кои се појавуваат кон крајот на 19 от и почетокот на 20 от век. Всушност, иницијална каписла се низа забелешки упатени на традиционалниот образовен систем, кои се однесуваат на следното: наставник, главен авторитет кој на фронтален начин пренесува сознанија на учениците; деца/ученици кои пасивно слушаат и меморираат информации; строг и унифициран распоред со испланирани активности еднакви за сите ученици, без почитување на нивната индивидуалност; фокус на академските, стандардизирани постигања; компетитивност помеѓу учениците базирана на оценки; унифицирана настава за сите ученици, ист материјал за сите; имплементација на надворешни награди (оцени, пофалби..), во насока на мотивација на децата/учениците, наспроти поттикнување на внатрешната мотивација.

Еден од тие алтернативни правци е Монтесори педагогијата, современ образовен пристап, развиен од италијанската лекарка, едукаторка Марија Монтесори на почетокот на 20 от век. Теоретската и практичната поставеност на овој пристап, е педоцентристичката теорија на Елен Кеј (Ellen Key), теоријата на Сигмунд Фројд (Sigmund Freud), начелата на работната школа. Бројните набљудувања, т.е. „научното набљудување на спонтаното учење на децата, охрабрување на сопственото дејствување и независност на детето и почитување на личноста на детето“ (Phillips, 1999, p.11), кои ги изведува Монтесори, се базата на овој образовен пристап, т.е. основата за креирање на нејзината прва училница позната под името Casa dei Bambini, основана 1907 година во Рим.

Во фокусот на овој нов образовен пристап е детето кое е во центарот на учењето, самоиницијативното учење и развој, низ интеракција со средината. Според Britton (2000), главната цел на Монтесори педагогијата е да се олесни развојот на детската личност, т.е. да му се помогне на детето во неговиот емоционален и општествен развој, во смисла тоа да израсне во среќно и весело дете, кое во најголема можна мерка ќе ги развие своите интелектуални потенцијали.

Всушност, уште со раѓање, детето во себе носи бројни потенцијали кои треба да се развијат, па целта на воспитанието треба да насочена кон развој на сите тие скриени можности кај детето. Со образование, според Montessori (1948) треба да се започне веднаш по раѓањето, што подразбира да воспитанието во периодот на раната возраст треба да биде во насока на поддршка на развојот на вродените човечки психички можности.

Целта на образованието е „развој на комплетно човечко суштество, насочено на средината и прилагодено во своето време, простор и култура“ (Montessori, 1948, p. xx). Акцентот, Монтесори, го поставува на развој на индивидуалноста во насока на премин од едно пониско ниво на самостојност кон повисоко, а сето тоа по пат на сопствени активности, низ сопствен напор на волјата кој е составен дел на еволуцијата на секоја индивидуа.

Благодарение на природната љубопитност, децата го иницираат процесот на

сопствено учење, во средина која е добро подготвена и поддржувачка.

Во тој процес на самоиницијативно учење децата стекнуваат сознанија од сите области, вклучително и сознанија од математиката.

Сензитивни периоди во детскиот развој

Благодарение на фокусираните набљудувања, Монтесори воочува одредени закономерности во детскиот развој, определувајќи неколку развојни фази меѓу кои нема некоја реска граница, но се надополнуваат, надоврзуваат една на друга, создавајќи континуитет во развојниот процес. Всушност, Монтесори говори за постоење на четири развојни фази, поделени според временска отсечка од шест години, т.е. од раѓање до шестата година, од шестата до дванаесеттата (детето е способно за стекнување на академски и уметнички знаења, вештини значајни за културата во која живее, свесно го осознава универзумот), од дванаесет до осумнаесет година (продлабочување на сознанијата во областите за кои е веќе создаден интерес) и од осумнаесет до дваесет и четири години. Секоја од наведените развојни фази се карактеризира со своја специфичност и улога во формирањето на личноста на детето. Ова е од особена важност за воспитувачите и наставниците во насока на препознавање на разликите во различните фази и согласно тоа можност да ги прилагодат методите на работа согласно развојните потреби на учениците.

Првата развојна фаза, Монтесори ја дели на две последователни потфази: прва потфаза, трае од раѓање до третата година, фаза во која кај детето е развиена способноста за несвесна апсорпција на информации и инкорпорирање на искуства, позната по т.н. „впивачки ум“, кој според Монтесори е „несвесна форма на ум што поседува креативна моќ“ (Montessori, 2019, p. 267). Впивачкиот дух се однесува на процесот на градење на сознанието од почеток, низ интеракција со природата и реалната средина, ослободено од фантазии и илузии. Во тој период се развива способноста за реална и точна проценка на она кое се случува околу него, фаза во која детето е сопствен, несвесен градител на својата личност, сопственото искуство.

Втората потфаза, го опфаќа периодот од третата до шестата година и претставува премин од несвесната апсорпција кон развивање на свесен ум, а процесот на учењето станува свесен, намерен. Детето во овој период почнува да учи правила на однесување во заедницата, обидувајќи се да се вклопи, интегрира во средината во која се наоѓа. Паралелно работи на усвршување на основните вештини поврзани со аритметика, пишување и говорење, кои се базата за понатамошниот когнитивен и социјален развој.

Во рамки на оделните фази се одвиваат конкретни т.н. *осетливи, сензитивни периоди*, во кои детското учење се одвива спонтано, на еден непосреден, природен начин. Периодите на осетливост се периоди во кои децата истражуваат и учат. Истите завршуваат кога детето ќе го запознае светот во кој живее. Затоа, како што истакнува Монтесори, според Britton (2000), детето не треба да се попречува или ограничува во неговите проучувања, истражувања, затоа што тоа води кон појава на незадоволство, бес, резултанта на неговите незадоволени потреби за учење. Детето усвојува одредени знаења и вештини, самостојно, без постоење на надворешни притисоци.

Монтесори говори за повеќе сензитивни периоди и тоа: *сензитивен период за јазик* кој ја опфаќа временската отсечка од раѓање до шест години. Тоа е периодот на апсорпција, период во кој детето го апсорбира јазикот од средината најнапред преку слушање, а потоа почнува и да говори, период во кој детето „несвесно впива“ од надворешната средина. Всушност, јазикот, според Монтесори, е базата за интелектуалниот развој (Montessori, 1949, p.111); *сензитивен период за ред*, кој се однесува на временската отсечка од втората до четвртата година, период во кој

хаотичната, непредвидлива средина предизвикува немир, несигурност кај децата, па оттаму и потребата од средување, постоење на подреденост, ред во непосредната околина. Таканаречената „организирана и хармонична средина, создава чувство на сигурност, стабилност и разбирање на светот околу себе. Редот е и условот за воспоставување на внатрешен мир и когнитивна ориентација на детето; *сензитивен период за движење*, кој го опфаќа периодот од раѓање до пет години, период во кој се воспоставува контрола на движење, координација, период во кој детето самостојно истражува, ја разбира околината; *сензитивен период за мали предмети*, карактеристичен за втората и трета година од детскиот развој, период значаен за фокусирање на детското внимание и неговата концентрација; *сензитивен период за социјални односи*, се одвива во периодот од третата и шестата година и е период кој се карактеризира со развој на свесноста за другите околу себе, за потребата од непосредна нивна интеракција и комуникација, соработка, развој на емпатијата и почитта кон другиот различен од себе.

Овие сензитивни периоди се преклопуваат еден со друг во временската отсечка од шест години и претставуваат природен водич во развојот на детето. Она кое е од особена важност за воспитувачите, наставниците, е воочување на сензитивните периоди во развојот на децата, воочување дека кај нив постои внатрешен мир, концентрација, задоволство ако нештото кое го работат е во согласност со нивната внатрешна мотивација, нивните потреби, па аналогно на тоа да работат на конкретни можности за развој на фнивните активности, нивната самостојност.

Улогата на воспитувачот, наставникот е да им помогне на децата во процесот на осамостојување во смисла „помогни ми тоа да го направам сам“. Всушност, во Монтесори педагогијата учителите се во улога на медијатори, поттикнувачи и демократски ориентирани личности кои со своето тивко и пасивно однесување треба да му овозможат слободен развој на детскиот дух-т.е. како што ќе истакне Џубран (според Phillips, 1999, p. 71), „наставникот кој оди во сенката на храмот, меѓу учениците, не дава од својата мудрост, туку од својата вера и љубов. Ако е навистина мудар, тој не ви нуди да влезете во куќата на неговата мудрост, туку ве води до прагот на вашиот дух“

Според Марија Монтесори, секое дете поминува низ одредени сензитивни фази во кои има природна подготвеност и интерес за усвојување на одредени вештини и знаења.

Во својата работа Марија Монтесори се води од неколку клучни начела, принципи:

Основни принципи на Монтесори педагогијата

Монтесори педагогијата, како еден од највлијателните, најиновативните пристапи на почетокот на 20 век, кој и ден денес плени со својата актуелност, оригиналност, се базира на неколку клучни принципи и тоа:

Поставеност на детето во центарот на учењето. Благодарение на сопствената природна љубопитност, самоиницијативност и независност, децата се способни самостојно да го водат сопственото учење, во согласност со покажаниот интерес.

Постоење на добро подготвена средина за учење, доволно поддржувачка, мотивирачка, средина која е внимателно дизајнирана и уредена со материјали кои се усогласени со развојните потреби на децата, материјали кои се лесно достапни, естетски привлечни, кои ја иницираат практичната детска активност, кои ја насочуваат концентрацијата на детското внимание, материјали кон кои детето пристапува критички, креативно, кои го насочуваат кон самодисциплинираност во изведбата на активноста, е вториот Монтесориев принцип. Вака конципираната средина за учење го поттикнува активното истражување, наспроти пасивното слушање на она кое го говори наставникот.

Третиот принцип се однесува на *слободата на избор*, но паралелно и преземање на одговорност за сопствените избори. Имено, детето/ученикот има слобода да избира

активности, соодветни материјали, но сепак почитувајќи јасни правила кои вклучуваат ред и почит. На тој начин, како што истакнала Montessori (1949), се постигнува баланс помеѓу структурата и слободата, што пак се одразува на внатрешната дисциплина и мотивација. Наставникот ја има улогата на водич кој го набљудува детето и му помага да го достигне својот потенцијал.

Постоење на сензитивни периоди кои се клучни за развојот на одредени вештини кај децата учениците, согласно кои и се креира средината за учење и развој;

Индивидуален пристап кон учењето - секое дете е уникатна личност која има сопствено темпо на личен развој. Наставата е базирана на интересот и способностите на децата, не на нивната возраст.

Создавање на групи составени од деца/ученици од различни возрасти, пр. 3-6 години, засновано на принципот грижа на постариот за помалите, поттикнување на соработката, развој на лидерски вештини, учење од врстници;

Хolistички развој на децата/учениците (интелектуален, емоционален, социјален, физички). Средината за учење и активностите базирани на слобода во изборот ја поттикнуваат самовербата, креативноста, социјалните вештини.

Учење преку сетилното искуство кое им овозможува разбирање на апстрактните концепти преку конкретното искуство.

Наставник/воспитувач - ја има улогата на набљудувач, насочувач на индивидуалниот детски развој, за што се специјализира по пат на соодветни обуки, во насока на оспособеност за поддршка на природниот детски развој.

Принципите на Монтесори педагогијата се тесно поврзани со концептот на сензитивните периоди во развојот на детето.

Монтесори педагогијата и математичкиот развој на децата

Кога станува збор за значењето и улогата која ја има Монтесори педагогијата во математичкиот развој на децата, вусшност поаѓаме од нејзиното разбирање, нејзиниот фокус на т.н. „математички ум“, кај децата базиран на вродениот капацитет за прецизност, ред и ориентација во светот. Концептот на математичкиот ум Монтесори го презема од францускиот филозоф, математичар и физичар Блез Паскал. Овој концепт изразува дека математиката не е резервирана само за неколку луѓе кои се особено надарени во математиката, туку дека секој може да ја совлада математиката.

Имено, Монтесори смета дека математиката е концепт кој е вроден и заеднички за сите луѓе, вклучувајќи ги и децата, и дека тоа не е само способност или талент на поединецот. Верува дека секое дете поседува математички ум кој се развива преку сензорни патишта од раѓање. Математичките поими не се нешто кое однадвор и се наметнува на децата, но нешто кое се развива одвнатре, согласно нивната природна љубопитност, желба за ред, точност, прецизност. Преку активностите од практичен живот и сетилно образование, детето несвесно се подготвува за разбирање на математички концепти, како што се: големина, тежина, количина, редослед, симетрија, и мерка. Како што детето расте и се развива, тоа ги апстрахира концептите и својствата на предметите од неговата околина, од искуствата што ги стекнува.

Децата не учат математика кога првпат ќе влезат во училиница на три годишна возраст, но за да учат, мора прво да го развијат својот „математички ум“. Развојот на математичкиот ум започнува да се одвива во првата година од детскиот живот. Кога детето ќе развие одредено ниво на јасност во својот ум, тогаш ќе биде подготвено да учи математички концепти. Третата година е врвот на сите индиректни подготовки поврзани со основната математичка работа која ќе се изведува понатаму.

Постојат четири различни квалитети на кои треба да се внимава, за да се знае дека

детето е подготвено за математика, а тоа се: способноста на детето да воспостави шеми, воочи, воспостави одредени односи помеѓу предметите, да има уреден ум и да може да изведува класификација во непосредната околина. Овие квалитети можат да се развијат само ако постои соодветна прилагодена средина за учење во која ќе постои лепеза на материјали кои ќе го поттикнуваат математичкиот ум на детето преку сензорни и конкретни искуства (Lillard, 2011).

Раниот развој на математички поими е од суштинско значење, бидејќи токму во предучилишниот период се поставуваат темелите за понатамошно когнитивно и академско напредување. Разбирањето на количина, редослед, споредба и броење не само што ја развиваат математичката писменост, но имаат свој одраз и на развојот на критичкото размислување, концентрацијата и способноста за решавање проблеми. На тој начин преку прилагодената средина за учење математиката не е повеќе „тешка, апстрактна“, но е интуитивна и природна.

Ако ги имаме во предвид претходно споменатите принципи на Монтесори, тогаш запознавањето со физичките материјали: монистри, бројни прачки, табели за вметнување и др., кои ги претставуваат математичките концепти, а потоа нивното симболичко претставување со броеви и операции, се однесува токму на почитувањето на првиот принцип од Монтесори педагогијата, т.е. учењето преку конкретното искуство. Пример, бројот пет не се претставува веднаш со цифра, но на детето му се овозможува да има контакт со пет физички предмети, пет прачки, пет монистри. Му се овозможува да ги види, допре, брои, спореди, да воспостави на некој начин врска помеѓу визуелното, тактилното претставување и количината. Дури потоа се пристапува кон истакнување на симболот „5“. Со тоа се овозможува и преминот од конкретното кон апстрактното. Можноста за избор на активности, материјали согласно способностите и интересите, кое во суштина значат и јакнење на внатрешната мотивација, поттик на истражувачкиот дух преку игра, е отелотворување на принципот на слобода на избор и самостојност, т.е. да математиката се учи преку игра, преку соодветен предизвик. Во поглед на принципот подготвена средина за учење, просторот е така организиран, што секој материјал, вклучително и материјалот за математика има своја логична позиција во просторот, достапен е, привлекува внимание и ги охрабрува децата да истражуваат самостојно, без потреба од постојана интервенција од страна на воспитувачот. Голема улога и значење има и почитувањето на принципот на самокорекција. Дизајнот на материјалите кои се користат е таков што децата можат самостојно да воочат и да ги исправат направените грешки. Така на пр., ако детето воочи дека нешто не се вклопува во низата (серијација) може веднаш да коригира грешка и да направи повторен обид, што пак влијае на развојот на аналитичкото мислење и способноста за решавање на проблеми.

Алатките и активностите од математика кои му се нудат на детето и кои водат кон разбирање, а не само кон меморирање, овозможуваат да секое дете напредува согласно своите способности, т.е. се почитува индивидуалното темпо на напредување на секое дете, без форсирање, без притисок. Тоа означува дека некои деца подолго време ќе се задржат на броење, споредување, додека други ќе преминат кон аритметичките операции или воочување, работа со геометриските форми. Воспитувачот не го форсира процесот, но го следи, поддржува, овозможувајќи учење без страв, притисок или натпревар. Од особено значење е и интеграцијата на математиката со секојдневни активности. Всушност, таа е дел од животот. Пример, при сервирање оброк, при подготовка на храна, при уредување на просторот, може да се аплицираат математичките концепти броење, мерење, геометрија.. На тој начин, математиката се сфаќа како интересна, применлива и постанува постанува природен процес на откривање, игра и логичко размислување.

Методичките пристапи во развојот на математички поими се во корелација со

природниот развој на детето, засновани на почитување на неговото негово индивидуално темпо на напредување, на негово поттикнување, охрабрување, поддржување во самостојното откривање, учење преку игра и искуство. Со тоа се гради темел за поттикнување на љубопитноста, логичката мисла и самодовербата кај децата.

Како „учи“ математика детето според Монтесори педагозијата?

Воспитанието е една целина која се состои од глава (мислење), срце (чувства) и рака (дејствување). Мозокот, сетилата и мускулите го чинат комплексниот механизам преку кој се восприема и обработува реалноста. Сетилата според Монтесори, претставуваат примарен канал за стекнување на знаења, а мозокот има клучна улога во усогласувањето на движењата и интегрирањето на информациите. Всушност, детето уште од најрана возраст го истражува светот преку петте сетили. Најпрво ги активира видот и слухот, а со развојот на моториката се интензивира употребата на допирот, по што се развива и сетилото за вкус. Движењето не само што го поттикнува психичкиот развој, туку овозможува и духовното созревање да се изрази преку различни форми на активност.

Според Seitz & Hallwachs (1996), духовниот развој на детето е тесно поврзан со неговата активност и движење. Во моментот кога детето ќе стане способно да се движи, да ползи или да оди, потребно е да му се овозможи слобода за истражување и самостојно учење. Ограничувањето на движењето го нарушува природниот процес на спонтано откривање и когнитивен развој. Всушност, интеграцијата на когнитивните, емоционалните и моторните аспекти на учењето, води кон креирање на услови за автономија, саморегулација и развој на внатрешната мотивација. Значи, на детето треба да му се овозможи средина и материјали кои ќе го олеснат процесот на неговото учење низ перцепција, допир, движење. Во таа подготвена средина за учење се јавуваат најразлични форми во кои детето „учи“.

Согласно мислата на Соорег (1986, р. 281-284), постојат неколку форми на учење кои можат да се воочат во Монтесори училиниците и тоа: *осаменичка форма*-детето самостојно работи на задачите, само бира материјал, вежба и одбива помош од другите; *набљудувачка форма* - детето ја набљудува работата на друго дете кое работи, дава предлози и коментари; *паралелно усогласување* - повеќе деца работат на сопствените задачи разменувајќи информации; *форма на подучување* - едно дете се труди да му помогне на друго дете при извршување на задачите и *соработничка форма*. Сите овие форми на учење подразбираат користење на лепеца на Монтесори материјали за учење математика.

Монтесори материјали за развој на математички поими

Основата на педагошката пракса на Марија Монтесори ја чинат токму Монтесори материјалите. „Без нив децата не би биле во состојба да се концентрираат. Тие предмети не беа избрани произволно, туку врз основа на долгогодишното експериментирање со самите деца“ (Montessori, 2003, р. 282). Базирано се на идејата дека секое дете има уникатен потенцијал, па неопходно е дизајнирање на богата стимулативна, поддржувачка средина која ќе значи мобилизирање на сетилата, усовршување на сопствените перцепции, особено оние што доаѓаат преку раката и храбрење на детската љубопитност. Монтесори материјалите отелотворуваат образовен пристап во кој детето станува главен актер во своето учење, нудат можност да детето истражува, експериментира, активно да стекнува знаења, на еден природен начин, интересни се, забавни за ракување, структурирани, едукативни.

Марија Монтесори развила математички материјал кој уште се нарекува материјализирана апстракција. Материјалите првенствено ги претставуваат количината и симболот, декадниот систем и четирите математички операции на конкретен начин, со

што му овозможуваат на детето да развие сопствено апстрактно размислување преку ракување и повторување на нивната употреба.

Изработени се од благородни материјали: дрво и метал, издржливи се, комплетни, со едноставни бои и форми кои го привлекуваат детското внимание и го олеснуваат процесот на учењето. При креирање на овој материјал се имале во вид неколку фундаментални принципи и тоа: да се сензорни, т.е. да овозможуваат мобилизација на детските сетили; да развиваат еден квалитет одеднаш, на пример:, подредување, серијација од најмал кон најголем и обратно, се користат само десет црвени ленти различни само по големина, по ниту еден друг признак; секој материјал има за цел детето да се концентрира само на една вештина и да има една логична прогресија; децата никогаш не се поставени во ситуација да не успеат, но преминуваат дел по дел само ако претходно нештото е совладано, т.е. се овозможува т.н. структурирано учење; прогресија од едноставно кон сложено, пример еден признак димензија, па два признака димензија и боја, и сл.; можност за самокорекција, благодарение на вградената проверка на грешки. Пример поставување на валјаци во соодветни рамки, па се внимава на правилното поставување, ако не е поставено правилно се вочува грешка и се поправа; постоење на директни и индиректни цели за секој материјал, дизајнирани се за исполнување на дефинирана цел; обезбедуваат објективна поддршка на детето. Пример: запознавање со триаголник кој е направен од дрво, па дрвца кои ги претставуваат неговите страни, тенок триаголник кој се поставува во жлеб, па обоен од хартија, нацртан со линија, т.е. се почитува принципот на постапност и системност во работата со материјалот. Детето го споредува, подредува и мери таквиот материјал, а со тоа развива математичко разбирање на светот, стекнува математичко искуство.

Користењето математички материјали му овозможува на детето да преку конкретни искуства го разбере и почувствува светот на математиката. Повторувањето на активностите влијае на утврдување на базичните знаења, а работата со материјалите му помага да ги забележи логичните врски меѓу геометрија, аритметика и алгебра.

Математичките материјали се карактеризираат со три суштински квалитети:

Директниот физички контакт на детето со математичкиот концепт всушност ја овозможува *конкретизација на апстрактните* математички поими. Манипулирајќи со материјалот детето го доживува и разбира математичкиот концепт на конкретно ниво, пред да премине кон негово апстрактно поимање; .

Надминување на т.н. когнитивно преоптоварување преку почитување на принципот на *постапност и јасна структурираност* на учењето. Имено, презентација на само еден концепт и конструирање на база на веќе совладани содржини.

Механизам за контрола на грешки. Материјалите се така изработени да содржат механизам кој му овозможува на детето самостојно да препознава грешки, што пак ја поттикнува самокорекцијата, ја развива детската автономија и ја јакне способноста за критичко размислување.

Математичките материјали од Монтесори не се дизајнирани кон директно подучување на математичките содржини, но насочени се кон тоа да им се помогне на децата да го развијат математичко размислување; да се оформи кај нив „математички ум“ кој истражува, кој го разбира концептот на низа, редослед и апстракција и кој ќе може сето тоа да го поврзе во нови концепти.

Монтесори материјалите за учење математика кои можат да се применуваат во различните развојни фази, насочени се на остварување на конкретна цел, поврзана со конкретен математички концепт.

Пример: нумерирани блокови - целта е да се научи да се брои од еден до десет, да се запознаат со концептот на број (количина), да се оспособат за фокусирано набљудување, да ги разберат низите на броеви;

Бројки од брусна хартија - цел е визуелно и тактилно воведување и именување, учење симболи за броеви од еден до десет, развивање на способност за броење од 1 до 10, подготовка за пишување;

Златни монистри - цел е воведување аритметички операции, собирање и одземање, како и развој на внимание, меморија и размислување, поттикнување на истрајност во работата.

Примери на активности и вежби за развој на почетни математички поими

Според Монтесори пристапот, математичките поими се изучуваат преку физичките материјали креирани за развој на сетилното искуство и самостојноста кај децата. Нумеричките прачки се меѓу првите материјали со кои се воведува броењето и воочување на разликата помеѓу нив во поглед на димензиите, должина. Детето најпрво ги подредува прачките поаѓајќи најнапред од најкратката, а секоја прачка е долга онолку колку што тоа неа е назначено со конкретен број или боја (на пример, прачката со број „3“ е три пати подолга од онаа на која е означен бројот „1“). Преку оваа активност, детето го разбира логичкиот редослед на броевите и нивната пропорционалност.

Со златните монистри, децата практично учат што се единици, десетки, стотки и илјади. Кога составуваат број како 135, земаат соодветен број стотки, десетки и единици, што им помага подобро да ја разберат вредноста на секоја цифра.

Таблите за множење им помагаат на децата да го разберат множењето на конкретен и визуелен начин. Преку подредување на перли/монистри, лесно го забележува резултатот, на пример 5×6 . Сето тоа се одвива во подготвена Монтесори средина, каде детето самостојно избира што ќе работи, што е она кое го стимулира неговиот интерес и активна вклученост.



Слика 1. Монтесори материјали за учење математика, преземено од <https://zelenaucionica.com/wp-content/uploads/2015/03/montesori.jpg>

Клучна улога и значење во апликацијата на математичките материјали има воспитувачот, наставникот кој не само што ја изведува првата презентација, но и поддржува, охрабрува, ја насочува активноста на детето кон истражување, кон разбирање

на математичките концепти.

Улога на воспитувач/наставникот во развојот на математичките поими

Според Монтесори педагогијата развојот на математичките поими се одвива низ еден природен процес, во и низ кој, детето ја разбира математиката преку воспоставениот непосреден контакт со неа, низ секојдневието по пат на игра. Традиционалната улога на воспитувачот/наставникот се менува, во смисла да тој повеќе не е трансмитер на готови знаења, но има видоизменета улога, улога на набљудувач, водич и медијатор помеѓу детето и поддржувачката, мотивирачка средина.

Според Монтесори, воспитувачот, наставникот треба да биде пример, модел на однесување, доследна, насмеана, вредра, нежна, трпелива, воздражана, мирна, емпатична, отворена, внимателна личност во начинот на изразување и движење, чиста и уредна личност, емоционално стабилна, јака, личност, личност полна со разбирање за различните облици на темпераментни деца и нивните родители, комуникативна, личност со доверба во детските можности и способности.

Воспитувачот/наставникот е оној кој одговорен за создавање на пријатна, поттикнувачка и мотивирачка средина за работа, учење и усвојување на навиките кај децата. Тој е креаторот на организираната структурирана средина, која од своја страна влијае на поттикнувањето на автономијата и истражувањето, што е суштински предуслов за развој на математичкото разбирање (Lillard, 2017). Воспитувачот/наставникот е оној кој прв ја изведува демонстрацијата со монтесори математичките материјали, но не во смисла доминација, но во смисла на предлози за работа со контрениот математички материјал. Тој е оној кој ниту ги пофалува, ниту пак ги казнува децата. Тој е оној кој го набљудува детето, го идентификува точниот момент за нова интервенција кога детето е подготвено за нов математички концепт. Преку внимателно избрани индивидуални или мали групни презентации, воспитувачот го поддржува постепениот премин од конкретно кон апстрактно, процес кој според Монтесори е клучен за длабоко разбирање на математиката (Montessori, 1967).

Особено голема улога и значење воспитувачот/наставникот има во градење на позитивна емоционална и когнитивна клима за учење. Работи на градење на самодовербата и развојот на саморегулацијата кај детето, овозможувајќи му да ги доживее математичките активности како предизвик. Со оглед на тоа дека работи на промоција на интердисциплинарноста во учењето, воспитувачот настојува да преку секојдневните активности кои вклучуваат мерење, подредување, броење предмети, ритам, децата да ја сфатат и разберат применливоста на математиката во реалниот свет (Lillard, 2017), соодавајќи ја на тој начин базата за логичкото и аналитичкото размислување.

На тој начин се овозможува да математичките поими се градат преку интеракцијата помеѓу детето, материјалот и слободата во учењето.

Заклучок

Значајна иновација во педагошките практики за развој на почетни математички поими кај децата/учениците е Монтесори пристапот. Заснован е на принципот на активно учење преку конкретни материјали, во „подготвената средина“ насочени кон поттикнување на когнитивната активност, логичкото размислување и решавањето на проблеми.

Апликацијата на математичките материјали: бројни прачки, монистри, вретена и сл., манипулацијата со нив, кинестетичкиот стил на учење им го олеснуваат на децата преминот од конкретно кон апстрактно. Со акцентирање на интегрираното,

индивидуалното учење, Монтесори ни ја отсликува можноста секое дете да напредува според своето темпо, да експериментира, да истражува во математиката, на начин што за него е јасен, природен, разбирлив. За разлика од традиционалните методи базирани на пасивно усвојување на знаења и рутински вежби, Монтесори пристапот влијае на стимулирање на самовербата и интересот за математика, овозможувајќи да учењето стане интерактивно и мотивирачко. Присутноста на математичките поими во секојдневното: сортирање, мерење, подредување, влијае на зголемување на нивната природна применливост. Преку овој пристап, децата не само што ги усвојуваат основните математички концепти, но паралелно развиваат и вештини за самостојно истражување, критичко размислување, што е стабилна основа за покасното апстрактно математичко размислување.

Примената на Монтесори пристапот од своја страна има и одредени слабости во смисла: бара посебни вложувања во дополнителни ресурси како: посебно обучен, квалитетен наставен кадар способен да набљудува, да го препознае развојниот момент и правилно да ги презентира материјалите; вложување во специјализирани, скапи материјали, импровизирани верзии не секогаш го нудат истиот квалитет на учење, што се одразува на квалитетот на работата; потенцијална ограниченост на социјалната интеракција, во смисла дека активностите се индивидуални, постоење на слаби можности за меѓусебна комуникација и интеракција, неопходни во животот воопшто, како и ограничена структура за некои деца, во смисла дека некои деца имаат потреба од поголема надворешна поддршка, насочување и сл.

Сепак, во современото образование, Монтесори педагогијата, останува извор на иновации и важен ресурс за развој. Согласно најсовремените истражувања (Siaviki et al., 2025; Croset et al, 2023; Demangeon et al, 2023; Frierson & Di Paolo, 2025; Ön Hallumoğlu et al., 2023), овој пристап може да биде особено ефикасен во создавање на солидна, цврста математичка основа, изградба на стабилни математички концепти, развивајќи деца кои се заинтересирани, самоуверени и способни за решавање сложени проблеми во иднината.

Користена литература:

- Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru: Za djecu od 2 do 6 godina: Priručnik za roditelje*. Hena com.
- Cooper, J. (1986). Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 281–284.
- Croset, M. C., Courtier, A., & Gardes, A. (2023). The impact of the Montessori education on early number skills: The role of implementation fidelity. *SZBW*. [https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28800/pdf/SZBW_2023_3_Croset Courtier Gardes The impact of the Montessori.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28800/pdf/SZBW_2023_3_Croset_Courtier_Gardes_The_impact_of_the_Montessori.pdf)
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182>
- Frierson, P. R., & Di Paolo, L. D. (2025). Montessori, math, and materials: A case of extended cognition. *Synthese*, 205, Article 197. <https://doi.org/10.1007/s11229-025-05014-6>
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0045-6>
- Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 826–834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Montessori, M. (2003). *Upijajuci um*. DN Centar.

- Montessori, M. (2019). *Das kreative Kind*. Impian.
- Ön Hallumoğlu, K., Orhan Karsak, H. G., & Maner, A. F. (2023). The effect of the Montessori method integrated with collaborative learning on early mathematical reasoning skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(4), 917–929. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.4.505>
- Phillips, S. (1999). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Seitz, M., & Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?: Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Educa.
- Siaviki, A., Tympa, E., Karavida, V., & Fykaris, I. (2025). The impact of Montessori method on early mathematical competence of young children. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 257–264. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21364>

UDC: [37.011.3-051:005.56]:37.026

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ НА СОРАБОТКА НА ПЕДАГОШКИТЕ РАБОТНИЦИ

Марија Јорданова¹, Снежана Мирасчиева²

¹ Дипломиран педагог, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип
marija.142246@student.ugd.edu.mk

² Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип,
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

Апстракт. Соработката меѓу педагошките работници, претставува основа за квалитетен и ефективен воспитно-образовен процес. Целта на овој труд е да ги истражи дидактичките аспекти на оваа соработка, нејзината законска регулатива, практична примена и влијание врз унапредување на наставата. Истражувањето се заснова на анализа на законски документи и стручна литература, како и на практични насоки за функционирање на стручната служба во училиштата. Истражувањето го разгледува развојот на улогата на педагогот, неговите општи и посебни задачи, како и неопходната координација со наставниот кадар во процесите на планирање, реализација и евалуација на наставата. Особено внимание се посветува на значењето на тимската работа, соработката со одделенските раководители, воспитувачите и улогата на педагогот во едукацијата на родителите.

Клучни зборови: Педагошките работници, Дидактичките аспекти, Улогата на педагогот, Соработка.

DIDACTIC ASPECTS OF COLLABORATION AMONG EDUCATIONAL STAFF

Marija Jordanova¹, Snezana Mirascieva²

¹ Graduate Pedagogue, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University – Štip

² Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University – Štip
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

Abstract. Collaboration among pedagogical staff represents the foundation for a high-quality and effective educational process. The aim of this thesis is to explore the didactic aspects of this collaboration, its legal regulation, practical implementation, and its impact on the improvement of teaching. The research is based on an analysis of legal documents and professional literature, as well as practical guidelines for the functioning of the professional service within schools. The study examines the development of the pedagogical role, including the global and specific tasks of the school pedagogue, as well as the necessary coordination with teaching staff in the processes of planning, implementation, and evaluation of instruction. Particular attention is given to the importance of teamwork, collaboration with homeroom teachers, and the role of the pedagogue in parent education.

Key words: Pedagogical staff, Didactic aspects, Pedagogical role, Collaboration.

Вовед

Современиот воспитно – образовен процес претставува комплексен систем кој бара мултидисциплинарен пристап во неговото планирање, реализација и вреднување. Одговорноста за квалитетно спроведување на воспитно-образовниот процес е распределена меѓу повеќе субјекти во училиштето и предучилишната установа, но клучна улога имаат педагошките работници, особено педагогот. Историјата на педагошката професија во образованието во Република Македонија покажува дека нејзиното конституирање и легитимирање како посебен и неопходен сегмент на училишниот живот

се одвивало постепено, преку законски норми, стручни расправи и практични искуства. Од привичните дилеми околу улогата на стручните работници во училиштата, градинките, до современите концепти на интердисциплинарна соработка, педагошката служба сè повеќе се карактеризира како клучен фактор во унапредување на воспитанието и образованието. Соработката меѓу педагогот, педагошките работници, воспитувачите и наставници не е само административна потреба, туку суштинска педагошка стратегија. Во контекст на дидактичките аспекти, оваа соработка овозможува заедничко планирање на наставата, ефикасна реализација, следење и вреднување на наставниот и воспитен процес. Педагогот денес не е само советник, туку и активен чинител во планирањето, организирањето, следењето и евалуацијата на наставата, како и во севкупната училишна и предучилишна култура. Неговата соработка со наставниците, воспитувачите, директорот, родителите и учениците ја надминува рамката на формална комуникација и прераснува во суштински процес на координација, размена на искуства и заедничко носење на одлуки.

Целта на овој труд е длабински да ги анализира токму тие аспекти – теоретски и практични – преку кои соработката меѓу педагошките работници станува темел за подобро, поефикасно и поинклузивно образование. Трудот има за цел да прикаже како дидактичката соработка може да биде инструмент за трансформација на училиштето и предучилишната установа во динамична и поддржувачка средина за сите актери во воспитно-образовниот процес.

Цел и задачи на работата на педагогот

Првите обиди за утврдување и конкретизирање на задачите, како и содржините на работа на училишниот педагог, се базирани главно врз основа на практичните искуства од првите вработени педагози и првите законски одредби со кои е регулирана работата на овие стручни лица, содржани во Законите за основно училиште. Општите работни задачи на училишниот педагог, кои биле продукт на почетоците од развојот на стручната служба во основното училиште, биле следниве задачи (задачи на службата училишен педагог):

- 1) Работа на унапредување на наставниот процес;
- 2) Работа на дидактичко-методско и стручно усовршување на наставниците;
- 3) Работа на решавање заеднички проблеми на воспитно-образовната работа во училиштето во целина (Mažar, 1967, стр. 202).

Покрај заедничките задачи и активности кои требало да ги реализираат и училишниот педагог, училишниот психолог и сите останати педагошки работници посочени се и посебни задачи на педагогот, а тоа се:

- 1) Учество и давање помош во планирањето и програмирањето воспитно-образовната работа на училиштето;
- 2) Следење и проучување на други прашања и проблеми во врска со наставата, дополнителната и додатната настава;
- 3) Следење и проучување на други прашања и проблеми во врска со воспитно – образовната дејност на училиштето;
- 4) Давање помош и унапредување на работата на стручно педагошките тела на училиштето (стручните активи, на наставничките колегиуми, на директорот на училиштето, на раководителот на одсекот);

Стручните работници, педагогот во предучилишната установа

Во предучилишната установа (детска градинка и центар за ран детски развој), стручните работници претставуваат клучен дел од професионалниот кадар кој обезбедува квалитетен воспитно-образовен, развоен и социјален процес за децата. Тие не се дел од административниот кадар, туку работат директно со децата, воспитувачите и родителите,

давајќи стручно-педагошка, психолошка и дијагностичка поддршка. Работните задачи, цели, области на делување на предучилишниот педагог главно се однесуваат на соработка со воспитувачи, родители, надворешни организации, директор, педагошката и стручна служба во установата формирана од психолог, логопед, дефектолог, специјален рехабилитатор и едукатор, социјален работник.

Во рамки на предучилишното воспитание и образование во Република Македонија, соработката меѓу педагогот и воспитувачот претставува еден од клучните елементи за обезбедување квалитетна воспитно-образовна работа и целосен развој на детето. Стручниот тим се состои од педагог, психолог, дефектолог, логопед, социјален работник и други стручни соработници, зависно од големината и потребите на установата. Оваа соработка е заснована на тимска работа, професионална поддршка и заедничко планирање. Педагогот и наставниците е неопходно потребно и особено значајно да соработуваат за прашања во врска со: планирањето и подготовката на наставните и воннаставните активности на наставниците, следењето и вреднувањето на воспитно-образовната работа на наставниците, интерното стручно усовршување на наставниците во основното училиште, педагошката работа со учениците кои имаат посебни потреби и други активности од доменот на воспитно - образовната работа во училиштето. Одделенските раководители на паралелката, имаат потреба од соработка со педагогот во врска со активностите кои треба да ги реализираат во воспитно-образовната практика. Имено, одделенскиот раководителот на паралелката треба да се грижи за реализацијата на наставата по сите предмети што се предвидени со наставниот план за одделението т.е. паралелката со која раководи, за успехот, редовноста и однесувањето на учениците, редовноста на одржувањето на наставата, посетувањето на наставата од страна на учениците, проверувањето и оценувањето на учениците, да работи на јакнење на одделенскиот колектив т.е. ученичката заедница на паралелката, да се грижи за правилното воспитание на учениците, соработката со родителите на учениците од својата паралелка. Тој, ги регулира изостаноците на учениците, пофалува и наградува ученици, ја води одделенската администрација, ги пишува ученичките книшки, свидетелствата, соработува со Советот на родителите на паралелката, соработува со другите наставници во врска со успехот и поведението, како и за некои проблеми и потреби на учениците од неговата паралелка. Како илустрација во делот што следи ќе биде претставена ќе бидат претставени документи за работа на детската градинка ДГ “8 Март”. Имено, Годишниот извештај за работата на ЈДГ “8 Март” за 2023/2024 година прикажува систематски преглед на воспитно-образовната, згрижувачката и стручната дејност на установата. Во него се опфатени клучните аспекти на функционирањето – од реализацијата на програмите до соработката со семејствата и стручниот тим. Извештајот ги истакнува постигнувањата, предизвиците и методологиите во текот на годината, со фокус на квалитетот на услугите, развојот на децата и ефективноста на кадарот, и служи како основа за идно планирање.

Целокупната дејност на установата е спроведена согласно: Законот за заштита на деца, Програма за рано учење и развој, Стандарди од УНИЦЕФ и Правилници за педагошка евиденција и документација. Установата функционира во 8 објекти, реализира целодневен и полудневен престој, просторно и материјално е опремена. Програмите се адаптирани по возраст и потреби на децата, воспитно-образовниот процес вклучува центри за интерес, активности на отворено, екологија, се креираат иновативни проекти за здрава исхрана, безбедност, емоционална интелигенција. Децата секојдневно учествуваат во активности за развивање животни вештини, физичка активност и креативно изразување како што се: ликовни активности („Мали уметници“), организирање на традиционални празници (на пример, „Ден на мајката“, „Ден на детето“), спортски денови и натпревари („Ден на спортот“)

Градинката применува инклузивен пристап и обезбедува индивидуализирана поддршка за децата со попреченост. Работи организирано со стручниот тим – педагог, дефектолог и логопед – кои извршуваат проценка, планирање и реализација на стручни интервенции, во тесна соработка со воспитувачите и родителите. На тој начин, сите деца се вклучени во групната динамика и имаат еднакви можности за учење и развој.

Соработката со семејствата е разновидна и континуирана. Родителите се вклучени преку индивидуални и групни средби, заеднички настани, работилници и електронска комуникација. Посебно место има програмата „Позитивно родителство“, која го зајакнува партнерството помеѓу градинката и семејството, како што се родителски средби и едукации („Заедно за нашите деца“), денови на отворени врати — родителите се покануваат да присуствуваат и да се вклучат во дневните активности на децата во градинката.

Паралелно со воспитната работа, кадарот постојано се стручно усовршува преку обуки, семинари и професионални заедници за учење. Овие процеси го поттикнуваат личниот и професионалниот развој, размената на добри практики и јакнењето на тимскиот дух. Педагогот активно ја следи и ја поддржува реализацијата на воспитно-образовниот процес, при што соработува со сите чинители во установата. Финансиското работење на градинката се одвива преку неколку буџетски канали, при што средствата се распределуваат рационално за исхрана, одржување, опрема и обуки.

Општата слика покажува дека ЈДГ „8 Март“ успешно ги остварува целите на предучилишното воспитание и образование. Таа претставува пример за установа која вложува во децата, кадарот и заедницата, применува современи пристапи и негува средина во која детето е во центарот на вниманието.

Република Северна Македонија
Јавна детска градинка 8 МАРТ
на општина Кисела Вода
бр. 03-12/3
02.07.2025 год.
СКОПЈЕ

Согласно член 36 од Законот за слободен пристап до информации од јавен карактер („Сл. весник на Р.С.М. бр.101/2019), Јавната детска градинка „8 Март“ – на општина Кисела Вода во Град Скопје, ул. „Христо Татарчев“ бр.45, Скопје, тел. 70/226-850, e-mail ustimart_rasadnik@yahoo.com, В.Д. директорот Силвана Савовска го подготви следниот

ГОДИШЕН ИЗВЕШТАЈ
(од 1.01.2024 до 31.12.2024)

1. Податоци за службените лица определени за посредување со информации кај имателите на информации – Иванова Ангела – Советник секретар, тел.70/351-327, e-mail ivanovaangela@yahoo.com;
2. Број на примени барања - 0;
3. Број на позитивно одговорени барања - 0;
4. Број на одбени и отфрлени барања со наведување на причините за секое одбено или отфрлено барање - 0;
5. Број на неодговорени барања - 0;
6. Број на вложени жалби против првостепени одлуки (решенија на имателите на информации, со опис на одлуката, како и со наведување на причините за донесената одлука во случај на повторно одбивање на барањата информација) - 0;
7. Број на усвоени жалби со одлука на Агенцијата - 0;
8. Број на преиначени првостепени одлуки по постапување на Агенцијата - 0;
9. Број на одбени жалби од Агенцијата и причини за нивно одбивање - 0 и
10. Број на отфрлени жалби од Агенцијата и причини за нивно отфрлање - 0.

НАПОМЕНА: Таксативно набележаните обврски од член 36 значат и Ваша обврска на истите да одговорите прецизно, со податоци, коментари и карактеристики што произлегуваат од Вашата работа.

Скопје, 02.07.2025г.
(Место и датум)

(Имател на информации-печат)

Слика 1 годишен извештај на ЈДУ 8 МАРТ 2024г.

- година
- Годишен извештај од работата на ЈУДГ „8 Март“ за учебна 2023/24 година
- Камберски, К. (ред.) (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија - развој, состојби и перспективи*. Скопје: Филозофски факултет
- Kobola, A. (1968). *Služba školskog pedagoga u osnovnim školama SR Hrvatske*. Zagreb: Pedagoški rad. Broj 5-6
- Стојановска, В. (2004). *Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците*. Скопје: Форум – Скопје.

Анализа на годишен извештај на ЈДУ “8 МАРТ”

Според податоците, градинката „8 Март“ не добила ниту едно барање за информации од јавен карактер во текот на целата 2024 година. Нема жалби, нема одбивања, ова значи дека нема случаи на молк на институцијата, нема недостапни информации, ниту административни спорови. Иако нема барања, институцијата сепак го подготвува и доставува годишниот извештај, што е законска обврска

Користена литература

- Vilotijevic, M (1992). *Vrednovanje pedagogskog rada škole*. Beograd: Naucna knjiga
- Годишна програма за работа на ЈУДГ „8 Март“ за учебна 2023/24

UDC: 37.013.2-051:316.776

КОМУНИКАЦИСКИ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПЕДАГОГОТ

Љубомир Јовановски ¹, Снежана Мирасчиева ²

¹Дипломиран педагог, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

²Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

ljubomir.142250@ugd.edu.mk

snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

Апстракт. Комуникациските компетенции на педагогот претставуваат суштински елемент за успешно реализирање на воспитно-образовниот процес. Овој труд ги истражува теоретските основи на комуникацијата, нејзините видови, структура и функции во педагошкиот контекст. Посебно внимание се посветува на улогата на емпатијата, мотивацијата и интеракцијата како клучни фактори за ефективна комуникација. Преку емпириско истражување спроведено во основно училиште, се анализираат перцепциите на наставниците за комуникацијата со педагогот и се укажува на потребите за понатамошно унапредување на оваа соработка. Трудот нуди практични препораки за развој на комуникациските компетенции кај педагозите и наставниците.

Клучни зборови: комуникациски компетенции, педагог, наставници, емпатија, мотивација, интеракција.

THE COMMUNICATION COMPETENCIES OF THE PEDAGOGUE

Ljubomir Jovanovski ¹, Snezana Mirascieva ²

¹Graduate Pedagogue, Faculty of Educational Sciences, Goce Delchev University – Stip

ljubomir.142250@ugd.edu.mk

²Faculty of Educational Sciences, Goce Delchev University – Stip

snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

Abstract. The communication competencies of the pedagogue represent an essential element for the successful implementation of the educational process. This paper explores the theoretical foundations of communication, its types, structure, and functions within the pedagogical context. Special attention is given to the role of empathy, motivation, and interaction as key factors for effective communication. Through empirical research conducted in a primary school, teachers' perceptions of communication with the pedagogue are analyzed, highlighting the need for further improvement of this collaboration. The paper offers practical recommendations for developing communication competencies among pedagogues and teachers.

Keywords: communication competencies, pedagogue, teachers, empathy, motivation, interaction

Вовед

Комуникацијата претставува основен процес во воспитно-образовниот процес, овозможувајќи пренос на знаење, вредности и емоции. Во современото образование, педагогот не е само пренесувач на информации, туку и градител на односи, мотиватор и медијатор. Неговите комуникациски компетенции директно влијаат на климата во училиштето, мотивацијата на учениците и квалитетот на наставата. Според Dinić (1978), комуникацијата е „процес на пренесување и размена на информации, идеи, ставови и чувства помеѓу двајца или повеќе учесници со цел да се постигне разбирање и ефективна интеракција“. Во педагошкиот контекст, оваа дефиниција добива дополнителна димензија, бидејќи комуникацијата не е само средство за пренос на знаење, туку и алатка за градење на личноста на ученикот.

Целта на овој труд е да ги анализира комуникациските компетенции на педагогот како клучен фактор во унапредување на воспитно-образовниот процес. Трудот ќе ги разгледа теоретските основи на комуникацијата, видовите комуникација во образование, клучните комуникациски компетенции, како и предизвиците и бариерите со кои се соочуваат педагозите во нивната секојдневна пракса.

Дополнително, преку емпириско истражување спроведено во основно училиште, ќе се анализираат перцепциите на наставниците за комуникацијата со педагогот и ќе се дадат препораки за унапредување на оваа соработка.

Теориски основи на комуникацијата

Поим, структура и видови комуникација

Комуникацијата како поим претставува комплексен и мултидимензионален феномен кој различни науки го дефинираат со различни нагласи, но суштината останува иста — пренос и размена на информации, идеи и чувства помеѓу поединци или групи. Според Dinić (1978), комуникацијата е „систематски процес на пренесување на пораки, каде што испраќачот преку одреден канал го пренесува своето сознание или порака до приемникот, при што двајцата учесници во комуникацијата се активни“.

Shannon и Weaver (1949) ја разгледуваат комуникацијата како процес кој вклучува пет основни елементи: извор, порака, канал, приемник и цел. Овој модел нагласува технички аспект, но истовремено се покажува како основа за разбирање на можните пречки или „шум“ коишто можат да го нарушат процесот.

Watzlawick et al. (1967) ја прошируваат оваа дефиниција, посочувајќи дека комуникацијата не е само пренос на информации, туку и процес на создавање на значења и интеракција која има психолошки и социјални димензии.

Структурата на комуникацијата, според различните автори, се состои од следниве основни компоненти:

- Испраќач (комуникатор): лицето или субјектот кој иницира и испраќа порака. Во образовниот процес ова најчесто е педагогот, наставникот или воспитувачот.
- Порака: информацијата, идејата, емоцијата или мислата која се пренесува.
- Канал: медиумот преку кој се пренесува пораката (говорен јазик, невербална комуникација, писмена форма, дигитални медиуми).
- Приемник (комуникант): субјектот кој ја прима пораката и ја интерпретира.
- Повратна информација: реакцијата или одговорот на приемникот која овозможува корекција и усовршување на комуникацијата.
- Контекст: условите и средината во која се одвива комуникацијата (физички, социјален, културен контекст).

Мирасчиева (2007) истакнува дека во педагошката комуникација овие елементи се дополнително облагородени со потребата за емпатија, мотивација и адаптација на пораката според индивидуалните карактеристики на учениците.

Видови комуникација во образованието

Во образовниот процес се присутни различни форми на комуникација, секоја со своја специфична функција и значење. Класификацијата на видовите комуникација помага во подобро разбирање на начинот на кој педагогот треба да го прилагоди својот стил на изразување.

Според содржината и начин на пренос:

- Вербална комуникација: пренос на пораката преку говор или пишан текст. Ова е најчесто користена форма во образованието, каде што наставникот и ученикот разменуваат идеи и информации.
- Невербална комуникација: вклучува мимика, гестови, телесен јазик, тон на глас и други невербални знаци коишто често ја надополнуваат или понекогаш и ја заменуваат вербалната порака (Watzlawick et al., 1967).

Според бројот на учесници:

- Интерперсонална комуникација: двонасочна размена на пораки помеѓу двајца или мал број учесници. Во образовниот процес ова е најчеста форма и овозможува индивидуализиран пристап.
- Групна комуникација: вклучува повеќе учесници и има карактеристики на колективен дијалог. Наставата и групните дискусии се пример за ова.
- Масовна комуникација: пренос на пораки од еден извор до голем број луѓе преку медиуми како телевизија, радио или интернет (Reardon, 1998).

Според насоката на движење на информацијата:

- Еднонасочна комуникација: кога пораката се пренесува од изворот кон приемникот без повратна информација (на пример, предавање).
- Двонасочна комуникација: кога се овозможува повратна информација, што го прави процесот интерактивен и ефективен (Garber, 2008).

Според односот помеѓу комуникантите:

- Авторитарна комуникација: доминантна од страна на еден комуникатор, кој има моќ и контрола врз пораката и процесот (Шушник, 1971).
- Демократска комуникација: врз основа на еднаквост, соработка и почитување на мислењата на сите учесници.

Според стилите на комуникацискиот акт:

- Агресивна комуникација: изразување со доминација, контрола и наметнување.
- Пасивна комуникација: избегнување на изразување и задржување на ставови.
- Пасивно-агресивна комуникација: индиректна и манипулативна форма.
- Асертивна комуникација: јасно и отворено изразување со почитување на другите (Garber, 2008).

Според местото на одвивање:

- Посредна комуникација: преку медиум (писма, е-пошта, телефонија).
- Непосредна комуникација: лице в лице, каде што е можно полна вербална и невербална интеракција.

Телекомуникацијата во современата технологиска ера добива посебно значење, овозможувајќи интеракција на далечина, што го менува традиционалниот концепт на образовна комуникација (Мирасчиева, 2007).

Функции на педагошката комуникација

Педагошката комуникација има повеќе функции кои се испреплетуваат и надополнуваат една со друга:

- Информативна функција: пренесување на знаења и информации.
- Регулативна функција: организирање и контролирање на воспитно-образовниот процес преку насочување и мотивирање на учениците.
- Експресивна функција: изразување на чувства и афективни состојби.
- Интерактивна функција: овозможување на меѓучовечка интеракција, создавање на поволна комуникациска клима (Watzlawick et al., 1967).
- Вредносна функција: формирање на морални и социјални вредности.

Мирасчиева (2007) нагласува дека успешната педагошка комуникација овозможува развој на самосвест и критичко мислење кај учениците.

Клучни комуникациски компетенции на педагогот

Дефинирање на комуникациските компетенции

Комуникациските компетенции претставуваат комбинација од знаења, вештини и ставови кои му овозможуваат на педагогот ефективна интеракција со ученици, родители и колеги. Тие вклучуваат активно слушање, невербално изразување, асертивност и прилагодување на пораката според контекстот.

Според Hargie (2011), тие се состојат од три компоненти:

- Когнитивна – познавање на комуникациските процеси;
- Бихевиорална – примена на соодветни техники;
- Афективна – емпатија, емоционална интелигенција и респонзивност.

Таквиот педагог гради дијалог, ги препознава потребите на учениците и создава позитивна атмосфера.

Клучни комуникациски вештини

За да биде компетентен, педагогот треба да владее со:

- Активно слушање – разбирање на содржината и емоциите зад зборовите (Hargie, 2011).
- Емпатична комуникација – препознавање и соодветен одговор на чувствата (Goleman, 2006).
- Асертивност – јасно изразување ставови и очекувања без агресија (Kanter, 2005).
- Јасност и концизност – едноставни и разбирливи пораки за избегнување недоразбирања.
- Флексибилност – прилагодување на возраста и контекстот на учениците.
- Обратна врска – конструктивен фидбек кој поттикнува мотивација (Hughes, 2010).

Емпириско истражување

Методологија

За потребите на овој труд беше спроведено истражување во Основното училиште „Крсте Петков Мисирков“ - Оризари, Кочани. Целта на истражувањето беше да се испита природата на комуникацијата помеѓу стручниот соработник - педагог и наставниците, како и да се идентификуваат силните страни и областите каде што е потребно унапредување на комуникациските процеси во воспитно-образовната практика. Учесници во истражувањето:

Во училиштето се вработени вкупно 38 наставници, од кои 33 активно учествуваа во анкетното истражување, што претставува висока стапка на одзив (86,8%).

Наставниците се распоредени како што следи:

- 5 наставници имаат повеќе од 20 години работно искуство;
- 12 наставници имаат 11 до 20 години искуство;
- 11 наставници се со 5 до 10 години искуство;
- 5 наставници имаат помалку од 5 години искуство.

Во поглед на професионалниот профил:

- 10 наставници се одделенска настава (I–V одделение),
- 21 наставник е предметна настава (VI–IX одделение),
- 2 воспитувачи работат во прво одделение.

Инструмент за истражување:

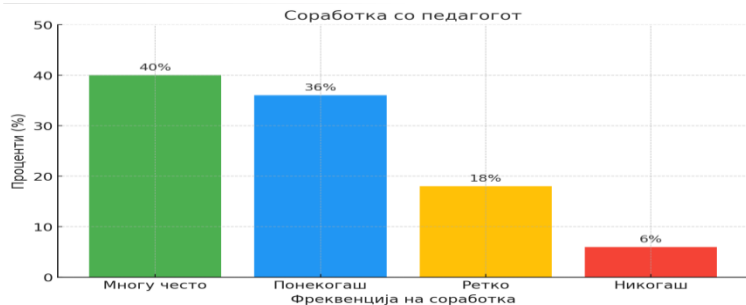
Користена е структурирана анкета со затворени и отворени прашања, составена од четири дела:

1. Општи информации
2. Соработка и комуникација
3. Поддршка и стручна помош
4. Генерална оценка и предлози

Резултати и анализа

Табела 1: Соработка со педагогот

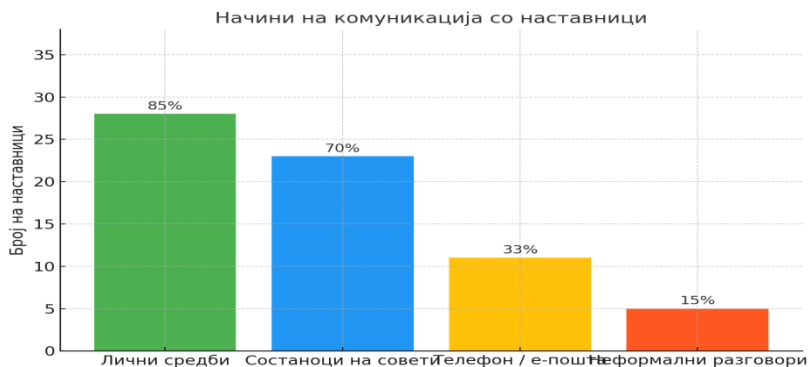
Соработка	Број на наставници	Проценти
Многу често	13	40%
Понекогаш	12	36%
Ретко	6	18%
Никогаш	2	6%



Овие податоци покажуваат дека значителен дел од наставниците имаат редовна комуникација со педагогот, но сепак постои простор за унапредување кај една третина од вработените каде интеракцијата е ретка или отсуствува. Особено загрижувачко е што двајца наставници изјавиле дека никогаш не соработувале со педагогот, што укажува на потребата од проактивен пристап за воспоставување односи и информирање за улогата на стручниот соработник.

Табела 2: Начини на комуникација

Начин на комуникација	Број на наставници	Проценти
Лична средба	28	85%
Состаноци на совети	23	70%
Телефон / е-пошта	11	33%
Неформални разговори	5	15%



Ова покажува дека личен контакт останува доминантен начин на комуникација, што е позитивен индикатор за квалитетна, директна интеракција. Сепак, треба да се размислува и за проширување на користењето на електронски и дигитални алатки за комуникација, особено во услови на ограничено време или онлајн средини.

Табела 3: Оценка на отвореноста на педагогот

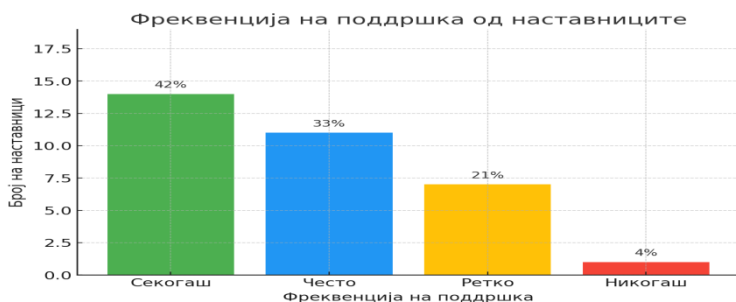
Оценка	Број на наставници	Процент
Одлична	18	55%
Добра	10	30%
Задоволителна	4	12%
Незадоволителна	1	3%



Овие резултати укажуваат на генерално позитивна перцепција за пристапот на педагогот. Меѓутоа, постоењето на одреден процент кој има умерено или ниско задоволство сигнализира дека понекогаш комуникацијата може да биде недоволно структурирана, нејасна или неефективна.

Табела 4: Поддршка при решавање на ученички проблеми

Фреквенција на поддршка	Број на наставници	Проценти
Секогаш	14	42%
Често	11	33%
Ретко	7	21%
Никогаш	1	4%



Најголем дел од наставниците ја препознаваат улогата на педагогот како поддржувач во решавање на специфични проблеми кај учениците. Сепак, 25% одговориле дека ретко или никогаш не добиваат помош, што упатува на потреба за поголема видливост и достапност на педагогот во секојдневната пракса.

Предлози и препораки од наставниците

Во отворените одговори, наставниците го предложија следново:

- Организирање на редовни месечни состаноци со педагогот;
- Вклучување на педагогот во разработка на индивидуални планови за ученици со тешкотии;
- Поголема интеракција преку работилници за социјални и емоционални вештини;
- Потреба од повратна информација по интервенции и активности иницирани од страна на педагогот;
- Воспоставување електронски систем за комуникација и следење на случаи.

Дискусија

Резултатите од истражувањето јасно покажуваат дека комуникацијата помеѓу наставниците и педагогот е генерално стабилна и конструктивна, но има потреба од систематизирање, структурирање и продлабочување на односите. Наставниците сакаат да чувствуваат дека педагогот не е административна или споредна фигура, туку активен партнер во наставниот и воспитниот процес.

Постојат јасни очекувања за зголемена комуникациска видливост, иницијативност и прецизна поддршка при решавање на проблеми кај учениците. Ова е во согласност со наодите на Мирасчиева (2007), која нагласува дека успешната педагошка комуникација се базира на интерактивност, прилагодување кон индивидуалните потреби и развој на култура на дијалог.

Потребно е училиштето да ја засили институционалната рамка на соработка преку дефинирани канали на комуникација, редовни координации и документација на резултатите од заедничката работа. Само преку доследна, инклузивна и професионална комуникација помеѓу педагогот и наставниците може да се обезбеди функционален воспитно-образовен процес кој одговара на потребите на учениците и заедницата.

Препораки за унапредување на комуникациските компетенции

Врз основа на теоретските истражувања и емпириските наоди, се предлагаат следниве препораки за унапредување на комуникациските компетенции кај педагозите:

- Формално образование и обука
- Институционални промени
- Личен развој.

Заклучок

Комуникациските компетенции на педагогот не се само технички алатки, туку клучна компонента на неговиот професионален и етички профил. Како што покажуваат истражувањата и теориите на Shannon & Weaver, Watzlawick, Reardon, Мирасчиева и други, ефективната комуникација во наставата претставува синтеза на знаење, искуство, емоционална интелигенција и вредносна ориентација.

Педагогот не е само пренесувач на информации, туку и градител на односи, медијатор, советник и модел за комуникациско однесување. За да ги постигне своите цели, тој мора да развие високо ниво на комуникациска писменост, да препознае и надмине комуникациски бариери, да биде флексибилен и отворен кон различни стилови на учење и комуникација.

Како што Мирасчиева (2007) нагласува: „Комуникацијата е нераскинлив дел од воспитанието и образованието, таа е неговата душа“. Само преку неа е можно да се изградат автентични односи, да се пренесат вредности, знаења и животни вештини и да се оствари основната цел на образованието – целосно развиена личност подготвена за социјален живот.

Заклучокот е јасен: Комуникацијата е сржта на педагогијата и затоа нејзиното изучување, практикување и негување мора да биде приоритет и кај идните и кај активните педагози.

Користена литература

Canter, L. (2005). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*, Solution Tree. Đinić, E. (1978). *Nauka o komuniciranju*. Beograd: Savremena administracija.

ЕУ платформа за наставничка едукација. (2021). *Компетенции за 21-от век* –

- Комуникација, Критичко размислување, Креативност. Брисел.Garber, P. R. (2008). *50 Communications Activities, Icebreakers, and Exercises*. HRD Press, Inc.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam.
- Крстевска, Е. (2018). *Педагошка комуникација во современото училиште*. Скопје: Филозофски факултет.
- Мирасчиева, С. (2007). *Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште*. Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“.
- Мирасчиева, С. (2022). *Педагошка комуникација*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“. Достапна на: https://elib.ugd.edu.mk/pdf/pdf_ss9s/6c6a75626f6d69722e313432323530j_u.pdf
- Министерство за образование и наука (МОН). (2022). *Стратегија за инклузивно образование 2022–2026*. Скопје.
- Мултикултурно образование: Концепти и методи – Прирачник, Тетово, (2018). Достапно на: <https://cbcloja.org.mk/wp-content/uploads/2019/02/Multikulturno-Obrazovanie-MKD-.pdf>
- Петров, С. (2014). „Комуникација во образованието – предизвици и можности“. *Педагошки зборник*, бр. 7.
- Рот, Н. (1982). *Знакови и значења*. Београд: НОЛИТ.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton & Company.
- Шушник, Ѓ. (1971). *Отпори критичком мишљењу*. Београд: Савремена администрација.

UDC: 902-051-054.62(450)''18''

РАНИОТ МЕЃУНАРОДЕН АРХЕОЛОШКИ НАТПРЕВАР ВО ВЕЧНИОТ ГРАД

Концертот на Европа низ призма на активностите на странските археолози во Рим во 19 век

Љубен Тевдовски

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
ljuben.tevdovski@ugd.edu.mk

Апстракт. Овој труд ги истражува почетоците и динамиката на раниот меѓународен археолошки натпревар во Рим во 19 век, често нарекуван „Вечниот град“, а во контекстот на Концертот на Европа. Во него се анализира како странските археолози, особено германските дипломати и научници, станале клучни фигури во обликувањето на археолошките истражувања и политиките за културно наследство во Рим. Посебен фокус е ставен врз улогата на значајни личности како Карл Вилхелм фон Хумболт и неговите наследници, со акцент на нивните научни придонеси и дипломатско влијание во развојот на „научниот пристап“ кон археологијата и во основањето на важни институции како Германскиот археолошки институт. Дополнително, се анализира динамиката на натпреварот меѓу големите европски сили - Германија, Франција и Англија - во сферата на археологијата, нагласувајќи ја испреплетеноста на научниот напор, националниот престиж и културната дипломатија. Трудот аргументира дека овој историски контекст ја разоткрива двојната улога на археологијата: како академска дисциплина и како инструмент на меѓународната политика, со долгорочни последици врз академските парадигми во областа на зачувувањето на наследството и археолошката теорија.

Клучни зборови: Концерт на Европа, научна археологија, Рим, дипломатија, археолошки школи.

THE EARLY INTERNATIONAL ARCHAEOLOGICAL COMPETITION IN THE ETERNAL CITY

The Concert of Europe through the efforts of the Foreign Archaeologists in 19th century Rome

Ljuben Tevdovski

Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip
ljuben.tevdovski@ugd.edu.mk

Abstract. This paper explores the establishment and dynamics of the early international archaeological competition in 19th-century Rome, often termed the "Eternal City," within the framework of the Concert of Europe. It investigates how foreign archaeologists, particularly German diplomats and scholars, became central figures in shaping the archaeological research and heritage policies in Rome. The study highlights the roles of key individuals such as Karl Wilhelm von Humboldt and his successors, examining their scholarly contributions and diplomatic influence in developing a scientific approach to archaeology and in founding significant institutions like the German Archaeological Institute. Additionally, it analyzes the competitive interactions between major European powers—Germany, France, and England—in the realm of archaeology, underscoring the intertwining of scientific endeavor, national prestige, and cultural diplomacy. The paper argues that this historical context underscored archaeology's

dual role as both a field of academic inquiry and a tool of international politics, with lasting effects on the academic paradigms in heritage preservation and archaeological theory.

Key words: Concert of Europe, scientific archaeology, Rome, diplomacy, archaeological schools.

Вовед

Деветнаесеттиот век, од многу аспекти, го означува почетокот на оформувањето на процесите и појавите, кои и во современото се сеуште широко прифатени како доминантна реалност во општеството, науката и културата.¹² Во овој контекст, современата научна мисла токму првата половина на деветнаесеттиот век ја смета за клучен период кога се оформуваат и современите национализми, археологијата како научна дисциплина, но и современата дипломатија поткрепена од новите меѓународно прифатени и универзализирани конвенции.

Всушност, процесот на се поинтензивни трансформации на културата и општеството на европскиот континент, кој постигнал кулминација во Француската револуција, ќе добие свој расplet во декадите по поразот на Наполеон Бонапарта. Во овој период, силите победнички направиле сериозен обид долгорочно да ја легитимираат својата нова зајакната позиција во однос на повеќе векови доминантната Франција, притоа правејќи и обид да ги запрат, или барем модерираат, револуционерните и интензивно трансформирачки идеи кои се ширеле низ континентот.¹³ Интегрално гледано, политичките концепции и напори на победничките монархии тежнеле да го зачуваат поширокото европско политичко, социјално, воено и културно status quo, развивајќи силни конзервативни тенденции, како јасна алтернатива на револуционерните трансформации на општеството, културата и идентитетите, кои брзо фатиле корен во многу европски региони привремено завладеани или повлијаени од револуционерниот империјализам на Наполеон.¹⁴

На почетокот на деветнаесеттиот век, долго доминантната Франција, како и идејата за универзална империја на просветленоста, слободата, знаењето и културата,¹⁵ биле поразени од идејно, политички и културно различниот сојуз на големи држави, кој ја легитимира својата победа создавајќи нов мултиполарен систем на меѓународни односи, кој ќе биде наречен „Концертот на Европа“. Единството во овој нов мултиполарен европски систем се состоело во заедничката потреба на монархистичките и владеачки елити, пред се во победничките кралства (и империи), да ги зачуваат своите позиции наспроти започнатите процеси на идејни, културни и симболички трансформации, кои интензивно ја делегитимирале нивната власт.¹⁶ Затоа, победата над Наполеон и новиот изразено мултилатерален „Виенски систем“, подразбирал, и за своите политички и геостратешки потреби предизвикал, делегитимирање на општествените и научните гледишта

¹² Во делот на дипломатијата и меѓународните односи, во својот екстензивен труд за историјата на дипломатијата, Професор Џереми Блек ги објаснува „интернационалниот систем, дипломатската ситуација, вклучувајќи ги и средствата на дипломатијата“ од периодот од Виенската конвенција, и уште повеќе по 1815 година, кои од многу аспекти го трансформираат дипломатскиот и меѓународниот систем во формата која ќе ја добие во дваесеттиот век.

Jeremy Black, *A history of diplomacy*, (Reaktion Books, London, UK, 2010), стр.46, 144-146, 151-179

¹³ Jeremy Black, *A history of diplomacy*, (Reaktion Books, London, UK, 2010), стр.144

¹⁴ Alexander Grab, *Napoleon and the Transformation of Europe*, (Palgrave Macmillan, New York, USA, 2003), стр.19-33

¹⁵ John Hutchinson, *Nations as Zones of Conflict*, (SAGE Publications, London, UK & Thousand Oaks, California, USA & New Delhi, India, 2005), стр.38

¹⁶ John Hutchinson, *Nations as Zones of Conflict*, (SAGE Publications, London, UK & Thousand Oaks, California, USA & New Delhi, India, 2005), стр.70

за универзалноста на цивилизацијата и културата,¹⁷ како и развој на културно поделени целини во кои владеечките елити имале поголема шанса за реализирање на обидите, секој на различен начин, да ги модерираат револуционерните процеси. Овие напори постапно ги трансформираат европските монархии во политички ентитети, кои се легитимираат себеси со систем на специфични вредности и култура, суштински различни од останатите, а во рамките на овој процес во текот на деветнаесеттиот век ќе се создадат и современите национални идентитети и национални држави.¹⁸

Токму поради ова легализирање на културната пароксијалност во меѓународниот систем, дипломатите ќе добијат уште поголемо значење од поранешниот период. Ако во „вековите на кралевите“, улогата на дипломатите била, како истакнати познавачи на културата и мудроста од минатото и „културни брокери“,¹⁹ да го зголемуваат угледот и да посредуваат помеѓу монарсите и нивните дворови, како центри на универзалната цивилизација, во националистичкиот деветнаесетти век дипломатите се повеќе се трансформираат во мостови помеѓу различните нации, кои „со милениуми постојат една до друга“, останувајќи суштински идејно, културно, социјално и духовно различни. Во таа насока, улогата на овие значајни патувачи и посредници помеѓу културно одделените нации, кои, иако културно затворени, морале гео-стратешки да останат поврзани во воспоставениот „баланс на силите“ и status quo на континентот, во новите услови бил да ги познаваат и универзалноста на цивилизацијата, која ги поврзува „народите“, како и партикуларните симболи и интерпретации, кои станале важни за елитите или пошироката едуцирана јавност во одделните држави. Во овие услови, позицијата на дипломатите дополнително се зајакнала со „Виенските конвенции“, каде се воспоставуваат универзални стандарди, како за нивните позиции, така и за меѓународно прифатените привилегии и имунитети.²⁰

Вечниот град - центар на мултиполарниот археолошки натпревар

Дипломатите, и покрај новите идеи за поделен свет, и во новиот мултилатерален контекст не се откажале од своите традиции на меѓународни културни брокери.²¹ Токму тие ја добиле, или самите ја превзеле врз себе, и улогата да го деконструираат новиот наполеонов систем на „универзалниот музеј“, и да посредуваат во враќањето на археолошките и културните богатства на нивните „оригинални сопственици“, кои се повикувале на нив според принципот на универзалното постоење на една кохерентна и статична нација-култура, на одредена географија. Во ваквиот ран мултилатерален контекст на преговори за репатријација на археолошкото и културно наследство се нашле три значајни фигури на европската археологија, уметност и дипломатија.²²

Централна улога во иницијативата за репатријација имал познатиот венециски, римски и европски скулптор, археолог, музеолог и дипломат Антонио Канова.²³ Овој

¹⁷ Julie Reeves, *Culture and International Relations: Narratives, natives and tourists*, (Routledge, London & New York, 2004), стр.15-22

¹⁸ John Hutchinson, *Nations as Zones of Conflict*, (SAGE Publications, London, UK & Thousand Oaks, California, USA & New Delhi, India, 2005), стр.32

¹⁹ Marika Keblusek, Badeloch Vera Noldus, ed. *Double Agents: Cultural and Political Brokerage in Early Modern Europe*, (Brill NV, Leiden, The Netherlands, 2011), стр.11-26

²⁰ Jeremy Black, *A history of diplomacy*, (Reaktion Books, London, UK, 2010), стр.144-145, 221

²¹ Marika Keblusek, Badeloch Vera Noldus, ed. *Double Agents: Cultural and Political Brokerage in Early Modern Europe*, (Brill NV, Leiden, The Netherlands, 2011), стр.11-26

²² Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.23-26

²³ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.48, 72

значаен интелектуалец на своето време, како и други уметници и антиквари на „ерата на кралевите“ во Европа, рано развил дипломатски вештини и контакти, како во Рим, така и помеѓу елитите во Франција, Хабзбуршката монархија и Британија. Во 1802 година, Канова се здобил со позицијата на „неформален директор на ватиканските музеи и важен советник на Папата за уметност и археологија“, започнувајќи ја својата се позначајна политичка и дипломатска активност во полза на археологијата и археолошкото наследство.²⁴ Во овој период, кога Канова бил неформален „министер за култура и надворешни работи“ на Ватикан во Рим на Папите, „бил создаден и наметнат (и) законот за забрана на уништување и извоз на антички споменици и предмети, прогласувајќи ги (со законот) за јавно добро и наредувајќи сите антички предмети (кои се наоѓаат) во приватни раце да бидат пријавени на Инспекторот“ за антиквитети.²⁵ Во рамките на ваквите државни политики, Канова „ги осмислува, помеѓу другите работи (политики), и серијата на слики кои го глорифицираат Папата (Пиј VII) како заштитник на уметноста и археологијата“.²⁶

Од овие идејни и политички позиции, а притоа и понатаму одржувајќи ја својата близина со Папата, овој уметник и надарен дипломат развил тесни релации и со новата наполеонова власт, која го прогонила папата Пиј VII во тригодишен егзил од Рим.²⁷ Во вакви услови, влијанието на Канова и неговиот активен ангажман биле клучни во заштитата на дел од значајните културни, историски и духовни споменици на градот Рим, како барокните цркви кои наполеоновата администрација планирала да ги сруши, со цел да отвори простор и поглед кон античките остатоци (форум) на Рим и Столбот на императорот Трајан. На овој начин, Канова рано се вклучува во заложбите за повеќеслојната заштита, конзервација и менаџмент на археолошкото и архитектонското наследство во урбаните центри, тема која ќе добие поголемо значење дури во дваесеттиот век.²⁸

По падот на Наполеон, Канова, во името на Папата и повторно отворената реномирана Римска академија за археологија, се заложил кај своите пријатели, дипломати, антиквари и мецени, за враќање на одземеното археолошко и културно наследство од Париз во Рим.²⁹ Ползувајќи ги своите „контакти“ и „дипломатски вештини“, овој ран археолог, интелектуалец и дипломат успеал за прв пат во познатата историја да организира поширока меѓународна репатријација на значајни предмети од археолошкото и културното наследство, која ги вклучила и значајните антички скулптури на Аполон Белведерски и Лаокоон и синовите.³⁰

Во овој процес значајна улога одиграл и познатиот француски државник, архитект, ран египтолог и подоцна професор по археологија, Катрмер де Кенси (Antoine Chrysostome Quatremère de Quincy), кој уште во времето на Наполеон се изјаснил против

Yannis Hamilakis, *The Nation and its Ruins: Antiquity, Archaeology, and National Imagination in Greece*, (Oxford University Press, New York, USA, 2007), стр.252

²⁴ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.25

²⁵ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.71

²⁶ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.26

²⁷ Alexander Grab, *Napoleon and the Transformation of Europe*, Palgrave Macmillan, New York, USA, 2003), стр.18

²⁸ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.23,25

²⁹ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.72

³⁰ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.23-26

експропријацијата на артефактите од Рим, наспроти тоа залагајќи се европските сили финансиски да им помогнат на Папите во заштитата на уметноста и знаењето.³¹ И овој пристап кон археолошкото наследство, е нов за својата епоха, но ќе добие на голема актуелност во подоцнежниот период, се до дваесет и првиот век, кога светските сили инвестираат средства и знаење (know-how), во бројни археолошки локалитети во помалку развиени држави, а археолозите и музеолозите континуирано разговараат за можноста и оправданоста на репатријацијата на археолошкото наследство.³² Сепак, клучен аргумент на де Кенси, кој се издига надвор од контекстот на Рим и Париз и духот на времето, е констатацијата дека „за да се разберат артефактите тие мора да останат во нивното место на потекло“, односно во нивниот културен контекст. Овој аргумент, кој поставил идеен меѓеник помеѓу осумнаесеттиот и деветнаесеттиот век, е тенката сива линија по која ќе се оддели специфичниот развој и карактер на археологијата од блиската научна дисциплина, историјата на уметноста.³³

Најпосле, клучен фактор во репатријацијата на римското археолошко и културно наследство ќе има британскиот дипломат и антиквар Вилијам Хамилтон (William Richard Hamilton). Неговиот интерес кон археологијата, но и посветеноста кон надворешно-политичките и културните стратегии на својот суверен, Хамилтон ги истакнал уште во неколку свои порани архео-дипломатски потфати. За разлика од политиката кон Рим, каде тој, како претставник на победничката Британија, бил клучен за репатријацијата на археолошкото наследство, Хамилтон бил вклучен и во значајни проекти кои обезбедиле дел од најреномираните археолошки артефакти на британските музеи. Имено, тој е познат и како дипломатски секретар на Британскиот амбасадор Лорд Елгин, кој бил одговорен за контроверзниот трансфер, и делумни оштетувања, на значајните „Елгинови мермерни релјефи“ од атинскиот Партенон во Британскиот музеј. Хамилтон е и директно заслужен за британското превземање на значајни археолошки наоди од Францускиот научен институт во Египет, основан од Наполеон. Еден од најзначајните археолошки артефакти, кои со помош на овој британски дипломат и учен станале дел од колекциите на Британскиот музеј, е и познатиот „Камен од Розета“. Оваа стела на која на повеќе јазици е испишана наредба (уредба) на македонскиот крал Птоломеј V, Хамилтон ја проучувал и анализираше во своето дело Египтика (*Aegyptiaca*) од 1809, а понатамошните компаративни проучувања на текстовите на стелата биле од клучно значење за идното дешифрирање на египетските хиероглифи и развојот на египтологијата.³⁴

Ангажираноста на овие истакнати дипломати и рани археолози, како во Рим, така

³¹ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.71

Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.26

³² Погледите и анализите на Катрмер де Кенси за заштитата, местото и улогата на археолошкото наследство „се сеуште актуелни и денес: тие се поврзани со меѓузависните дефиниции на космополитизмот и национализмот и нивното влијание во разбирањето на универзалното наследство.“

Maria Stefania Montecalvo, *Antoine Quatremère de Quincy, Letters to Miranda and Canova on the Abductions of Antiquities from Rome and Athens*, *Anabases - Traditions et Réceptions de l'Antiquité*, No.8 (ÉRASME, Université de Toulouse, Toulouse, France, 2013), стр.285-287

³³ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.71

Tom Flynn *The Universal Museum – a valid model for the 21st century?* (Bizot Group, 2002) и paper from Parthenon Marbles colloquy at the London Hellenic Centre in June 2012

³⁴ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.26

Donald Malcolm Reid, *Whose Pharaohs? Archaeology, Museums, and Egyptian National Identity from Napoleon to World War I*, (University of California Press, Berkeley, Los Angeles, USA & London, UK), стр.37

и низ целиот Медитеран било само почеток на глобалната археолошка манија на деветнаесеттиот век, која придонела и за развојот на археологијата како научна дисциплина. Новиот мултиполарен меѓународен систем ќе предизвика глобален натпревар за присвојување на археолошкото наследство, кое на современите национални култури им служело за објаснување и „научна“ легитимација на нивниот историски и културен примат, или барем долговечност и „културно присуство“ низ вековите. Во деветнаесеттиот век, дипломатите станале протагонисти на овој глобален археолошки натпревар, а во втората половина на векот, кога археологијата станала задолжителен предмет во курикулумите на одредени дипломатските школи, тие биле и дел од наједуцираните елити во оваа научна област.³⁵

Археолошките школи и „научните“ археолози

Во традиционалниот центар на европскиот натпревар со археолошкото наследство, Италија, поединечните напори на дипломатите од претходните векови, се повеќе се трансформирале од организирани дипломатски институции, често познати како „археолошки школи“. Во нив дипломатите-археолози или археолозите со дипломатски имунитет, ја покажувале силата на својот монарх преку археолошките иницијативи и изложби, но се почесто ги презентирале и специфичните погледи на минатото, поткрепени со археолошки материјал, кои одговарале на стандардизираните вредности и симболи на нациите во формирање.³⁶

Во новите пост-наполеонови Италија и Рим, приматот во археологијата го преземале германските дипломати и новите германски „научни археолози“. Пруските и германските (централно европски) амбасадори во Рим од првата половина на деветнаесеттиот век станале центар на археолошките проучувања, а со тоа и центар на културното и дипломатско живеење на европската метропола.³⁷

Оваа традиција започнала со амбасадорот Карл фон Хумболд (Karl Wilhelm von Humboldt), кој од романтичен класичар и соидејник на Гете во осумнаесеттиот век, станал значајна фигура во животот на „римската археолошка заедница“ на преминот во деветнаесеттиот век. По завршувањето на амбасадорската служба во Рим амбасадорот Хумболд станал и основач на новиот Берлински универзитет, како центар на новата германска „научно поткрепена“ класична археологија, а со својата научна работа придонел значајно за развојот на современите научни методологии, лингвистиката и римското право. Како почитуван дипломат, академик, а подоцна и министер, тој и неговиот брат Александар, ги заштитувале, промовирале и менторирале дел од најголемите имиња на германската и европската археологија од деветнаесеттиот век.³⁸

Во Рим, пак, традициите на амбасадорот Хумболд ги продолжиле повеќе негови последователни наследници. Наредниот пруски амбасадор Бартолд Нибур (Barthold Georg Niebuhr) бил помеѓу „најистакнатите историчари на Римскиот период на своето време, и залагајќи се за нова научна историја“, тој со своите тези бил особено популарен во

³⁵ „Во 1856“ година, додека археологијата сеуште не била наметната како одделен предмет на универзитетите на многу европски држави, таа „била предавана во (Шпанската дипломатска академија) Escuela Superior de Diplomatica, која ги обучила (првите) куратори“ за новите шпански јавни музеи. Philip L. Kohl, Clare Fawcett, ed. *Nationalism, politics, and the practice of archaeology*, (Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000), стр.43

³⁶ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.101-102

³⁷ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.28

³⁸ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.327-333

научните кругови како во Рим и така и помеѓу интелектуалните елити во Европа. Веднаш по Нибур за пруски амбасадорот бил поставен и истакнатиот интелектуалец од Универзитетот од Гетинген (Göttingen), Кристијан фон Бунсен (Christian Charles Josias von Bunsen), кој во својата резиденција ги собирал најзначајните проучувачи на археологијата и се вградил во архитектурата на идниот Германски археолошки институт во градот.³⁹

Оваа нова „научна“ подготвеност и силна иницијатива на германските дипломати-археолози, ги освоиле Римските научни и заинтересирани средини, кои во деветнаесеттиот век изобилувале, како со постојано присутни проучувачи, така и со археолози, архео-ентузијасти, архео-туристи и културни туристи кои доаѓале во градот од различни европски земји, Соединетите Американски Држави и пошироко.⁴⁰ Во исто време, германските дипломати-археолози во овој мондијален центар на векот преку археологијата ги наметнале и своите нови научни тези за различните култури и раси во историјата, кои одговарале на пруските и германските долгорочни политички и геостратешки интереси.⁴¹

Во овие услови првиот значаен меѓународен археолошки институт, Istituto di corrispondenza archeologica, основан во 1829 година, кој бил раководен и менаџиран од дипломатскиот кор во Италија и претставувал силна конкуренција на археолошките институти и музеи на Папите и неаполските монарси, брзо преминал под пруско влијание. Иако, првиот претседател на Istituto di corrispondenza archeologica, бил францускиот амбасадор на неаполскиот двор, Војводата Де Блас (De Blacas),⁴² а помеѓу поддржувачите имало значајни дипломати и благородници од повеќе земји, како Големата војвотка од Русија, Елена, пруската и германската научна доминација рано се почувствувала, а од 1871 година институтот и официјално станал Пруска (од 1873 година Германска) дипломатска и археолошка институција. Кон ваквата трансформација институтот во силна институција на Германската архео-дипломатија, но уште повеќе во неговото трансформирање во ран центар на германскиот ревидиран поглед кон минатото, придонел и амбасадорт на Хановер во Рим, Аугуст Кестнер (August Kestner). Припаѓајќи на интелектуалниот круг на „новите германци“, нарекувани и „хиперборејци“, кои во Рим ги споредувае класичните текстови со новите археолошки откритија, Кестнер и неговите соидејници станале дел од идејните јадра од кои произлегле класичната археологија и дел од основите премиси на нејзиниот методолошки пристап.⁴³

И покрај неспораната германската доминантна позиција, Франција и Англија не отстапувале во римскиот и светскиот архео-натпревар, а нивните дипломатски иницијативи значајно придонеле кон развојот на компетитивноста и светскиот интерес за

³⁹ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.27-33

Хумболт (Alexander von Humboldt) и Бунсен (Christian Karl von Bunsen) ќе дадат и значаен научен и политики придонес кон развојот на Египтологијата.

Donald Malcolm Reid, *Whose Pharaohs? Archaeology, Museums, and Egyptian National Identity from Napoleon to World War I*, (University of California Press, Berkeley, Los Angeles, USA & London, UK), стр.44-46

⁴⁰ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр. 37, 46-48

⁴¹ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.351-352

⁴² Војводата де Блас одиграл значајна улога во повеќе археолошки проекти во Италија и пошироко, а неговото патронство и директна поддршка за ангажирање на Шамполион (Jean-François Champollion) како египетски куратор во Лувр, ќе се покаже клучно за врвните научки проби во Египтологијата.

Donald Malcolm Reid, *Whose Pharaohs? Archaeology, Museums, and Egyptian National Identity from Napoleon to World War I*, (University of California Press, Berkeley, Los Angeles, USA & London, UK), стр.42

⁴³ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.30-45

археолошката наука. Французите, кои традиционално биле присутни со својата Академија (Académie française), и понатаму преку уметноста ја оживувале римската антика, а во 1861 година Наполеон III ги купил и Фарнезијанските градини на Палатинскиот рид, каде започнале археолошките проучувања на палатите и спомениците на Римските императори. Фарнезијанската палата, новата зграда на Амбасадата на Франција во Рим, под раководство на француските амбасадори и дипломати, се развила во центар на археолошките проекти и археолошкото живеење во градот. Во неа се сместила новата Француска школа „посветена исклучиво на антиката“, École française de Rome, која добила и „полу-дипломатски статус“. Оваа нова дипломатско-културна институција направила од Рим значаен центар на француската археологија, а „фарнезијанците“, како што се нарекувале младите воспитаници од овој круг, долго претставувале авангарда на француските археолози кои работеле низ целиот Медитеран.⁴⁴

Заклучок

Неповторливиот „меѓународен“ археолошки натпревар, кој се развил во Вечниот град – Рим на почетокот на деветнаесеттиот век, придонел кон забрзан развој на дипломатските и археолошките капацитети на повеќе европски држави, а особено на големи европски сили. Сепак, падот на „империјата на светлината“ на Наполеон не предизвикал археолошки и дипломатски промени само во Рим. Мултилатералниот натпревар на големите сили на Западот за археолошките богатства од Рим брзо се проширил на широкиот простор на „лулката на цивилизацијата“, Источниот Медитеран и Блискиот Исток.⁴⁵

Во новиот свет, кој живеел во „балансот на големите“, со поддршка на археолошките хипотези, човештвото било поделено на различни вонвременски автентични култури, во по овој пример и просторот на „лулката на цивилизациите“ бил поделен на одделни цивилизации со сопствена историја, култура и културно-историски придонеси.⁴⁶ Дипломатите на големите европски сили, кои од декада во декада станувале помоќни и поприсутни на Истокот, добиле нова задача да ја докажуваат вонвременоста, културните врски или цивилизациските достигнуања на своите нации, преку воспоставување на нови мостови и сознанија со скриените и мудри култури на Древниот свет.

Она што започнало како археолошкиот натпревар во Рим помеѓу европските амбасадори, конзули и дипломати, кои на почетокот на деветнаесеттиот век станале клучна алка во откривањето и проучувањето на дел од најзначајните археолошки локалитети и артефакти во градот, во наредните декади се проширило во сите центри на „античката глобализирана“ култура, од Либија до Индија.

Користена литература

⁴⁴ Stephen L. Dyson, *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, (Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006), стр.41-42, 62,90-94

⁴⁵ Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.73

⁴⁶ Julie Reeves, *Culture and International Relations: Narratives, natives and tourists*, (Routledge, London & New York, 2004), стр.15-26

Margarita Diaz-Andreu, *A World History of Nineteenth-Century - Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, (Oxford University Press, New York, 2007), стр.351-352

1. Black, Jeremy, *A History of Diplomacy*, Reaktion Books, London, UK, 2010.
2. Diaz-Andreu, Margarita, *A World History of Nineteenth-Century Archaeology, Nationalism, Colonialism, and the Past*, Oxford University Press, New York, 2007.
3. Dyson, Stephen L., *In Pursuit of Ancient Pasts, A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, Yale University Press, New Haven, USA & London, UK, 2006.
4. Flynn, Tom, *The Universal Museum – a valid model for the 21st century?*, Bizot Group, 2002.
5. Grab, Alexander, *Napoleon and the Transformation of Europe*, Palgrave Macmillan, New York, USA, 2003.
6. Hamilakis, Yannis, *The Nation and its Ruins: Antiquity, Archaeology, and National Imagination in Greece*, Oxford University Press, New York, USA, 2007.
7. Hutchinson, John, *Nations as Zones of Conflict*, SAGE Publications, London, UK & Thousand Oaks, California, USA & New Delhi, India, 2005.
8. Keblusek, Marika and Noldus, Badeloch Vera (eds.), *Double Agents: Cultural and Political Brokerage in Early Modern Europe*, Brill NV, Leiden, The Netherlands, 2011.
9. Kohl, Philip L. and Fawcett, Clare (eds.), *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000.
10. Malcolm, Donald R., *Whose Pharaohs? Archaeology, Museums, and Egyptian National Identity from Napoleon to World War I*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, USA & London, UK Montecalvo,
11. Montecalvo, Maria Stefania, *Antoine Quatremère de Quincy, Letters to Miranda and Canova on the Abductions of Antiquities from Rome and Athens*, *Anabases - Traditions et Recéptions de l'Antiquité*, No. 8, ÉRASME, Université de Toulouse, Toulouse, France, 2013.
12. Reeves, Julie, *Culture and International Relations: Narratives, Natives and Tourists*, Routledge, London & New York, 2004.

UDC: 394.48:376-056.36-044.252
378.6:37(497.731)FON(047)

ИЗВЕШТАЈ ОД ОДРЖАН НАСТАН „ДЕНОВИ НА ИНКЛУЗИЈА – СО ЛЉУБОВ И ПОДДРШКА ДА СОЗДАДЕМЕ СВЕТ БЕЗ БАРИЕРИ“

Организациски одбор:
Катедра за педагогија
Проф. д-р Соња Петровска
Проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева
Проф. д-р Деспина Сивевска
Проф. д-р Јадранка Рунчева
Факултет за образовни науки
Универзитет „Гоце Делчев“ Штип

Апстракт. Настанот „Денови на инклузија – Со љубов и поддршка да создадеме свет без бариери“, што се одржа од 30 октомври до 1 ноември 2024 година на Факултетот за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев“ – Штип, претставува значајна платформа за промоција на современи практики и пристапи во инклузивното образование. Преку пленарни предавања, интерактивни работилници, дискусии и презентации, беа разработени теми поврзани со карактеристиките на инклузивните училишта, улогата на семејството и наставниците во поддршката на децата со посебни образовни потреби, примената на технологијата и музикотерапијата како креативни алатки за развој и комуникација. Настанот ги обедини академската заедница, практичарите, родителите и институциите во заедничка цел – создавање на инклузивен образовен систем кој обезбедува еднаков пристап, прифаќање и поддршка за сите деца. Посебен акцент беше ставен на индивидуализираната поддршка, примената на МКФ, универзалниот дизајн за учење и асистивната технологија. Преку овие активности, Факултетот за образовни науки го потврди својот континуиран ангажман во промовирање на вредностите на инклузијата и создавање можности за професионално усовршување и размена на добри практики помеѓу сите учесници во воспитно-образовниот процес.

Клучни зборови: инклузивно образование, посебни образовни потреби, поддршка на општеството, асистивна технологија, музикотерапија

EVENT REPORT “DAYS OF INCLUSION – CREATING A WORLD WITHOUT BARRIERS THROUGH LOVE AND SUPPORT”

Organizing Committee:
Department of Pedagogy
Prof. Dr. Sonja Petrovska
Prof. Dr. Emilija Petrova Gjorgeva
Prof. Dr. Despina Sivevska
Prof. Dr. Jadranka Runcheva
Faculty of Educational Sciences Goce Delchev University Štip

Abstract. The event “Days of Inclusion – With Love and Support, Let’s Create a World Without Barriers”, held from October 30 to November 1, 2024, at the Faculty of Educational Sciences, “Goce Delchev” University in Štip, served as an important platform for promoting contemporary practices and approaches in inclusive education. Through plenary lectures, interactive workshops, discussions, and

presentations, participants explored topics related to the characteristics of inclusive schools, the role of families and teachers in supporting children with special educational needs, and the use of technology and music therapy as creative tools for development and communication. The event brought together academia, practitioners, parents, and institutions in a shared mission—to build an inclusive educational system that ensures equal access, acceptance, and support for all children. Special attention was given to individualized support, the application of the ICF framework, Universal Design for Learning (UDL), and assistive technology. Through these activities, the Faculty of Educational Sciences reaffirmed its ongoing commitment to promoting the values of inclusion and to creating opportunities for professional development and the exchange of good practices among all participants in the educational process.

Keywords: inclusive education, special educational needs, social support, assistive technology, music therapy

Во периодот од 30 октомври до 1 ноември 2024 година, на Факултетот за образовни науки при Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, се одржа тридневниот настан „Денови на инклузија – Со љубов и поддршка да создадеме свет без бариери“. Настанот беше посветен на подигнување на свеста за значењето на инклузивното образование и на промовирање на современи стратегии и практики за поддршка на децата со посебни образовни потреби и нивните семејства.

Во рамките на овој настан се реализираа пленарни предавања, работилници, дискусии и презентации, кои опфатија теми како: карактеристиките и предизвиците на инклузивното образование; искуства на родителите на децата со посебни потреби, предизвиците со кои се соочуваат и поддршка која им е потребна; примената на индивидуализирана настава и нови образовни стандарди; теориски основи на МКФ – Начин на изработка на наод и мислење врз основа на МКФ; асистивната технологија и нејзиното место во образованието, музикотерапијата како креативна алатка за поддршка на децата.

Учесници во трите дена на настанот беа: претставници од Одделението за образование при Советот на Општина Штип, директори на детски градинки, основни и средни училишта, воспитувачи, наставници, стручни соработници (од детски градинки, основни и средни училишта), родители на деца со посебни потреби, професори и студенти од Факултетот за образовни науки во Штип. Овој широк спектар на учесници овозможи размена на искуства, идеи и добри практики, со цел создавање поинклузивен и поддржувачки образовен систем.

Настанот „Денови на инклузија – со љубов и поддршка да создадеме свет без бариери“ го отвори Деканот на Факултетот за образовни науки проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева која ја нагласи улогата на високообразовните установи што подготвуваат воспитувачи, учители и педагози во градењето на компетентноста за работа во стручниот кадар во инклузивни средини.

Професор д-р Соња Петровска во рамки на првиот ден од настанот одржа пленарно предавање на тема „Карактеристики на инклузивно училиште“. Во предавањето посебно беше истакнато дека инклузивното образование не е цел. Тоа е процес на континуирани и долготрајни акции за подобрување на положбата на секој ученик во училиштен контекст. Своеето предавање проф. д-р Соња Петровска го започна со елаборирање на научни сознанија во врска со факторите кои ја детерминираат имплементацијата на инклузијата во образованието: ставовите на наставниците,

стручните соработници, родителите, децата/учениците, општествената средина; државните, локалните и училишните политики; организациската поставеност на училиштата и педагошката работа во инклузивна средина. Професорката Петровска посебно се осврна и на бариерите за имплементација на инклузивниот модел на образование: несоодветна материјално-техничка опременост на училиштата, несоодветна организациска поставеност на инклузивниот модел на образование, недоволна едукација на наставниците. Проф. Петровска во своето пленарно предавање посебно ги образложи научните докази кои даваат силна поддршка за вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта и го промовираат инклузивниот модел на образование како општествена стратегија за градење на кохезивни општества.

Втора активност во рамки на првиот ден од настанот беше презентација за примена на технологијата во инклузивното образование. М-р Елена Ташкова ја презентираше темата „Примената на апликацијата Магично огледало во третманот на децата со посебни образовни потреби“. Презентацијата вклучи практични примери за употреба на оваа технологија во образованието и терапијата на деца со различни попречености. Со дозвола од родителите м-р Елена Ташкова ни покажа примери од своето практично работење со деца со посебни потреби и користењето на оваа алатка во нејзината работа.

Запознавањето со апликацијата „Магично огледало“ е важно затоа што покажува како современата технологија може да стане дел од инклузивното образование и терапија на следниве начини: присутните добиваат можност да видат конкретни примери како апликацијата се користи во работа со деца со различни попречености; на наставниците и образовните асистенти им се нуди нова алатка со која можат да ја збогатат наставата и да креираат поинклузивна средина; ваквиот пример ги мотивира учесниците да истражуваат и други дигитални решенија кои можат да ја подобрат едукативната и терапевтската работа. Преку реалните прикази од практиката на м-р Елена Ташкова, присутните добиваат подобро разбирање за секојдневните предизвици и потенцијали на децата со посебни образовни потреби.

Во рамки на првиот ден, значајна активност беше разговорот меѓу проф. д-р Кирил Барбареев и Зоран Мијалков, родител на деца со аутизам, посветен на темата „Секојдневниот живот на децата со аутизам и нивните родители“. Преку личното сведоштво на Зоран Мијалков, присутните имаа можност да добијат автентичен увид во реалноста со која се соочуваат семејствата кои секојдневно се грижат за деца со аутизам. Разговорот ги твори прашањата за рутините во семејството, предизвиците и тешкотиите со кои родителите се среќаваат, но и начините на кои тие ги наоѓаат потребните ресурси и поддршка. Особено беше потенцирана важноста на трпението, љубовта и посветеноста во одгледувањето и воспитувањето, како и фактот дека со соодветна помош од заедницата, институциите и поширокото општество, децата со аутизам можат да имаат исполнет и среќен живот. Како завршна порака, се истакна дека секое дете заслужува шанса за развој, а родителите не треба да бидат оставени сами во оваа борба – заедничката поддршка претставува предуслов за градење на поинклузивно и солидарно општество. Во рамки на овој дел од настанот место зема и дискусијата „Предизвици со кои се среќаваат родителите на децата со посебни образовни потреби во инклузивното образование –

поддршка за родителите“, која ја модерираше доц. д-р Јадранка Рунчева. Во оваа сесија активно учествуваа родители на деца со аутизам и други развојни тешкотии, меѓу кои Елена Јанева и Зоран Мијалков, како и уште неколку родители кои споделија лични приказни за секојдневните борби и радости во нивните семејства. Дискусијата започна со кратко запознавање на учесниците, по што се отворија теми поврзани со квалитетот на комуникацијата со наставниците и училиштето, видот и степенот на поддршката во училиницата, како и влијанието на стресот и притисокот врз децата во инклузивни поставки. Оваа размена на искуства овозможи подлабоко разбирање на секојдневните предизвици и истовремено понуди идеи за унапредување на соработката меѓу семејствата и образовните институции. Особено емотивен момент беше сведоштвото на родител на возрасно дете со посебни потреби, кој упати молба студентите од Факултетот за образовни науки да посветат дел од своето слободно време во дружба со неговиот син. Овој предлог беше прифатен со ентузијазам од страна на студентите и се отвори можност за развивање нови облици на соработка меѓу факултетот и семејствата. На крајот, проф. д-р Кирил Барбареев и доц. д-р Јадранка Рунчева ја насочија дискусијата кон идните перспективи – како да се задржи континуитетот на поддршката, кои ресурси се достапни за родителите и како тие можат да се самоорганизираат во заедници за поддршка и размена на информации

Ваквите дискусии градат мостови меѓу родителите и образовните институции, овозможувајќи поефикасна комуникација, заедничко барање решенија и подобро разбирање на улогата на училиштето во поддршката. Преку реализирањето на овие дискусии идните наставници и педагози имаат можност уште за време на студиите да се сретнат со реалните приказни и потреби, што ги подготвува за нивната работа во инклузивното образование. Преку предлози како оној родителот кој побара дружење на студентите со неговото дете, се отвораат нови полиња за практична поддршка и создавање на инклузивна заедница.

Првиот ден од настанот заврши со интерактивната работилница „Музикотерапија“, која ја водеше проф. д-р Томислав Таневски. Работилницата беше наменета за родителите на деца со посебни потреби и имаше за цел да ги запознае со можностите за употреба на музиката како поддршка во развојот, комуникацијата и емоционалната стабилност на нивните деца. Присуството на поголем број родители од првично најавеното беше јасен показател за потребата од вакви работилници, кои нудат нови перспективи и алатки за поддршка на децата со посебни образовни потреби.

Првиот ден од настанот покажа колку е значајна поддршката за децата со посебни потреби и нивните семејства. Преку предавања, презентации, дискусии и работилници, учесниците стекнаа нови знаења, споделија лични искуства и поттикнаа идеи за понатамошни активности во насока на подобрување на инклузивното образование.

Вториот ден од настанот „Денови на инклузија – со љубов и поддршка да создадеме свет без бариери“ се одржа на 31 октомври 2024 година (четврток). Во центарот на активностите беа предавањата на проф. д-р Јасна Кудек Мирошевиќ од Учителскиот факултет при Универзитетот во Загреб и м-р Горан Петрушев, претседател на Сојузот на специјални едукатори и рехабилитатори на Македонија.

Првиот дел од работниот ден започна со предавањето на проф. д-р Јасна Кудек

Мирошевиќ на тема: „Зачестеноста на индивидуализираната настава со стратегии за поддршка и други алтернативни методи – чекори во наставата и оценувањето на учениците со потешкотии“. На ова предавање присуствуваа наставници, стручни соработници и директори од основните и средните училишта во Штип. Клучни точки од предавањето беа важноста на инклузивното образование и неговата улога во создавање општество без бариери; Петте насоки за успешно планирање на индивидуализирана поддршка во инклузивното образование (вклучување на секое дете во процесот на учење и поучување, континуирано следење и воспитно-образовна проценка на ученикот, развој на критичко и креативно размислување како основа за обликување на наставните содржини, објаснување на клучните поими и нивната генерализација за подобро разбирање, обезбедување рамнотежа помеѓу задачите зададени од наставникот и оние што ги избира детето; Квалитетна подготовка на студентите и наставниците – потребата од континуирана едукација и практична обука на идните наставници за работа со ученици со посебни образовни потреби; Истражувања и практики – беа презентирани домашни, странски и лични истражувања во областа на инклузивното образование; Примената на образовната технологија – беше истакната важноста на современите технологии во поддршката на учениците со потешкотии. Ова предавање е важно затоа што го поврзува теоретското знаење со практични насоки, ги мотивира присутните да го преиспитаат сопствениот пристап и нуди визија за училиштето како простор без бариери, во кој секое дете добива поддршка да го достигне својот потенцијал. На крајот од своето предавање, проф. Кудек Мирошевиќ ја нагласи важноста на трпението, истрајноста и вербата во успехот, истакнувајќи дека неуспесите не треба да бидат пречка, туку поттик за учење и напредок.

М-р Горан Петрушев во рамки на настанот реализираше предавање и работилници. Предавањето беше на тема Теориски основи на МКФ – Начин на изработка на наод и мислење врз основа на МКФ. Во првиот дел од своето излагање, м-р Петрушев зборуваше за теориските основи на МКФ и нејзината примена при изработка на наоди и мислења. Тој истакна дека МКФ не е само техничка алатка за опишување на состојбата на лице со здравствен проблем, туку и нова парадигма во пристапот кон потребите на овие лица.

Еден од клучните аспекти што беа потенцирани е важноста на фокусирањето на способноста наместо на онеспособеноста. Според МКФ, проценката треба да се базира на тоа што едно лице може да направи, како и на тоа како може да му се помогне да функционира подобро. Ова подразбира индивидуализиран пристап кој зема предвид не само здравствените аспекти, туку и учеството на лицето во општеството и неговата околина.

Во вториот дел од предавањето, м-р Петрушев зборуваше за терминот „попреченост“ во контекст на МКФ, нагласувајќи дека: Попреченоста треба да се сфати како интеракција помеѓу лицето и неговата околина, а не само како медицински проблем; Терминот „попреченост“ опфаќа различни функционални ограничувања, но не ја дефинира личноста исклучиво преку тие ограничувања; Употребата на МКФ не ја елиминира потребата од проценка, туку помага во одредување на видот на поддршка што е потребна за лицето; Примената на МКФ бара практични решенија за премостување на разликите меѓу традиционалните дијагностички критериуми и новиот пристап базиран на

квалификаторите на Светската здравствена организација (СЗО).

По предавањето, м-р Петрушев одржа две практични работилници со наставниците и стручните соработници:

1. „Основни насоки за изработка на модифицирана наставна програма базирана на наставниот план и програм и целите на учество по МКФ“

Во оваа работилница учесниците се запознаа со тоа дека појдовна основа за изработка на модифицирана наставна програма се: Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование, Наставните програми, Податоците за ученикот и Податоци за инклузивниот тим за ученикот. Во овој дел м-р Горан ги објасни 8те подрачја на националните стандарди во основното образование во кои се вклучени трансверзални компетенции поврзани со определени предметни подрачја.

- Во оваа работилница учесниците се запознаа со принципите за прилагодување на наставната програма во согласност со целите на учество дефинирани од МКФ.
- Се дискутираше како наставниците можат да ги модифицираат содржините за да одговараат на индивидуалните потреби на учениците.

2. „Изработка на модифицирана наставна програма – работа во групи“

- Учесниците имаа можност практично да работат во групи на изработка на модифицирани наставни програми, користејќи ги принципите од претходната сесија.
- Се анализираа различни примери и се дискутираше за предизвиците и можностите при адаптацијата на наставните планови.

Работилниците беа интерактивни и овозможиле учесниците да стекнат конкретни насоки за примена на МКФ во образовниот процес.

Третиот ден од настанот „Денови на инклузијата“ беше посветен на инклузивните образовни практики, асистивната технологија и музикотерапијата. Преку предавања и работилници, учесниците имаа можност да се запознаат со различни пристапи и алатки за поддршка на учениците со посебни образовни потреби.

Третиот ден од настанот започна со предавање на проф. Јасна Кудек, која зборуваше на тема „Воспитно-образовната инклузивна практика во контекст на универзален дизајн за учење и настава“. Таа ја истакна важноста на флексибилните наставни методи, прилагодени на различните потреби на учениците, со цел да се создаде учење достапно за сите. Универзалниот дизајн за учење (UDL) овозможува приспособување на наставните содржини и стратегии, така што секој ученик може да учествува во образовниот процес на начин што му одговара.

Во вториот дел од денот, претставници од „Отворете ги прозорците“ одржаа предавање и работилница на тема „Вклучување на асистивната технологија во наставата

со ученици со посебни образовни потреби“. Радмила и Марија од оваа организација зборуваа за улогата на асистивната технологија во образованието, вклучувајќи:

- Категории на асистивна технологија – различни уреди и алатки кои го поддржуваат учењето и секојдневното функционирање на учениците.
- Помагала во секојдневниот живот – технолошки решенија кои им овозможуваат на учениците поголема независност.
- Пристапен едукативен софтвер – дигитални ресурси за подобрување на наставниот процес.

На крајот од нивната презентација, тие се осврнаа на интеграцијата на асистивната технологија во високото образование, особено во програмите на педагошките и техничките факултети. Тие нагласија дека:

- Вклучувањето на асистивната технологија во постоечките студиски програми или развојот на нови специјализирани програми може да им помогне на студентите да ги разберат различните типови асистивни уреди, нивната примена и придобивките за учениците со посебни образовни потреби.
- За студентите од педагошките факултети, ова значи подобра подготвеност за работа во инклузивни училишта.
- За студентите од техничките факултети, ова ќе биде поттик за истражување и развој на нови асистивни технологии.

Третиот дел од денот беше посветен на музикотерапијата, при што проф. Томислав Таневски одржа работилница за воспитувачите и стручните соработници од детските градинки во Штип. Во оваа сесија, учесниците се запознаа со:

- Улогата на музикотерапијата во поддршката на децата со посебни образовни потреби.
- Начини за применување на музиката како терапевтски инструмент во детските градинки.
- Практични техники и активности кои можат да се користат во воспитно-образовниот процес.

Оваа работилница овозможи размена на искуства и стекнување на нови методи за работа со децата, со цел создавање на поддржувачка и инклузивна средина во градинките.

Реализирањето на активностите од третиот ден од настанот беше со цел

- Подобро разбирање на концептот на универзален дизајн за учење, што ќе им помогне на наставниците да креираат поинклузивни образовни практики.
- Запознавање со асистивната технологија како алатка за поддршка на учениците со посебни образовни потреби и важноста на нејзиното вклучување во образовните програми на идните наставници и инженери.

- Стекнување знаења и вештини за музикотерапијата како метод за подобрување на комуникацијата и учеството на децата во воспитно-образовниот процес.

Третиот ден од „Денови на инклузијата“ понуди конкретни решенија, современи пристапи и интерактивни алатки за подобрување на инклузијата во образованието, со фокус на технолошката поддршка и креативните методи на работа.

Со организирањето на вакви настани, Факултетот за образовни науки се стреми да ги поврзе сите засегнати страни во инклузивниот процес, создавајќи место каде стручњациите ги споделуваат своите знаења и искуства, идните кадри се подготвуваат за работа во инклузивни групи, а веќе вработените наставници и соработници имаат можност за континуирано професионално усовршување.