Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола
Педагошки факултет - Битола



УЧИТЕЛ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ

Октомври 2012

4

Универзитет „Св. Климент Охридски“
Педагошки факултет – Битола

University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Education – Bitola

УЧИТЕЛ

Меѓународно списание

TEACHER

International journal

Битола, 2012
Bitola, 2012

Издавач
Педагошки факултет – Битола
Декан проф. д-р Јове Димитрија Талевски

Уредувачки одбор
акад. Грозданка Гојков, Србија
акад. Марјан Блажич, Словенија
проф. д-р Милан Матијевиќ, Хрватска
проф. д-р Светлана Куртеш, Англија
проф. д-р Антон Илица, Романија
проф. д-р Ева Сорадова, Словачка
проф. д-р Том Јовановски, САД
проф. д-р Златко Жоглев, Македонија
проф. д-р Јордан Стојановски, Македонија
проф. д-р Добри Петровски, Македонија
проф. д-р Методија Стојановски, Македонија

Главен и одговорен уредник
проф. д-р Љупчо Кеверески

Лектор
доц. д-р Виолета Јанушева

Преведувачи
лектор м-р Бисера Костадиновска

Корица
доц. д-р Биљана Цветкова Димов

Техничка и компјутерска обработка
м-р Јосиф Петровски

CIP – Каталогизација во публикација,
Национална установа НУБ „Св. Климент Охридски“, Скопје.

УЧИТЕЛ: Списание на Педагошкиот факултет – Битола/
[Уредувачки одбор акад. Грозданка Гојков ...] Год XI, бр.1 (2012) - .
- Битола: Педагошки факултет, 2012 - . – 24 см., 303 стр.

Неопределена

ISSN 1857- 8888

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – БИТОЛА
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – БИТОЛА

Адреса: Педагошки факултет
ул. „Васко Карангелески“ бб
7000 Битола, Р. Македонија
Тел/факс. ++ 389 47 253 652; 203 385

Со мислење на Министерството за култура бр. 07-2699/2 од 15.04.1998 година, за списанието „Учител“ се плаќа повластена даночна стапка.
Во согласност со член 20, точка 8 од Законот за ДДВ (Службен весник на РМ 44/99), за списанието „Учител“ платен е данок од 5%. Списанието нема комерцијален карактер.

П Р Е Д Г О В О Р

Поимот *Учител* претставува единствен универзален, уникатен и легитимен предзнак во сферата на образованието и воспитувањето кој ја обликува и креира многугодишната педагошка епопеја. Да се размислува и да се говори за рефлексиите на учителот значи да се признае неговата семоќ во еден непрекинат општествено-историски континуум.

Интернационалното списание *Учител* претставува мултидисциплинарен спектар на трудови кои ги актуелизираат рефлексиите на голем број традиционални педагошки теми во современ микро и макропедагошки амбиент во нашето поблиско и подалечно окружување.

Различните педагошко-психолошки, едукативни, развојно-динамички, филозофски, етички, лингвистички и други содржинско-концепциски ориентации Списанието го прават функционално и целисходно. Педагошката вредност на трудовите се забележува во нивната очигледна тенденција да се дистанцираат од ригидните педагошки опсервации и елаборации на голем број современи мултидимензионални феномени.

Интернационалните погледи на актуелни, исти и зеднички педагошки проблеми се доказ дека тие постојат и опстојуваат, односно дека се вечни, вечни како базичните универзални постулати образование и воспитание.

Теориско-емпириските експликации во трудовите дијагностицираат состојби, изградуваат хипотетички конструкти, отвораат дилеми, апострофираат најразлични дивергентни пристапи и нудат нови концептуални решенија. Со тоа тие гравитираат кон еден континуум наречен минато-сегашност-иднина како кон еден постојан педагошки круг.

Посебна благодарност до рецензентите и авторите на трудовите кои покажаа педагошки сензибилитет да ги споделат своите теориски и емпириски искуства со сите нас, а посебно со оние на кои им се најпотребни.

Редакциски одбор

P R E F A C E

The term *Teacher* presents a universal, unique and legitimate predictor in the field of education that shapes and creates a multi-year pedagogical epic. To think and to talk about the reflections of the teacher is to recognize his omnipotence in an ongoing socio-historical continuum.

The International journal *Teacher* is a multidisciplinary range of papers that actualize the reflections of many traditional pedagogical topics in modern micro and macro pedagogical environment in our immediate and distant environment.

Various pedagogical-psychological, educational, developmental dynamic, philosophical, ethical, linguistic, and other content-conceptual orientations magazine do a functionally meaningful whole. Pedagogical values of the works can be seen in their apparent tendency to distance themselves from the rigid pedagogical observations and elaborations of a large number of modern multidimensional phenomena.

International views on the current, the same and the common pedagogical problems are a proof that they exist and persist or are eternal, eternal as basic universal tenets of education and upbringing.

Theoretical and empirical explications in the papers diagnose conditions, build hypothetical constructions, open dilemmas, emphasize various divergent conceptual approaches and offer new solutions. Thus they gravitate towards a continuum called past-present-future as to a permanent pedagogical circle.

Special thanks to the reviewers and the authors of papers that showed pedagogical sensibility to share their theoretical and empirical experiences with all of us, especially those who are most needed.

Editorial Board

С О Д Р Ж И Н А

Милан Матијевиќ
МЕДИУМИТЕ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС И ВО УЧЕЊЕТО 12

Иван Фербежер
МИТОВИ ЗА МАТЕМАТИЧКИ ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ 53

Јасмина Старц
ИЗБОР НА ПРОФЕСИОНАЛНА КОМУНИКАЦИСКА КОМПЕТЕНЦИЈА НА МЕНАЏЕРИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ОБРАЗОВАНИЕ – ПРАКТИЧНИ СОСТОЈБИ 67

Љупчо Кевересқи
КОГНИТИВНИТЕ СТИЛОВИ, СТИЛОВИТЕ НА МИСЛЕЊЕ И МЕТОДИТЕ НА ПОУЧУВАЊЕ 77

Виолета Арнаудова
СТИМУЛИРАЊЕ НА ВЕШТИНИ ЗА КРЕАТИВНО МИСЛЕЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИ ОД ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА 87

Татјана Крстевска Ковачевска
ПРЕЗЕНТАЦИЈА НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА НИЗ РАЗВОЈНИТЕ ПЕРИОДИ ОД 1958 ДО 2007 ГОДИНА 103

Валентина Гулевска
БАЛАНСИРАЊЕ МЕЃУ СИСТЕМИТЕ НА ВРЕДНОСТИ И МОДЕРНАТА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА 121

Ирина Петровска
ЛЕКСИЧКАТА ИНВЕНТИВНОСТ И ПОЗАЈМУВАЊЕТО ВО МАКЕДОНСКАТА КУЛИНАРСКА ЛЕКСИКА 127

Милица Андевски
УЧЕЊЕ ОД КОНСТРУКТИВЕН ДИСКУРС 135

Агим Рушити
МАТЕМАТИЧКИ МОДЕЛИ ЗА РАЗВОЈ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ 150

Бојо Колонџовски
Мирослав Кука
НЕКОИ АСПЕКТИ НА ПОТТИКНУВАЊЕТО И РАЗВОЈОТ НА КРЕАТИВНОСТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО ПРИРОДА И ОПШТЕСТВО 170

Миле Д. Миќуновиќ
ВОСПИТНАТА ФУНКЦИЈА НА ПРОСТУВАЊЕТО 178

Катарина Ванчикова
СООЧУВАЊЕТО НА РОМСКИТЕ ДЕЦА СО БАРИЕРИ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО - НЕКОЛКУ ИДЕИ ЗА ПРАВДА - 181

Виолета Јанушева
ВАЛЕНЦИЈАТА НА НЕПРЕФИКСИРАНИТЕ ЕДНОАРГУМЕНТСКИ ГЛАГОЛСКИ ПРЕДИКАТИ СО СЕ ВО СВОЈОТ СОСТАВ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК, ВО ГОВОРОТ НА БИТОЛА 192

Даниела Андоновска Трајковска
РАЗВОЈ НА ГОВОРОТ КАЈ ДЕТЕТО: ИСТОРИСКИ, ТЕОРИСКИ И МЕТОДИЧКИ ПРИСТАП 209

Марија Ристевска
ПОСТАПКИ ЗА ПОЛЕСНО УЧЕЊЕ КАЈ ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ 219

Милена Пејчиновска
КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ - СИНЕРГИЧЕН ПРИСТАП КОН УСПЕСИ ВО УЧЕЊЕТО 227

Бисера Костадиновска
Виолета Јанушева
ЗА ПРЕВОДОТ НА ФРАЗЕОЛОШКИТЕ ИЗРАЗИ 236

Фросина Денкова
Софија Арнаудова
ЕФИКАСНОСТ И МОТИВАЦИЈА ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ ОД ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ 241

Александар Н. Тодоровски
ПЕРМАНЕНТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА АДМИНИСТРАТИВНИОТ КАДАР ВО (ВИСОКО) ОБРАЗОВНИТЕ УСТАНОВИ - СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ -..... 251

Наташа Петрова - Поповски
ПОТРЕБА ОД ПОСТАВУВАЊЕ СТАНДАРДИ ЗА ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ 262

Весна Стојановска
КАРИЕРНОТО ПЛАНИРАЊЕ И УЛОГАТА НА РАЗЛИЧНИТЕ СУБЈЕКТИ ВО ОРГАНИЗАЦИЈАТА 278

Кристина Петровска
УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ 292

C O N T E N T S

Milan Matijević
MEDIA IN THE TEACHING PROCESS AND LEARNING 12

Ivan Ferbežer
MYTHS ABOUT MATHEMATICALLY TALENTED STUDENTS ... 53

Jasmina Starc
PREFERENCE OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF THE MANAGERS IN THE PROCESS OF EDUCATION – PRACTICAL CONDITIONS 67

Ljupcho Kevereski
COGNITIVE STYLES, STYLES OF THINKING AND TEACHING METHODS..... 77

Violeta Arnaudova
STIMULATING SKILLS FOR CREATIVE THINKING TO STUDENTS FROM LOWER GRADES 87

Tatjana Krstevska Kovachevska
PRESENTATION OF THE CURRICULA FOR TEACHING MUSIC IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA THROUGH THE DEVELOPING PERIODS FROM 1958 UNTIL 2007..... 103

Valentina Gulevska
BALANCING BETWEEN SYSTEMS OF VALUES AND MODERN EDUCATION POLICY 121

Irina Petrovska
LEXICAL INVENTIVENESS AND PROCESS OF BORROWING IN THE MACEDONIAN COOKING TERMINOLOGY 127

Milica Andevski
LEARNING THROUGH CONSTRUCTIVIST DISCOURSE..... 135

Agim Rushiti
MATHEMATICAL MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCIES 150

Bojo Kolondzovski
Miroslav Kuka
SOME ASPECTS OF ENCOURAGEMENT AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY WITHIN THE CLASSES OF NATURE AND SOCIETY 170

Mile D. Michunovich
FORGIVENESS AND ITS PEDAGOGICAL FUNCTION 178

Katarína Vančíková
ROMA CHILDREN FACE BARRIERS TO EDUCATION - SEVERAL IDEAS ABOUT JUSTICE 181

Violeta Janusheva
THE VALENCY OF UNPREFIXED ONE-ARGUMENT VERB PREDICATES WITH REFLEXIVE PRONOUN IN THEIR STRUCTURE IN MACEDONIAN LANGUAGE, IN BITOLA DIALECT 192

Daniela Andonovska Trajkovska
DEVELOPMENT OF THE SPEECH WITH CHILDREN: HISTORICAL, THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH 209

Marija Ristevska
EASIER LEARNING PROCEDURES FOR PRESCHOOL CHILDREN 219

Milena Pejchinovska
COOPERATIVE LEARNING- SYNERGIC APPROACH TOWARDS SUCCESS IN LEARNING 227

Bisera Kostadinovska
Violeta Janusheva
ABOUT THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS 236

Frosina Denkova
Sofija Arnaudova
EFFICIENCY AND MOTIVATION WITH TEACHERS FOR WORKING WITH STUDENTS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL 241

Aleksandar N. Todorovski
PERMANENT EDUCATION OF THE ADMINISTRATIVE STAFF IN (HIGHER) EDUCATION - STATES AND PERSPECTIVES 251

Natasha Petrova - Popovski
THE NEED FOR SETTING STANDARDS FOR ENSURING QUALITY IN THE HIGHER EDUCATION 262

Vesna Stojanovska
CAREER PLANNING AND THE ROLE OF VARIOUS SUBJECTS IN ORGANIZATION 278

Kristina Petrovska
THE ROLE OF THE TEACHER WHEN IDENTIFYING THE GIFTED CHILDREN 292

Milan Matijević[1]

MEDIA IN THE TEACHING PROCESS AND LEARNING[2]

Abstract

The author emphasizes the problem of the definition of the basic concepts related to communicating and learning with new media, as well as the problem of choosing the appropriate media in the teaching process and learning process (learning does not only take place in the school!). The problem of choice of media for teaching and learning is not new, but new is the context of events that are caused by the emergence of new digital communication media, Internet, computer simulations and mobile communication devices. The author presents the explanation of the concepts and phenomena of media, multimedia and multimedia set trying to systematize the criteria for selection of instructional media on the need for teachers in the school today. A major factor affecting the choice of media (strategies of teaching and learning), as always, remains the expected learning outcomes or objectives that are to be realized with the teaching process. Important issues that should be addressed by experts in teaching and learning: the relationship between personal and impersonal communication, defining the role of the main actors in teaching communication, as well as the question of didactic designing teaching situations. Growing and learning in the new (multi) media educational environments require essentially different teaching strategies and methodical scenarios from those who were able to meet generations of students before thirty or fifty years ago.

Keywords: design of the teaching process, the criteria for selection of media in teaching, classification of educational media, media, multimedia, new educational environment, educational technology

MEDIJI U NASTAVNOM PROCESU I UČENJU

Sažetak

Autor upozorava na problem definiranja osnovnih pojmova koji se odnose na komuniciranje i učenje uz pomoć novih medija, te na problem izbora odgovarajućih medija za nastavni proces i proces učenja (učenje se ne događa samo u školi!). Problem izbora medija za učenje i poučavanje nije nov, ali je nov kontekst događanja uvjetovan pojavom novih digitalnih komunikacijskih medija,

[1] проф. д-р Милан Матијевиќ, Учителски факултет, Универзитет во Загреб, Хрватска
prof. Milan Matijević, PhD., Faculty of Pedagogy, University in Zagreb, Croatia

[2] Оригинален научен труд / Original scientific paper

napose interneta, računalne simulacije i mobilnih uređaja za komuniciranje. Autor prezentira objašnjenja pojmova i fenomena medij, multimedij i multimedijalnost te pokušava sistematizirati kriterije izbora nastavnih medija za potrebe nastavnika u današnjoj školi. Glavni čimbenik koji uvjetuje izbor medija (te strategija učenja i poučavanja) ostaju, kao i uvijek, očekivani ishodi učenja, odnosno ciljevi koje treba ostvariti u nastavom procesu. Važna pitanja koja trebaju rješavati stručnjaci za nastavu i učenje jesu odnos personalne i apersonalne komunikacije, definiranje uloga glavnih subjekata u nastavnoj komunikaciji te pitanja didaktičkog dizajniranja nastavnih situacija. Odrastanje i učenje u novom (multi)medijskom obrazovnom okruženju traži bitno različite didaktičke strategije i metodičke scenarije od onih koji su mogli zadovoljiti generacije učenika prije trideset ili pedeset godina.

Ključne riječi: dizajniranje nastavnog procesa, kriteriji za izbor medija u nastavi, klasifikacija nastavnih medija, medij, multimedij, nova obrazovna okolina, obrazovna tehnologija

Uvod

Među pojmovima koji su se javili kao rezultat razvoja znanosti i tehnologije u proteklim desetljećima posebnu pozornosti izaziva pojava i prateće spoznaje pojmova medij, informacija i komunikacija Arnold & Lermen, 2006). U pokušajima da se ti pojmovi i fenomeni objasne i definiraju posebno ističemo tvrdnje da je nemoguće ne komunicirati (Watzlawick, 1980) ili sve je medij (ako se medij shvati kao sredstvo koje omogućuje komunikaciju i prijenos informacija. Dakle, sve oko nas je medij i komunikacija. Svaki čovjekov postupak je istodobno i komunikacija (Watzlawick, 1980).

Ključni pojamovi u ovom tekstu su nastavni medij i multimedij. Važni problemi kojima se bave eksperti za učenje i poučavanje jeste definiranje kriterija za izbor medija u nastavi (Dale, 1969; Kemp, 1973), a kao polazište za rješavanje tih problema uzima se konzistentna klasifikacija nastavnih medija te dizajniranje nastavnog procesa (Gagné, Briggs & Wagner, 1988) uz uvažavanje novijih spoznaja o dizajniranju toga procesa i suvremenoj obrazovnoj tehnologiji (Whelen, 2012). Stručnjaci se u novije vrijeme priklanjaju sve više konstriktivizmu kao didaktičkoj teoriji (Reich, 2006) odnosno paradigmi te kurikulumskoj teoriji koja objašnjava proces učenja u školi.

Kako se u radu bavimo mjestom medija i multimedija u nastavnom procesu te procesu učenja koji se događa bilo kada i bilo gdje (March, 2006), potrebno je podsjetiti na uobičajena znanstvena objašnjenja fenomena medij i multimedijalnost, zatim podsjetiti na uobičajene

klasifikacije medija te podsjetiti na neke važne spoznaje o kriterijima za izbor i didaktički dizajn nastavnih medija i nastavnog procesa.
Didaktika koja se bavi pitanjima uporabe medija u nastavnom procesu te procesu učenja koji se ne događa u školi je već godinama utemeljena znanstvena disciplina u području znanosti o odgoju jednako na njemačkom i engleskom jezičnom području. Na njemačkom jezičnom području rabi se pojam *Mediendidaktik* (Köck, 1977; Maier, 1998; Tulodziecki & Herzig, 2002), iako poznati njemački psiholog i didaktičar Issing nudi i na engleskom jezičnom području pojam didaktika (Issing, 1994). Budući da engleski autori rijetko rabe pojam didaktika, to ne znači da se američki i engleski stručnjaci ne bave pitanjima nastave i učenja pomaganog (novim) medijima (Dale, 1969; Edwards, Hilburn & Grawford, 2001; Keegan, 2002). Mnoga pitanja koja mi u Europi razmatramo u kontekstu (medijske) didaktike stručnjaci u anglosaksonskom svijetu razmatraju u kontekstu obrazovne tehnologije koja je obično tamo shvaćena kao cjelovito razmatranje nastavnog procesa koje podrazumijeva izbor dizajna nastavnih scenarija, implementaciju novih rješenja, zatim razvoj, upravljanje i evaluaciju nastavnim procesom (Whelen, 2012).

Problem klasifikacije izvora znanja i mjesta za organiziranje nastavnih scenarija

Učenje, napose stjecanje znanja, događa se u školi te na svim mjestima gdje djeca, mladi i odrasli borave, rade, žive. Učenje koje je planirano nastavnim kurikulumom događa se u školi i izvan škole. Kao izvori znanja i mjesto učenja koristi se prirodna sredina, objekti koje je čovjek izgradio, predmeti, uređaji, strojevi i alati koje je čovjek izgradio za svakodnevne radne i životne potrebe te posebno didaktički prilagođeni predmeti i uređaji (nastavna sredstva, nastavni mediji). Bitna je razlika nastavnih sredstava, odnosno nastavnih medija, od ostalih ljudskih proizvoda je u didaktičkim intervencijama kojima su ta sredstva prilagođena za učenje i poučavanje. Didaktičke intervencije odnose se na pojednostavljenje (trodimenzionalni modeli za prirodne znanosti; dinamični trodimenzionalni modeli), zatim proizvodnja pojednostavljenih i umanjenih predmeta, intervencije bojom i grafičkim dizajnom (vidi sliku 1).

Zato na ovom mjestu podsjećamo na podjelu sredstava koja se koriste za učenje na prirodu, proizvode za svakodnevni rad i život te proizvode isključivo za potrebe nastave (nastavni medije). Osim toga tradicionalna podjela na auditivne, vizualne i audiovizualne medije ostaje i dalje sveprisutna u literaturi uz uobičajeni dodavanje ovoj listi multimedija (različitih kombinacija prethodnih auditivnih, vizualnih i audiovizualnih

medija). I na kraju podsjećamo na podjelu medija na personalne i apersonalne, jer čovjek je bio i ostaje glavni posrednik u prijenosu sadržaja učenja te u organiziranju procesa učenja (stjecanje vještina, navika, učenja stavova i uvjerenja te stjecanje iskustava).

Uvijek valja imati na umu da nisu škola i školske učionice najpogodnija obrazovna sredina za organizaciju učenja. Mnoge važne spoznaje, znanja i vještine te kompetencije koje su neophodne u životu djeca, mladi i odrasli ne stječu u školu. Veoma su bogate liste popisa znanja i vještina koje su mladi i odrasli stjecali izvan škola, tzv. informalnim učenjem (npr. vožnja bicikla, plivanje, skijanje, uporaba mobilnih telefona sa svim funkcijama koje ti mali suvremeni digitalni uređaji omogućuju).

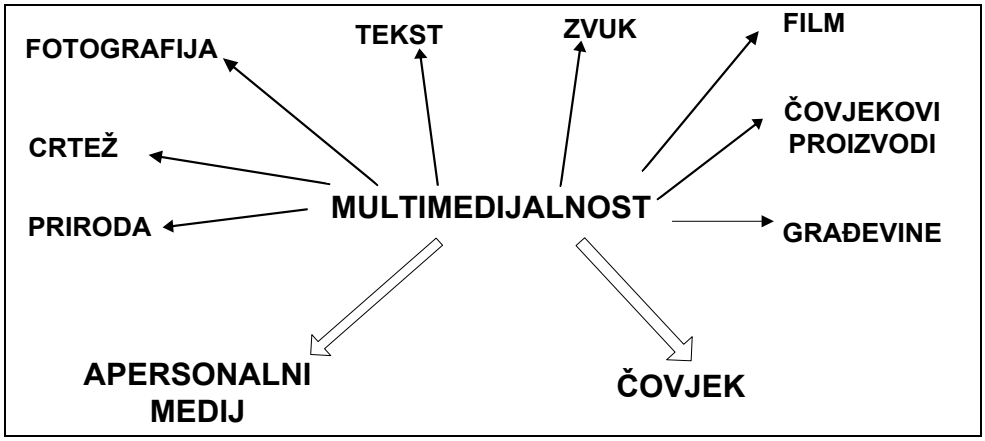
Multimedijalnost u tradicionalnom smislu

Pojam «medij» označava u didaktičkom i komunikološkom smislu svaki predmet (katkad i osobu) koji može uskladištiti (spremiti) neke podatke (informacije). Medij označava nešto što se nalazi u sredini, između dva subjekta koji komuniciraju ili koji žele komunicirati (lat. Medius – srednji, u sredini; Medium - -ii, n. – sredina, polovina).

Svaki predmet može biti komunikacijski medij. Odijelo arapskog beduina ili europskog poslovnog čovjeka predstavlja mediji kojim se šalju poruke o sebi nekome za koga se procjenjuje da bi ga to zanimalo. To u današnje doba podrazumijeva hard diskove, floppy diskove, CD-rom te trake za kasetofone. U računalnim mrežama medij se odnosi također na različitim kablovima povezana računalna radna mjesta. Za tu svrhu koriste se različiti načini prijenosa podataka. Posebno je važan prijenos putem redovne električne veze (twisted-pair wire), zatim putem koaksijalnog kabla koji se rabi za koaksijalnu televiziju (coaxial cable) te tzv. optički kabel (fiber optic cable).

Pod pojmom medij u suvemenoj komunikologiji misli se i na vid tehnologije koji omogućuje prijenos informacija. To je previše pojednostavljena definicija koje ne obuhvaća sve sadržajne odrednice pojma komuniciranje. U novije vrijeme je omogućen i *multimedijski* prijenos informacija što uključuje kombiniranje teksta, zvuka, crteža, fotografije te filmskog zapisa.

Izraz *multimedijalnost* označava istodobno djelovanje dvaju ili više singularnih medija koji se međusobno dopunjuju i obogaćuju u djelovanju (engl. Enrechment function of media). Što znači *obogaćivati* i *dopunjavati* u djelovanju?



Slika 1: Multimedijalnost kao komunikacijski fenomen

Možebitno razmatranje raznovrsnih kombinacija singularnih medija može polaziti od posebnosti odnosno obilježja svakog medija, a može polaziti i od možebitnih korisnika.

Tekstualni zapis određenih informacija će svakako učinkovito dopuniti crteži i fotografije, a usmeno prezentiranje nekih vijesti dobro će dopuniti fotografije ili filmski zapisi s mjesta događanja. I obrnuto, neki filmski zapis ostaje nejasan za možebitne konzumete bez dodatnih usmenih (govornih) ili tekstualnih objašnjenja.

U ranijim razmatrajima obilježja singularnih medija ističu se npr. obilježje medija koje se sastoji u mogućnosti da korisnik djeluje povratno na prezentiranu informaciju. Nije svejedno može li on to učiniti odmah te tako utjecati na daljnji tijek informacija ili će to moći nakoliko minuta (nekoliko sati ili nekoliko dana) kasnije (npr. putem telefona, pisma, elektronske pošte i sl.). Radi se, dakle, o interaktivnosti kao bitnom obilježju medija (kakve su mogućnosti, s tim u vezi, dnevnog ili tjednog tiska, knjiga, radija, televizije, telefona, multimdeija na CD-u ili interaktivnog multimedija on-line?). Dalje, zanimljivo je pitanje prirode uključivanja korisnika (odgovaranje na pitanja, traženje informacija, virtualno rješavanje problema, igra, simulacija, virtualno građenje, crtanje, pisanje itd.). Dalje, nije svejedno hoće li uz korištenje nekog medija dominirati samo intrapersonalna komunikacija (tzv. unutarnje komuniciranje) ili neki vid izravne face-to-face (licem-u-lice) komunikacije (kao npr. u slučaju telekonferencija ili izravnih konferencija).

Tu je i obilježje medija koje se odnosi na mogućnost utjecanja na određene kategorije korisnika. Prema raznim istraživanjima društvene skupine s višim obrazovnim i socioekonomskim statusom preferiraju informacije prezentirane u tiskanim medijima dok skupine s nižim obrazovnim i socioekonomskim statusom preferiraju audio-vizualne medije

tipa televizije, videa ili DVD-a. Razlog za to leži i u mentalnoj kondiciji odnosno u čitalačkim vještinama korisnika medija.

Komunikolozi ističu i *komplementarnost* kao bitno obilježje singularnih medija. Misli se na obilježja po kojima se pojedini mediji mogu uključivati u zajedničko djelovaje, odnosno u djelovanje u kojem se mediji međusobno *dopunjuju* (Matijević, 2004).

Ako iste informacije prenosimo korisnicima putem dva ili više medija (npr. putem teksta i zvuka il putem filmskog zapisa te zvuka u vidu glazbe ili govora) vjerojatno će primatelji jasnije primiti i shvatiti poruke. Zvučna i filmska prezentacija neke vijesti će omogućiti jasniju sliku o stvarnom događanju. Svaki od nabrojanih medija ima svoje medijske prednosti i ograničenja. Najcjelovitiju sliku će o nekom događanju svakako pružiti filmski zapis, ali ako je taj zapis bez govornog objašnjenja ostat će brojne nejasnoće koje se mogu iskazati pitanjima: Gdje?, Kada?, Zašto?, Tko? Koliko? itd. Odgovori na ta pitanja su, uz prezentaciju informacija o nekim događanjima, izuzetno važni, napose ako će informacije biti rabljene u odgojno-obrazovom procesu.

Dizajner nekog softwarea za čuvanje i prijenos informacija morat će prikupiti određene podatke prije definiranja scenarija za oblikovanje. Korisno će poslužiti odgovori na pitanja: Tko su možebitni korisnici softwarea? Kakva je njihova mentalna kondicija (čitalačke sposobnosti i osposobljenost za samostalno učenje)? U kakvim didaktičkim uvjetima će taj software biti korišten (uz koji stupanj instruktivne pomoći)? Kakva su prethodna iskustva u svezi sadržaja koje donosi neki software?

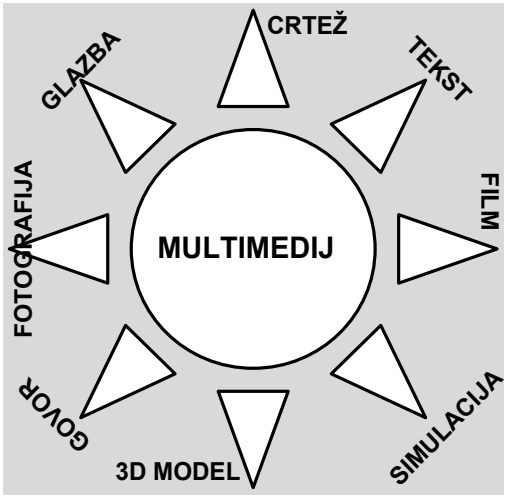
Odgovorima na gornja pitanja bavili su se brojni stručnjaci za nastavu i učenje (Komensky, Dale, Kemp, Dick i Carey i drugi.)

Pretpostavimo da neki subjekti žele dobiti temeljite informacije o automobilskom motoru (npr. o vrstama, načinu funkcioniranja, kvalitetu i sl.). O tom sadržaju (fenomenu) mogu informacije dobiti govorenjem nekog dobrog poznavatelja automobilskih motora (pitanje je kakve su njegove govorne, logičke i didaktičke kvalitete?). Zatim mogu pogledati neke motore u stvarnosti (in vivo). Tamo će vidjeti samo vanjski oblik ali ne i unutarnju strukturu. Didaktički educirani instruktori će shvatiti da bi im korisno poslužila neka shema (shematski crtež) motora.

Multimedij on-line

Medijsko okruženje za učenje odnosno obrazovanje obogaćeno je u zadnjih desetak godina brojnim obrazovnim projektima na najvećoj komunikacijskoj mreži koju je čovječanstvo ikad stvorilo – Internetu

(Jolliffe, A., Ritter, J. And Stevens, D. , 2001). U literaturi se javlja i nova terminologija koja je rezultat tog novog didaktičkog fenomena. Tako se govori o on-line učenju (online learning), učenju na daljinu (distance learning) te o učenju utemeljenom na Web-u (Web-Based Learning). Kreatori obrazovnih projekata pružaju potencijalnim korisnicima najraznovrsnije multimedijske projekte koje će korisnici, naravno, primiti na svoja računala u stanovima, kućama, uredima ili školama. Praktično, to znači da svatko može u svojoj kući imati izuzetno bogatu «alterantivnu» multimedijsku školu koji će koristiti ovisno o životnim ili radnim potrebama, mentalnoj kondiciji, obrazovnim aspiracijama itd. (Matijević, 1992).



Slika 2: Multimedij kao materijalni i tehnički proizvod

Ove spoznaje i činjenice daju tradicionalno shvaćenom obrazovanju na daljinu sasvim novo svjelo odnosno mjesto u kontekstu cjeloživotnoga učenja. Naravno, uz to se javljaju i brojna praktična pitanja na koja tradicionalna didaktika ne može dati zadovoljavajuće odgovore. To je jedan od razloga pojavi potrebe za konstituiranjem i razvijanjem jedne nove znanastvene discipline – *multimedijske didaktike* (Issing, 1994 i Issing, 2002).

Pitanja kojima se bavi *multimedijska didaktika* se kreću od ciljeva te izbora i dizajniranja sadržaja učenja do vrednovanja učinkovitosti multimeidjskih projekata. Smatra se ipak da su glavna pitanja razvijanje strategija učenja i poučavanja, didaktički i medijski dizajn multimedija te pitanja prirode komuniciranja u obrazovanju na daljinu koje podržava Internet (Porter, 1997). Naravno, tu je i jedno sasvim novo gledanje na

učenje i poučavanje vjetovano novim medijskim okruženjem u osnovi kojega su multimedij i Internet.

Priprema nekog multimedijskog projekta za obrazovanje koje podržava internet odnosno koje je utemeljeno na Webu je izuzetno složen posao za koji je potreban timski rad informatičara, didaktičara, psihologa te u novije vrijeme dosta traženi stručnjaci za web design odnosno za dizajniranje umjetničko-komunikacijsko multimedija.

Na pitanje kada u obveznom školovanju treba započeti s učenjem o računalima te s korištenjem računala za učenje praksa je odgovorila prije nauke (Leaask and Meadows, 2000). Dakle, učiti uz pomoć računala i Interneta može se od prvih dana obveznoga školovanja. Isto tako, jaso je da Internet i multimedijski projekti na Webu mogu pomoći cjeloživotno učenje najmlađih i najstarijih. Jedna od zadaća multimedijske didaktike jeste proučavaje i obašnjavane procesa učenja u tom novom medijskom okruženju te traženje odgovora na brojna pitanja koja se u tom kontekstu javljaju. Tu će se multimedijska didaktika svakako oslanjati na spoznaje tradicionalne didaktike i didaktike medija (npr. Köck, P. , 1977).

Pitanja korištenja multimedija off-line, te razmatranje principa dizajniranja multimedija prelaze granice odnosno okvire koji su postavljeni za ovaj tekst (više o tom kod Jolliffe, A., Ritter, J, and Stevens, D., 2001 te kod Issing und Klimsa, 2002).

Powerpoint u nastavi

Velike se rasprave vode među nastavnicima o mogućnostima koje za obogaćivanje nastavnog procesa nudi Power Point prezentacije. PowwerPoint prezentacije – didaktička potreba ili pomodarstvo? Što bi se danas moglo označiti izrazom *suvremena nastava*? Mora li se u *suvremenoj nastavi* obvezno rabiti i PowerPoint prezentacije? LCD projektor i PPP (PowerPoint prezentacije) su zapravo samo medijski osuvremenjena predavačka, odnosno predavačko-prikazivačka nastava, odnosno nastava usmjerena na učitelje. U takvu didaktičkom scenariju sve je usmjereno na ono što i kako rade učiteljice i učitelji, a učenici, naravno, sjede, slušaju i gledaju više ili manje (ne)atraktivne prezentacije. Na nastavnom satu događa se svjetlosni spektakl (engl. light show). Koliko je to u skladu sa suvremenim teorijama učenja i najnovijim didaktičkim spoznajama i trendovima? Malo fleksibilniji i suvremeniji učitelji i učiteljice dozvoljavaju i učenicima „igranje“ s tom suvremenom igračkom (PPP i LCD projektor) za koju treba izdvojiti priličnu svotu novaca, ovisno o izabranom projektoru

ili računalu koje se povezuje uz taj projektor. Koliko se ta investicija isplati s obzirom na očekivane ishode učenja i obrazovna postignuća?

Prije više od 350 godine veliki Jan Amos Komensky je u Velikoj didaktici zapisao i ovo: "Ljude valja učiti, do najveće moguće mjere, da svoje znanje ne stječu iz knjiga, već da proučavaju nebo i zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja o stvarima". Od svih medija u to doba njemu i učiteljima bili su dostupni samo knjiga i priroda! On je već tada pretpostavio da bi se lako moglo dogoditi da netko opiše prirodu, nacrta zanimljivije dijelove, i sve to u obliku tiskane knjige dostavi učenicima kao glavne i jedine medije za učenje. Komensky nije niti slutio u kakvom medijskom okruženju će živjeti, odrastati i učiti generacije djece i mladih četiri stoljeća kasnije. Što bi Komensky pisao ili govorio o učenju u (n)ovom medijskom okruženju na početku ovog stoljeća?

Već na internetu nalazimo kratko objašnjenje: Microsoft PowerPoint je program za izradu prezentacija, proizvod kompanije Microsoft, sastavni je dio programskog paketa Microsoft Office. Microsoft PowerPoint služi za izradu multimedijalnih prezentacija, omogućujući dodavanje efekata, slika, zvukova, poveznica... rabi se kao sredstvo pomoći u predavanjima i predstavljanjima nekih problema, proizvoda, usluga na seminarima, konferencijama ili na nastavi u školi. Najčešće se koristi serija slajdova na kojima su tekstualni zapisi, ali često se u takve prezetnacije uključuju fotografije, crteži, kratki filmski zapisi (lako ih nađemo na Internetu putem YouTube portala.

Koliko i kakvih slajdova na jedan nastavni sat?

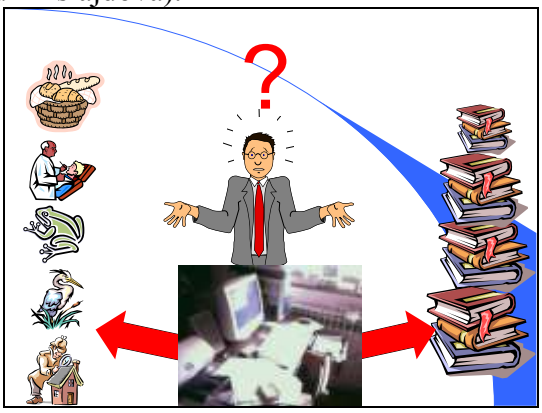
Oni koji postavljaju ovakvo pitanje, u pravilu imaju u vidu prezentacije od serije slajdova na kojima je najčešće tekst. To su prezentacije koje obično imaju svrhu poslužiti kao podsjetnik predavaču da nešto ne zaboravi, da bude uvjerljiviji u nekim tvrdnjama, ili da potakne auditorij da zajedno s njim čita napisane poruke i razmišlja. Učinak takvih očekivanja najčešće izostaje, poglavito ako je predavač pripremio previše slajdova s previše teksta. Problem je, jedino i u tome što takvi predavači imaju problema s procjenom količine: previše ili premalo! Oni su obično u strahu glede svojih sposobnosti upravljanja vremenom, pa na kraju njihova izlaganja obično slušamo izjave tipa: „Vidite, imam ja toga još dosta, ali nemam vremena da vam sve to ispričam!“

PowerPoint ne treba rabiti kao podsjetnik za predavanje

- Ako trebaš podsjetnik za predavanje publika ti neće zamjeriti ako na komadiću papira ili na nekoliko malih kartončića, samo za sebe, napišete ključne riječi ili glavne rečenice koje želite izgovoriti. Ali, ne mora publika gledati sadržaj toga podsjetnika i zajedno s Vama čitati, jer će im ubrzo to dosaditi pa neće znati je li bolje slušati i gledati Vas, čitati Vaš podsjetnik na slajdu ili gledati kroz prozor.

Slika 3: Slabo, neprimjereno (promašeno) didaktičko oblikovanje slajda na prezentaciji

Nakon donošenja odluke da nam za neki nastavni sat ipak treba PPP, odnosno da želimo neke dijelove sata obogatiti drugim medijima (zvukom, fotografijama, kraćim filmskim zapisima i sl.), dobro je pridržavati se, ne didaktičkog, nego zdravorazumskog pravila: Ne pretjeruj! Škola nije velesajam, a nastavni sat nije odnosno ne treba biti cirkuska predstava. Broj slajdova za jedan nastavni sat ovisit će od svrhe kojoj trebaju poslužiti (dopuniti druge načine izlaganja, učiniti nastavu atraktivnijom, prikazati ono što drugim medijima ne možemo), ali ovisi i o sadržaju slajda. Ako je na slajdu neka fotografija koja ilustrira glavnu temu o kojoj se na satu govori, onda za cijeli sat možemo iskoristiti samo prezentaciju jedne fotografije, jedne tabele ili jedne atraktivne sheme. Ako prezentiramo važne podatke u vidu jedne ili više tablica, odnosno jedne ili više shema, korisno je to u vidu ispisa ili preslike na papir podijeliti svim učenicima prije prikazivanja, kako bi mogli usmjeriti svoju pažnju na sadržaj informacija koje sadrži takav slajd (ili više srodnih slajdova).



Slika 4: Didaktički primjereno oblikovan slajd koji može obogatiti verbalnu komunikaciju

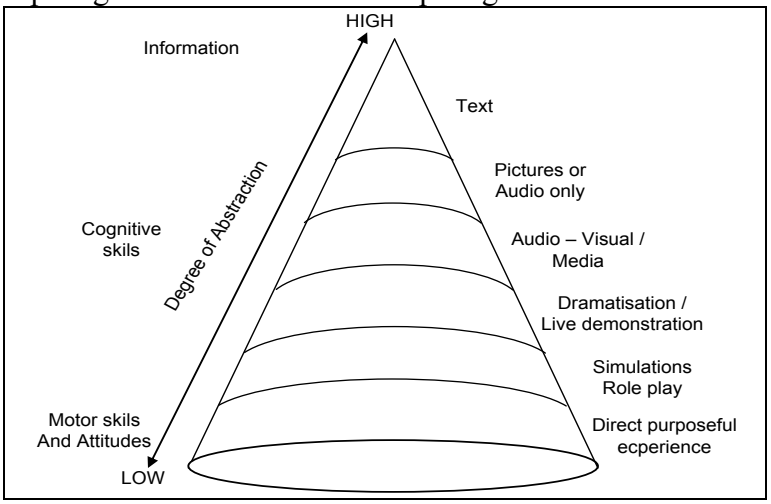
Prilikom pripreme ovakvih prezentacija koje trebaju pratiti i obogatiti usmeno izlaganje korisno je držati se pravila: na jedan slajd staviti samo jednu fotografiju odnosno samo jednu shemu, samo jednu tablicu...!

Svaka uporaba PowerPoint prezentacija izaziva pojavu koja se u komunikologiji i medijskoj didaktici označava izrazom *multimedijalnost*. Već je napisano da taj izraz i fenomen podrazumijeva da se dva ili više medija, odnosno dva ili više načina prezentiranja informacija, međusobno dopunjavaju i obogaćuju u djelovanju. Dakle, nije poželjna „multimedijlnost" koja predstavlja ponavljanje istih informacija različitim komunikacijskim kanalima (npr. sadržaj poruke se prezentira u vidu teksta na prezentaciji, a onda predavač čita tu poruku slušateljima i gledateljima!).

Didaktičke napomene i pravila za izbor nastavnih medija

Pitanjem didaktičkob oblikovanja nastavnih medija ili izvora znanja bavili su se didaktičari od dvanina do danas. Elemenata za neku medijsku didaktiku možemo pronaći kod Jana Amosa Komenskog, Marije Montessori, Celestina Freineta, Edgara Dalea do brojnih eksperata koji proučavaju priroru učenja i komuniciranja uz pomoć suvremenih emdija na početku ovog mileija.

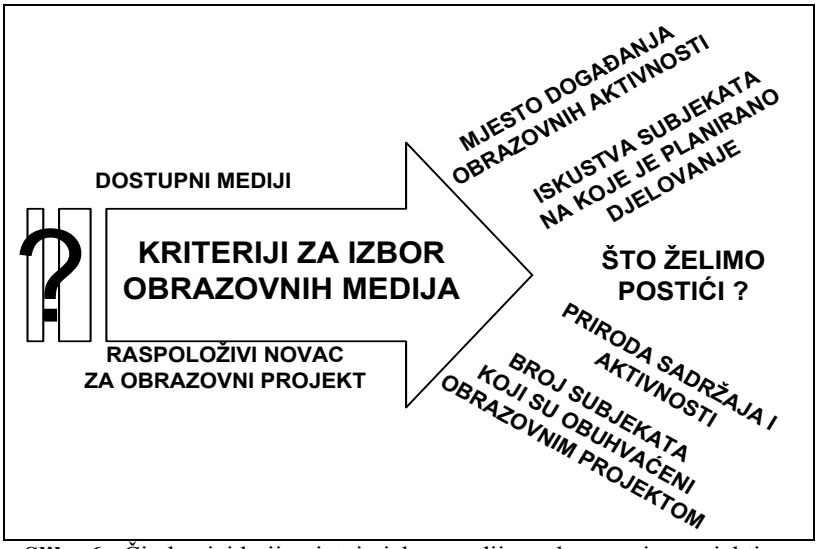
Podsjetimo ovom prigodom na američkog pedagoga Edgara Dalea (1900. – 1985.). napose na Daleov stožac iskustva (vidi sliku 5). On je prije šest decenija u vidu stošca (razne vizualne prezentacije i adaptacije toga stošca mogu se pronaći pomoću Googlea na Internetu!) prikazao logiku koju bi trebao uvažavati svaki nastavnik prilikom traženja odgovora na sljedeća pitanja: Koje nastavne medije koristiti na nastavnom satu? Na kojem mjestu organizirati nastavne aktivnosti? Na koje didaktičke strategije se osloniti kako bi se postigla očekivana obrazovna postignuća?



Slika 5: Daleov stožac iskustva – izvorno (E. Dale, 1948) (prema: Whelan, 2012)

Ukratko, njegovi odgovori na prethodna pitanja bi mogli glasiti: Što više i što češće organizirati nastavne aktivnosti u prirodnoj sredini, u stvarnosti gdje čovjek živi i radi, uz što više raznovrsnih aktivnosti subjekata koji uče. Ako to nije moguće, mogu se dijelovi te prirode ili proizvodi ljudskog rada donijeti u učionicu. Tek, ako ni to nije moguće, ili iz nekih drugih metodičkih razloga (npr. upoznavanje strukture, procesa i sl.) pristupamo izboru i didaktičkom oblikovanju različitih nastavnih sredstava i izvora znanja. U prethodnim rečenicama može se naći i logika za odgovor na pitanje: Koliko i kada bi nam na nastavnom satu trebala PowerPoint prezentacija? Kada bi nam i koliko trebala pametna ploča? Kada, koliko i zašto bi nam u procesu učenja mogao pomoći Internet? Logika koju nudi Edgar Dale na jednostavnom stošcu može i danas korisno poslužiti za definiranje kriterija za izbor nastavnih medija, didaktički dizajn tih medija te izbor mjesta za odvijanje neke obrazovne aktivnosti.

Stručnjaci za organizaciju obrazovanja ili poučavanja na početku svake aktivnosti postavljaju osnovni cilj: što trebamo postići? Koji se ishodi učenja očekuju? Što je cilj učenja?



Slika 6: Čimbenici koji uvjetuju izbor medija u obrazovnim projektima

Odgovori mogu biti različiti. Npr.: Učenici trebaju naučiti čitati. Učenici trebaju naučiti računati. Učenici trebaju naučiti plivati. Učenici trebaju naučiti izraditi neki predmet. Učenici trebaju naučiti govoriti strani jezik. Itd. Ovako iskazani očekivani ishodi učenja navode operacije koje će učenici moći izvoditi nakon neke nastavne epizode, ali oni nisu dovoljno konkretizirani niti operacionalizirani, ali to nije cilj ovog teksta.

Odgovor na pitanje „Što želimo postići (naučiti)? Ovisi o prethodnim iskustvima (predznanju, uzrastu….) subjekata koji su obuhvaćeni obrazovnim (nastavnim) aktivnostima. Naravno taj odgovor ovisi i o mjestu odvijanja procesa učenja. Zamislimo da neki učenici trećeg razreda osnovne škole trebaju naučiti nešto o poljoprivrednim strojevima za obradu zemlje. U Dalmatinskim gradovima ili gradovima na otocima djeca nikada nisu vidjela veliki traktor s plugovima koji odjednom mogu zaorati pet brazdi, niti kombajn za skupljanje pšenice koji je velik kao kuća. Njima te ogromne strojeve možemo približiti fotografijama ili filmskim zapisima.

Istodobno: djeca u Slavoniji ili Zagorju nikada nisu vidjela prekooceanski tanker ili velike brodove na kojima se istodobno vozi 4000 ljudi (kruzeri). Njima tako velike brodove možemo prikazati fotografijama ili filmskim zapisima. Ali se pri tom prikazivanju odnosno omogućavanju učenicima da upoznaju tako velike brodove, strojeve i sl. lako mogu učiniti didaktičke greške. Gradska djeca (prethodna iskustva!) se ne usuđuju prići kravi, ali ako ih i dovedemo do neke mirne krave neće uspjeti pokazati kako se to od krave dobiva mlijeko, jer jedino vide reklame na televiziji kako iz tvornice izvoze velike palete mlijeka zapakiranog u tetrapak.

Kada autori udžbenika ili drugih nastavnih medija (ili multimedija) pripremaju nastavne materijale ponekad lako zaborave pitanje veličine onoga što žele ili trebaju prikazati subjektima koji uče. Često u novinskim člancima vidimo da na ljudskom dlanu stoji mali televizor koji je proizvela neka japanska tvrtka. Taj se televizijski ili neki drugi uređaj namjerno fotografira na dlanu jer je djeci poznata veličina dlana, ali nije poznata veličina novog uređaja ili predmeta o kojem trebaju nešto naučiti. Kada se za potrebe udžbenika prikazuju tankeri onda je didaktički djelotvorno snimiti red od desetak kamiona koji stoje uz obalu i čekaju istovar robe na taj tanker, Djeca imaju percepciju veličine teretnih kamiona, ali nemaju percepciju velikih tankera na koje se može istovariti na stotine kamiona razne robe. Dakle, didaktičko je pravilo, za potrebe udžbenika ili drugih medija prikazati potpuno nove i nepoznate predmete uz poznate predmete (predznanja, iskustva….).

Ponekad na velikim televizijskim ekranima prikazuju atraktivne snimke podmorja sa živopisnim životinjama, ali gledatelji nemaju predodžbu veličine tih životinja. Prikazane atraktivne ribe mogu biti velike 10, 20 ili 40 cm. Često im ostaje samo pretpostavljati, jer te životinje nisu snimljene3 u blizini nekih poznatih predmeta ili životinja. Ovdje smo već došli i do pitanja didaktičkog oblikovanja nastavnih medija, a i to prelazi granice opsega ovog skromnog teksta koji se bavi medijima, multimedijem i kriterijima za izbor medija za učenje i poučavanje (vidi sliku 6).

Mladi i odrasli uče sadržaje i vještine iz kognitivnog i motoričkog područja. Uče se sadržaji iz stranih jezika, povijesti, politike, vjeronauka ili književnosti. Stručnjaci za didaktičko oblikovanje medija i dizajniranje nastavnih situacija trebaju voditi računa i o prirodi sadržaja koji treba naučiti.

Dalje, neki nastavni mediji (izvori znanja ili instruktivni materijali, simulacijski programi i sl.) su namijenjeni za individualno učenje, za poučavanje manjih skupina subjekata ili za istodobno poučavanje stotine ili više subjekata. Ta spoznaja uvjetovat će didaktički dizajn nastavnog medija i metodičkih scenarija.

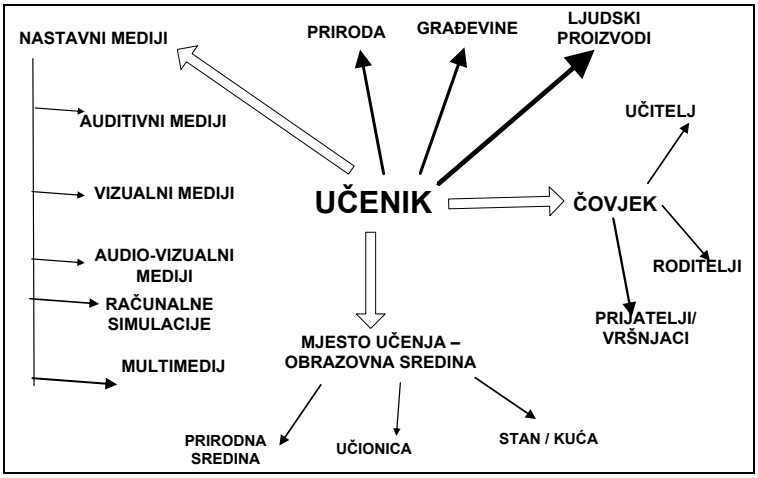
Kod razmatranja čimbenika koji uvjetuju izbor nastavnih medija valja imati u vidu i mjesto (geografska lokacija) gdje se proces učenja odvija. Ono što ima smisla prikazivati na multimediju u Europi, u nekim dijelovima Afrike ili Azije može se promatrati izravno u prirodi. Ili ono što djeca Islanda ili Norveške gledaju svakodnevno u svojoj okolini djeci sredozemlja, Sjeverne Afrike ili Amerike treba približiti atraktivnim filmskim zapisima, didaktičkih prilagođenim subjektima koji će to koristiti. Ovom prigodom, podsjetimo da prilikom didaktičkog oblikovanja i pripreme nastavnih medija valja imati u vidu i činjenice hoće li se neki medij koristiti uz izravnu nastavnikovu instruktivnu pomoć (*blended learning*) ili će taj multimedij ili nastavni film biti korišten isključivo kao individualni medij za učenje (npr. stranog jezika ili nekog drugog sadržaja gdje je multimedij opravdano dizajnirati i koristiti).

Količina i vrsta nastavnih medija i uređaja koji koriste uporabu tih medija (projektori, pametne ploče, laptopi i sl.) ovise i o raspoloživim novcima na koje mogu računati organizatori raznih obrazovnih projekata ili nastavnog procesa (vidi sliku 6).

Učenik i obrazovna sredina

Ovdje izrazom učenik označavamo svaku osobu, bez obzira na dob i prethodno isksutvo, koja želi ili koja treba nešto učiti.

Imajući u vidu paradigmu cjeloživotnog učenja (engl. Life long learning) čovjek uči cijeli život na svim mjestima gdje boravi – u prirodi, u stanu / kući, na radnom mjestu ili u školi. Učionica je samo jedno od mjesta gdje se odvija svjesno, svrsishodno i namjerno učenje. Tu se organizira nastava, a nastavni proces je najorgaiziraniji vid učenja (obično praćen poučavanjem, instrukcijom, vođenjem….).



Slika 7: Učenik, nastavni medij i obrazovna sredina

Dalje, subjekt koji uči može nešto naučiti od vršnjaka, prijatelja, suradnika, specijalizranih učitelja (mentora), roditelja te svih drugih osoba s kojima komunicira, bez obzira na uloge u kojima se nalazi (vidi sliku 7).

Okolina u kojoj se odvija učenje može biti specijalno prilagođena za tu svrhu (škola i slične ustanove), ali se znanja i razne kompetencije mogu stjecati u prirodi, radnim prostorima, u ili pored raznih građevina te korištenjem raznih proizvoda ljudskog rada (Mandl, Gruber & Renkl, 2002). Specijalizirani prostori za poučavanje i učenje obično su opremljeni odgovarajućim nastavnim medijima (vidi sliku). I ovdje moramo konstatirati da namjena ovog teksta ograničava razmatranje pravila za uređenje i opremanje prostora za učenje i poučavanje, odnosno obrazovne okoline *(engl. learning environment* te pitanjima izbora i uređenja obrazovne okoline ne možemo posvetiti više razmatranja (više kod: matijević i Radovanović, 2008).

Simulatori, simulacija i igre

Didaktika nije dovoljno istraživala niti objasnila pojmove i procese koji su označeni izrazima simulator, trenažer, simulacija i sl. Znanstvena literatura i internetski prostor svakodnevno se obogaćuju novim rješenjima i pojmovima (npr. ergotrenažeri, virtualni trenažeri, ciklotrenažeri), ali nema didaktičkih istraživanja i temeljitijih objašnjenja utemeljenih na rezultatima tih istraživanja. Tako, djeca i mladi (često i odrasli) satima provode na simulatorima vožnje automobila u raznim uvjetima (snijeg, blato, kiša i sl.), a nema istraživanja koliko i kako to djeluje na vozačke kompetencije onih

koji već imaju vozačke licence ili koliko to olakšava stjecanje vozačkih kompetencija.

U stručnoj literaturi se inzistira na razlikovanju trenažera i simulatora od simulacije procesa i pojava. Trenažeri su mehanički (često obogaćeni i elektroničkom opremom) uređaji koji omogućuju svakodnevno treniranje (vježbanje) određenih radnji u svrhu usavršavanja izvođenja tih radnji (vještine) ili u svrhu poboljšanja kondicije za izvođenje određenih radnji u stvarnim uvjetima (npr. trenažer vožnje bicikla, ili vožnje automobila, zrakoplova i sl.). Dok će sudionik igre koji koristi trenažer za vožnju bicikla ili automobila nakon jedan ili dva sata uporabe trenažera biti dobro oznojen, korisnik simulatora putovanja oko svijeta zrakoplovom će uživati u „vožnji“ a sve ostalo će obavljati elektronika. U medicinskoj obuci koristi se skupocijena lutka koja oponaša stvarno funkcioniranja ljudskog organizma ili pojedinih organa.

Igra, rad i učenje: na prvi pogled različite aktivnosti, ali istodobno i dosta slične. Te aktivnosti je ponekad teško razlikovati, pa često nalazimo osobe koje igrajući se uče (Glavna strategija učenja predškolske djece je igra!), koje radeći igraju se i uče ili koje istodobno rade, igraju se i uče (Polaznici i zaposlenici policijskih i vojnih škola, profesionalni vojnici i policajci i sl. – svakodnevno kao glavnu radnu obvezu imaju sudjelovanje u simulaciji rata, borbenih akcija, izazivanja i sprečavanja nereda, a da bi jednoga dana, ako zatreba, u stvarnim uvjetima izvodili te radnje.). Svako učenje može biti igra, a uz svaku igru se može nešto naučiti. Učenje je rad, a uz svaki rad se nešto nauči (engl. learning by doing). Igra je i simulacija! Djeca se rado igraju rata ili rado igranjem oponašaju razna zanimanja - poslovne ljude, liječnike, trgovce, učiteljice i učitelje, konduktere, tate i mame, i sl., a koja će im jednoga dana biti stvarna i stalna radna obveza.

Iako je većina igara istodobno i simulacija, u nekim se slučajevima naglašava ta veza korištenjem sintagme *simulacijska igra*, a kada su takve igre vezane za poslovni svijet rabi se sintagma *poslovna simulacijska igra*.

Igra je simulacija stvarnih događanja, npr. oponašanje borbe, ratovanja, rješavanja problema u poslovnim projektima bez straha od grešaka. Simulacija je skup postupaka kojima se u umjetnim uvjetima oponašaju stanja ili procesi radi njihova temeljitijega upoznavanja ili uvježbavanja određenih radnja. Izvodi se najčešće na modelima stvarnih objekata, procesa, događanja…

Postoje određeni razlozi koji upućuju na potrebu da se prvo upoznavanje složenijih procesa izvodi uz pomoć simulacije ili da se uvježbavanje nekih složenih radnja odvija uz simulacijske igre. Ponekad je skupo da se obuka održava u stvarnim uvjetima te sa stvarnim materijalima

ili ljudima. Neki se procesi odvijaju previše brzo pa ih subjekt koji uči ne može uočiti (npr. u poslovnom svijetu ili u kemijskoj industriji), a neki se opet odvijaju presporo pa obuka ne može trajati toliko dugo (npr. u poslovnom ciklusu, u poljoprivredi, u medicini i sl.). Obuka također nije moguća u realnim uvjetima iz humanih ili nekih drugih razloga (npr. u ekonomiji, pedagogiji ili medicini,). Simulaciju možemo promatrati i kao specifičan medij komuniciranja jer omogućuje objektiviranje odgojne komunikacije.

Simulacijska igra pokušava odgovoriti različitim aktivnostima u "stvarnom životu", u obliku igre za razne namjene: trening, analiza ili predviđanje. Dakle, stručnjaci osmisle dobar scenarij događanja poslovnih procesa i događanja koji se onda mogu analizirati, koristiti za predviđanje novih događanja, a usput i koristiti za stjecanje radnih, odnosno poduzetničkih kometencija.

Izraz *poslovna simulacijska igra* (engl. Business simulation games) poznat je i kao *ekonomska simulacijska igra*, a koja omogućuje uvježbavanje radnji i stjecanje kompetencija za upravljanje gospodarskim procesima. Poslovne simulacijske igre mogu biti suradničke ili natjecateljske. U osposobljavanju poduzetnika i stjecanju poslovnih kompetencija sve se više koriste igre dopunjene i obogaćene internetom, računalima i raznim programskim alatima koji omogućuju praćenje i upravljanje poslovnim simulacijskim igrama.

Kvalitetne i didaktički djelotvorne *poslovne simulacijske igre* koje se odvijaju na računalnoj mreži te uz pomoć složenih računalnih programa rezultat su višegodišnjeg timskog rada. Ponekad se radi o timovima koji su sastavljeni i od međunarodnih stručnjaka jer je za njihov razvoj potrebno mnogo rada, znanja, kompetencija, vremena itd. Rezultat takva višegodišnjeg timskog rada su i *poslovne simulacijske igre* koje su od sada dostupne i hrvatskim stručnjacima ili onima koji to žele postati.

Pametna ploča

Početkom ovog stoljeća u učionice polako ulaze suvremeni multimedijalni uređaji koje su prema prvom proizvođaču „*Smart Board*“ tako i nazvane (hrv. pametna ploča). Zbog mogućnosti i načina funkcioniranja ponekad se one nazivaju i interaktivnim virtualnim pločama.

Informatičko-tehnička oprema koja se u novije vrijeme pojavila na tržištu a koja je zbog engleskog izvornika (engl. *Smart Board; Smart Technologies*) dobila i hrvatsku inačicu – pametna ploča, predstavlja zapravo kombinaciju osobnog računala, LCD projektora i neke kvalitetne bijele ploče. Ako je računalo povezano na Internet na bijeloj podlozi,

zahvaljujući projektoru, može se gledati i događati sve što se s interneta može dobiti na računalni ekran. Osim tipkovnicom koja je povezana na osobno računalo ili koja se nalazi na laptopu, softwareom koji se prezentira na bijeloj podlozi (powerpoint prezentacije, filmovi, word dokumenti, Exel i svi drugi programi koji se nalaze u Microsoftovom paketu, može se upravljati i posebnim olovkama i dodatnim priborom za brisanje. Posebna prednost takve ploče je kvaliteta prezentiranih sadržaja i jednostavnost rukovanja (isto kao da se koristi ekran osobnog računala). Takvom pločom i softwareom koji se na njoj prezentira mogu rukovati učenici i učitelji. Veličina ekrana koji se danas najčešće koristi je dostupna za auditorij koji se nalazi u jednoj standardnoj učionici (oko 30 osoba, odnosno $60m^2$)

Zaključak

Današnji učenici osnovne škole, napose oni koji pohađaju primarno obrazovanje, spadaju u tzv. Net-generaciju. U novije vrijeme ovu djecu zovu *Net generacija* ili *iGen* zato što ta djeca ne poznaju obrazovnu i životnu sredinu bez interneta. Takva djeca teško mogu prihvatiti činjenicu da se ne može pronaći neki podatak, da se nešto ne zna, da se s nekom osobom teško može uspostaviti veza itd. I pored tih spoznaja o stilovima življenja i komuniciranja pripadnicima X, Y ili Net generacije nudi se obrazovna sredina koja se ne razlikuje mnogo od one koja je izgrađena i opremljena prije 50 ili 150 godina.

Obrazovni projekti realizirani u takvoj obrazovnoj sredini unaprijed su osuđeni na neuspjeh, a stručnjaci u školama imaju sve više problema u zadovoljavanju njihovih razvojnih potreba. Naime, u izvanškolsko vrijeme takva djeca i mladi žive u mnogo atraktivnijoj sredini (okruženju) od one koja im se nudi u školi. To vrijedi za namještaj, način sjedenja (višesatno gledanje sugovornika u zatiljak!), višesatno sjedenje u istom položaju, do izuzetno neatraktivne opreme koja se nalazi u prostorima u kojima provode 6 do 8 sati. Budući da u stanu ili u blizini stana gdje provode slobodno vrijeme imaju mnogo bogatiju i atraktivniju opremu od one koju nudi škola, učenici se sve češće otvoreno suprotstavljaju školskim odnosno nastavnim događanjima. Sve su češći sukobi učenika i nastavnika ili učenika s vršnjacima, a kada žele izbjeći takve sukobe sve je češće traženje izlaza u izostajanju iz škole (apsentizam).

Važan zadatak nastavnika i drugih školskih stručnjaka je traženje prikladnijih scenarija za opremanje i planiranje događanja u školskim prostorima. Ta događanja trebaju što više dovoditi u prvi plan učenika (nastava usmjerena na učenika!), odnosno trebaju biti nuđeni metodički

scenariji u kojima su jednako aktivni učenici i nastavnici, u kojima je nastava shvaćena kao zajednički rad učenika i nastavnika.

Nastavnicima se u učionice donosi tehnička oprema koja treba olakšati njihov rad. Najčešće se uz pomoć te opreme podržava predavačko-prikazivačka nastava. U toj su funkciji i pametna ploča i sve prezentacije uz pomoć LCD projektora. Dakle, nova informatička oprema se stavlja u funkciju oponašanja nastave koja je već stotinu ili više godina predmetom opravdane kritike: djeca najveći dio nastavnog vremena provode u položaju sjedenja, slušanja i gledanja.

Druge konceptualne greške u korištenju novih medija, a li i oslanjanja na novije didaktičke teorije (konstruktivizam, kurikulumska teorija i sl.), događaju se previđanjem činjenice da su novi mediji (Internet, satelitska televizija, razni uređaji za atraktivne projekcije i efikasnu komunikaciju, npr. *iPhone*), nastali u sasvim novom vremenu i tehničko-tehnološkom okruženju od onoga kada je utemeljen razredno-predmetno-satni sustav (prije tristo i pedeset godina). Također, danas je bitno izmijenjena kultura učenja i očekivanja od škole subjekata koji trebaju ili koji žele učiti (više kod: Milat i sur. 2011 i Rodek: 2011). Svjedočimo brojnim projektima kojima se multimedij i konstruktivizam događaju u obrazovnoj sredini (učionici) iz 18. ili 19 stoljeća. Anakronizam: malo 21. stoljeća smjestimo u 18 stoljeće! Obično izostaje uspjeh!

Drugi učestali didaktički neprimjereni događaji vezani su uz korištenje pametne ploče i PowerPoint prezentacija na nastavnom satu koji se odvija prema scenariju koji je priređen prema didaktici nastave usmjerene na učitelja, scenariju koji u prvi plan stavlja događanje učitelja i cjelodnevni pasivan položaj učenika: sjedenje, gledanje, slušanje…. Uz takve scenarije nastavnici – predavači često čitaju sadržaje napisane na slajdovima, dakle imamo paralelno ponavljanje istih sadržaja putem dvaju komunikacijskih kanala: gledanje (čitanje) i slušanje. Koliko li su puta učenici u učionicama koje su opremljene prema potrebama didaktike iz 19. stoljeća gledali atraktivne video prezentacije koje prikazuju sadržaje ili događanja koja se nalaze nekoliko desetaka ili stotina metara udaljeno od školske zgrade? Tu nalazimo neuvažavanje elementarnih didaktičkih pravila o postupnosti i zornosti te multimedijalnosti kao komunikacijskom fenomenu.

Budućnost suživota novih medija i vidova komuniciranja i prostora koji su projektirani i građeni prije pedeset ili stotinu godina je u obliku nastavnih događanja koja u novijoj literaturi označavamo izrazom *blended learning* (kombinirano učenje), kombinira se djelovanje novih medija te raznovrsni metodički scenariji u kojima surađuju učenici i učitelji u prostorima iz davnih godina. Dobro osmišljeni metodički scenariji uz takve

kombinacije novih i tradicionalnih medija, personalne i apersonalne komunikacije, mogu biti zanimljivi i djeci tzv. Z ili Net generacije.

Pred stručnjacima za učenje i školska pitanja je otvoreno mnogo pitanja o odnosima čovjek – tiskani medij – e-mediji (Fan & Kaeley, 2000).. Na ta pitanja će multimedijska i konstruktivistička didaktika tražiti odgovore istraživanjem raznovrsnih metodičkih scenarija u kojima se pojavljuje tzv. *blended learing*, odnosno obogaćivanje humane komunikacije velikim mogućnostima i atraktivnim efektima novih medija (Internet, mobilni telefoni, i sve ono što takva informatička tehnologija omogućuje). Fleksibilnost i kreativnost u dizajniranju novih didaktičih situacija i scenarija, koje su bile primjerenije X i Y generacijama djece treba obogatiti novim kreativnim uređenjem obrazovne sredine koja može zadovoljiti i svakodnevne potrebe učenika koji pripadaju *Net generaciji* ili *iGen* populaciji.

МЕДИУМИТЕ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС И ВО УЧЕЊЕТО

Апстракт

Авторот го нагласува проблемот за дефинирањето на основните поими кои се однесуваат на комуницирањето и на учењето со помош на новите медиуми, како и проблемот за избор на соодветни медиуми во наставниот процес и во процесот на учење (учењето не се одвива само во училиштето). Проблемот за избор на медиуми за учење и поучување не е нов, меѓутоа, нов е контекстот на случувањата кои се условени со појавата на новите дигитални комуникациски медиуми: Интернетот, компјутерските симулации и мобилните уреди за комуникација. Авторот го презентира објаснувањето на поимите и феномените медиум, мултимедиум и мултимедијалност, обидувајќи се да ги систематизира критериумите за избор на наставни медиуми за потребите на наставниците во училиштето денес. Главен фактор кој влијае врз изборот на медиумите (и врз изборот на стратегиите за учење и поучување), како и секогаш, се очекуваните исходи од учењето, односно целите кои треба да се реализираат во наставниот процес. Важните прашања кои треба да ги решаваат експертите за настава и учење се: односот меѓу персоналната и аперсоналната комуникација, дефинирање на улогата на главните субјекти во наставната комуникација, како и прашањата за дидактичкото дизајнирање на наставните ситуации. Растењето и учењето во новото (мулти)медиумско образовно опкружување бараат суштински поразлични дидактички стратегии и методички сценарија од оние кои можеа да ги задоволат генерациите на ученици пред триесет или пред педесет години.

Клучни зборови: дизајнирање на наставниот процес, критериуми за избор на медиуми во наставата, класификација на наставните медиуми, медиум, мултимедиум, нова образовна околина, образовна технологија

Вовед

Меѓу поимите кои се појавија како резултат на развојот на науката и технологијата во изминатите децении посебно внимание привлекуваат поимите *медиум, информација* и *комуникација* (Arnold & Lermen, 2006). Во обидот да се објаснат и дефинираат тие поими и феномени, посебно го истакнуваме тврдењето дека невозможно е да не се комуницира (Watzlawick, 1980) или дека сè е медиум (ако медиумот се сфати како средство кое овозможува комуникација и пренесување на информации). Значи, сè околу нас е медиум и комуникација. Секоја човекова постапка е истовремено и комуникација (Watzlawick, 1980).

Клучни поими во овој текст се наставниот медиум и мултимедиумот. Важен проблем со кој се занимаваат експертите за учење и поучување е дефинирањето на критериумите за избор на медиуми во наставата (Dale, 1969; Kemp, 1973), а како појдовна точка за решавање на тој проблем се зема конзистентната класификација на наставните медиуми и дизајнирањето на наставниот процес (Gagné, Briggs & Wagner, 1988), со уважување на новите сознанија за дизајнирањето на тој процес и за современата образовна технологија (Whelen, 2012). Во последно време експертите сè повеќе го прифаќаат конструктивизмот како дидактичка теорија (Reich, 2006), односно парадигмата и курикулумската теорија која го објаснува процесот на учење во училиштето.

Бидејќи во трудот се занимаваме со местото на медиумите и на мултимедиумите во наставниот процес и во процесот на учење, кој може да се случува кога било и каде било (March, 2006), треба да потсетиме на вообичаеното научно објаснување на феномените медиум и мултимедијалност, потоа, на вообичаената класификација на медиумите и на некои важни сознанија за критериумите за избор и за дидактичкиот дизајн на наставните медиуми и наставниот процес.

Дидактиката која се занимава со прашањата за употребата на медиумите во наставниот процес и во процесот на учење, кој не се случува во училиштето, веќе низа години е втемелена како научна дисциплина во подрачјето на науката за воспитување, подеднакво на германското и на англиското јазично подрачје. На германското јазично подрачје се користи поимот *Mediendidaktik* (Köck, 1977; Maier, 1998;

Tulodziecki & Herzig, 2002), иако познатиот германски психолог и дидактичар Issing го нуди и на англиското подрачје поимот *дидактика*. Англиските автори ретко го користат поимот дидактика, но тоа не значи дека американските и англиските експерти не се занимаваат со прашањата за наставата и за учењето со помош на (нови) медиуми (Dale, 1969; Edwards, Hilburn & Grawford, 2001; Keegan, 2002). Многу прашања кои ние во Европа ги разгледуваме во контекст на (медиумската) дидактика, експертите во англосаксонскиот свет ги разгледуваат во контекст на образовната технологија, која таму вообичаено е сфатена како целосно разгледување на наставниот процес, што подразбира: избор на дизајн за наставни сценарија, имплементација на нови решенија, развој, управување и евалуација на наставниот процес (Whelen, 2012).

Проблемот на класификација на изворите на знаење и на местата за организирање на наставните сценарија

Учењето, односно стекнувањето на знаење, се случува во училиштето и на сите други места каде што децата, младите и возрасните престојуваат, работат и живеат. Учењето што е планирано со наставниот курикулум се случува во училиштето и надвор од училиштето. Како извори на знаење и место на учење се користат природната средина, објектите што човекот ги изградил, предметите, апаратите, машините и алатките кои тој ги изградил за секојдневните работни и животни потреби, како и посебно приспособени дидактички предмети и апарати (наставни средства, наставни медиуми). Разликата меѓу наставните средства, односно наставните медиуми и останатите човечки производи се состои во дидактичките интервенции со кои тие средства се приспособени за учење и поучување. Дидактичките интервенции се однесуваат на упростувањето (на пр., тридимензионалните модели за природните науки; динамичните тридимензионални модели и др.), на создавањето на упростени и смалени предмети, на интервенции со боите и на графичкиот дизајн (види сл. 1).

Поради тоа, на ова место ќе потсетиме за поделбата на средства кои се користат за учење на природата, средства кои се создаваат за секојдневното работење и живеење, односно средства кои се произведуваат исклучиво за потребите на наставата (наставни медиуми). Освен тоа, традиционалната поделба на аудитивни, визуелни и аудиовизуелни медиуми останува и понатаму присутна во

литературата, со вообичаеното додавање кон оваа листа на мултимедиумите (различни комбинации од претходните аудитивни, визуелни и аудиовизуелни медиуми). На крајот, потсетуваме на поделбата на медиумите на персонални и аперсонални, бидејќи човекот бил и ќе остане главен посредник во пренесувањето на содржините на учењето и во организирањето на процесот на учењето (стекнување на вештини, навики, учење на ставови и убедување, како и стекнување на искуства).

Треба да се има предвид дека училиштата и училниците не секогаш се најпогодна образовна средина за организација на учењето. Многу важни сознанија, знаења и вештини, како и компетенции кои се неопходни во животот на децата, младите и на возрасните не се стекнуваат во училиштето. Голем е бројот на знаења и вештини кои младите и возрасните ги стекнале надвор од училиштето со т.н. неформално учење (на пр., возење на велосипед, пливање, скијање, користење на мобилни телефони со сите функции кои тие мали современи дигитални апарати ги овозможуваат).

Мултимедијалноста во традиционална смисла

Поимот *медиум,* во дидактичка и во комуниколошка смисла, го означува секој предмет (понекогаш и лице) кој може да складира некакви податоци (информации). Медиумот означува нешто што се наоѓа во средина помеѓу два субјекта кои комуницираат или кои сакаат да комуницираат (лат. medius = среден, во средина; medium, ii, n = средина, половина).

Секој предмет може да биде комуникациски медиум. Облеката на арапскиот бедуин или на европскиот деловен човек претставува медиум со кој се испраќаат пораки за себе на некого за кого се проценува дека тоа би го интересирало. Тоа во денешно време подразбира тврди (hard) дискови, дискети (floppy дискови), ЦД-РОМ (CD-rom) како и ленти за касетофони. Во компјутерските мрежи медиумот, исто така, се однесува на различните кабли и на компјутерски поврзаните работни места. За таа цел се користат различни начини за пренос на податоци. Посебно е важен преносот со помош на редовната електрична врска, (twisted-pair wire), со помош на коаксијалниот кабел кој се користи за коаксијалната телевизија (coaxial cable) и со т.н. оптички кабел (fiber optic cable).

Под поимот *медиум* во современата комуникологија се подразбира и вид на технологија која овозможува пренос на информации. Тоа е премногу упростена дефиниција која не ги опфаќа

сите содржински одредници на поимот *комуницирање.* Во поново време овозможен е и мултимедиски пренос на информации кој вклучува комбинирање на текст, звук, цртежи, фотографии и филмски записи.

Изразот *мултимедијалност* означува истовремено дејствување на два или повеќе сингуларни медиуми кои меѓусебно се дополнуваат и се збогатуваат во дејствувањето (Enrechment function of media). Што значи, всушност, *збогатување* и *дополнување* во дејствувањето?

Разгледувањето на разновидните комбинации на сингуларните медиуми може да поаѓа од особеноста, односно од специфичностите на секој медиум, а може да поаѓа и од можните корисници.

Текстуалниот запис на определени информации ефективно ќе ги дополни цртежите и фотографиите, а усното презентирање на некои вести добро ќе се вклопи со фотографиите и филмските записи од местото на настаните. Обратно, некој филмски запис останува нејасен за можните консументи без дополнително усно (говорно) или текстуално објаснување.

Во претходните разгледувања на карактеристиките на сингуларните медиуми се истакнува на пр., карактеристиката на медиумите која се состои во можноста корисникот да дејствува повратно на презентираната информација. Не е сеедно дали тој може да го направи тоа веднаш, па така да влијае на понатамошниот тек на информациите или тоа ќе го направи неколку минути (неколку часа или неколку денови) подоцна (на пр., по телефон, преку писмо, електронска пошта и сл.). Значи, се работи за интерактивност која претставува битна одлика на медиумите (т.е. какви се можностите на: дневниот или неделниот печат, книгата, радиото, телевизијата, телефонот, мултимедиумот на ЦД или на интерактивниот мултимедиум кога сме вклучени, односно кога сме на линија (on-line?). Понатаму, интересно е прашањето за природата на вклучувањето на корисникот (одговарање на прашања, барање на информации, виртуелно решавање на проблеми, игра, симулација, виртуелно градење, цртање, пишување итн.). Понатаму, не е сеедно дали при користењето на некој медиум ќе доминира само интерперсоналната комуникација (односно, т.н. внатрешно комуницирање) или ќе постои и некој вид на природна (face-to-face) лице в лице комуникација, како на пр., во случајот со телеконференциите или со обичните конференции).

Тука е и карактеристиката на медиумите која се однесува на можноста да се влијае врз определени категории на корисници. Според

разни истражувања, општествените групи со повисок образовен и социо-економски статус преферираат информации презентирани во печатените медиуми, додека, пак, групите со понизок образовен и социо-економски статус преферираат аудиовизуелни медиуми од типот на телевизија, видео или ДВД (DVD). Причината за тоа лежи во менталната кондиција, односно во вештините за читање кај корисниците на медиумите.

Комуниколозите ја истакнуваат *комплементарноста* како битна карактеристика на сингуларните медиуми. Се мисли на карактеристиките според кои одделни медиуми можат да се вклучуваат во заедничко дејствување, односно во дејствување во кое медиумите меѓусебно се дополнуваат (Matijević, 2004).

Ако истите информации им ги пренесуваме на корисниците со два или повеќе медиуми (на пр., со текст и со звук или со филмски запис и со звук, во вид на музика или говор) веројатно примачите појасно и ќе ја примат и ќе ја сфатат пораката. Звучната и филмската презентација на некоја вест ќе овозможи создавање на појасна слика за вистинската случка. Секој од наброените медиуми има свои медиумски предности и ограничувања. Најцелосна слика за некое случување, секако, ќе се овозможи со филмски запис, но ако тој запис е без говорно објаснување, ќе останат бројни нејаснотии кои можат да се изразат преку следниве прашања: Каде?, Кога?, Зошто?, Кој?, Колку? итн. Одговорите на овие прашања заедно со презентација на информации за некои случувања се исклучително важни, особено ако информациите се користат во воспитно-образовниот процес.

Дизајнерот на некој софтвер за пренос и чување на информации, на пр., мора да собере определени податоци пред дефинирањето на сценариото за обликување. Корисни ќе бидат одговорите на прашањата: Кои се можните корисници на софтверот? Каква е нивната ментална кондиција (способностите за читање и подготвеноста за самостојно учење)? Во какви дидактички услови ќе се користи софтверот (со кој степен на инструктивна помош)? Какви се претходните искуства во врска со содржините што ги носи некој софтвер? и сл. Со одговорите на овие прашања се занимавале бројни експерти за настава и учење (Komensky, Dale, Kemp, Dick i Carey и други).

Да претпоставиме дека некои субјекти сакаат да добијат темелни информации за автомобилскиот мотор (на пр., за видовите, за начинот на функционирање, за квалитетот и сл.). За таа содржина можат да се добијат информации преку говорењето на некој добар познавач на автомобилските мотори (при тоа се наметнува прашањето

какви се неговите говорни, логички и дидактички квалитети). Исто така, некои мотори можат да се погледнат во живо (in vivo). При тоа ќе се види само надворешниот облик на моторот, а не и внатрешната структура. Дидактички едуцираните инструктори ќе сфатат дека корисна би им била некоја шема (шематски цртеж) на моторот.

.

Мултимедиум при вклученост
(Мултимедиум на линија - on-line)

Медиумското опкружување за учењето, односно за образованието во последните десеттина години збогатено е со бројни образовни проекти на најголемата комуникациска мрежа која човештвото некогаш ја создало – Интернетот (Jolliffe, A., Ritter, J. And Stevens, D. , 2001). Во литературата се јавува и нова терминологија која претставува резултат на тој нов дидактички феномен. Така, денес се зборува за учење при вклученост, односно за учење на линија (on-line learning), за учење на далечина (distance learning), за учење базирано на веб (Web-Based Learning) и сл. Креаторите на образовните проекти им овозможуваат на потенцијалните корисници најразновидни мултимедиумски проекти кои корисниците ќе ги примат на своите компјутери во становите, куќите, канцелариите или училиштата. Практично, тоа значи дека секој дома може да има исклучително богато „алтернативно“ мултимедиумско училиште кое може да му користи во зависност од животните и работните потреби, од менталната кондиција, од образовните аспирации и сл. (Matijević, 1992).

Овие сознанија и факти на традиционално сфатеното образование на далечина му даваат сосема нова светлина, односно ново место во контекстот на целоживотното учење. Секако, со тоа се појавуваат и бројни практични прашања на кои традиционалната дидактика не може да даде задоволителни одговори. Тоа е една од причините за појава на потребата од конституирање и развивање на една нова научна дисциплина – *мултимедиумска дидактика* (Issing, 1994 i Issing, 2002).

Прашањата со кои се занимава мултимедиумската дидактика се движат од целите, преку изборот и дизајнирањето на содржините на учењето, до вреднувањето на ефектот на мултимедиумските проекти. Сепак, се смета дека главни прашања се: развивањето на стратегии за учење и поучување, дидактичкиот и медиумскиот дизајн на мултимедиумите и прашањата за природата на комуницирањето во

образованието на далечина кое го поддржува Интернетот (Porter, 1997). Секако, тука е и едно сосема ново гледање на учењето и поучувањето, условено од новото медиумско опкружување, во чии основи се наоѓаат мултимедиумот и Интернетот.

Подготовката на некој мултимедиумски проект за образование кое е поткрепено со Интернетот, односно кое е втемелено на веб, е исклучително сложена работа за која е потребен тим од информатичари, дидактичари, психолози, а во поново време и од експерти за веб-дизајн, односно за уметничко-комуникациско дизајнирање на мултимедиумот.

На прашањето, кога во задолжителното образование треба да се започне со учење за компјутерите и со нивно користење за учење, праксата одговорила пред науката (Leaask and Meadows, 2000). Значи, може да се учи со помош на компјутер и Интернет уште од првите денови на задолжителното образование. Исто така, јасно е дека Интернетот и мултимедиумските проекти на веб можат да го помогнат целоживотното учење на најмладите и на најстарите. Една од задачите на мултимедиумската дидактика е проучувањето и објаснувањето на процесот на учењето во тоа ново медиумско опкружување, како и барањето на одговори за бројните прашања кои се јавуваат во тој контекст. Тука, мултимедиумската дидактика, секако, се потпира на сознанијата на традиционалната дидактика и на дидактиката на медиумите (на пр., Köck, P. , 1977). Прашањето за користењето на мултимедиумите при исклученост, односно користење кога сме исклучени од линија (off-line), за разгледувањето на принципот на дизајнирање на мултимедиумите ги надминува рамките во кои е поставен овој текст (повеќе за тоа види кај Jolliffe, A., Ritter, J, and Stevens, D., 2001 и кај Issing und Klimsa, 2002).

PowerPoint во наставата

Меѓу наставниците се водат расправи околу можностите што ги нуди Power Point презентацијата во збогатувањето на наставниот процес. Што претставува, всушност, PowerPoint презентацијата, дидактичка потреба или мода? Што би можело денес да се означи со изразот *модерна настава*? Дали мора во современата настава обврзно да се користат Power Point презентации? ЛЦД (LCD) проекторот и ППП (PPP - Power Point Presentation), всушност, претставуваат медиумски осовременета предавачка, односно предавачко-прикажувачка настава, т.е. настава насочена кон учителите. Во таквото дидактичко сценарио сè е насочено кон тоа што и како работат

учителките и учителите, а учениците, секако, седат, слушаат и гледаат повеќе или помалку (не)атрактивни презентации. На наставниот час се случува светлосен спектакл (англ. light show). Колку сето тоа е во склад со современите теории за учење и со најновите дидактички сознанија и трендови? Пофлексибилните и посовремени учители и учителки им дозволуваат на учениците „играње“ со таа современа играчка (ППП или ЛЦД проектор) за која треба да се издвои определена количина на финансиски средства, во зависност од избраниот проектор или компјутер кој се поврзува со тој проектор. Колку таа инвестиција се исплаќа со оглед на очекуваните резултати од учењето и на образовните постигнувања?

Пред повеќе од 350 години, големиот Јан Амос Коменски во *Големата дидактика* го **запишал ова: „Луѓето треба да се учат до најголема можна мерка, своето знаење да не го** стекнуваат од книги, туку да ги проучуваат небото и земјата, дабовите и буките, односно да ги проучуваат и испитуваат самите нешта, а не туѓите забележувања за нештата“. Од сите медиуми во тоа време, нему и на учителите им биле достапни само книгата и природата! Тој уште тогаш претпоставил дека лесно може да се случи некој да ја опише природата, да ги нацрта поинтересните делови, и сето тоа да им го достави на учениците во вид на печатена книга, како главен и единствен медиум за учење. Коменски не ни претчувствувал во какво медиумско опкружување ќе живеат, растат и учат генерациите на деца и млади четири века подоцна. Што би напишал или кажал Коменски за учењето во новото медиумско опкружување на почетокот од овој век?

На Интернет го наоѓаме ова кратко објаснување: Microsoft Power Point е програма за изработка на презентации, производ на компанијата Microsoft Office. Microsoft PowerPoint се употребува за изработка на мултимедијални презентации, овозможувајќи додавање на ефекти, слики, звуци ... се користи како помошно средство во предавањата и во претставувањето на некои проблеми, производи, услуги на семинари, на конференции или во училишната настава. Најчесто се користи серија од слајдови на кои се наоѓаат текстуални записи, но во таквите презентации често се вклучуваат фотографии, цртежи и куси филмски записи (кои лесно можат да се најдат на Интернет со помош на порталот You Tube).

Колку и какви слајдови на еден наставен час?

Оние што го поставуваат ова прашање, по правило ги имаат предвид презентациите кои се состојат од серија на слајдови на кои најчесто се наоѓа текст. Таквите презентации обично имаат за цел да му послужат на предавачот како потсетник да не заборави нешто, да биде поубедлив во некои тврдења или да го поттикне аудиториумот заедно со него да ги чита напишаните пораки и да размислува. Ефектот на таквите очекувања најчесто изостанува, особено ако предавачот подготвил премногу слајдови, со премногу текст. Проблемот е во тоа што предавачите имаат проблем со процена на количината: премногу или премалку! Тие вообичаено страхуваат во однос на своите способности за управување со времето, па на крајот од нивните излагања обично слушаме изјави од типот: „Гледајте, имам уште многу, но немам време сето тоа да ви го раскажам!“

По донесувањето на одлука дека за некој наставен час сепак ни треба ППП (PPP), односно дека сакаме некои делови од часот да ги збогатиме со други медиуми (звук, фотографии, кратки филмски записи и сл.) добро е да се придржуваме, не до дидактичкото, туку до здраворазумското правило: не претерувај! Училиштето не е саем, а наставниот час не треба да личи на циркуска претстава. Бројот на слајдовите за еден наставен час зависи од целта за која тие треба да послужат (да се дополнат други начини на излагање, наставата да се направи поактивна, да се прикаже она што со другите медиуми не може да се прикаже) но, исто така, зависи и од содржината на слајдовите. Ако на слајдот има фотографија која ја илустрира главната тема за која се зборува на часот, тогаш за целиот час може да се користи само таа презентација на една фотографија, една табела или една атрактивна шема. Ако презентираме важни податоци во вид на една или повеќе табели, односно во вид на една или повеќе шеми, корисно е во вид на запис или копија на хартија, тоа да им се подели на сите ученици пред презентирањето, за да можат своето внимание да го насочат кон содржината на информациите кои се наоѓаат на слајдот (или на повеќе слајдови).

При подготвувањето на ваквите презентации, чија цел е да го следат и да го збогатат усното излагање, корисно е да се држиме до правилото: на еден слајд – само една фотографија, односно, една шема, една табела ...!

Секоја употреба на PowerPoint презентации иницира појава која во комуникологијата и во медиумската дидактика се означува со изразот *мултимедијалност*. Претходно веќе беше речено дека тој израз

и феномен подразбира два или повеќе медиуми, односно два или повеќе начини на презентирање на информации кои меѓусебно се дополнуваат и го збогатуваат дејствувањето. Значи, не е пожелна „мултимедијалност“ која претставува повторување на исти информации со помош на различни комуникациски канали (на пр., содржината на пораката се презентира во вид на текст на презентацијата, а потоа предавачот им ја чита таа порака на слушателите или на гледачите).

Дидактички напомени и правила за избор на наставни медиуми

Со прашањето за дидактичкото обликување на наставните медиуми или на изворите на знаење, дидактичарите се занимавале од дамнина па сè до денес. Елементите на медиумската дидактика можеме да ги пронајдеме уште кај Јан Амос Коменски, Марија Монтесори, Целестина Фреинета, Едгар Дале и кај други бројни експерти кои ја проучуваат природата на учењето на почетокот од овој милениум.

Овде можеме да се потсетиме на американскиот педагог Едгар Дале (1900-1985) и на неговиот стожер на искуството. Пред шест децении, во вид на стожер (на Интернет можат да се најдат разни визуелни презентации и адаптации на тој стожер) Едгар Дале ја прикажа логиката која треба да ја уважува секој наставник при барањето на одговорите за следниве прашања: Кои наставни медиуми да се користат на наставниот час? На кое место да се организираат наставните активности? На кои дидактички стратегии треба да се потпреме за да ги постигнеме очекуваните образовни резултати?

Накратко, неговите одговори на претходните прашања би можеле да гласат вака: Што повеќе и што почесто да се организираат наставни активности во природна средина, во стварноста каде што човекот живее и работи и активностите на субјектите коишто учат да бидат што поразновидни. Ако тоа не е можно, тогаш делови од таа природа или производи на човековиот труд можат да се донесат во училница. Ако и тоа не е можно, поради некои методички причини (на пр., запознавање на структура или на процес), дури тогаш пристапуваме кон избор и дидактичко обликување на наставни средства и извори на знаења. Во претходните реченици може да се открие и логиката за одговорот на следното прашање: Колку и кога на наставниот час имаме потреба од PowerPoint презентација? Кога и во која мера ни е потребна паметната табла? Кога, колку и за што би

можел да ни помогне Интернетот во процесот на учењето? Логиката што ја нуди Едгар Дале на едноставниот стожер и денес може корисно да послужи во дефинирањето на критериумите за избор на наставните медиуми, за нивниот дидактички дизајн, како и за изборот на местото за одвивање на некои активности.

Експертите за организација на образованието и поучувањето на почетокот од секоја активност, ја поставуваат основната цел: Што треба да постигнеме? Какви резултати (исходи) од учењето се очекуваат? Што е цел на учењето?

Одговорите можат да бидат различни. На пр., учениците треба да научат да читаат. Учениците треба да научат да сметаат. Учениците треба да научат да пливаат. Учениците треба да научат да изработат некој предмет. Учениците треба да научат да зборуваат странски јазик итн. Вака искажаните очекувани резултати (исходи) од учењето ги наведуваат само операциите кои учениците ќе можат да ги изведуваат по некоја наставна епизода, но тие не се довлно конкретизирани и операционализирани. Но, расправата околу овој проблем не е цел на нашиот текст.

Одговорот на прашањето: Што сакаме да постигнеме (научиме) зависи од претходните искуства (предзнаењата, возраста ...) на субјектите што се опфатени со образовните (наставните активности). Секако, тој одговор ќе зависи и од местото каде се реализира процесот на учење. Да замислиме дека некои ученици од трето одделение во основното училиште треба да научат нешто за земјоделските машини со кои се обработува земјата. Во далматинските градови или во градовите на островите децата никогаш не виделе голем трактор со плугови кој одеднаш може да заора пет бразди, ниту, пак, комбајн за собирање на пченицата кој е голем како куќа. Ваквите огромни машини на децата од посочените места можеме да им ги доближиме со помош на фотографии или со филмски записи.

Истовремено, децата во Славонија или во Загорје, никогаш не виделе прекуокеански танкер или големи бродови на кои одеднаш можат да се возат 4000 луѓе (крузери). Таквите големи бродови на овие деца можеме да им ги прикажеме со фотографии или со филмски записи. Меѓутоа, при таквото прикажување, односно при овозможувањето на учениците да ги запознаат големите бродови, машини и сл., лесно можат да се направат дидактички грешки. Децата од градот, на пр., не се осмелуваат да се приближат до крава. Така, дури и да успееме да ги доведеме до некоја мирна крава, нема да ни успее да им покажеме како од кравата се добива млеко, бидејќи тие, претходно ги гледале рекламите на телевизија и виделе како од

фабриките се извезуваат големи пакети со млеко, запакувано во тетрапак.

Авторите на учебниците или на другите наставни медиуми (или мултимедиуми) кога ги подготвуваат наставните материјали, понекогаш, лесно го зборааат прашањето за големината (димензијата) на она што сакаат или што треба да им го прикажат на субјектите кои учат. Често, во весниците, можеме да видиме како на човечка дланка стои мал телевизор, произведен во некоја јапонска фирма. Тој телевизиски или некој друг апарат намерно се фотографира на дланка бидејќи на децата им е позната големината на дланката, но не им е позната големината на новиот апарат или предмет за кој треба нешто да научат. Кога за потребите на учебниците се прикажуваат танкери, тогаш, дидактички е корисно да се сними (фотографира) еден ред од десетина камиони, кои стојат на брегот и го чекаат истоварувањето на стоката од тој танкер. Децата веќе имаат перцепција за големината на товарните камиони, но немаат перцепција за големите танкери на кои може да се истовари разновидна стока од стотина камиони. Значи, дидактичко правило е за потребите на учебниците или за потребите на другите медиуми, потполно нови и непознати предмети да се прикажуваат заедно со познати предмети (предзнаења, искуства ...).

Понекогаш, на големите телевизиски екрани се прикажуваат атрактивни снимки од морските длабочини со живописни животни, но гледачите немаат претстава за големината на тие животни. Прикажаните атрактивни риби можат да бидат големи 10, 20 или 40 cm. Често на гледачите не им преостанува ништо друго освен да ја претпоставуваат нивната големина, бидејќи тие животни не се снимени во близина на некои познати предмети или животни. Овде стигнавме и до прашањето за дидактичкото обликување на наставните медиуми. Но, тоа ги надминува рамките на овој скромен текст кој ги обработува само медиумите, мултимедиумот и критериумите за избор на медиуми за учење и поучување (види слика 6).

Младите и возрасните учат содржини и вештини од когнитивното и моторното подрачје. Се учат содржини од странски јазици, историја, политика, веронаука или книжевност. Експертите за дидактичко обликување на медиумите и за дизајнирање на наставни ситуации треба да водат сметка и за природата на содржината која треба да се научи.

Понатаму, некои наставни медиуми (извори на знаења, инструктивни материјали, симулациски програми и сл.) се наменети за индивидуално учење, за поучување на помал број на субјекти или за

истовремено поучување на стотици и повеќе субјекти. Ова сознание ќе го услови дидактичкиот дизајн на наставниот медиум и на методичките сценарија.

При разгледувањето на факторите кои го условуваат изборот на наставните медиуми треба да го имаме предвид и местото (географската локација) каде што се одвива процесот на учење. На пр., она што има смисла да се прикажува на мултимедиум во Европа, во некои делови на Африка или на Азија може да се набљудува директно во природата. Она што децата од Исланд или Норвешка го гледаат секојдневно во својата околина, на децата од Средоземјето, Северна Африка или Америка треба да им се приближи со атрактивни филмски записи, дидактички приспособени кон субјектите кои тоа ќе го користат. Во оваа пригода треба да потсетиме дека при дидактичкото обликување и при подготовката на наставните медиуми треба да се има предвид и тоа дали некој медиум ќе се користи со директна инструктивна помош од наставникот (blended learning) или, пак, тој мултимедиум или наставнен филм и сл., ќе биде употребуван исклучиво како индивидуален медиум за учење (на пр., на странски јазик или на некоја друга содржина, каде што е оправдано да се дизајнира и користи мултимедиум).

Количеството и видовите на наставни медиуми и уреди кои се користат при употребата на тие медиуми (проектори, паметни табли, преносни компјутери (laptops) и сл.) зависи од финансиски средства на кои можат да сметаат организаторите на разни образовни проекти или на наставниот процес (види слика 6).

Ученикот и образовната средина

Овде, со изразот ученик ја означуваме секоја личност, без оглед на возраста и претходното искуство, која сака или која треба нешто да научи.

Имајќи ја предвид парадигмата на целоживотното учење (Life Long Learning), човекот учи цел живот, на сите места каде што престојува – во природата, во станот/куќата, на работното место, во училиштето. Училницата е само едно од местата каде што се одвива свесно, целисходно и намерно учење. Тука, се организира настава, а наставниот процес претставува најорганизиран вид на учење (обично проследен со поучување, инструкција, водење и сл.).

Понатаму, субјектот кој учи може нешто да научи и од врсниците, пријателите, соработниците, специјализираните учители

(ментори), родителите и од сите други личности со кои комуницира, без оглед на улогите во кои тој се наоѓа (види слика 7).

Околината во која се одвива учењето може специјално да биде приспособена за таа намена (на пр., училиште и слични установи), но знаење и разни компетенции можат да се стекнуваат и во природата, во работните простории, покрај разновидните градби, со користење на разни производи на човековиот труд и сл. (Mandl, Gruber & Renkl, 2002). Специјализираните простори за поучување и учење обично се опремени со адекватни наставни медиуми (види ја сликата). Меѓутоа, и овде, мора да констатираме дека намената на овој текст го ограничува разгледувањето на правилата за уредување и опремување на просторот за учење и поучување, односно на образовната околина и на прашањата за избор и за уредување на образовната околина (learning environment) и затоа не можеме да им посветиме поголемо внимание (повеќе за ова кај: Matijević i Radovanović, 2008).

Симулатори, симулација и игри

Дидактиката не ги истражувала доволно, ниту ги објаснила поимите и процесите кои се означени со изразите симулатор, тренажер (уред за тренирање), симулација и сл. Научната литература и интернетскиот простор секојдневно се збогатуваат со нови решенија и поими (на пр., ерготренажери, виртуелни тренажери, циклотренажери), но не постојат дидактички истражувања и темелни објаснувања базирани на резултати. Така, децата и младите (често и возрасните) со часови остануваат на симулаторите за возење на автомобил во разни околности (на пр., снег, кал, дожд и сл.), а не постојат истражувања за тоа колку и како тоа влијае врз возачките компетенции на оние кои веќе имаат возачка дозвола или колку тоа го олеснува стекнувањето на возачки компетенции.

Во стручната литература се инсистира на разликување на тренажерите и симулаторите од симулациите на процеси и појави. Тренажерите се механички уреди, често збогатени и со електронска опрема, кои овозможуваат секојдневно тренирање (вежбање) на определени дејства со цел усовршување на изведбата на тие дејства (вештини) или со цел подобрување на кондицијата при изведување на одредени дејства во вистински услови (на пр., тренажер за возење на велосипед, автомобил, авион и сл.). За разлика од учесникот во игра кој користи тренажер за возење велосипед или автомобил, кој по еден или два часа вежбање ќе биде добро испотен, корисникот на симулатор

за патување околу светот со авион ќе ужива во „возењето“, а сето останато ќе го заврши електрониката. Во медицинската обука, на пр., се користи скапа кукла која го имитира реалното функционирање на човечкиот организам или на одделните органи.

Игра, работа и учење: на прв поглед различни активности, но истовремено и толку многу слични. Овие активности понекогаш тешко се разликуваат и меѓу себе. Така, често среќаваме субјекти кои учат играјќи (главна стратегија за учење кај децата од предучилишно образование е играта), кои играат и учат работејќи или кои истовремено работат, играат и учат (на пр., питомците и вработените во полициските и воените училишта, професионалните војници, полицајците и др., секојдневно, како главна работна обврска, го имаат учествувањето во симулацијата на војна, на борбени акции, на предизвикување и спречување на неред, за да можат еден ден, ако затреба, да ги изведуваат овие активности во реални услови). Секое учење може да биде игра, а во секоја игра може нешто да се научи. Учењето е работа, со секоја работа, пак, нешто се учи (learning by doing). Играта е и симулација! Децата со задоволство си играат војна или во игрите имитираат разни занимања (деловни луѓе, лекари, трговци, учителки и учители, кондуктери, татковци и мајки и сл.) кои, еден ден, за нив ќе претставуваат реалност и вистинска работна обврска.

Иако повеќето игри истовремено претставуваат симулации, во некои случаи таа врска се нагласува со користење на синтагмата *симулациска игра,* а кога таквите игри се поврзани со деловниот свет, се користи синтагмата *деловна симулациска игра*.

Играта е симулација на вистинските случувања (на пр., имитација на борба, војување, решавање на проблеми во деловни проекти без страв од грешки). Симулацијата, пак, е збир од постапки со кои, во вештачки услови, се имитираат состојби или процеси заради нивно потемелно запознавање или заради вежбање на определени дејства. Најчесто се изведува со модели на стварните објекти, процеси, случувања ...

Постојат определени причини кои упатуваат на потребата првото запознавање со посложени процеси да се изведува со помош на симулација или, пак, вежбањето на некои сложени активности да се одвива преку симулациски игри. Понекогаш е скапо обуката да се одвива во вистински услови, со реални материјали и луѓе. Некои процеси се одвиваат пребрзо, па субјектот што учи не може да ги забележи (на пр., во деловниот свет или во хемиската индустрија), други, пак, се одвиваат пребавно, па обуката не може да трае толку

долго (на пр., во деловниот циклус, во земјоделството, во медицината и сл.). Исто така, обуката понекогаш не е можна и во реални услови од хумани или од некои други причини (на пр., во економијата, педагогијата, медицината). Симулацијата можеме да ја разгледуваме и како специфичен медиум за комуницирање бидејќи овозможува објективизација на воспитната комуникација.

Симулациската игра се обидува да одговори на „вистинскиот живот“ со различни активности во облик на игра за различни намени: тренинг, анализа или предвидување. Значи, експертите осмислуваат добро сценарио за случување на работните процеси кои тогаш можат да се анализираат, да се користат за предвидување на нови случувања и патем, и да се користат за стекнување на работни, односно претприемачки компетенции.

Изразот *деловна симулациска игра* (Business simulation games) уште познат како *економска симулациска игра*, се однесува на вежбање на дејства и на стекнување на компетенции за управување со економските процеси. Деловните симулациски игри можат да имаат натпреварувачки или кооперативен карактер. Во оспособувањето на претприемачот и во стекнувањето на деловни компетенции, сè почесто се користат игри, дополнети и збогатени со Интернет, компјутери и со разни програмски алатки кои овозможуваат следење и управување на деловните симулациски игри.

Квалитетните и дидактички полезните деловни симулациски игри, кои се одвиваат на компјутерската мрежа со помош на сложените компјутерски програми, претставуваат резултат на повеќегодишна тимска работа. Понекогаш се работи за тимови кои се составени од група на меѓународни експерти, бидејќи за нивниот развој потребен е голем труд, знаење, компетенции, време и сл. Резултат од таквата повеќегодишна тимска работа се и деловните симулациски игри, кои сега се достапни и за хрватските експерти, односно за оние кои сакаат тоа да станат.

Паметна (интерактивна) табла

Од почетокот на овој век во училниците полека влегуваат современи мултимедиумски уреди кои, според својот прв производувач „Smart Board“, се нарекуваат паметна табла (хрв. паметна плоча). Поради своите можности и поради начинот на функционирање, понекогаш тие се нарекуваат и интерактивни виртуелни табли.

Информатичко-техничката опрема која се појавува на пазарот во поново време и која, поради англискиот оригинал (Smart Board, Smart Technologies) го доби хрватскиот превод паметна табла, всушност, претставува комбинација од персонален сметач, ЛЦД проектор и некаква квалитетна бела плоча. Ако компјутерот е поврзан со Интернет, благодарение на проекторот, на белата подлога може да се гледа сè што се случува на компјутерскиот екран додека сме вклучени на Интернет. Освен со тастатурата, која е поврзана со персоналниот сметач или со тастатурата која се наоѓа на преносниот компјутер, со софтверот кој се презентира на белата подлога (power point презентации, филмови, word документи, exel и сите други програми кои се наоѓаат во microsoft пакетот), *интерактивната табла* може да се управува и со специјални моливи и дополнителен прибор за бришење. Посебна предност на таквата табла е квалитетот на презентираните содржини и едноставноста во ракувањето (исто како да се користи екранот на персоналниот сметач). Со оваа табла и со софтверот што на неа се презентира можат да ракуваат (управуваат) и учениците и учителите. Големината на екранот која денес најчесто се користи е достапна за аудиториумот кој се наоѓа во една стандардна училница (со околу 30 ученици, односно 60 m2).

Заклучок

Денешните ученици во основното училиште и сите оние кои посетуваат примарно образование, спаѓаат во т.н. Net генерација. Во поново време овие деца ги викаат Net генерација или iGen, затоа што тие не ја познаваат образовната и животната средина без Интернет. Таквите деца тешко можат да го прифатат фактот дека некој податок не може да се пронајде, дека нешто не може да се знае, дека со некоја личност тешко може да се воспостави контакт и сл. И покрај сите сознанија за стиловите на живеење и комуницирање, на припадниците на X и Y, или на Net генерацијата, им се нуди образовна средина која многу не се разликува од онаа што била изградена и опремена пред 50 или 150 години.

Образовните проекти реализирани во таква образовна средина однапред се осудени на неуспех, а експертите во училиштата имаат сè повеќе проблеми со задоволувањето на нивните развојни потреби. Имено, во вонучилишното време, таквите деца и млади живеат во многу поатрактивна средина (опкружување) од онаа која им се нуди во училиштата. Ова се однесува на училишниот мебел, начинот на седење, повеќечасовно седење во иста положба и исклучително

неатрактивната опрема која се наоѓа во просториите во кои тие поминуваат од 6 до 8 часа. Бидејќи во станот, или во близина на станот, каде што го поминуваат слободното време, имаат многу побогата и поатрактивна опрема од онаа што ја нуди училиштето, учениците сè почесто отворено се спротивставуваат на училишните, односно на наставните случувања. Сè почести се конфликтите меѓу учениците и наставниците или меѓу учениците и нивните врсници, а кога сакаат да ги избегнат таквите конфликти, тие излезот го наоѓаат во бегање од училиште (апсентизам).

Важна задача на наставниците и на другите училишни експерти е барањето на соодветни сценарија за опремување и планирање на случувањата во училишниот простор. Тие случувања треба во прв план да ги имаат учениците (настава насочена кон учениците), односно треба да бидат понудени методички сценарија во кои учениците и наставниците ќе бидат подеднакво активни и во кои наставата е сфатена како заедничка работа на учениците и наставниците.

На наставниците им се донесува техничка опрема во училниците, која треба да ја олесни нивната работа. Најчесто, со помош на таа опрема се поддржува предавачко-прикажувачката настава. Таква функција има интерактивната табла и сите други презентации со помош на ЛЦД проектор. Значи, новата информатичка опрема се става во функција на поддржување на наставата која веќе стотина и повеќе години е предмет на оправдана критика (најголемиот дел од наставното време децата го поминуваат во положба на седење, слушање и гледање).

Други концепциски грешки во користењето на овие медиуми, како и во поддржувањето на новите теории (конструктивизам, курикулумска теорија и сл.) се случуваат поради превид на фактот дека овие нови медиуми (Интернет, сателитска телевизија, разни апарати за атрактивни проекции и за ефикасна комуникација, на пр., iPhone и сл.), настанати се во најново време и во ново техничко-технолошко опкружување, различно од времето кога е втемелена класно-предметно-часовната концепција во наставата (пред 350 години). Исто така, денес се суштински изменети културата на учење и очекувањата што ги имаат субјектите, кои треба или кои сакаат да учат, од училиштето (повеќе кај: Milat, 2011 и Rodek, 2011). Сведоци сме на бројни проекти со кои мултимедиумот и конструктивизмот се случуваат во образовна средина (училница) од 18 или 19 век! Анахронизам: мал дел од 21 век сместуваме во 18 век! Успехот обично изостанува!

Други дидактички несоодветни случувања врзани се за користењето на интерактивната табла и на PowerPoint презентациите на наставниот час кој се одвива според сценариото што е подготвено според дидактиката на наставата (наставната дидактика) насочена кон учителот, т.е. сценарио кое во прв план ги става активностите на учителот и на целодневната пасивна улога на учениците: седење, гледање, слушање ... Во такви сценарија наставниците – предавачи често ги читаат содржините напишани на слајдовите и при тоа се случува паралелно повторување на исти содржини по пат на два комуникациски канала: гледање (читање) и слушање. Колку пати учениците во училниците, кои се опремени според потребите на дидактиката од 19 век, гледале атрактивни видеопрезентации со кои се прикажуваат содржини и случувања кои се наоѓаат на десетина или стотина метри оддалеченост од училишната зграда? Тука се соочуваме со непочитување на елементарните дидактички правила за постапност и нагледност, како и на мултимедијалноста како комуникациски феномен.

Иднината на соживот на новите медиуми и видовите на комуницирање и училишните простории кои се проектирани и градени пред 50 или 100 години може да се гледа во наставните случувања кои во поновата литература ги означуваме со изразот blended learning (комбинирано учење), т. е. се комбинира дејствувањето на новите медиуми и на разновидните методички сценарија во кои соработуваат учениците и учителите во простории од минатите години. Добро осмислените методички сценарија со таквото комбинирање на новите и традиционалните медиуми, на персоналната и аперсоналната комуникација, можат да им бидат интересни и на децата од т.н. Z или Net генерација.

Пред експертите за учење и за училишни прашања остануваат отворени многу прашања за односот човек - печатен медиум – електронски медиум (е-медиум), (Fan & Kaeley, 2000). За овие прашања мултимедиумската и конструктивистичката дидактика ќе бара одговори со истражување на разновидни методички сценарија во кои се појавува т. н. blended learning, односно со збогатување на човечката комуникација со големите можности и со атрактивните ефекти на новите медиуми (Интернетот, мобилните телефони и сето останато што го овозможува информатичката технологија). Флексибилноста и креативноста во дизајнирањето на новите дидактички ситуации и сценарија, кои биле посоодветни за децата од X и Y генерациите, треба да се збогатат со ново креативно уредување на образовната средина која ќе може да ги задоволи секојдневните

потреби на учениците кои припаѓаат на Net генерацијата или на iGen популацијата.

Користена литература

Arnold, R. und Lermen, M. (Hrsg.), (2006), eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bergmann, W. (2000), Computer machen Kinder Schlau. München: Beust Verlag.

Dale, E. (1969), Audio Visual Methods in Teaching (Third Edition). Dryden Press, New York.

Edwards, T., Hilburn, S. and Grawford, C. M. (2001), Creating Successful Learning Environments using a Web-Enhanced Computer Classroom. In: „WebNet 2001: World Conference On the World Wide Web and Internet“ (Proceedings), (6th Orlando, Fl, October 23-27, 2001), 7p.

Fan, L. & Kaeley, G. S. (2000). The Influence of Textbooks on Teaching Strategies: An Empirical Study. Mid-Western Educational Researcher; v13 n4 p2-9 .

Fritsch, H. (Hrsg.), (2003), The role of student support services in e-learning system. ZIFF Papiere 121, Zentrales Institut fuer Fernstudienforschung, FernUniversitaet , Hagen, 110 S.

Gagné, M. R., Briggs, J. L., Wagner, W. W. (1988), Principles if Instructional Design, Holt, Renehart and Winston, Orlando (Florida)

Issing, J. L. und Klimsa, P. (Hrsg.), (2002), Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz PVU.

Issing, L. J. (1994), From Instructional Technology and Multimedia Didactics. Educational Media International. V31, n3, pp. 171-182.

Keegan, D. (2002), *The Future of Learning: From **e**Learning to **m**Learning*. ZIFF Papiere 119, Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, FernUniversität.

Kemp, J. (1973), „Which Medium“, In: Individualized Instructions – Programs and materials. Educational Technology Publications, Englewood Clifs, New Jersey, p. 203-212.

Kemp, J. E., Morrison, G. R. And Ross, S. M. (1998), Designing effective instruction. Upper Saddle River, N. J., Merril, 301 p.

Köck, P. (1977), Didaktik der Medien, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth.

Maier, W. (1998), Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag..

Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A. (2002), Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebung. In: Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz Verlag, S. 139-149.

March, T. (2006), The New www: whatever, whenever, wherever. Educational Leadership, Vol. 63, No 4, pp 14-19.

Matijević, M. (2004), Multimedijalnost i multimedij kao predmet proučavanja multimedijske didaktike. Unaprjeđujemo kvalitetu odgoja i obrazovanja / Vrgoč, Hrvoje (ur.). Zagreb : Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 197-201

Matijević, M. & Radovanović, D. (2008), Communication Technologies and the Classroom Teaching Environment. In: Conference Proceedings of the 1th Special Focus Symposium on the Pedagogy in the Context of Knowledge Society (Zadar 2008).

Zagreb: ECNSI – The European Advanced and Systematic Research Centre, pp. 45-49.
Matijević, M. (2008), Medijska uvjetovanost andragoške didaktike. *Andragoški glasnik*. **12**, 2; 119-126
Milat, J. (Ed.), (2011), Digital Technologies and New Forms of Learning. Split: Faculty of Philosophy University of Split
Mulrine, Ch. F., (2007), Creating a Virtual Learning Environment for Gifted and Talented Learners. *Gifted Child Tuday*, v30, n2, p37-40.
Tulodziecki, G. und Herzig, B. (2002), Computer & Internet im Unterricht: Medienpäddagogische: Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor.
Reich, K. (2006). Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Rodek, S. (2007), Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave. *Školski vjesnik*. **56**, 1-2; 165-170
Rodek, S. (2011), Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak,* **152**, 1; 9-28.
Whelan, R. (2012), Instructional Technology & Theory
http://www.nyu.edu/its/pubs/connect/spring05/ whelan_it_history.html (dostupno)

Ivan Ferbežer[1]

MYTHS ABOUT MATHEMATICALLY TALENTED STUDENTS[2]

Abstract

In our desciptive research we are analysing positive, but unrealistic represatation about giftedness in general, and about mathematicaly talented in specific. In facts, the myths about mathematically talented students are either fiction or, at best half truths. Some of the myths concern the students cognitive and social emotional development, whereas others are concerned with programming or curricular issues.

Keywords: Mith about mathematically talented, social development of mathematically talented, emotional development of mathematically talented, curiculums and programs for mathematically talented students.

MITI O MATEMATIČIH TALENTIH

Sinopsis

V naši deskriptivni raziskavi analiziramo pozitivne, a nerealne predstave o nadarjenosti v splošnem in o matematičnih talentih posebej. V resnici so omenjeni in drugi obravnavani miti o matematično talentiranih učencih bodisi domišljije ali vsaj pol resnice. Nekateri od teh mitov so povezani z učenčevim kognitivnim, drugi z učenčevim socialno emocionalnem razvoju, tretji pa so povezani kurikulumi in programi za nadarjene.53

Ključne besede: Miti o matematičnih talentih, socialni razvoj matematičnih talentov, emocionalni razvoj matematičnih talentov, kurikulumi in programi za matematične talente.

UVOD

Znanstveno dokazana zakonitost, na interdisciplinarnem področju nadarjenosti je, da imajo stališča, torej subjektivne komponente, mnogo večji in usodnejši vpliv na oblikovanje nadarjenih učencev, kakor objektivne okoliščine z kurikulumi, programi, šolami in vsemi oblikami edukacije. Paradoks pa je, da so prve mnogo težje najdene v strokovno

[1] д-р Иван Фербежер, Марибор, Словения
Ivan Ferbežer, PhD., Maribor, Slovenia
[2] Оригинален научен труд/ Original scientific paper

znanstveni literaturi v svetu, posebej pa pri nas, (Juriševič, M., 2011) in tudi nesorazmerno manj raziskovane (Kranjčan, D. 2003).

Med tem ko lahko definiramo stereotip kot ustaljeno in pogosto ponavljajočo vsebino pojma nadarjenosti (Krajnčan, M., 2003) predsodek kot vrsto nepreverjenih in neutemeljenih stališč, pa so miti pozitivne a pogoste nerealne predstave o nadarjenosti. (Ferbežer, I. 1999).

V naši deskriptivni raziskavi se bomo analitično poglobili v mite, ki se navezujejo na matematično talentirane učence. Pri tem so nekateri od naših obravnavanih mitov o matematičnih talentih povezani z učenčevim kognitivnim in socialno emocionalnim razvojem, pa so drugi povezani s problemi kurikulumov in učnih programov.

Na primer, dva izmed pogosto omenjenih razvojnih mitov sta: »Otrok je premlad, da bi se že učil algebre; in »Otroci, ki preskočijo razred bodo v adolescenci doživljali socialne probleme.« Pogosto slišimo v šoli tudi učno programski mit o matematičnih talentih: »Če ga boste že sedaj pospešeno učili matematike, ne bo ostalo dovolj možnosti za učenje v srednji šoli.« Morda ste že slišali na podobna stališča o nadarjenih, oziroma matematično talentiranih učencih, ki ste jih že dobro poznali? Četudi je v ozadju lahko dobronamerna narava omenjenih mitov, pa vendarle obstajajo zelo redki znanstveni dokazi za te trditve. V resnici so omenjeni in drugi obravnavani miti o matematično talentiranih učencih bodisi domišljija ali vsaj pol resnica. Vseeno pa so si tovrstni miti pridobili veliko moč in so pogosti s strani staršev, učiteljev, vzgojiteljev in ravnateljev predstavljali coklo v razvijanju pedagoških intervencij za matematično talentirane učence. Zato je namen naše deskriptivne raziskave pripeljati vzgojitelje, učitelje in starše do objektivnih strokovno znanstvenih informacij potrebnih za razvijanje učnih programov za matematično talentirane učence.

MITI O MATEMATIČNIH TALENTIH

Prvi mit: samo tisti učenci, ki so identificirani za programe za nadarjene so matematično talentirani

Omenjena trditev je vezana na splošno naravo učno vzgojnih programov za nadarjene učence. Mnogi izmed svetovnih programov za nadarjene učence so tako imenovani »pull-out» programi, to je, da nadarjeni učenci občasno pri kakšnem predmetu zapustijo razred in se tega predmeta ali učnih vsebin učijo v višjih nivojih višjih razredov. (V Sloveniji še žal nimamo tovrstnih zakonskih možnosti, čeprav ga že zasledimo v naslovu med Predlagane oblike dela.) (Nacionalni kurikularni svet, 1999, str. 10) .

Identifikacijski kriteriji za vstop v »pull out» programe poudarjajo celovito nadpovprečno razvitost nadarjenega učenca. Podoben je psihološki testni kriterij z IQ rezultatom 130 in več. Lahko pa se kot identifikacijski kriterij uporablja percentilni rang sestavljenega rezultata na standardiziranem inteligentnostnem testu ali testu dosežkov. Učenec, ki doseže rezultat 97. centil, mora doseči takšen rezultat na različnih delih psihološkega testa. Tedaj je lahko uvrščen v takšen program za nadarjene. Omenjena vrsta kriterijske meje pa izključuje tiste nadarjene učence, ki imajo posebne talente na enem področju ali na ožjih področjih in so samo nadpovprečni ali celo samo povprečni na drugih področjih potencialnih sposobnosti. Na takšen način je mogoče, da matematično talentirani učenci ne zadovoljijo kriterija za vstop v programe za nadarjene.

Kot dokaz zgoraj opisanih okoliščin nam lahko služi raziskava avtorjev Lupkowski in Assouline iz leta 2001. (Lupkowski-Shoplik; Assouline, 2001). 26 procentov matematično talentiranih učencev se v tej raziskavi iz tega razloga ni uvrstilo v učne programe za nadarjene. Torej zanje niso bili izdelani individualizirani programi, niso bili deležni posebnih uslug in se niso vključevali v obogatene učne aktivnosti, ki bi njihove potencialne sposobnosti ustrezno izzvale in razvijale.

Na neki šoli v ZDA se lahko samo tisti učenci, ki so se po gornjih merilih vključili v programe za nadarjene vključujejo tudi v dodatne izven šolske matematične učne programe, kot je Matematična olimpijada za osnovne in srednje šole (MOEMS). Nek učenec tretjega razreda Jason je že obvladal ulomke, množenje, deljenje in osnove algebre. Na besednem inteligentnostnem testu je dosegel rezultat IQ=125, a šola je zahtevala kriterij IQ=130. (Pri nas v Sloveniji je kriterij IQ=120; Glej vir: Nacionalni kurikularni svet, 1999, str. 9). Učenec Jason torej ni bil identificiran kot primeren za program za nadarjene učence in se tudi ni mogel udeležiti Matematične olimpijade za osnovne in srednje šole. Ne gre le za to, da bi Jasonu udeležba na tej matematični olimpijadi koristila in on bi jo verjetno tudi obogatil, temveč za fenomenološko krivico, ko zaradi šolske operacijske definicije nadarjenosti matematično talentiran učenec ni prejel specializirane pedagoške oskrbe na svojem področju talenta in v skladu s svojimi potrebami.

Zagotavljanje posebnih pedagoških uslug za matematično talentirane učence samo skozi šolske programe, ki temeljijo na pristranskih razpoznavah predstavlja nadarjenim posebnost tega mita. Po tej nerealni logiki so samo učenci, ki so bili identificirani za programe za nadarjene lahko matematično talentirani učenci. Nobenega zagotovila ni, da bodo matematično talentirani učenci skozi uradne programe za nadarjene na šoli

deležni pospešenih kurikularnih možnosti, ki ustrezajo matematičnim talentom. Do tega pride povsod tam, kjer programi za nadarjene učence niso izpeljani iz učenčevih individualiziranih identificiranih vrlin in potreb, temveč iz državno ali okrožno določene operacijske definicije nadarjenosti in identifikacijskih ter edukacijskih programov. Mnogi programi za nadarjene učence v državnih ali okrožnih okvirih ne nudijo specifičnih programov za vsakega od identificiranih učencev. Med njimi je tudi veliko matematičnih talentov. Podobno velja za likovne in glasbene talente.

Drugi mit: rezultati standardiziranih razredno nivojskih testov so ustrezni za identificiranje matematično talentiranih učencev

Četudi so lahko informacije iz razredno nivojskih testiranj koristne v iskanju matematično talentiranih učencev, pa vendarle ne dajejo dovolj natančnih informacij za oblikovanje učnih programov. Uporaba razredno nivojskih psiholoških testov za oceno posebno talentiranih učencev pomeni podobno, kakor da bi uporabili milje za merjenje nečesa kar bi moralo biti merjeno s centimetri. Na primer, dva učenca lahko dosežeta enak identifikacijski rezultat na nivojsko razrednem testu 99. centil (matematična baterija specifičnih sposobnosti), toda vsak dosega drugačen rezultat. Zato so primernejši psihološki testi, ki so bili standardizirani za identifikacijo nadarjenih učencev ali tako imenovani nadnivojski testi. Le ti nam natančneje pomagajo meriti učenčeve sposobnosti in tudi bolje pomagajo razviti ustrezne učne programe. Žal takih psiholoških testov v zvezi z nadarjenimi učenci na slovenskem, kljub apologentskem zatrjevanju, še ne poznamo. (Center za psiho diagnostična sredstva, 2006/2007).

Tretji mit: nadarjeni učenci se enako dobro odzivajo na isti kurikulum

Nekatere zanimive tuje, a redke domače raziskave (Ferbežer, 2012), so pokazale, da predstavljajo nadarjeni učenci zelo raznoliko skupino, glede na njihove psihofizične značilnosti in osebnostne lastnosti. (Lupkowski-Shoplik; Assouline, 2001; Colangelo, Assouline, Lu, 1994; Lupkowski-Shoplik, Swiatek, 1999). Zato bi moral kurikulum za matematično talentirane učence prav tako odražati to raznolikost talentov. (Sheffield, 1999a). Iz tega razloga strokovno znanstveno vzeto ni ustrezno priporočati enovit kurikulum za vse nadarjene učence.

Ko je bilo tisoče nadarjenih učencev v ZDA vprašanih o svojih učnih interesih, jih v najvišjem odstotku odgovarja, da se največ posvečajo matematičnim področjem aktivnosti (39 %), nato sledi posvečanje

naravoslovju (27 %) in najmanj jezikovnim področjem (5%). (Lupkowski-Shplik; Assouline, 2001). Pri nas v Sloveniji bi bila, na tako velikem vzorcu, z visoko verjetnostjo slika popolnoma obrnjena. Da enovit kurikulum za nadarjene ne zadovolji potrebe vseh nadarjenih učencev, ker so zelo raznolika populacija, lahko ugotovimo tudi v primeru, če učitelji ne ocenjujejo splošne intelektualne sposobnosti in specifične matematične zmožnosti, ampak druge kvalitete materinih nalog pouka.

Za matematično talentirane učence se priporoča uporaba učnih virov, ki so na voljo v njim prilagojenem matematičnem kurikulumu. To pomeni da lahko za ta namen uporabimo matematični kurikulum za višje nivoje razredov z mlajšimi učenci.

Četrti mit: učenci z akceleriranim tempom pouka in učenja ne morejo obvladati podrobnosti vseh poglavij, zato bodo imeli vrzeli v znanju

Ko matematično talentirani učenci, ob začetku šolskega leta vstopijo v običajen razred, že obvladajo neka specifično matematična znanja in imajo že razvite visoke umske sposobnosti. Z visoko verjetnostjo oni že obvladajo nekatera znanja, ki se bodo osvajala to šolsko leto. Odpira se nam vprašanje, kako jih voditi skozi akceleriran učni program brez tveganja, da bi preskočili kakšne pomembne pojme?

V nadaljevanju priporočamo nek preprost in dovolj občutljiv model razvijanja učno programskega načrta za matematično talentirane učence.

Najprej bi morali pri teh talentiranih učencih testirati (testi znanja ali naloge objektivnega tipa) predhodna znanja, oziroma predznanja iz predvidenega učbenika, oziroma kurikuluma. Matematično talentiranim učencem, ki so pravilno odgovarjali na 85 procentov učnega gradiva predvidnega za naslednje šolsko leto, bi morali omogočiti, da nadaljujejo učno pot na zahtevnejših, višjih nivojih ali razredih. Zapolnitev morebitnih vrzeli v znanju in razumevanju vzame matematičnemu talentu le nekaj minut ali ur. (Lupkowski, Assouline, Stanley, 1990) Po tem, ko so učenci izkazali razumevanje in obvladanje manjkajočih pojmov se lahko vključijo v naslednje, zahtevnejše poglavje ali predmet.

Nekateri učitelji že dolgo in rutinsko testirajo predznanja svojih učencev in glede na te rezultate tudi učno načrtujejo. Vendarle še prepogosto najdemo prakso, da se nekateri učitelji odločajo generalno učno napredovati ne glede na stopnjo obvladanja predhodnega učnega gradiva. Le tistim učencem, ki so dokazali, da obvladajo predhodno učno snov bi morali omogočiti pospešen napredek. To zagotavlja, da niso v pridobivanju učne

snovi izpuščene kakšne pomembne vsebine in pojmi. Tako tudi ni težaškega zatikanja za vsako temo na vsaki strani matematičnega učbenika.

Peti mit: matematično talentirani učenci izkazujejo sto procentno obvladanje učne snovi predmeta ali področja

V tem stereotipu je posredno izraženo mnenje, da nadarjeni učenci ne bi smeli delati nobenih napak. Zaradi te prakse, da nadarjeni učenci v prvih razredih šolanja pri nalogah ne delajo napak, začenjajo učitelji in pomembni drugi predpostavljati da morajo le ti vseskozi delati z odliko ali 100 odstotkov pravilno. Učenčeva verzija tega 100 odstotkov obvladanja je znana kot perfekcionizem.

Iz učenčeve in učiteljeve perspektive termin sto odstotno pravilno reševanje testnih nalog ni ustrezen indikator popolnega obvladanja učne snovi. Zanimivo je, da v zadnjih razredih ali letnikih šol na področju izobraževanja nadarjenih učencev skoraj da ne najdemo definicije termina »obvladanje». V ustreznih tekstih se o obvladanju govori znotraj konteksta učne diferenciacije kurikuluma, toda brez definiranja tega termina. V našem raziskovanju mitov o matematičnih talentih smo našli dve specifični referenci, ki to opredeljujeta na področju branja. Ena od referenc z naslovom.

Edukacijske strategije za poučevanje nadarjenih (Parker, 1989) je specifična z ozirom na nadarjene bralce. Druga referenca z naslovom Biti nadarjen v šoli: Uvod v razvoj, svetovanje in poučevanje (Coleman, Cross, 2001) prav tako govori o otrokovi stopnji obvladanja pri branju. Avtorja Coleman in Cross trdita, da se ustrezni edukacijski nivo sestoji iz 90 procentov znanih in 10 procentov neznanih informacij. Zaradi tega, ker je omenjene podatke na tej točki v primeru nadarjenih učencev težko natančno ugotoviti, je to videti kot konservativni kriterij za začetek pouka za nadarjene. Pri tem pa je odločilna neka pomembna vmesna spremenljivka, učenčev interes ali kristalizirana motivacija. (J S. Renzulli; Sally,M. Reis, 1997). Coleman in Cross sta mnenja, da bi se težko obračali na motivacijo in interes prej, dokler ne začne pouk in, da bi bilo smiselno razmerje v nekaterih področjih 50:50 procentov.

Šesti mit: matematično talentirani učenci so mojstri v računanju

Mnogi od matematično talentiranih učencev s katerimi delamo so odlični v matematičnih pojmovnih spretnostih, toda njihove spretnosti računanja so manj razvite. Na primer nek učenec Jože bo imel odlično razumevanje množenja ulomkov, toda utegne pogosto delati napake v seštevanju kolone številk. V teh okoliščinah učitelji pogosto zadržujejo nadarjene učence z vajo omenjenih osnovnih računskih spretnosti, preden nadaljujejo z učenjem pospešenih matematičnih pojmov. To je lahko škodljivo za matematično talentiranega učenca, oziroma za njegov matematični razvoj. Raziskave avtorjev Lupkowski-Shoplik, Sayler, Assoulline, Rotigel so pokazale, da imajo mnogi matematično talentirani učenci odlično razumevanje razvojno pospešenih matematičnih pojmov, med tem ko imajo istočasno relativno manj razvite spretnosti računanja. (Lupkowski-Shoplik, Sayler, Assoulline, 1994; Rotigel, 2000). To z drugo besedo pomeni, da njihove računske spretnosti zaostajajo za pojmovnim razumevanjem matematike, celo tako, da učenec, ki razume abstraktne matematične pojme napačno odgovarja pri množenju ulomkov. Kakor sta opisala avtorja Lupkowski in Shoplik (Lipkowski, Shoplik, 1994) lahko matematični talenti izkazujejo te slabosti iz nekaterih naslednjih razlogov:

1. Ti učenci raje računajo v »glavah« zato, da se intelektualno spodbujajo, ker gradiva, ki se jih običajno učijo v šoli niso zanimiva in spoznavno izzivalna.
2. Pri neposrednem pouku se zahteva od učencev, da se učijo računskih spretnosti, med tem ko lahko vzporedno učenci razvijajo samostojno višjo pojmovno razumevanje.
3. Učitelji so lahko impresionirani o učnih sposobnostih matematičnih talentov tako, da lahko predpostavljajo, da vaja in praksa rutinskega računanja sploh ni več potrebna.

Žal v vsakodnevnem učnem procesu tipičen osnovnošolski kurikulum premalo omogoča matematičnim talentom, da demonstrirajo svoje višje matematične pojmovne razumske sposobnosti. Zato skoraj nihče ne ve kakšne so njihove matematične pojmovne sposobnosti, ker je večino časa v osnovno šolskem kurikulumu posvečenega nalogam mehaničnega ponavljanja, oziroma nižjim taksonomskim ciljem.

Sedmi mit: matematično talentirane učence ni mogoče identificirati do srednje šole

Splošna narava osnovno šolskega matematičnega kurikuluma lahko sugerira prepričanje, da do srednje šole ni mogoče identificirati matematičnih talentov. Vendar je z vidika optimalne aktivnosti nujno identificirati matematične talente že v dosti prej (osnovna šola) tako, da je mogoče že zgodaj izoblikovati prilagoditve ustreznih matematičnih izobraževalnih programov. Na Univerzi Carnegie Mellon in na Univerzi Iowa so s pomočjo standardiziranih testov inteligentnosti uspešno identificirali matematične talente že v tretjem razredu osnovne šole zato, da so jim lahko dovolj zgodaj pripravili ustrezne učno programske izzive.

Le ti so bili nato vključeni tudi v pospešene poletne ekstrakularne programe za matematične talente. (Swiatek, Lupkowski-Shoplik, 2000, b). V mnogih primerih so tudi standardizirani testni rezultati potrdili to, kar so starši že dolgo slutili, da ima njihov otrok talente za matematiko. Z ozirom na podcenjevalno vlogo staršev v tako imenovanem projektu »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« v Sloveniji, smo na Institutu za razvijanje nadarjenosti Revivis Ptuj razvili optimalnejšo identifikacijo in sicer ocenjevalno lestvico za starše z naslovom »Ocenjevalna lestvica staršev za odkrivanje potencialov talentov«. (Ferbežer, 2008). (Več o strokovno krivičnih podcenjevalnih pojmovanj starševskih razpoznav talentov glej tudi v: Ferbežer, 1990; Ferbežer, 1991; Ferbežer, 1990).

Celo več, obstaja mnogo zapisov v anegdotskih popisnicah o obstoju matematičnih talentov že pri osmih letih otrokove starosti. Torej, kakor je zgoraj povedano, so informacije, o potencialnih sposobnostih matematičnih talentov s strani staršev, v teh primerih v posebno koristno in celo nenadomestljivo pomoč. Ameriški avtorji Waxman, Robinson in Mukhopadhayay so v posebnih znanstvenih projektih identificirali potenciale predšolskih otrok za posebne programe za matematiko na Univerzi Washington. (Waxman, Robinson, Mukhopadhayay, 1996). Ti otroci so bili najprej identificirani od svojih staršev, nato pa so individualna psihološka testiranja potrdila te nominacije staršev matematično talentiranih otrok.

Osmi mit: zgodaj zrel, zgodaj gnil

Splošno javno mnenje predpostavlja, da v razvoju talentov pride do »pregorevanja« v skladu s pomenom gornjega reka. Toda naše bogate izkušnje dela s talenti in tudi naši in tuji raziskovalni dokazi označujejo, da to sploh ni realni problem. Prej in bolj kot to so realni problem neodkriti

potencialno nadarjeni učenci, ki so pripravljeni na kurikularne izzive. Matematično talentirani učenci, ki so bili odkriti v nižjih starostih in so prejeli ustrezne objektivne in subjektivne možnosti za razvoj svojih matematičnih talentov, so se skozi celotno šolsko kariero in tudi dalje odlikovali v uresničevanju svojih sposobnostnih potencialov. Avtor Waxman je s sodelavci raziskovalno ugotovil, da so matematično talentirani otroci še v nadaljnjem razvoju vzdrževali svojo prednost v odnosu na običajne vrstnike. (Waxman, et. al., 1996b). Vzorec predšolskih otrok njegove raziskave, ki je bil kasneje koncem prvega in koncem drugega razreda psihološko testiran, je še naprej dosegal višje rezultate in hitrejši napredek od vrstnikov primerljivih razredov.

Podobno zakonitost je pokazala longitudinalna raziskava avtorjev Stanley, Lubinski in Benbow. (Benbow, Lubinski, 1996; Benbow, Stanley, 1983). Vzorec učencev iz te raziskave je bil identificiran v starosti 12 do 13 let. Le ti so bili nato študijsko spremljani do srednje šole in še dalje. Ti raziskovalni rezultati so jasno pokazali, ne samo, da so lahko matematični talenti identificirani že v zgodnji starosti, temveč prav tako, da se njihov pospešen razvoj sposobnosti in dosežkov nadaljuje do odraslosti. Izmed nadarjenih učencev z visokimi dosežki, ki so obiskovali najbolj zahtevne programe v naravoslovnih vedah, so bili mnogi, ki so bili že zgodaj v osnovni šoli identificirani v posebne programe za nadarjene in so se v srednji šoli vključili v akcelerirane programe ter zadovoljili kriterijem za vstop v najbolj zahtevne kolidže in univerze. Večina izmed njih se je že vključevala v raziskovalne dodiplomske programe. »Očitno imamo tukaj opravka z odličnostjo, ki plodi odličnost«. Matematično nadarjeni učenci so že zelo zgodaj izkoristili zahtevnejše izobraževalne možnosti. Pri dosežkih gre torej za svojstven učinek snežne kepe. Višje učno aktiviranje povečuje motivacijo in obratno. (Benbow, Lubinski, Sanjani, 1999). Matematični in drugi specifični talenti, ki se zgodaj uresničujejo in izkazujejo, kasneje ne ugasnejo ali ovenijo. V procesu aktiviranja se pospešeno nadalje razvijajo. V naslovu omenjen stereotip je bil predmet kritičnega raziskovanja v Sloveniji že leta 1970. (Ferbežer, 1970).

Deveti mit: najboljša programska različica za matematično talentirane učence je obogatitev

Četudi je učna obogatitev primerna in nujna oblikovalna programska možnost za matematično talentirane učence, pa to ni edina in najboljša možnost za vsakega posameznika. Programa akceleracije za matematično talentiranega učenca ne bomo avtomatično opustili, če je učenec nekoliko

mlajši. Matematično talentirani učenci, ki so akcelerirali imajo za svojo matematično izobraževanje več časa za obogatitvene učne aktivnosti, ki vsebujejo učenje matematike v večjo globino.

Učne obogatitve se lahko predstavljajo v različnih oblikah, vključujoč aktivnosti, ki niso ozko povezane z matematiko, učne aktivnosti reševanja problemov in različnih aktivnosti ustvarjalnega mišljenja. Seveda pa imajo pri teh učencih prednosti matematično usmerjene obogatitvene aktivnosti. (Lupkowski, Assouline, 1992) Vendar je pogosta praksa v ZDA, da se matematično talentirani učenci vključujejo v „pull out" programe (nekatere učne teme obdelujejo pri predmetih v višjih razredih) na področjih, ki niso povezani z matematičnim kurikulumom. Na primer, matematično talentirani lahko študirajo dramatiko, Shakespeara, negujejo rastline v okviru nekega naravoslovnega projekta, ali se vključujejo v krajevne civilno družbene in varstvene službe. Medtem, ko so vse te lahko za matematične talente dragocene učno obogatitvene aktivnosti, le te ne pospešujejo učenčevo razumevanje matematike.

Naslednja oblika učne obogatitve povezana z matematiko je reševanje problemov. Aktivnosti reševanja problemov matematičnim talentom nudijo možnosti, da razmišljajo o izzivalnih vprašanjih, kar jim je lahko v veselje in je intelektualno spodbujajoče. Vendar te aktivnosti največkrat nimajo matematičnih vsebin in so malo povezane z osnovnim matematičnim kurikulumom.

Deseti mit: najboljši način učnega izziva matematičnih talentov je preskok razreda in študij učbenikov v višjem razredu

Preskok razreda in učenje matematike v višjem razredu je lahko odlična spodbuda nekaterim matematično talentiranim učencem. V tem primeru je kritičnega pomena sistematično kratkoročno in dolgoročno načrtovanje. Gre za vprašanje, ali bo učenec zmogel osvajati matematiko v višjem razredu s starejšimi učenci v razredu? Kako se bodo reševali problemi prevoza, če se bo moral učiti matematike v dislociranih in oddaljenih zgradbah? Kaj se bo zgodilo po zadnjem razredu osnovne in srednje šole? Ali bo učenec lahko normalno funkcioniral v matematičnem kurzu lokalnega kolidža? Ali bo kot akceleriran učenec lahko uspešno delal v matematiki do zadnjega letnika?

Četudi je lahko zadovoljivo odgovorjeno na vsa gornja vprašanja vseh deležnikov (učenci, starši, pedagogi), študij matematike med starejšimi lahko da ni najboljša možnost. Še posebej ne za izrazite matematične talente. Tempo pouka je v višjem razredu še vedno lahko prepočasen, četudi so lahko matematična gradiva individualizirano

prilagojena na zahtevnejši ravni. Naslednja kritična možnost je, ali je splošni nivo pouka dovolj celovito izzivalen?

Enajsti mit: če bodo matematično talentirani učenci študirali matematiko z akceleriranim tempom, bodo obdelali matematični kurikulum pred koncem osnovne, srednje šole

Omenjen mit se nanaša na presojo akceleracije v nižjih starostih. Zlasti pri učencih nižjih starosti in nižjih razredov je potrebno razmišljati o dolgoročnem učinku akceleracije. Za matematične talente, ki so preskočili eno ali več let matematičnega kurikuluma je povsem mogoče, da bo manj možnosti za višje in zahtevnejše matematične programe do konca osnovnega šolanja. Kljub vsemu obstaja še vedno veliko raznoterih in raznolikih možnosti zahtevnejšega študija matematike vse do univerze. Učitelji, učenci in starši naj bi bili fleksibilni in ustvarjalni pri zagotavljanju ustreznih učno programskih možnosti učenja matematike. Na primer mogoče je organizirati učencu možnosti različnih programov, začenši študij matematike z mentorjem v četrtem razredu, študij srednješolske geometrije v šestem razredu in kurz računanja v taboru študentov kolidža, ko je učenec v zadnjem razredu osnovne šole. Z naraščajočo razpoložljivostjo računalnikov v internetsko zasnovanih kurzih se raznotere izobraževalne možnosti še povečujejo. In matematični talenti v podeželskih okoljih niso več prikrajšani za pospešeno učenje matematike in s tem za lastno uresničevanje.

Dvanajsti mit: matematični talenti ne bi smeli študirati algebro do zadnjih razredov osnovne šole

Uradna šolska administracija se večinoma drži tradicionalnega zaporedja matematičnih kurzov in programov. V ameriškem osnovnem šolanju tradicionalno algebra ni zajeta v kurikulumu do osmega oziroma devetega razreda. Od tod zaskrbljenost, da učenci mlajši od osmega razreda ne bodo formalno pripravljeni v abstraktnem razmišljanju po načelih algebre.

V nasprotju z zgoraj povedanim je avtor Julian Stanley s strokovnimi sodelavci na John Hopkins Univerzi v ZDA opustil razvojni vidik tega mita. Že skoraj štirideset let so avtorji Stanley, Benbow in Lubinski odkrivali matematično talentirane učence, ki so dobro obvladali algebro pred devetim razredom osnovne šole. Nekateri izmed njih so bili na področju algebre dobro pripravljeni že v petem razredu. (Benbow, Lubinski,

1996). Preučevalno delo Stanley-a z matematičnimi talenti na John Hopkins Univerzi je dalo dalekosežne učinke tako, da so nekateri matematični talenti akcelerirali že celo v algebri.

Med tem ko so matematični talenti izražali zadovoljstvo s programi iz algebre, saj so tudi kognitivno dobro napredovali, pa so matematični pedagogi reagirali na te akceleracijske programe negativno. To strokovno sporno stališče je bilo celo eksplicite izraženo v uradnem dokumentu matematičnih pedagogov z naslovom: »Kurikulum in evalvacija standardov za matematične šole.« (National Council of Teachers of Mathematics, 1989).

Na srečo omenjena akceleracijska »filozofija« ni uspela prodreti v novo verzijo dokumenta Principi in standardi za matematiko v šoli (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Novo pojmovanje oblikovanja matematičnih talentov promovira algebro kot svojstveno strukturno vlakno že od vrtca dalje.

Novi citirani standardi pa priporočajo, da bi se morali matematični talenti učiti precejšnji obseg algebre že v šestem, sedmem in osmem razredu osnovne šole, da bi tako do konca osnovne šole obvladali dobro razumevanje osnovnih algebraičnih in geometričnih pojmov.

Novi opisani standardi odpravljajo zgoraj omenjen mit, da se algebra ne bi smela učiti v okviru matematike do konca osnovne šole. Kajti le tako bodo lahko matematično talentirani učenci napredovali skozi matematični kurikulum z obsegom in tempom, ki je zanje spodbuden.

ZAKLJUČEK

V kratkem smo predstavili in kritično razpravljali o stereotipih v podobi mitov, ki jih v pedagoškem življenju najpogosteje slišimo kot o razlogih zakaj ne diferenciramo programov za matematično talentirane učence. Obravnavani miti so se globoko usidrali v zavesti pedagoško delujočih ljudi in močno vplivajo na svetovno izobraževalno politiko izobraževanja matematično talentiranih učencev. Širše povedano, ti izkrivljeni pogledi reflektirajo naivno perspektivo, ki spregleda individualne razlike med učenci. V naši deskriptivni študiji smo poskušali utemeljiti zakaj smatramo opisana izkrivljena stališča in mite kot fikcijo, zato smo analizirali znanstvena dejstva, ki zavračajo te stereotipe.

Nenavadno pa je trdoživ še en presegajoči mit, katerega še nismo vsebinsko zajeli v naši raziskavi. To je mit, da je najbolje za matematično talentirane učence ničesar storiti, kar je drugačno od običajnega učnega programiranja za povprečne učence v šoli. Staršem matematično talentiranih učencev pa je to lahko tvegana frustracijska okoliščina v kateri se poraja

dvom v zagovorništvo svojih otrok. To pa ni več naše znanstveno polje tega raziskovanja.

LITERATURA

Benbow, C. P.; Lubinski, D. (1996) *Intelectual talent: Psychometric and social issues*. Baltimore: John Hopkins Press.

Benboww, C. P. Stanley, J. C. (1983) *Academic precocity: Aspects of its development*. Baltimore: John Hopkins Press.

Benbow, C. P.; Lubinski, D.; Sanjani, H. E. (1999) Our future leaders in science: Who are they? Can we identify them early? In Colangelo, N.; Assouline, S. G.: Talent development 3; Proceeding from the 1995 Herry B. and Joselyn Wallace National research Symposium on Talent development, str. 59-70. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.

Boben, D. (2012) Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V: Posvetovanje: Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih, 27. 1. 2012, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Urednici Mojca Juriševič in Božena stritih, str. Str. 57-76.

Center za psihodiagnostična sredstva (2006/2007) Katalog psiholoških testov, vprašalnikov, knjig. Ljubljana.

Colangelo, N.; Assouline, S. G.; Lu, W.H. (1994) Using EXPLORE as an above level instrument in the search for elementary students talent. In Colangelo, N.; Assouline, S. G.: Talent development 2, Proceedings from the 1993 Herry B. and Jocelyn Wallace National research symposium on talent development, str. 281-298, Dayton, Ohio, Psychology Press.

Coleman, L. J.; Cross, T. L. (2001) Being *gifted in school: An introduction to development guidance and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Ferbežer, I. (1970) Nadarjen otrok. Sodobna pedagogika, Vol. 21, št. 7-8, str. 265-274.

Ferbežer, I. (1990) Starši in študij akceleriranih nadarjenih otrok. Vzgoja in izobraževanje, št. 2, str. 21-27.

Ferbežer, I. (1990) Starši odkrivajo predšolske nadarjene otroke. V: Zbornik referatov in prispevkov o predšolski vzgoji. Maribor, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, str. 23-31.

Ferbežer, I. (1991) Starši odkrivajo predšolske nadarjene otroke, Sodobna pedagogika, Vol. 42, št. 3-4, str. 171-178.

Ferbežer, I. (1999) Stereotypes on giftedness, V: 5 th Alps Adria Conference, September, 9-11, 1999, Press Hungary. Psychology at the turn of millenium: abstracts, Pecs, Bureau of conference Services of James Panonius University, str. 25.

Ferbežer, I. (2012) Multidimenzionalni kurikulum za mlajše nadarjene otroke, 5. Mednarodni simpozij Avtonomija šole in razvojne možnosti na učnem in vzgojnem področju, Črenšovci, Osnovna šola Franceta Prešerna, 17-18. 2. 2012, str. 106-118.

Ferbežer, I. (2008) Ocenjevalna lestvica staršev za odkrivanje potencialov talentov, V: Gojkov, Grozdanka. Porodica kao faktor podsticanja darovitosti: 14. Okrogli sto, Vršac, 2008. Zbornik Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov», str. 108-118.

Juriševič, M. (2011) Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji, 2011, Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, september 2011, str. 331- 345.

Kranjčan, D. (2003) Stereotipi o nadarjenih otrocih. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor. Oddelek za predšolsko vzgojo, Maribor, diplomsko delo, str. 1-59.

Kranjčan, D. (2003) Prav tam, str. 5-37.

Lupkowski, A. E. ; Assouline, S. G. (1992) Jane and Johny love math: Recognizing and encouraging mathematical talent in elementary students. Unionville, NY: Trillium Press.

Lupkowski-Shoplik , A. E.; Sajler, M. T.; Assouline S. G. (1994) Mathematics achievement of talented elementary students. Basic concepts vs. Computation. In Colangelo, N.; Assouline, S. G. Ambroson, D. L.: Talent development . Proceeding from the Henry B. and Jocelyn Wallace National research Symposium on Talent Development. Str. 409-414, Dayton, OH. Psychology Press.

Lupkowski- Shoplik, A. E.; Assouline, S. G. (2001) Reports of ESTS 2001 local item responses. Cornegie Mellon University, Pittsburgh.

Lupkowski-Shoplik, A. E.; Swiatek, M. A. (1999) Elementary student talent searches: Establishing appropriate guideleness for qualifying test scores. Gifted Child Quarterly, Vol. 43, št. 265 272.

Lupkowski, A. E.; Assouline, S. G.; Stanley, J. C. (1990) Applying a mentor model for young mathematicaly talented students. Gifted Child Quarterly, Vol. 13, str. 15-19.

National Council of Teachers of Mathematics (1989) Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (2000) Principles and standards of school mathematics, Reston, VA: Author.

Nacionalni kurikularni svet (1999) Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 11. 2. 1999, Ljubljana, str. 9-12.

Parker, J. P. (1989) Instructional strategies for teaching the gifted. Boston, Allyn and Bacon.

Rotigel, J. V. (2000) Exceptional mathematical talent: Comparing achievement in concepts and computation. Indiana University of Pensylvania, Indiana, PA.

Renzulli, J. S. ; Sally M. Reis (1997) Schoolwide Enrichment Model. Creative learning Press, Inc. Mansfield Center, Connecticut.Str. 6-7.

Sheffield, L. J. (1999) Developing mathematically promising students. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Swiatek, M. A.; Lupkowski-Shoplik, A. E. (2000) Predicting performance in a summmer enrichment program from above level EXPLORE scores. Paper presented at the 5 th Biennial Henry B. and Jocelyn Wallace national Research Symposium on Talent development.

Waxman, B.; Robinson, M. B.; Mukhopadhayay, S. (1996 a) Parents nurturing math talented young children.Seatlle, University of Washington.

Waxman, B.; Robinson, M. B. ; Mukhopadhayay, S. (1996 b) Teachers nurturing math talented young children. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Jasmina Starc[1]

PREFERENCE OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF THE MANAGERS IN THE PROCESS OF EDUCATION – PRACTICAL CONDITIONS[2]

Abstract

The preference of the professional communicational competence of the managers in the process of education shows a segmental research comparative study which diagnosis different aspects of the developmental educational status of the managers in R. Macedonia. This work is theoretically and empirically based on the research study already performed in R. Slovenia (J. Starc, 2008). With the objective to see the state, tendencies, aspirations in the same field in R. Macedonia, we used a questionnaire (of 25 questions, J. Starc) in 5 municipalities: Ohrid, Bitola, Prilep, Veles, and Skopje.

We expected to gain a clear vision with this research as well as answers to questions such as: What is the status of the managers in companies of different fields? What direction to give the changes in education and training? What institutional problems appear? What is the social-economic surrounding? What correlation is there among the cognitive, professional, interpersonal, conceptual-strategic abilities and skills with the organizational development of the company? What is the prognosis of the institutional development and of the one of the individual? We have presented the results for the questions 1-8 and 16 as they imply the further context of the research. All the results of this research study present the diagnosis of the state and at the same time they open perspectives towards creating efficient strategies which lead to a qualitative progress in the Macedonian business companies and in the companies of other types. In the end, the main issue here as well as the other issues of the study should be an indicator towards enrichment, promotion, comparison, and innovation of the current and the future practice in the Macedonian business and in the other companies in the field of application of modern strategies for development of education and training of the Macedonian managing teams. At the same time this international cooperation – as an act of the globalization interdependence in the area of scientific research, is only a proof that the globalization has positive impulses especially in comparison, innovation, and promotion of organizational practice.

The contemplation over the titled question of this universal process as a part of each of the phenomenon of globalization is, firstly, a global trend, secondly, an identity of global interdependence, and in the third place, it creates both an

[1] д-р Јасмина Старц, Висока школа за бизнис и менаџмент, Ново Место, Словенија
Jasmina Starc, PhD., School of business and management, Novo Mesto, Slovenia

[2] Оригинален научен труд / Original scientific paper

individual and a collective identity and influences the way people act and reason. To define globalization we use certain aspects of conceptualization given by A. Gidens, F. Jameson, D. Held, R. Robertson, J. Mittelman. (M. Steger, 2005, p.10). Thus, globalization can be understood as a multidimensional dynamic sum of interdisciplinary processes which implicate international interdependence of human resources in social, economic, social – cultural, educational, ecological, and other spheres, determining at the same time the organizational, institutional, and personal identity and development. We see this global macro context as the context of our micro ambient in which the very theoretical, empiric, and methodological structure of the work is located.

Keywords: managers, management career, education, training, learning content.

ИЗБОР НА ПРОФЕСИОНАЛНА КОМУНИКАЦИСКА КОМПЕТЕНЦИЈА НА МЕНАЏЕРИТЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ОБРАЗОВАНИЕ – ПРАКТИЧНИ СОСТОЈБИ

Апстракт

Изборот на професионални комуникациски надлежности на менаџерите во процесот на образование покажува сегментално истражување, односно компаративна студија која дава дијагноза на различни аспекти за развојот на образовниот статус на менаџери во Република Македонија. Ова дело е теоретски и емпириски засновано на истражување кое веќе е извршено во Република Словенија (J. Starc, 2008). Со цел да се увидат состојбата, тенденциите и аспирациите во истата област во Република Македонија, се користи прашалник (од 25 прашања, J. Starc) во 5 општини: Охрид, Битола, Прилеп, Велес и Скопје.

Со ова истражување очекуваме да добиеме јасна претстава, како и одговори на прашањата како што се: Каков е статусот на менаџерите во компаниите од различни области? Која насока да се даде на промените во образованието и обуката? Кои институционални проблеми се јавуваат? Каква е социјално-економската околина? Каква корелација постои меѓу когнитивните, професионалните, интерперсоналните, концептуално-стратешките способности и вештини со организацискиот развој на компанијата? Каква е прогнозата за институционалниот развој и за развојот на еден поединец? Ги презентиравме резултатите за прашања 1-8 и 16, зашто тие влијаат врз понатамошниот контекст на истражувањето. Сите резултати од ова истражување претставуваат дијагноза за состојбата и во исто време ги отворат перспективите за создавање ефикасни стратегии кои водат кон квалитативен напредок во македонските бизнис-компании и во компаниите од други типови. На крајот, главното прашање, како и другите прашања од студијата треба да бидат показател за збогатувањето, за унапредувањето, за

споредбата и за иновациите на тековните и идните пракси во македонскиот бизнис и во други компании во областа на примена на современи стратегии за развој на образованието и обуката на македонските менаџерските тимови. Во исто време, оваа меѓународна соработка - како акт на глобализацијата и меѓузависност во областа на научното истражување, е само доказ дека глобализацијата има позитивни импулси, особено во споредбата, во иновациите, како и во промовирањето на организациската пракса.

Размислувањето за горенаведеното прашање на овој универзален процес како дел од секој феномен на глобализацијата е, прво, глобален тренд, второ, идентитет на глобалната меѓузависност, и трето, тој создава индивидуален и колективен идентитет и тоа влијае на начинот на кој луѓето дејствуваат. Со цел да се дефинира глобализацијата ние користиме одредени аспекти на концептуализација дадени од A. Gidens, F. Jameson, D. Held, R. Robertson, J. Mittelman. (M. Steger, 2005, 10). Така, глобализацијата може да се разбере како мултидимензионален динамичен збир на интердисциплинарни процеси кои подразбираат меѓународна меѓузависност на човечките ресурси во општествениот, економскиот, социјалниот живот - културни, образовни, еколошки и други сфери, утврдувајќи го истовремено организацискиот, институционалниот и личниот идентитет и развој. Го гледаме овој глобален макроконтекст како контекст на нашиот микроамбиент во кој се лоцирани многу теоретски, емпириски и методолошки структури на работата.

Клучни зборови: менаџери, управување со кариера, образование, обука, учење на содржина.

Introduction

Management development is an important part of developing personnel in an organization and is based on systematic, long-term, and individual development plans in accordance with strategic directives and organizational culture. Due to continuous changes within an organization and its environment, development has to accompany managers throughout their period of employment. The level of formal education and major field of study alone are not sufficient for successful execution of managerial tasks. At various levels of development within a manager's career, the role of the manager, length of the role, as well as tasks and factors that may be influenced, change.

Market globalization and internaional competition tensions mainly have been evoked by the exponential increase in technological knowledge leading to innovations within organizational structures, production methods, and products, pushing companies to confront the need to react more quickly,

creatively, and flexibly. At the same time placing development on the wider and more immediate business world with dramatic changes at the level of international politics, societal development, and ecological responsibility with additional demands placed on company leadership. Managing and forming companies within such a highly complex and turbulent systematic environment places a demand on the management system of a company to be highly qualified with specialized knowledge as well as to transfer such knowledge.

In-practice various systems have been developed and implemented in the area of developing management personnel. The training of such personnel demands a specific method and form. Investing in management development is a long-term investment whereby the advantages are dependent upon the adequacy and suitability of educational and training programs of management personnel. A career in management is not dependent upon the capabilities of an organization, but also upon an individual's own abilities, capabilities, motivations, ambitions, as well as determination. Of course, an individual's aspirations have to be in accordance with the needs and goals of an organization.

Studying the content areas in the training and the process of education of management

Training programs and education are connected with the needs and goals of organizations. There are various levels and types of educational needs that result in specialized learning content for individual educational programs. Bahtijarević Šiber (1999, p. 741) outlines four levels of educational needs.

1. *The first level* of need is focused on *training employees for their present job and eliminating the difference between an individual's expected and realized performance* when doing their job.
2. *The second level* is tied to *spreading individual knowledge and skills*; this allows an individual to complete more demanding and versatile tasks.
3. *The third level* is connected to *the development of an individual career;* employees are being prepared for promotion and pursuing more complex and responsible tasks. This usually covers a narrower group of gifted employees although contemporary career development requirements foresee the possibility for all employees to advance irrespective of their position and level of education
4. *The fourth level* of educational needs is connected with *the future.* These include educational and training programs that are needed for

continuous adaption to changes that will demand from employee's greater job flexibility.

For each of these levels we have to have different requirements towards the content, method, form of education and training. Organizations should specifically know which knowledge and skills should be developed in their employees. These are:

- *Foundational knowledge and skills* are required from all employees (mathematics, reading, listening, orthographic, writing).
- *Technical or professional skills* include knowledge, techniques, methods, procedures that employees need to successfully complete specific tasks.
- *Interpersonal skills* including interpersonal relationships, working relations, communication, management that are needed for successful operations in all areas of work, especially with managerial tasks.
- *Conceptual-strategic skills* include a broad set of interwoven strategic and operative planning skills, forming and structuring organizations, policy implementation, decision-making, and so forth. These skills are most frequently a part of educational needs of middle- and top-management, although they are becoming an increased requirement from employees at all levels (Bahtijarević Šiber, 1999, p. 742).

There are different categories of educational needs that provide the foundation for programming and determining learning content areas for educational and training programs. These include decisions on who the participants are, determining the principle educators (within an organization or an outside contractor), which skills and knowledge need to be focused on, which level of knowledge is expected from the participants, program execution (on the job or at another location), which methods and forms are most appropriate, and so forth.

Education and training of management has to include contemporary, modern, and up-to-date educational programs, in developing foundational professional knowledge and competencies so that managers can be 'fluent' in their field of management and business. These programs are needed for managers at all levels of course differentiating the content and complexity of materials.

Various authors (Daft, 1997; Stevens, 2001; Torrington et al., 2005) present the results of their studies on the educational needs of managers. In

these studies, managers extrapolate the learning contents for which they believe are the most important for their development. These are how to:

- use methods for successful planning,
- use innovations, creativity for maximum planning and establishing organizational goals,
- plan and realize activities in reaching the established goals,
- realize long term goals,
- choose appropriate employees,
- solve problems when reaching organizational goals,
- align their interests with the interests of the organization and requirements of their work,
- motivate employees,
- direct employees towards achieving established goals,
- motivate employees to be innovative, to suggest recommendations, to be independent when planning,
- praise and reward employees for a job well done,
- work in a managerial team,
- integrate needs for education that are defined by the organization with the plans for personal development of employees,
- prepare a self-development plan,
- solve problems with unmotivated managers,
- eliminate chronic fatigue and stress with managers.

Dessler (1991) outlines the following five key indicators that affect which content material will be implemented for managerial training and education:

- The relationship between owners and top management towards education and training.
- The establishment of management development strategies and policies.
- The organizational-business strategy and human resource policy of the company.
- Annual report on career advancement,
- Responsibility of managers and owners of a company on education and training.

When choosing a training and education program, it is significant that managers know how to determine within themselves those deficiencies in knowledge and skills that reveal as the greatest obstacles in reaching appropriate work results. They would learn to eliminate such impediments by attending appropriate programs that are offered by their organization or

outside educational institute. Harris (1997, p. 308) states that managers should allot 20% of their time towards self-education and training to prevent obsolescence of already-acquired knowledge.

Methods

We studied the business sector between middle-level and top-level managers employed within Macedonia companies. The study examined the learning content areas in education management training programs that represent to the manager an important part of their professional development.

The sample size represents top- and midle-level managers employed within the business sector of Macedonia companies. The sample of participans employed in the business sector represents 65 units. From this sample 30 were female and 35 were males (46%:54%). Most participans are older than 46 years of age (38%), which actually shows that these managers were of mature age with quite a bit of experience and employment. We can assume that the top-level and middle-level managers employed were individuals with rich experiences obtained through their employment period.

A hypothesis was: Besides the more narrow business-economic learning areas, middle- and top-level manager salso are interested in areas that are connected with business, politics, as well as the social and ecological environment of the company within wich they are employed.

The study revealed that most of the questionnare respondents (55%) were employed in smaller-sized business, 31% in middle-sized companies, and 14% in larger-sized companies. 43% were employed as top-level managers, 57% of the respondents were employed as middle-level managers. It is encouraging that 78% of the respondents hold an appropriate or obtained a higher level of education, which is formally required of them.

Data needed for the purpose of the study were collected through questionnaires. The statistical program SPSS 15.0 was used the process and analyze the data.

Interpretation and results

The respondents were asked to rank the importance of learning content using a five-point Likert scale, where *1* is equal to *completely unimportant*, *2* representing *somewhat important*, *3* being *neutral*, *4* meaning *important*, and *5* being equal to *extremely important*. The results are depicted in Table 1.

Table 1: *Ranking of preference competences*

LEARNING CONTENT	average score	rank
Strategic company management	4,64	4
Financial management	4,5076923	7
Production/operation management	3,7538461	18
Marketing management	4,4037692	8
Innovative management	4,1846153	15
Human resource management	4,4307692	8
Controlling	4,6923076	3
Political economy	4,2615384	13
National law and policy	4,4	10
European law and policy	4,0615384	17
Global law and policy	4,5846153	6
Communication skills	4,6	5
Foreign language knowledge	4,8	1
Computing	4,6923076	12
Accounting	0	20
Logistics	4,4153846	9
Ethics	4,7692307	2
Media handling	4,3692307	11
Social skills	4,2615384	13
Systematic thinking	4,076923	16
Emotional intelligence	4,2307692	14
Ecology	3,3846153	19
Reducing stress	4,7692307	2

The results show a proportionally equal importance to all content areas. As the table depicts, individual learning content areas are rated with an average score from 3,3846153 to do 4,8. These scores reveal that all learning content areas are important to managers. More specifically, they are interested even in those areas that are not concretely tied to their specific business-economic area, but are relevant in understanding the economic, social, and ecological environment of the organization where managers are employed.

Based on the obtained data we found that for the participants the most important learning content areas were the following:

- Foreign language knowledge, Reducing stress and Ethics Controlling
- Strategic company management
- Communication skills
- Global law and policy

Average importance was rated with the areas of:

Financial management, Human resource management and Marketing management, Logistics, National law and policy, Media handling Computing

The least important were:

Social skills, Emotional intelligence, Systematic thinking, European law and policy, Production/operation management, Ecology.

And special category as a non-important

Accounting.

Conclusion

Having in mind the theoretical basis of the observations in this work as well as the results of this segmental study, we consider ours to be in correlation with the results of the research of the other authors who have worked in this field.

The analysis of the result of the answers to question 16 of this research study which refers to the priority of the fields significant for the education and training of managers highlights several orientations to be distinguished with Macedonian managers. When we talk about their preferences regarding the fields significant for the manager training, the results lead to three groups of field preferences ranked as follows:

1. *Foreign language knowledge, Reducing stress and Ethics, Controlling, Strategic company management, Communication skills, Global law and policy*

2. *Financial management, Human resource management and Marketing management, Logistics, National law and policy, Media handling, Computing*

3. *Social skills, Emotional intelligence, Systematic thinking, European law and policy, Production/operation management, Ecology.*

- The first group refers to the technical and professional skills, the second refers to conceptual-strategic skill, and the third one refers to interpersonal abilities and skills.

The first item in the first group ranking implies that significance has been given to the technical and professional skills first and then the social and communicative skills follow with a high level of significance.

- The second and the third group also have variable design of the fields significant for the training and education of managers.

In our opinion we shall be able to give solid conclusion and support the same with a higher level of probability only after the completion and processing of the results of the study which would enable us to design the future projection of development of the process of education and training of Macedonian managers.

REFERENCES

Armstrong, M. (2001). A handbook of human resource management practice. London: Kogan Page.

Bahtijarević-Šiber, F. (1999). Management ljudskih potenciala. Zagreb: Golden marketing.

Cimerman, M. (2003). Menedžer, prvi med enakimi. Ljubljana: GV Založba.

Daft, L.R. (1997). Management. Fort Worth, TX: Dryden Press.

Dessler, G. (1991). Personnel/Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall.

Effron, M., Gandossy, R., Goldsmith, M. (2003). Human Resources in the 21st Century. New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.

Harris, M. (1997). Human Resource Management. Dryden: Forth Worth, TX.

Harrison, F. (2004). The leader of the future. New York: Jossey-Bass.

Merkač Skok, M. (2005). Osnove managementa zaposlenih. Koper: Fakulteta za management.

Možina, S. et al. (2002). Management: nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.

Mullins, L.J. (2002). Management and Organisational Behaviour. London: Prentice Hall.

Noe, R.A. (1994). Human Resource Management. San Francisco: Jossey Bass.

Robbins, S.P. (2003). Organizational Behavior. London: Prentice Hall.

Singer, M.G. (1990). Human Resource Management. Boston: PWS – Kent Publishing Company.

Steger, M. (2005). Globalizacija, Sarajevo, TKD Sahinpasic,

Somerville, M.; McConell, A. (2004). Applying the Learning Organisation Concept in a Resource Squeezed Service Organisation. Bradford: Journal of Workplace Learning.

Stevens, M. (2001). Skills for New Managers. London: McGraw-Hill.

Torrington, D.; Hall, L.; Taylor, S. (2005). Human Resource Management. New Jersey: Prentice Hall.

Vicera, A.A. (1994). Executive Development in Mayor Corporations. New York: American Management Association.

Vroom, V.H. (1985). Leadership and Decision Making. Pittsburg: Pittsburg Press.

Ljupcho Kevereski[1]

COGNITIVE STYLES, STYLES OF THINKING AND TEACHING METHODS[2]

Abstract

The cognitive styles' researches are evident try in pedagogy-psychology theory to enlighten some important questions about individual's characteristics and understanding the human nature. The researching of the cognitive styles' dates back to the time of Hippocrates and Galen (temperamental typology), Crechmer and Sheldon (constitutional typology), Jung (psychology types), Shpranger (value typology). And of course there is the stimulus of the gestalt studies and Rorschach, Adler, Levin, Olport ect. But the modern researches date from the last century's 50's and 60's famous explorers Witkin, Walach, Kagan and many others who have taken their research in three directions: cognitive processes, personality and individual activity. And one of the most comprehensive authors who studies these problems is Robert J. Sternberg, an eminent contemporary cognitive psychologist. His theoretical views will be the focus and base in the detailed formulation of this work's problems. Despite the remarks of some of his colleagues we consider his theory to have a broad empirical and theoretical base, based on modern approach in the cognitive styles' studying that have positive pedagogical implications in the educational process.

In this work are presented the cognitive styles' constructions, styles of thinking and their meaning in the class individualization process. At the beginning we define the concept of cognitive style which is formulated in the context of the most relevant theoretical and empirical researching. As an answer to the question on what would be achieved with intensive studying of teaching styles Strenber refers to: styles can connect cognitive aspects with other aspects of personality, which have a meaningful influence and implications in the educational work and can even influence the choice of occupation in a broader sense. The previous reasons refer to the theoretical and practical bases and meaning of concept. In the order to effect the theoretical implications, the styles of thinking are brought in an immediate connection with teaching methods as base of creating efficient pedagogical models of studying.*(In the further problem elaboration are used sources and analyses by the author Pushina, A. in the work Cognitive style- missing link from 2003).*

Keywords: cognitive styles, styles of thinking, teaching

---

[1] проф. д-р Љупчо Кеверески, Педагошки факултет - Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски" – Битола, Република Македонија

prof. Ljupcho Kevereski, PhD., Faculty of Education – Btiola, University "St. Kliment Ohridski" – Bitola, Republiuc of Macedonia

[2] Оригинален научен труд / Original scientific paper

КОГНИТИВНИТЕ СТИЛОВИ, СТИЛОВИТЕ НА МИСЛЕЊЕ И МЕТОДИТЕ НА ПОУЧУВАЊЕ

Апстракт

Истражувањата на когнитивните стилови се еден евидентен обид во педагошко-психолошката теорија да се расветлат некои значајни прашања за индивидуалните посебности на личноста, и за разбирање на човековата природа. Основата на истражувањата на когнитивните стилови датира уште од времето на Хипократ и Гален (типологија на темпераментот), Кречмер и Шелдон (конституционална типологија), Јунг (психолошките типови) Шпрангер (типологија на вредностите). Секако, поттикнувачки во оваа смисла се учењата на гешталтистите, потоа на Адлер, Роршах, Левин, Олпорт и на други. Но модерните истражувања започнуваат во 50 и 60 години на минатиот век со познатите истражувачи Witkin, Walach, Kagan и други кои се движеле во три насоки и тоа: когнитивни процеси, личноста и активноста на поединецот. Еден од најсеопфатните автори кои се истакнува во проучување на оваа проблематика е Роберт Ј. Стернберг еминентен современ когнитивен психолог. Неговите теориски погледи ќе бидат во фокусот, а и основа во деталното елаборирање на проблематиката во овој труд. И покрај забелешките на одредени автори за неговата теорија сметаме дека таа има широка теориска и емпириска основа заснована на современ пристап во проучување на когнитивните стилови кои имат позитивини педагошки импликации во образовниот процес.

Во трудот се претставуваат конструктите когнитивни стилови, стиловите на мислење и нивното значење во процесот на индивидуализација на наставата. На почетокот се дефинира поимот когнитивен стил кој се елаборира во контекстот на најрелевантните теориски и емпириски истражувања. Стернберг на прашањето што би се постигнало со интензивно проучување на стиловите на учење наведува дека стиловите можат да се поврзат со когнитивните и со другите аспекти на личноста, дека тие имаат значајно влијание и импликации во воспитно-образовната работа и можат да имаат влијание врз изборот на занимање во поширока смисла. Претходните причини укажуваат на теориските и практичните основи и на значењето на овој поим. Со цел да се ефектуираат практичните импликации стиловите на мислење се доведуваат во непосредна врска со методите на поучување како основа за креирање на ефикасни педагошки модели на поучување. (*Во понатамошната елаборација на проблематиката се користат согледувања, извори и анализи на авторот Пушина, А. во трудот Когнитивниот стил - карика која недостасува од 2003).*

Клучни зборови: когнитивни стилови, стилови на мислење, поучување

ИНЦИЈАЛНИ ПОГЛЕДИ

Когнитивниот стил како хипотетички конструкт

Во психологијата поимот когнитивен стил се јавува во почетокот на 60 години од минатиот век, а неговото формално воведување по зборовите на Стернберг, е од страна на Олпорт (Allport 1937). Под овој поим како хипотетички конструкт во неговиот теоретски модел можеме да подразбереме збир на психички функции на кои може да им се одредат заеднички области на манифестирање (Радовановиќ и Квашчев 1976: 176). По забележувањето на Стернберг (2001) анализата на генезата на поимот стил укажува дека повеќе пати доживува свои теориски и практични модификации и трансформации. Сепак, неговата основна суштина и функција е да укаже на конкретен, специфичен и воспоставен начин на процесуирање на информациите кои имаат конзистентност, временски континуитет и дисперзивна манифестност во голем број подрачја на активност. Различните дефиниции на стиловите во психологијата упатуваат на констатација дека се работи за постоење на воспоставени индивидуални разлики и особености во организацијата и функционирањето на сознавањето, поконкретно во индивидуално преферираните начини на перципирање, мислење, учење и решавање на проблемите.

Кога се имаат предвид концептуалните проблеми во проучување на когнитивните стилови можат да се забележат две концептуални прашања: едното се однесува на разликите помеѓу стиловите од стратегиите на учење, а другото се однесува на природата на самите стилови. Во првото прашање основа за разликување е степенот на свесноста, со други зборови стиловите оперираат без свесност на индивидуата, додека стратегиите вклучуваат свесен избор на алтернативи. Другото прашање активно инсистира на неопходна поврзаност и интерфејс на интелигенцијата и личноста и тие повеќе се однесуваат на бихевиористичкиот аспект на личноста. Други автори наведуваат дека когнитивните стилови се повеќе зависни од вродените компоненти. Во однос на нивната поделба се разликуваат: рефлексивен наспроти импулсивен, зависен од контекстот наспроти независност од контекстот и деснохемисферен наспроти левохемисферен.

Истражувања на когнитивните стилови во психологијата

Активен пристап во современото психолошко проучување на стиловите започнале во 50 и 60 години на минатиот век Witkin, Dyk,

Faterson, Goodenaugh, Karp, Klein, Gardner, Schlesinger, Smith, Messick, Jackson, Holzman, Linton, Spence, Ross, Kagan, Walach, Kogan, Pettigrew..., кои приоѓаат со различни концептуални, теориски и методолошки пристапи. Пушина, А. го наведува Li – Fang Zhang (1997) и според учењето на Holland – таа наведува шест стилови (реалистички, истражувачки, уметнички, социјални, претприемачки, и конвенционални) како основа за понатамошни проучувања.

Когнитивните стилови и образовните институции

Во образовните институции, пред сѐ, во училиштата и факултетите, најчесто поставувано прашање е: Како најефикасно да се учи и поучува? Во барањето на одговор на ова прашање не би било можно да се изостават созананијата за значењето на когнитивните стилови на партиципиентите во процесот на учење и поучување. Поголем број на автори се согласни со тоа дека когнитивните стилови се исклучително значајни во изградување на ефикасни стратегии на учење. Лазаревиќ (1989: 120) наведува некои истражувања во кои е испитувана и утврдена врска помеѓу когнитивните стилови на учениците и следните варијабли: успех во учењето по одделни наставни предмети, методите на учење, стратегиите во процесот на учење, когнитивниот стил на наставникот и стилот на воспитување кој се манифестира во комуникацијата меѓу наставникот и ученикот. Истражувања во оваа насока прави и Квашчев (1978) кој ја испитува поврзаноста помеѓу когнитивните стилови, начинот на учење и интелигенцијата. Со други зборови, настојува да даде одговор на прашањето дали е можно под влијание на вежбање да се менува когнитивниот стил и кои се тие когнитивни особености кои се изразени во стиловите на мислење.

Слатина (1998) го нагласува значењето на когнитивните стилови во процесот на учењето и поучувањето бидејќи многу е важно тоа што наставникот го прави, но уште поважно е како тоа го прави, што значи не треба да се изостави познавањето на когнитивните стилови на личноста на ученикот. Заревски (1997: 164) наведува дека когнитивните стилови различно влијаат врз испитаниците, врз начините на поучување, интеракцијата меѓу нив и друго.

Палекчиќ (1985) испитувајќи ја поврзаноста помеѓу внатрешната мотивација и учењето трвди дека со подигање на квалитетот на наставничката работа се зголемува можноста за поттикнување на внатрешната мотивација кај учениците.

Овие истражувања само го актуализираат значењето на стиловите во функција на нивна педагошка имплементација во образованието.

Стиловите на учење и стиловите на поучување

Потребата да се објасни поврзаноста помеѓу нашето мислење, однесување, нашиот стил, успех, неуспех и други детерминантни на човековата индивидуалност во психологијата се дел од нејзината научноистражувачка позадина. Сè поголем број на автори се ориентирани да ја испитаат поврзаноста помеѓу стиловите на учење и стиловите на поучување. Тоа е резултат на нивните научно-теориски аспирации а, секако и на причини кои имаат, пред сè, практични импликации. Стратегија на учење е начин на кој ученикот управува со своето учење, а се темели на неговото познавање на сопствените особини и способности, познавање на образовните задачи што мора да ги изврши, на стекнување вештина за поврзување и примена на нови знаења, на предзнаењата и на познавање на целите и потребата од новите знаења.

Некои од авторите кои ја проучуваат оваа поврзаност се: Renzulli i Smith, Morgan (1997), Riding i Rayner (1998), Nelson i Smith (1989), Kaufmann (2000) и др. Синтетизирајќи ги предходните пристапи Grigorenko i Sternberg (1997) i Sternberg i Grigorenko (2001) наведуваат три пристапи кои треба да се имаат предвид кога се проучува поврзаноста помеѓу нив. Тоа се: пристап фокусиран на когнитивните процеси кој ги има во вид способностите, пристап фокусиран на личноста кој се базира, пред сè, на персоналните црти, пристап фокусиран на активноста во чиј фокус се стиловите на учење и поучување и кој има најдиректна примена во образованието. Истите автори како забелешка на претходните пристапи ги наведуваат: недоволната теориска специфицираност, интерната и екстерната валидност и евристичката дегеративност.

Стиловите на мислење - применлив психолошки корелат во педагошката практика

Потребата да се дефинираат стиловите на мислење и тие да се операционализираат во практиката довела до тоа Стернберг (1988, 1997) да ја развие теоријата на ментално самоуправување (engl. Theory

of Mental Self–Government). Оваа теорија е базирана на метафората управување која зборува дека луѓето имаат потреба на одреден начин да ги управуваат своите секојдневни активности, а во тој контекст го сфаќаме и стилот на мислење во образовниот процес. Според Стернберг луѓето и учениците секојдневните активности и училишните активности ги реализираат преку специфични и автономни стилови на мислење. Во конкретниот случај во оваа теорија стилот на мислење го одредуваме како фериран начин на мислење, како фаворизиран начин на изразување и користење на нашите ментални способности. Претходната теорија зборува за 13 стилови на мислење кои се разликуваат преку пет димензии: функции, (engl. functions), форми (forms), нивоа (levels), подрачја (scope) і тенденции (leanings). Во продолжение ќе дадеме краток опис на стиловите на мислење со цел да се добие претстава за нивните специфичности и за потенцијалната операционализација во наставната практика.

Функции

Законодавен стил (англ. legislative) е карактеристичен за оние кои уживаат во креирање, формулација и создавање на сопствени правила и структури во решавање на проблемите. Тоа значи дека не уживаат во однапред структурирани и подготвени задачи.

Извршниот стил (executive) е карактеристичн за лица кои се имплементатори, кои ги следат веќе постојните правила што се дефи ирани и структурирани.

Судски стил (judicial) е карактеристичен за лицата кои ги вреднуваат правилата и процедурите во задачите, односно за оние кои настојуваат повеќе да ги вреднуваат постојните правила и идеи.

Форми

Со *монархиски стил* (monarchic) се карактеризираат лицата кои се фокусираат на една задача или на еден аспект и кои се временски ориентирани кон тие цели и потреби.

Хиерархиски стил (hierarchic) е карактеристичен за лицата кои се склони кон повеќе цели од кои секоја има приоритет на свој начин и кои се способни да го определат тој приоритет.

Олигархискиот стил (oligarchic) го преферираат лицата кои работат истовремено повеќе работи, но имаат потешкотии во одредување на приоритетите.

Анархичен стил (anarchic) е доминантен кај лицата кои не сакаат да се во систем, односно да се врзани за одредени правила и пристапи кон проблемите. Тие често се спротивставуваат на калапите и

шемите во услови како што се училиштата каде што има систем на функционирање.

Нивоа

Локален стил (local) *се однесува на лица кои преферираат задачи кои бараат ангажман на специфични и конкретни детали, задачи кои бараат исклучителна прецизност во нивно извршување.*

Глобален стил (gobal) е *фокусиран повеќе на проблеми од глобална природа што бараат апстрактно мислење, концептуализации и идеи.*

Подрачја

Внатрешен *стил* (internal) ги карактеризира лицата кои на задачите сакаат да работат сами независно од другите и кои сакаат да бидат сами со себе.

Надворешен стил (external) преферираат лицата кои сакаат да работат во интеракција со другите, односно да бидат со нив.

Тенденции

Со либерален стил (liberal) се карактеризираат лицата кои сакаат да одат надвор од постојните правила и кои допуштаат промени во веќе постојниот начин на функционирање.

Конзервативен стил (conservative) сакаат лица кои преферираат вообичаеност и традиција, кои можат да излезат од својот постоен стил на мислење исклучиво ако за работи за идеи кои се засноваат не веќе постојни и прифатени норми и правила.

Стиловите на мислење и методите на поучување

Природата на Стернберговите стилови на мислење е необична и жива и тие имаат свои фактори и принципи на развој. На нивниот развој според него влијаат културата, полот, возраста, стиловите на родителите, училиштето и друго. Тие се разликуваат во однос на способностите, варираат во однос на задачите и ситуациите, како и низ различните животни возрасти. Со други зборови, тие се динамични, развојни и флексибилни во однос на потребите.

Истражувањата кои ги прави Стернберг со соработниците (1995 и 1997) упатуваат на следните заклучоци кои се посебно важни за воспитно-образовната практика:

- Стиловите на мислење се важни за наставниците, учениците и училиштето. Наставниците се разликуваат во профилот и стиловите, а тие варираат во зависност од нивото на поучување, од предметите кои ги предаваат и од наставничкото искуство.
- Стиловите на учениците се продукт на социјализацијата. Врз нив влијаат социо-економските услови и односот на наставниците.
- Наставниците треба систематски да ги варираат методите на поучување според потребите и навиките на учениците за да бидат поблиску до нив, односно за да ги поучуваат со оние стилови кои најмногу им одговараат на учениците.
- Училиштата имаат свои стилови или нешто како училишна идеологија која влијае на учениците и наставниците.
- Одредени стилови на мислење имаат значајна предикативна вредност во академското напредување.
- Подобро се оценувани учениците кои со својот стил на мислење личат повеќе на наставниците.

Претходно наведените сугестии имаат исклучително значење во процесот на едукацијата бидејќи придонесуваат наставниците да креираат рационални и ефикасни педагошки модели.

ЗАКЛУЧОК

Овој труд со оглед на неговата структурна организација и методолошка заснованост, а уште повеќе поради неговата педагошка детерминираност иницира голем број на педагошко-психолошки дилеми кои се јавуваат во воспитно-образовната практика. Некои од нив се однесуваат на добивање на одговор во однос на прашањето за тоа како да се подобри функционалната ефикасност во унапредување на процесот на учењето и поучувањето. Други, пак, се однесуваат на потребата наставниот кадар во различни институционални нивоа да го подигне едукативното ниво во функција на изградување на современ и ефикасен педагошки третман. Третите се однесуваат на сензибилизирање на педагошката практика во однос на тоа дека успехот во процесот на учењето и поучувањето е мултифакторски детерминиран и условен, пред сè, при тоа имајќи ја предвид примарната дијадна врска на наставникот и ученикот.

На крајот го поставуваме логичкото прашање: Кои се можните импликации од Стернберговите истражувања во образованието

конкретно во процесот на учење и поучување? Претпоставуваме дека основен предуслов за примена на Стернберговата теорија во нашата образовна практика е адекватна едукација на наставниот кадар на различни нивоа. Сознанијата кои ги нуди Стернберговата теорија можат да се искористат при индивидуализацијата во процесот на учењето и поучувањето. И покрај тоа што оваа теорија по својата суштина е психолошка, таа во дидактичка смисла е теорија на индивидуализација.

Користена литература:

Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija.* Jastebarsko: Naklada Slap.

Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. (1997). *Styles of thinking, abilities, and academic performance.* Exceptional children. Vol. 63, No. 3, pp. 295 – 312.

Grigorenko. E. L., Sternberg, R. J. (1995). *Thinking styles.* U: International handbook of Personality and intelligence. Ed. Saklofske, D. H., and Zeidner, M. New York: Plenum press.

Jung, C. G. (1984). *Psiholoski tipovi.* Novi Sad: Matica srpska.

Krech, D. i Krachfild, R. (1973). *Elementi psihologije.* Beograd: Naučna knjiga.

Kvaščev, R. (1980). *Sposobnosti za učenje i licnost.* Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kvaščev, R. (1983). *Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti.* Sarajevo: Svjetlost.

Kvaščev, R. (1978). *Primjena teorija učenja na oblast nastave i vaspitanja.* Beograd: Privredno-finansijski vodič.

Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lazarević, D. (1978). *Individualizacija nastave i kognitivni stil.*U: Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Br. 11. Beograd: Prosveta.

Alport, G. V. (1991). *Sklop i razvoj licnosti.* Bugojno: Katarina.

Pečjak, V. (1981). *Psihologija saznavanja.* Sarajevo: Svjetlost.

Slatina, M. (1998). *Nastavni metod.* Sarajevo: Filozofski fakultet.

Sternberg, R. J. & Zhang, L. F. Ed. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles.* Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sternberg, R. J. (1995). *Intelligence and cognitive styles.*U: Individual differences and personality. London: Longman Group Limited.

Sternberg, R. J. (1990). *Thinking styles: keys to understanding student performance.* Phi Delta Kappan.

Sternberg, R. J. (1994). *Allowing for thinking styles.* Educational Leadership. 52 (3), pp. 36 –39.

Sternberg, R. J. (1988). *Mental Self-Government: a Theory of Intellectual styles and their development.* Human Development. Vol. 31, pp. 197 – 224.

Sternberg R. J. (1997). *Thinking styles.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. and Grigorenko, E. L. (1997). *Are cognitive styles still in style?* American Psychologist, Vol. 52, No. 7, pp. 700 – 712.

Sternberg, R. J. and Grigorenko E. L. (1995). *Styles of thinking in the school.* European Yournal for High Ability. No. 6.

Wallach, M. A. and Kogan, N. (1996). *Modes of thinking in young children.* Nev York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Woolfolk, A.E. (1998). *Educational Psychology.* Boston: Viacom company.

Zarevski, P. (1997). *Psihologija pam}enja i učenja.* Jastebarsko: Naklada Slap.

Zhang, l. F. & Sach, J. (1997). *Assessing thinking styles in the theory of mental self - government: a Hong Kong validity study.* Psychological Reports, 1997, 81, 915 – 928.

Zhang, L. F. (1999). *Further Cross – Cultural Validation of the Theory of Mental Self - Government.* The Journal of Psychology, 1999, 133 (2), 165 – 181.

Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2000). *Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in TWO Chinese Populations.* The Journal of Psychology, 2000, 134 (5), 469 – 489.

Violeta Arnaudova[1]

STIMULATING SKILLS FOR CREATIVE THINKING TO STUDENTS FROM LOWER GRADES[2]

Abstract

Many authors have been researching the creativity and the possibility of instigation of creativity. They tried to find methods that would provide flexibility in thinking, encourage divergent thinking and creativity in general. The main problem of this research is to determine whether training for stimulating creative thinking will increase creative thinking to children from lower grades and to determine in which students that training will have greater effect. We assume that the training will contribute for the creativity and the effects of the training will be more pronounced among students with characteristics of creativity, learning, motivation and leadership.

To measure the characteristics of the student (characteristics of creativity, learning, motivation and leadership) we have applied Scales for rating the behavioral characteristics of superior students or SRBCSS (answered by the class teacher), and the creative thinking of students was measured before and after the training with the test for creative thinking - drawing production (TCT-DP), created by Urban and Jellen. The survey was conducted on 20 students from third grade (age nine) who were involved in a program for stimulatating creativity. The program included 17 workshops. Based on the result achieved on Raven progressive matrices test, students' were divided into three groups: above average, average and below average according to intellectual abilities. Indicator for the changes in creativity is given by the achievements of creative thinking test (TCT-DP).

Statistical processing of the data showed that after the training changes occurred in creative thinking in the categories: complexity ($t = 2.00$, $p < 0.05$), accessories ($t = 2.48$, $p < 0.01$) and new items ($t = 4.43$, $p < 0.01$). The effects of training are more evident among students with average intellectual abilities ($t = 3.51$, $p < 0.01$), and lowest among students with above average intellectual abilities ($t = 0.27$, $p > 0.01$). The training contributed to be a change in leadership characteristic and that was evident only for students who have less expression on that characteristic, ($t = 2.69$, $p < 0.01$), but no changes in other characteristics (characteristics of creativity, learning, motivation and leadership). Recent findings

[1] проф. д-р Виолета Арнаудова, Филозофски Факултет, Институт за психологија, Скопје, Универзитет "Св. Кирил и Методиј", Скопје, Република Македонија
prof. Violeta Arnaudova, PhD., Philosophical Faculty, Institute of Psychology, Skopje, University "St. Cyril and Methodius", Skopje, Republic of Macedonia

[2] Оригинален научен труд / Original scientific paper

confirm that the school accepts more memorizing information, precision and accuracy, conformity, school success, and that curiosity and imagination are considering as indicators of indiscipline.

Keywords: creative thinking, divergent thinking, characteristics of learning, characteristics of motivation, characteristics of leadership.

СТИМУЛИРАЊЕ НА ВЕШТИНИ ЗА КРЕАТИВНО МИСЛЕЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИ ОД ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА

Апстракт

Многу автори ја истражувале креативноста и можностите за нејзино поттикнување. Тие настојувале да изнајдат методи со кои би се постигнала поголема флексибилност во мислењето, во поттикнување на дивергентното мислење и на креативноста воопшто. Основен проблем на ова истражување е да се утврди дали тренингот за стимулирање на вештините за креативно мислење го зголемува креативното мислење кај децата од одделенска настава и да се утврди кај кои ученици тренингот има поголем ефект. Се тргна од претпоставката дека тренингот ќе придонесе за зголемување на креативноста и дека ефектите од тренингот ќе бидат поголеми кај учениците со поизразени особини на креативност, со особини за учење, со мотивациски особини и со лидерство.

За мерење на особините на ученикот (мотивациски, креативни, учење и водство) применета е Скала за проценка на однесувањето на супериорните ученици од Ренцули и Хартман (потполнета од страна на одделенскиот наставник), а креативното мислење на учениците е мерено пред и по завршување на тренингот со Тест за креативно мислење (TCT-DP), од авторите Урбан и Јелен. Истражувањето е спроведено на 20 ученици од трето одделение (деветгодишна возраст), кои беа вклучени во програма за стимулирање на креативноста. Програмата опфати 17 работилници. Врз основа на резултатот постигнат на тестот Равенови прогресивни матрици, според интелектуалните способности учениците беа поделени во три групи: натпросечни, просечни и потпросечни. Индикатор за настанатите промени во креативноста беа постигнувањата на Тестот за креативно мислење (TCT-DP).

Статистичката обработка на податоците покажа дека по тренингот настанаа промени во креативното мислење во категориите: комплексност ($t=2.00$, $p<0.05$), додатоци ($t=2.48$, $p<0.01$) и нови елементи ($t=4.43$, $p<0.01$). Ефектите од тренингот се најголеми кај учениците со просечни интелектуални способности ($t=3.51$, $p<0.01$), а најмали кај учениците со натпросечни интелектуални способности ($t=0.27$, $p>0.01$). Тренингот придонесе и за промени во особината водство и тоа само кај учениците кај кои таа беше помалку изразена ($t=2.69$, $p<0.01$), но промени во другите особини (особините за учење, мотивациските особини и креативните

особини) не беа забележани. Последните наоди потврдуваат дека во училиштето повеќе се цени меморирањето, прецизноста и точноста, конформизмот, високиот училиштен успех, а љубопитноста и фантазирањето се толкуваат како индикатори на недисциплината.

Клучни зборови: креативно мислење, дивергентното мислење, особини за учење, мотивациски особини, лидерство.

ВОВЕД

Училиштето како систем, институција и нераскинлив дел од општествената средина, ја отсликува општата состојба во државата, инкорпорирајќи ја *државната филозофија* и користејќи ги ресурсите што таа му ги нуди. Истовремено училиштето игра значајна улога и во одржувањето и менувањето на општеството низ менувањето на образовниот статус на нацијата, на нивото и профилите на стручност, на развојот на личните и социјалните вредности. За да може училиштето да ги подготви младите генерации за работа и живот, потребно е да ги подготвува да бидат поотпорни на неизвесност, на ризик, да ги оспособи за поставување и решавање на проблеми, да ги оспособи да го совладуваат стресот и да ја избегнуваат здодевноста. Значи, од училиштето се бара да ја поддржува креативноста на младите за да можат што е можно подобро да се подготват за она што ги очекува: голема количина на информации, различни начини на учење, брзи промени на научните вистини и сл. (Maksić, 2006). Улогата на училиштето во одржувањето и поттикнувањето на креативноста е уште поголема ако се знае дека креативното однесување кај децата започнува со нивното раѓање и интензивно се развива до шестата-седмата година (до поаѓањето на училиште). Тоа се значајни години во текот на кои детето покажува иницијатива, оригиналност и истражувачки дух (Cvetković-Lay, 2002). Ако таквото однесување на детето се потиснува од средината или се обесхрабрува, радоста од креативната активност ќе биде заменета со апатија и чувство на вина.

Многу истражувачи критички гледаат на училиштето од аспект на неговата улога во однос на креативноста. Индискиот истражувач Паси (Maksić, 2006) смета дека секоја личност има три дела: Алфа (дел кој е ист за сите луѓе), Бета (дел кој е ист кај некои луѓе) и Гама (дел кој е единствен за секоја личност). Паси смета дека училиштето го произведува она што општеството го бара од него, а тоа е алфа општество. Но, тој нагласува дека креативните решенија ги носат гама луѓето. Истиот автор потенцира дека општеството треба да сфати дека

училишното постигнување не е доволно, дека аналитичкото и критичкото мислење не се од голема корист. Односно, тие можат да доведат дури и до агресивно однесување кај личноста доколку таа има забелешки на постоечките состојби, а кои не е во состојба да ги промени и да создаде нешто ново. Паси смета дека е потребно конструктивно мислење кое ќе ги издвои позитивните аспекти на појавите кои ќе ги надгради и зачува, кое ќе се справи со сложената технологија и со општествената ситуација.

Многу автори ја истражувале креативноста и можноста за нејзино поттикнување, настојувајќи да изнајдат методи со кои би се постигнала поголема флексибилност во мислењето, во поттикнување на дивергентното мислење и на креативноста воопшто. Торанс (според Арнаудова, 1996) ги испитувал патиштата за развивање на креативното мислење кај децата од основно училиште со примена на активности како што се: пишување на приказни со променлив крај, составување на реченици од дадени зборови, комбинација, дополнување и преиспитување на идеите, истражување, изработка на истражувачки проекти и сл. Тој утврдил дека учениците кои биле поттикнувани на овој начин и мотивирани од своите наставници за креативна работа, постигнале значаен успех и тоа искуство го користеле и во другите задачи и активности.

Квашчев (според Арнаудова, 1996) спровел истражување со ученици од средни училишта, со паралелни групи, кои биле изедначени во однос на постигнувањата на тест за интелигенција, тест за критичко мислење и на тест за знаење. Целта на истражувањето била кај ученикот да се создаде способност за изнаоѓање на необични и оддалечени решенија на проблемот со помош на следниве активности: чувствителност за проблем, отвореност на духот, стратегии за пребарување алтернативни решенија на проблемите, комбинации на решенијата и сл. Резултатите покажале дека учениците од експерименталната група во однос на знаењето што го покажале во повтореното тестирање споредено со иницијалното тестирање, покажале статистички значајно подобрување, дури и по шест месеци од изведувањето на експериментот.

Кропли и Фиринг (Cropley, 1992) спровеле истражување со деца - ученици во прво одделение на возраст од 6 години и 8 месеци. На почетокот од истражувањето, децата биле тестирани со тестови за креативност (кои мерат дивергентно мислење). Потоа, децата биле поделени во четири групи. Две групи биле вклучени во посебна програма за вежбање на креативното мислење, а другите две групи поминале исто време во слушање на приказни кои им ги читала

наставничката. Првите две групи, секој ден по 20 минути во текот на четири дена, биле учени на принципите на промени на предметите, на пр., како се менува квадратот по големина, боја, материјал и сл. Откако им биле покажувани принципите на промена, секој ден децата добивале задача да дадат идеи како може да се промени некоја играчка за да биде позабавна. Притоа, едната група добивала поддршка од наставникот, односно била поттикнувана да кажува повеќе идеи, а другата била поттикнувана само да дава интересни идеи. Во групата која била поттикнувана да дава повеќе идеи, половина од децата биле поттикнувани да даваат квалитетни идеи, а другата половина да даваат просечни идеи. На крајот, на сите четири групи деца им бил зададен повторно тест за креативност - дивергентно мислење. Притоа е утврдено дека има значително зголемување на способноста за продукција на невообичаени идеи кај децата кои биле вклучени во програмата. Не се зголемил бројот на идеите, туку нивната оригиналност и флексибилност (Cropley, 1992). Ваквите истражувања кои се спроведени во повеќе земји на деца од различни возрасти покажуваат дека со зголемување на бројот на креативни идеи кај децата, се охрабруваат децата да даваат свои идеи наместо да ги репродуцираат идеите слушнати од наставникот или прочитани во литературата. Од друга страна пак, овој вид на работа со децата ја зголемува нивната мотивираност да учат со поголемо задоволство и да постигнуваат подобри резултати.

Во 1990/91 год. авторот на овој труд спроведе истражување на ученици од основно и средно училиште со цел да ги идентификува ефектите од поттикнувањето и природното развивање на креативното мислење, како и да ги утврди, опише и анализира психолошките особини кои најмногу придонесуваат за напредокот. Во истражувањето биле вклучени 264 ученика (132 во контролна и 132 во експериментална група) од седмо одделение од три основни училишта и од трета година од три средни училишта. Во период од пет месеци, експерименталната група била тренирана да решава проблеми со примена на техниките: бура на идеи, запишување на мисли и морфолошка анализа. Во секое училиште со секоја експериментална група биле реализирани по 30 часови за вежбање на креативното мислење со трите техники. Иницијалното тестирање (пред започнувањето на тренингот), како и ретестирањето (по завршувањето на тренингот), било извршено со тест за интелигенција (TRL), тест за творечки ставови (TTS), и тестови за креативност: тест за креативно мислење-довршување цртеж (TCT-DP), давање наслови DN, различна

употреба (RU), тест за последици (PKB) и согледување проблеми (UP). Притоа, истражувањето покажало дека вежбањето на креативното мислење со примена на дивергентна продукција ја поттикнува креативноста независно од возраста, полот, училишниот успех, интелигенцијата и од едукативната насоченост. Исто така, со ова истражување е утврдено дека најголем напредок покажуваат испитаниците кои имаат поголема тенденција кон повисока кристализирана интелигенција, кон повисока самодоверба, независност и склоност за надминување на конвенционалното, кои имаат повисока индивидуалистичка насоченост и интровертност, кои имаат поголема самостојност и независност од туѓи влијанија во однесувањето и во мислењето, кои покажуваат смелост и иницијативност, изразена самоконтрола и однесување во склад со внатрешните норми и идеали и кои покажуваат напнатост. Истражувањето покажало дека конативните особини имаат најголема многукратна корелација со сите видови индикатори на креативноста, а когнитивните имаат најмала поврзаност (Арнаудова, 1996).

Интересно е да се спомене лонгитудиналното истражување, кое го спровела Јасмина Шефер (Шефер, 2005). Имено, таа изготвила програма со тематска интеграција на наставните дисциплини и медиуми. Програмата е наменета за работа со ученици од трето и четврто одделение. Програмата е спроведена во едно основно училиште на часовите од редовната настава и од слободните ученички активности. Како метод за работа во реализацијата на оваа програма се користат два типа на креативни активности. Првиот вид на активности се игрите во различни медиуми кои се обединуваат во драмски израз на самата група, во тематски и интердисциплинарно организирани содржини од наставните дисциплини: книжевност, музичко, ликовно. Вториот тип на активности се однесува на групни научни истражувања кои користат различни медиуми и научни дисциплини како извори на податоци и при тоа ги следат научните методологии. И овие научни истражувања се одвиваат во рамките на тематски интердисциплинарно организирани содржини од природните и општествените науки (запознавање на природата и општеството, природа, општество). Сите овие активности влијаат на развојот на креативното мислење, ги поттикнуваат и развиваат истражувачкото, конструктивното, лидерското однесување и соработката меѓу учениците, во различни домени на нивните способности, комуникацијата, внатрешната мотивација и емоционалното изразување. Учениците наместо да го совладуваат наставниот материјал, низ овие активности постепено го откриваат светот, формираат знаења и развиваат способности и

интереси. Резултатите од ова истражување покажале дека учениците од експерименталната група постигнале повисоки резултати на сите критериуми за евалуација во споредба со учениците од контролната група. Учениците од експерименталната група се покажале подобри во организирањето на истражувачка работа и во поделба на задолженијата меѓу членовите, користат поголем број на извори на податоци, пред презентација ги класифицираат податоците кои ги собрале, почесто користат мултимедијална презентација на податоците и сл. Долгорочните ефекти од оваа обука на учениците покажуваат дека учениците му приоѓаат на материјалот компаративно и интердисциплинарно, го аргументираат своето мислење, поставуваат прашања и ги истражуваат појавите со кои се опкружени.

Проблем и цели на истражувањето

Основен проблем на истражување во овој труд е да се утврдат ефектите од тренингот за стимулирање на вештините за креативно мислење кај децата од одделенска настава (на деветгодишна возраст), во зависност од нивните интелектуални способности, од особините на учење, од мотивациските особини, од особините на водство и од креативните особини.

Истражувачки хипотези

1.Хипотеза:
Ефектите од тренингот за стимулирање на вештините за креативно мислење се најголеми кај учениците со највисоки интелектуални способности.
2. Хипотеза:
Ефектите од тренингот за стимулирање на вештините за креативно мислење се најголеми кај учениците со високо изразено ниво на особини за учење, на мотивациски особини, на креативни особини и на особини на водство.

МЕТОД

Испитаници
Примерокот на испитаници во истражувањето е пригоден и го сочинуваат 20 ученици во трето одделение од ОУ „Страшо Пинџур“ -

Скопје со кои беа реализирани 17 работилници во времетраење од два месеца по два пати во неделата.

Мерни инструменти

Тест за мерење на креативно мислење TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drowing Production). Овој тест се користи за утврдување на експресијата на креативното мислење. Автори на овој тест се американскиот психолог Ханс Јелен и германскиот психолог Клаус Урбан. Тестот се состои од шест шематски ликови (точка, полукруг, крива линија, прав агол, испрекината линија, недовршен квадрат) од кои пет се наоѓаат во рамката, а еден се наоѓа надвор од неа. Испитаникот добива упатство да го доврши започнатиот цртеж на начин како што тој сака, бидејќи нема погрешни одговори. За потребите на ова истражување, во второто тестирање, по завршувањето на Програмата, Тестот им беше зададен на испитаниците во обратна позиција по вертикала во споредба со првиот пат. Тестот се оценува и вреднува во однос на единаесет критериуми: ***комплексност*** (Cm), ***додатоци*** (Ad), ***нови елементи*** (Ne), ***поврзаност со линии*** (Cl), ***содржински врски*** (Cth), ***преоѓање на граници зависни од дел*** (Bfd), ***преоѓање на граници независни од дел*** (Bfi), ***перспектива*** (Pe), ***хумор*** (Hu), ***неконвенционалност*** (Uc) и ***време на решавање*** (Sp). Резултатот на Тестот претставува алгебарски збир на резултатите добиени по секој критериум и максималниот број на поени изнесува 72.

Скала за проценка на однесувањето на супериорните ученици од J. Rentzulli & R. Hartman. Оваа скала им овозможува на наставниците да извршат проценка на особините на учениците во областа на учењето, мотивацијата, креативноста и на водството. Исказите во скалата се поделени во четири групи. За секој исказ има понудено четири одговори: 1 - **ретко** или **никогаш** не сте ја забележале таа особина; 2 -**периодично (одвреме навреме**) ја забележувате; 3- **често** ја забележувате и 4- **постојано** ја забележувате.

Особините на учење се однесуваат на карактеристиките како што се: брзо учење на нови работи, богат и сложен речник, големо познавање од различни области, способност за самостојно учење. ***Мотивациските особини*** подразбираат силна мотивација за постигнување на успех во подрачјето на интерес, компетитивност, одлучност за постигнување на успех. ***Креативните особини*** се однесуваат на способноста за брза и спонтана употреба на метакогнитивните компоненти, на можност за примена на сложени стратегии во решавањето на проблемите, на способност за согледување

на битно и ново во односите, на способност за формирање на точни и јасни репрезентации на реалноста. ***Особините на водство*** подразбираат: вештини за донесување на одлуки, нагласена способност за апстрактно мислење, планирање на идните цели, флексибилност, адаптибилност, самодоверба, трпеливост, толеранција и сл. (Арнаудова, Ачковска-Лешковска, 2000).

Равеновите прогресивни матрици во боја. Тестот е невербален и наменет е за утврдување на интелектуалните способности на учениците. Овој тест се заснова на Спирмановата теорија за општата концептуална способност, односно на теоријата на G - факторот. Крајниот резултат на испитаникот претставува алгебарски збир на сите негови правилни решенија, кои според стандардизирана табела, во согласност со возраста, се преведуваат во перцентилни рангови. За потребите на нашето истражување, скоровите на испитаниците ги категоризиравме во следниве три групи: ***Натпросечни*** - со перцентилен ранг над 75; ***Просечни*** - со перцентилен ранг 25-75 и ***Потпросечни*** - со перцентилен ранг до 25.

Постапка

Програмата за стимулирање на креативноста кај учениците се состоеше од 17 работилници кои се изведуваа во времетраење од два школски часа во текот на неделата (среда и петок). На овие часови од учениците се бараше активно решавање на работни листови со задачи со кои се поттикнуваше: експресивна флуентност (2 работилници), спонатана флексибилност (2 работилници), асоцијативна флуентност (1 работилница), флуентност на зборови (2 работилници), адаптивна флексибилност (1 работилница), флуентност на идеи (2 работилници), осетливост за проблем (2 работилници), елаборација (2 работилници), оригиналност (1 работилница), инструирана флексибилност (1 работилница) и хумор (1 работилница). По завршувањето на Програмата беше спроведено повторното тестирање на испитаниците со ТСТ-DP.

РЕЗУЛТАТИ

Според скоровите постигнати на Скалата за проценка на однесувањето на супериорните ученици, по претходно утврдување на „граничната вредност" (просечна вредност од минималниот и максималниот можен скор за секоја компонента одделно), учениците

се поделени во две групи: група со високо и група со ниско ниво, за секоја компонента одделно.

***Табела 1**. Дескриптивни показатели за испитуваните варијабли (N-20)*

Варијабли	M	SD	Min. скор теоретски	Max. скор теоретски	Min. добиен скор	Max. добиен скор
интелектуални способности	23,40	7,26	0	36	8	33
особини на учење	17,25	6,08	8	24	9	29
мотивациски особини	21,25	5,26	9	32	13	31
креативни особини	23,40	6,28	10	40	14	37
особини на водство	27,20	6,80	10	40	16	38
ТСТ-DP пред тренинг	26,40	5,27	0	72	12	46
ТСТ-DP по тренинг	31,60	5,76	0	72	13	48

Врз основа на постигнувањата на Равеновите прогресивни матрици, испитаниците се поделени во три групи: со *потпросечни интелектуални способности* (перцентилен ранг до 25), со *просечни интелектуални способности* (перцентилен ранг од 25 до 75) и *со натпросечни интелектуални способности* (перцентилен ранг над 75).

***Табела 2.** Дистрибуција на мерените особини (за учење, мотивациски, креативни и водство) кај испитаниците со различни интелектуални способности*

Ниво на интелектуални способности		Ниво на особини на учење		Ниво на мотивациски особини		Ниво на креативни особини		Ниво на особини на водство		Вкупно
		високо	ниско	високо	ниско	високо	ниско	високо	ниско	
Под просек	**f**	0	6	0	6	0	6	1	5	6
	%	0	30	0	30	0	30	5	25	30
Просек	**f**	3	6	4	5	4	5	7	2	9
	%	15	30	20	25	20	25	35	10	45
Над просек	**f**	3	2	5	0	2	3	5	0	5
	%	15	10	25	0	15	11	25	0	25
Вкупно	**f**	6	14	9	11	6	14	13	7	20
	%	30	70	45	55	30	70	65	35	100

Примерокот го сочинуваат 30% испитаници со потпросечни интелектуални способности, 45% се со просечни и 25% се со натпросечни интелектуални способности.

Резултатите што се добиени на Тестот за мерење на креативноста (**TCT-DP**) покажуваат (Табела 3) дека средните вредности за категориите комплексност (**Cm)**, додатоци **(Ad)**, нови елементи **(Ne)**, преоѓање на граници (**Bfi)** и неконвенционалност (**Uc)**, по тренингот се повисоки во споредба со вредностите пред тренингот. И на ниво на показателите за креативноста генерално може да се изведе заклучок дека по тренингот таа е повисока во споредба со иницијалното мерење (**t** =1.68, p<.05). Врз основа на овие наоди можеме да заклучиме дека *тренингот имал стимулативен ефект за развојот на креативноста на учениците.*

Табела 3. *Разлики во креативното мислење пред тренингот и по тренингот во однос на 11 категории*

Категории	**Пред тренингот**			**По тренингот**					
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Cm	20	4,25	1,25	20	4,95	0,86	**2,00**	**38**	**<0.05**
Ad	20	3,10	1,47	20	4,65	1,01	**2,48**	**38**	**<0.01**
Ne	20	2,30	1,27	20	4,25	1,44	**4,43**	**38**	**<0.01**
Cl	20	1,70	1,79	20	1,15	1,52	1,02	38	>0.05
Cth	20	2,05	2,37	20	1,80	1,99	0,35	38	>0.05
Bfd	20	3,00	3,00	20	3,00	3,00	0,00	38	>0.05
Bfi	20	0,05	0,30	20	0,60	1,80	1,31	38	>0.05
Pe	20	4,45	1,43	20	4,40	1,06	0,12	38	>0.05
Hu	20	0,50	1,24	20	0,60	1,80	0,19	38	>0.05
Uc	20	4,10	2,93	20	5,20	4,53	0,88	38	>0.05
Sp	20	1.00	0,22	20	1,00	0,22	0,00	38	>0.05
Вкупно	20	26,40	9,60	20	31,60	9.88	**1.68**	**38**	**<0.05**

Легенда:

Cm – комплексност

Ad – додатоци

Ne – нови елементи

Cl – поврзаност со линии

Cth - врски кои прават тема

Bfd – преоѓање граница зависна од дел

Bfi - преоѓање граница независна од дел

Pe – перспектива

Hu – хумор

Uc - неконвенционалност

Sp – време на решавање

Во делот што следува се прикажани постигнувањата на учениците со различни интелектуални способности на Тестот за креативност пред тренингот и по тренингот (Табела 4). Евидентно е дека сите испитаници по тестирањето постигнале повисоки резултати, но значајно повисоки резултати во второто мерење се евидентирани кај испитаниците со просечни интелектуални способности (df=16, t=3.51, p<0.01).

Табела 4. *Разлики во креативното мислење на испитаниците со различно ниво интелектуални способности, пред и по завршувањето на тренингот*

Интелектуални способности	**споредувана ситуација**	**N**	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Под просек	**пред тренингот**	6	22,17	5,16	1,56	10	>,05
	по тренингот	6	27,00	5,69			
Просек	**пред тренингот**	9	24,33	5,23	**3,51**	**16**	**<,01**
	по тренингот	9	33,78	6,16			
Над просек	**пред тренингот**	5	32,20	6,34	0,27	8	>,05
	по тренингот	5	33,20	6,44			

Табела 5. *Значајност на разлики во ефектите од тренингот за стимулирање на креативноста на учениците со различно ниво на особини (за учење, мотивациски, креативни и водство)*

Ниво на особини на учење		**Експресија на креативното мислење**					
		N	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Пониско ниво	Пред тестот	14	26,00	10,46	1,02	26	>0.05
	По тестот	14	30,00	10,16			
Повисоко ниво	Пред тестот	6	27,33	7,50	1,53	10	>0.05
	По тестот	6	35,33	10,62			
Ниво на мотивациски особини		**Експресија на креативното мислење**					
		N	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Пониско ниво	Пред тестот	11	24,73	9,89	1,35	20	>0.05

	По тестот	11	30,64	10,06			
Повисоко ниво	Пред тестот	9	28,44	9,39	0,94	16	>0.05
	По тестот	9	32,77	10,11			
Ниво на креативни особини		**Експресија на креативното мислење**					
		N	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Пониско ниво	Пред тестот	14	25,07	11,14	0,70	26	>0.05
	По тестот	14	27,84	9,69			
Повисоко ниво	Пред тестот	7	28,85	5,56	0,83	10	>0.05
	По тестот	7	33,14	11,50			
Ниво на особини на водство		**Експресија на креативното мислење**					
		N	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Пониско ниво	Пред тестот	7	19,86	7,03	**2,69**	**12**	**<0.01**
	По тестот	7	31,85	9,58			
Повисоко ниво	Пред тестот	13	29,92	9,10	0,38	24	>0.05
	По тестот	13	31,46	10,41			

Според скоровите постигнати на *Скалата за проценка на однесувањето на супериорните ученици,* формирани се две групи: ученици со високо и ученици со ниско ниво на мерената особина. Од табелата може да се забележи дека кај сите испитаници, без разлика на особината што е предмет на мерење, и без разлика на нивото на изразеност на истата, по тестот се постигнати повисоки резултати. Сепак, евидентно е дека тренингот има најголеми ефекти кај испитаниците кои имаат пониско ниво на особините на водство ($t=2.69$, $p<0.01$).

Дискусија

Талентираните и креативните ученици претставуваат национален ресурс на кој општеството може да се потпре во својот иден развој, доколку успее да им овозможи соодветни услови за развој и да ги задржи во земјата. Добиените резултати од истражувањето

покажуваат дека во периодот меѓу двете тестирања, кај испитаниците има значајно повисоки постигнувања во експресијата на креативното мислење. Демократската атмосфера за време на двомесечното реализирање на програмата за стимулирање на креативноста, слободата во продукцијата на идеи и решенија во текот на работилниците, отсуството на вреднување и оценување на идеите и решенијата, прифаќањето на многу решенија, придонесоа кај сите испитаници да се подобрат резулатите по мерењето. Но, како што вели Rump (Corpley, 1992, стр. 91), „.... краткотрајните тренинзи за стимулирање на креативноста даваат мали, слаби ефекти врз креативната способност, мотивацијата, однесувањето, вредностите и врз концептот, односно претставата за себеси...“

Наодите од досегашните истражувања покажаа дека ефектите од тренингот на креативноста се поголеми доколку критериумот е сличен на тренингот (Corpley, 1992). Зголемувањето на скоровите во ова истражување се должи токму на фактот што за време на тренингот, покрај другото се стимулираа дивергентните мисловни процеси како што се: експресивната, спонтаната и асоцијативната флуентност, оригиналноста и инструираната флексибилност.

Интелигенцијата и креативноста се многу испреплетени. Интелигенцијата подразбира логичко размислување, заклучување, класификација, аналогија, анализа, дедукција, реверзибилност и синтеза. Креативноста, пак, се заснова на дивергентното мислење, кое подразбира процес на расчленување, одвојување, флуентност, флексибилност, оригиналност, елаборација. Резултатите од спроведеното истражување покажаа дека тренингот има најголем ефект кај децата со просечни интелектуални способности. Најмал процент од испитаниците со натпросечни интелектуални способности постигнаа повисоки резултати по тестот. Но, мора да кажеме дека испитаниците од оваа група имаа највисоки скорови на тестот за креативност пред започнувањето со стимулативниот тренинг.

Креативноста претставува значаен дел на надареноста и се состои од креативни особини и креативна мотивација. Разликата меѓу надарените и ненадарените деца е во времето кое тие го поминуваат на одредени стадиуми на развој. Имено, надарените деца подолго време се задржуваат на стадиумот на конкретни претстави, затоа што интелигенцијата најнапред треба да се засити со посматрање за да може да се создаде богата конкретна основа за подоцнежно апстрактно мислење. Мислењето на детето е перцептивно, богато со претстави - тоа е продукт на здравиот разум. За детството се карактеристични и дополнителните субјективни слики кои се обоени со сеќавање,

фантазија и мислење. Во периодот на пубертетот, фантазијата на децата е конкретна, а подоцна во предадолесцентниот период, со зачетокот на апстрактното мислење, фантазијата станува побогата. Децата креативно размислуваат од градинка до крајот на трето одделение (Cropley, A. 1992). Во четврто одделение настапува остар пад, застој во развојот на креативното мислење, а подоцна во петто и шесто одделение креативноста продолжува со својот раст. Причината за застојот во развојот на креативноста во трето одделение е поради тоа што на оваа возраст кај децата се развиваат апстрактните мисловни процеси и како резултат на тоа поинаку го гледаат светот, поинаку гледаат на самите себе во светот, и на своите релации со останатите. А токму на таа возраст се и испитаниците во нашето истражување.

Cropley истакнува дека креативноста сфатена како иновативно и оригинално мислење се состои од три компоненти: интелектуални, мотивациски и емоционални (Cropley, 1992). Сите три компоненти треба да се развиваат кај децата за да можат да мислат и дејствуваат креативно. Но, општеството и наставниците не секогаш ги вреднуваат карактеристиките на креативноста. Имено, наставниците повеќе ги ценат, вреднуваат и забележуваат како пожелни карактеристики меморирањето, препознавањето, внимателноста, прецизноста и точноста, одмереноста во однесувањето, конформизмот, високиот училиштен успех. Однесувањето како што е љубопитноста, поставувањето на прашања, повлекувањето во себе, фантазирањето и сл. се толкуваат како недисциплина (Арнаудова, Ачковска-Лешковска, 2000).

Во ова истражување особините на учење се однесуваат на брзо учење на нови работи, на богат и сложен речник, на големо познавање од различни области, на способност за самостојно учење; мотивациски особини како силна мотивација за постигнување на успех во подрачјето на интерес, компетитивност, одлучност за постигнување на успех. Креативните особини, пак, се однесуваат на способноста за брза и спонтана употреба на метакогнитивните компоненти, на можност за примена на сложени стратегии во решавањето на проблемите, на способност за уочување на битно и ново во односите, на способност за формирање на точни и јасни репрезентации на реалноста, додека особините на водство подразбираат вештини за донесување на одлуки, нагласена способност за апстрактно мислење, планирање на идните цели, флексибилност, адаптибилност, самодоверба, трпеливост, толеранција и сл. Може да се претпостави дека во истражувањето наставникот предвид ги земал и позитивно ги вреднувал

конформизмот, високиот училиштен успех, меморирањето, прецизноста и дисциплината кај учениците. Најверојатно наставникот при оценувањето на испитаниците се раководел од училишниот успех на испитаниците и од стандардите за вреднување на знаењата, од постигнувањата и однесувањето на учениците пропишани со правните акти во училиштето. Можеби и тоа е причината што резултатите од ова истражување покажаа дека ефектите од стимулирањето на креативноста на учениците се значајни кај учениците со пониско ниво на особината на водство. Во редовните училишни активности од учениците се бара користење на логичко размислување, заклучување, класификација и сл. Испитаниците со ниски интелектуални способности не можат да ги постигнат училишните барања во целост, па поради тоа индиректно се оценети со ниско ниво на особини на водство. Но, за време на тренингот за стимулирање на креативното мислење, се бараа што е можно повеќе одговори и решенија кои не беа оценувани и вреднувани. Токму таквата атмосфера и активност, најверојатно придонесе испитаниците со пониско ниво на особини на водство слободно и без страв од осуди и казни, да учествуваат активно во тренингот и со тоа да ги развијат својата креативност и дивергентно мислење.

Наодите од истражувањето нѐ наведуваат на заклучокот дека училиштето може да ја поттикнува и развива креативноста кај децата, а целта на образованието треба да биде оспособување на младите да продолжат да учат и креативно да мислат и тогаш кога ќе го напуштат образовниот систем.

Користена литература

Арнаудова, В., Ачковска-Лешковска, Е. (1996). Ајде да мислиме како да мислиме. Скопје: Детска радост

Арнаудова, В. (1996). Поттикнување и развивање на креативното мислење со техники на дивергентна продукција. Скопје: Просветно дело

Арнаудова, В., Ачковска-Лешковска, Е. (2000) Надарено дете. Скопје: Филозофски факултет

Cropley, A. (1992). More ways than one: fostering creativity. New Jersey: Ablex publishing corporation Nirwood

Cvetković-Lay, J. (2002). Ja hoću i mogu više. Zagreb: Alinea

Cvetković -Lay, J. Pećjak, V. (2004). Možeš i drukčije. Zagreb: Alinea

Maksić, S. (2006). Podsticanje kreativnosti u školi Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Шефер, Ј. (2005). Креативне активности у тематској настави. Београд: Институт за педагошка истраживања

Tatjana Krstevska Kovachevska[1]

PRESENTATION OF THE CURRICULA FOR TEACHING MUSIC IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA THROUGH THE DEVELOPING PERIODS FROM 1958 UNTIL 2007[2]

Abstract

The last few years in basic education and other levels of education, introduced various educational technologu projects for organizing and conducting classes. But despite all efforts, we are not able to say that the educational sistem here is perfect and that it has achieved an ideal target because they are not yet completely freed from the traditional, perhaps by modern educational technology and highly efficient way of learning and education. Recent analysis made in music education, teaching programs in music education in primary education in Macedonia and the characteristics of the development of musical skills of the child, do not give rise to the level of the conclusion that these skills should be consciously organized, diversified, *and not to encouragerely on children's natural and spontaneous reactions.* This process leads to qualitative changes in education, which implies a need for skilled and creative teachers and tutors who are able to realize the existing curriculum and new problem tasks set before them.

Keywords: curricula for teaching music, developing periods, curricula contents

ПРЕЗЕНТАЦИЈА НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА НИЗ РАЗВОЈНИТЕ ПЕРИОДИ ОД 1958 ДО 2007 ГОДИНА

Апстракт

Последните неколку години во основното образование, а и во други степени на образование, воведени се разни проекти од образовната технологија за организирање и за изведување на наставата. Но покрај сите настојувања, ние не сме во можност да кажеме дека образовниот систем кај нас е совршен и дека ја има постигнато идеалната цел, затоа што сè уште не

[1] проф. м-р Татјана Ковачевска Крстевска, Педагошки Факултет - Битола, Универзитет "Св. Климент Охридски" - Битола, Република Македонија
prof. Tatjana Krstevska Kovachevska, MA., Faculty of Education, Bitola, University "St. Kliment Ohridski", Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд / Specialized paper

сме потполно ослободени од традиционалниот, можеби според современата образовна технологија и не многу ефикасен начин на учење и поучување.

Досегашните направени анализи во музичкото образование, наставните програми по музичко образование во одделенска настава во Република Македонија и карактеристиките на развојот на музичките способности кај детето, нè доведуваат до степен на заклучок дека тие способности треба свесно да се организираат, насочуваат, поттикнуваат, *а не да се потпираат на детските природни и спонтани реакции*. Ваквиот процес води кон квалитативни промени во образованието, под кои се подразбира потреба од способни и креативни учители и воспитувачи, кои се способни за реализирање на постоечките наставни програми, но и на нови проблемски задачи кои се поставуваат пред нив.

Клучни зборови: наставни програми по музичко образование, развојни периоди, наставни содржини.

Вовед

Презентацијата на наставните програми по музичко образование во Македонија во овој труд, има за цел да даде компарација на наставните програми по музичко образование за основните училишта низ развојните периоди од 1958 до 2007 година во прво, второ и трето одделение. Со ваквиот пристап на студирање на наставните програми по музичко образование, низ гореспоменатите периоди, доаѓаме до заклучоци за придобивките и недостатоците во наставните програми по музичко образование во поглед на содржините и активностите во наставата по музичко образование во прво, второ и трето одделение. Според застапените содржини, во овој труд, направена е компарација на содржината ***Пеење,*** според наставните програми по музичко образование како најзастапена за овие одделенија. Заради подобар увид на содржините и активностите во наставните програми по музичко образование, дадовме и компарација на останатите содржини во наставните програми по музичко образование, а го разгледавме и фондот на часовите за сите застапени содржини. Тие ќе дадат прегледност при донесувањето на заклучоците потребни за овој труд.

1. 1958 година

1, 2 и 3 одделение

Наставата по музика во прво, второ и трето одделение на основното училиште најтесно се поврзува и преклопува со целокупниот училиштен живот, со работата и игрите на учениците во сите наставни предмети. Со помош на музиката учениците можат да го започнат или да го завршат училишниот ден или училишниот час, да се одморааат после секој извршен напор, да добијат расположение за работа и да задоволат потреби за творење. Надоврзувајќи се на искуствата од предучилишното образование учениците во овој период од своето образование стекнуваат знаења за тонски и ритмички претстави, потоа навики поврзани за слушањето и музицирањето, а со тоа се постигнува и развива ученичкото творење.

Во овие одделенија особено се посветува внимание на развојот на ритамот по пат на природни вежби и движења, потоа на сфаќање и разликување на тонските односи (висок / низок), на доловување и имитирање на звучните појави во природата и на развивање на смислата за разликување на тонското траење, како и на обиди за објаснување на јачината и бојата на тонот итн.

Содржините и активностите во наставата по музика во овие одделенија се: *слушање музика, пеење по слух, свирење на детски музички инструменти од училишниот инструментариум, творечка работа, детски музички игри.*

Слушање музика. Веќе од прво одделение учениците треба да се привикнуваат на што почесто слушање музика, во согласност со нивната возраст, а музиката ја свири или пее наставникот, или се изведува преку радио, грамофон или магнетофон. Станува збор за кратки и едноставни композиции од домашна и странска музичка литература. Најдобро за учениците на оваа возраст е тоа што композициите треба да ги слушаат повеќе пати во текот на учебната година, со цел да ги мемориаат и да станат нивна трајна своина, врз основа на што подоцна во текот на образованието ќе им приоѓаат на останатите музички дела. Преку слушање на музика учениците стекнуваат тонски и ритмички претстави, го развиваат музичкото помнење, музичкиот вкус и смислата за обликување. Слушајќи разновидни композиции од подрачјето инструментална музика, учениците можат уште на оваа возраст да се запознаваат на едноставен начин со некои музички инструменти, а исто така да се оспособат и звуковно да ги препознаваат.

Пеење. Пеењето на детски песни претставува основа на музичкото образование во овој период од образованието на учениците. Предвидено е учениците во текот на една учебна година да научат од 10 до 15 песни по слух кои според својот музичко – литературен текст одговараат на нивната возраст, а кои секогаш имаат одредена уметничка вредност. Во овој период од образованието се предвидуваат уметнички и народни песни од татковината, како и песни од другите народи. Слушајќи ги, учениците ги помнат, го забележуваат нивниот ритам, движењето на тонот, формата и основниот карактер на музиката.

Свирење. Современата музичка педагогија предвидува во наставата по музичко образование и свирење. За групно музицирање во училиштата се избираат инструменти за кои во поглед на техничкото совладување учениците немаат тешкотии. Примената на ДМИ на учениците им помага во развојот на музичкото творење, овозможува импровизација и комбинирање на различни звучни ефекти.

Творечка работа. Наставата по музика треба да им овозможи на учениците слободно музичко творење. Творечката работа кај учениците придонесува за развој на свеста за нивните лични вредности и ја прави наставата по овој наставен предмет привлечна. Во овој дел од образованието, како и во наредните одделенија не станува збор за творење кај учениците во вистинска смисла, ниту пак тоа во овој период од образованието од учениците може да се очекува. Според тоа за ова подрачје од програмата по музичко образование се препорачува поврзување на изразните средства од различни уметнички подрачја, а со тоа на секој одделен ученик му се овозможува самиот да го избере своето уметничко изразување коешто најмногу му одговара.

Во развојот на детското творење предвид треба да се има начинот на работа кој на учениците им овозможува зацврстување на самодовербата во својата лична вредност и во способноста да дејствуваат, како поттикнување за понатамошна работа.

Музичкото творење на учениците се негува преку содржини од следните подрачја:

- музичко изразување (компонирање) во рамките на мали затворени целини;
- во рамките на музиката и „движења“ (не станува збор за игри или ритмика, туку за природни движења на учениците како средство за изразување (на пр., во детските игри), гест или мимика како израз, движење како толкувач на музиката и сл.;

- во слободното ликовно изразување врз основа на слушањето на музиката и обратно. Учениците ја илустрираат музиката, т.е. ликовно го изразуваат своето доживување за музиката;
- во импровизација на зборови по даден ритам.

Детски музички игри. Станува збор за разновидни игри, бројалки и сл. кои придонесуваат за развој на чувство за формирање на мелодија и ритам, како и за разбирање на основните музички форми.

2. 1966 година

Задачите на наставата по музичко воспитание се:

- кај учениците да развива љубов кон музиката и да им даде основно музичко воспитание и образование;
- да развива чувство за ритмичко и мелодиско движење, како и за текот на музичката мисла;
- да ги развива гласот на учениците и смислата за убаво пеење;
- да влијае врз естетските, социјалните и патриотските чувства;
- да ја развива способноста за слушање на музички дела за да се сфатат основите на музичките форми и музичките стилови;
- да ги запознае учениците со одделните музички инструменти, како и со инструментални состави;
- да го поттикнува и да го развива детското музичко творештво;
- да ги запознава учениците со музичкиот живот на својата средина;
- да ги запознава учениците со најзначајните музички установи, со професорите по музичко образование и со музичките творци во земјата и во странство;
- кај учениците да развива смисла и љубов кон значајните музички остварувања, за да можат по завршувањето на училиштето, да го следат музичкиот живот на својата средина и во него активно да учествуваат;
- да ги оспособува учениците за групно музицирање, преку училишниот хор и училишниот оркестар.

1 одделение

Во ова одделение слухово се обработуваат најмалку 10 пригодни песни. При пеењето се посветува внимание на правилното дишење, и на правилното формирање на вокалите. Се развива чувство за тонска висина, преку кратки и едноставни мотиви, довикувања и сл. Се развива чувство за ритам со помош на разни детски музички игри

(бројалки). Се поврзува ритамот со движењето, и со едноставни текстови. Се вежба музичката меморија, преку едноставни ритмички и мелодиски мотиви.

2 одделение

Во текот на учебната година се обработуваат по слух 10 – 15 пригодни песни од домашна и странска музичка литература. При пеењето се посветува внимание на правилното дишење и на правилното формирање на вокалите. Пеење на песни со ритмичка придружба – плескање на рацете, или со ритмичка придружба на одделни детски музички инструменти. Уочување и разликување на тонски особини: траење (долго/кратко), динамика (тивко/силно), висина (високо/ниско). Препознавање на гласовите од познати лица. Ритмички вежби како и во прво одделение, но со посложени ритмички комбинации и движења. Вежбање на музичката меморија преку повторување на едноставни ритмички и мелодиски мотиви. Слушање музика: песни и други минијатурни музички творби во жива и техничка репродукција.

3 одделение

Во текот на учебната година се обработуваат 10 – 15 пригодни песни од домашна и странска музичка литература. При пеењето се посветува внимание на правилното дишење, на убавото произлегување на тонот, како и на јасната дикција. Пеење на песни со ритмичка придружба на одделни ударни инструменти. Уочување на бојата на тонот – препознавање на тоновите, произведени на разни народни и на други инструменти. Разликување на човечките гласови: женски, машки и детски. Преку песни – модели, интонативно се утврдуваат 4 – 5 стапала од основната C – dur скала, не навлегувајќи во нотно читање. Развивање на ритмичко чувство преку бројалки, пригодни текстови, чисто ритмизирање. Визуелното прикажување на ритмичките односи долго / кратко се врши со помош на кутивчиња или со други фигури. Вежби за развивање на ритмичко – мелодиска меморија. Се прават наједноставни обиди за творење. Слушање музика: песни и други музички творби кои по својата форма и по тежината на јазикот одговараат на одредената возраст на учениците.

3. 1973 година

Задачите на наставата по музичко воспитание се:

- кај учениците да развива љубов кон музиката и да им даде основно музичко воспитание и образование;
- да развива чувство за ритмичко и мелодиско движење, како и за текот на музичката мисла;
- да ги развива гласот на учениците и смислата за убаво пеење;
- да влијае врз естетските, социјалните и патриотските чувства;
- да ја развива способноста за слушање на музички дела за да се сфатат основите на музичките форми и музичките стилови;
- да ги запознае учениците со одделните музички инструменти, како и со инструментални состави;
- да го поттикнува и да го развива детското музичко творештво;
- да ги запознава учениците со музичкото минато и сегашност на нашата република;
- да ги запознава учениците со најзначајните музички установи, со професорите по музичко образование и со музичките творци во земјата и во странство;
- кај учениците да развива смисла и љубов кон значајните музички остварувања, за да можат по завршувањето на училиштето, да го следат музичкиот живот на својата средина и во него активно да учествуваат;
- да ги оспособува учениците за групно музицирање, преку училишниот хор и училишниот оркестар.

<u>1 одделение</u>

Во ова одделение слухово се обработуваат најмалку 10 пригодни песни. При пеењето се посветува внимание на правилното дишење, и на правилното формирање на вокалите. Се развива чувство за тонска висина, преку кратки и едноставни мотиви, довикувања и сл. Се развива чувство за ритам со помош на разни детски музички игри (бројалки). Се поврзува ритамот со движењето, и со едноставни текстови. Се вежба музичката меморија, преку едноставни ритмички и мелодиски мотиви.

<u>2 одделение</u>

Во текот на учебната година се обработуваат по слух 10 – 15 пригодни песни од домашна и странска музичка литература. При пеењето се посветува внимание на правилното дишење и на

правилното формирање на вокалите. Пеење на песни со ритмичка придружба – плескање на рацете, или со ритмичка придружба на одделни детски музички инструменти. Уочување и разликување на тонски особини: траење (долго/кратко), динамика (тивко/силно), висина (високо/ниско). Препознавање на гласовите од познати лица. Ритмички вежби како и во прво одделение, но со посложени ритмички комбинации и движења. Вежбање на музичката меморија преку повторување на едноставни ритмички и мелодиски мотиви. Слушање музика: песни и други минијатурни музички творби во жива и техничка репродукција.

<u>3 одделение</u>

Во текот на учебната година се обработуваат 10 – 15 пригодни песни од домашна и странска музичка литература. При пеењето се посветува внимание на правилното дишење, на убавото произлегување на тонот, како и на јасната дикција. Пеење на песни со ритмичка придружба на одделни ударни инструменти. Уочување на бојата на тонот – препознавање на тоновите, произведени на разни народни и на други инструменти. Разликување на човечките гласови: женски, машки и детски. Преку песни – модели, интонативно се утврдуваат 4 – 5 стапала од основната C – dur скала, не навлегувајќи во нотно читање. Развивање на ритмичко чувство преку бројалки, пригодни текстови, чисто ритмизирање. Визуелното прикажување на ритмичките односи долго / кратко се врши со помош на кутивчиња или со други фигури. Вежби за развивање на ритмичко – мелодиска меморија. Се прават наједноставни обиди за творење. Слушање музика: песни и други музички творби кои по својата форма и по тежината на јазикот одговараат на одредената возраст на учениците.

4. 1989 година

Задачи на наставата по музичка култура се:

- кај учениците да развива љубов и интерес кон музиката;
- да ги запознае со основните елементи на музичката писменост;
- да развива чувство за ритмичко и мелодиско движење и за текот на музичката мисла;
- да ги развива слухот, гласот и смислата за убаво пеење
- запознавање и свирење со детски музички инструменти;
- да ги запознае учениците со народните инструменти и со други инструменти што најмногу се употребуваат во уметничката музика;

- да придонесува за формирање на музичкиот вкус;
- да развива способност за слушање на музички дела при што ќе се откриваат содржината, карактерот и поодделни изразни елементи;
- да ги запознае со основните карактеристики на народната музика на народите и народностите на СФРЈ;
- да го негува братството и единството помеѓу нашите народи и народности и да го развива чувството за патриотизам и социјалистички хуманизам;
- да го поттикнува и развива чувството на почит кон различните работни дејности што го овозможуваат развојот на општеството во целина.

<u>1 одделение</u>

1. Пеење и свирење

а. Пеење

Обработка на 10 – 15 едногласни народни и уметнички песни, со пригодна тематика за почетокот на учебната година, за годишните времиња, за животот во природата, трудот, за општествените настани и песни од нашето револуционерно минато – НОВ на народите и народностите на СФРЈ, како и песни на други народи. Песните во форма да бидат во $\frac{2}{4},\frac{3}{4},\frac{4}{4}$ во нерамноделни тактови, со разновидни темпа и ритмички траења, мелодијата певлива, без поголеми интервалски скокови, по обем главно во една октава, по карактер распеани, бодри – маршевски, танцувачки. Текстот да биде достапен на психофизичките способности на оваа возраст.

б. Свирење

Запознавање и оспособување на учениците за свирење со детски музички инструменти (стапчиња, тропки, чинели, тапанче, прапорции, триангл) и мелодиски (металофон и др.). Совладување на елементарна техника за свирење. Вежбање на едноставни ритмички обрасци. Свирење на кратки ритмички, односно мелодиски мотиви. Свирење, придружување на бројалки и обработени песни со нагласување на метриската пулсација, како и изведба на други пригодни ритмички интонации.

2. Запознавање со музички дела (слушање музика)

Обработка (слушање) на 8 – 12 вокални (народни и уметнички), вокално – инструментални и инструментални композиции и народни песни од македонското музичко творештво, како и од творештвото на

народите и народностите на СФРЈ и на другите народи, коишто по својата ритмичко – мелодиска структура ќе одговараат на оваа возраст. Слушање музика и оспособување на учениците за разликување на пеење од свирење, пеење или свирење на поединец, наспроти хорското, односно оркестарското исполнување, и пеење и свирење како заедничка форма на музицирањето. Разликување на пејачките гласови: детски, женски и машки глас. Разликување брзо од бавно и силно од тивко пеење или свирење. Разликување на бојата на музичките инструменти (визуелно и акустички): виолина, труба, клавир, барабанче, хармоника, гитара. Впечатоците, расположението и доживувањето од слушаните творби да ги искажуваат усно, ликовно и со движење.

3. Детски музички игри

Обработка на 2 – 4 детски музички игри, бројалки, дидактички игри.

4. Детско музичко изразување и творење

Импровизација на движења како одраз на обработена песна или слушана музика. Ликовно творење под влијание на песната, односно на слушаната музика. Избор на соодветни музички инструменти за придружба на детски песни и бројалки.

<u>2 одделение</u>

1. Пеење и свирење

а. Пеење

Обработка на 10 – 15 народни и уметнички песни кои според карактерот, содржината и музичко – изразните средства ќе одговараат на оваа возраст. Колективно, групно и индивидуално пеење без придружба (а капела) или со придружба на детски музички инструменти. Преку распејување и пригодни вежби да се поставуваат основите за изразно култивирано пеење (пејачки став, пејачко дишење и обликување на вокалите).

б. Свирење

Свирење на едноставни ритмички и мелодиски мотиви и придружба на обработени песни (слухово). Вежби за развивање ритмичка и мелодиска меморија.

2. Запознавање со музички дела (слушање музика)

Слушање на 10 – 12 народни и уметнички вокални, инструментални и вокално – инструментални музички творби од македонското музичко творештво, како и од творештвото на народите и народностите на СФРЈ. Разликување на разни видови исполненија: вокални, инструментални и вокално – инструментални. Видови хорови: детски и мешан (напевно, приспивно, тешко, весело и сл.).

Одредување на карактерот на музиката. Разликување на трите основни темпа (бавно, брзо, умерено), трите динамички градации (силно, тивко, средно силно).

3. Развивање на чувство за ритам и интонација

Преку пригодни форми да се развива чувство за ритам и осет за интонација. За таа цел ќе послужат елементарните музички соодноси: еден спрема еден, еден спрема два и обратно што децата ги среќаваат во детските бројалки и во своите секојдневни игри. Исто така, и по однос на интонацијата ќе се најдат елементи што им се блиски на децата. За развивање на ритмичко – интонативните чувства посебно ќе придонесе и примената на нагледната детска симболика, која ќе придонесе доживувањата да се претворат во ритмичко – интонативни претстави. Вежби за развивање ритмичка и мелодиска меморија: долги – кратки, високи – ниски, силни – тивки тонови со употреба на нагледни средства. Препознавање на тоновите по боја.

4. Детски музички игри

Обработка на 2 – 3 музички игри, коишто ќе решаваат одредена музичка задача. Придружување на игрите со пеење и со инструмент.

5. Детско музичко изразување и творење

Импровизација на движења како одраз на доживеана песна, музика. Одредување музички инструменти за изведба или за придружба на песната, мелодијата. Ликовно творење, мотивирано со песната, односно со слушаната музика. Определување на најсоодветното темпо и динамика за изразно – доследна изведба на нова песна, односно музика.

<u>3 одделение</u>

1. Пеење и свирење

а. Пеење

Обработка на 10 – 15 детски песни од музичкото творештво. Вокална изведба на песни со тематика од нашето револуционерно минато и од херојската НОВ на нашите народи и народности. Културата на пеењето на оваа возраст се развива на повисок степен со конкретна примена на различни музичко – изразни елементи. Развивање на пејачките навики и умеења со правилно дишење, правилно изведување на ритамот и мелодијата на песната, темпото, динамиката и со јасна артикулација на вокалите (дикција). Пеење на мелодиите на песните и на неутрален слог со придружба на детски музички инструменти.

б. Свирење

Исполнување на ритамот на одбрани песни и вежби со ритмички музички инструменти, придружба на песни со ритмички и мелодиски инструменти, свирење на двогласни аранжмани (ритмички и полесни мелодиски) по слух и ноти; свирење и пеење и само свирење со мелодиски и ритмички инструменти; придружба на песни со мелодиски и ритмички инструменти; свирење на мелодијата на песни и вежби со мелодиски инструменти (металофон, ксилофон и блок флејта) по слух и нотен текст. Индивидуално, групно и колективно пеење, свирење и пеење и само свирење.

2. Основи на музичката писменост

Ритамот и интонацијата, коишто во претходните одделенија се развивани и осветлувани како посебни изразни средства, во ова одделение се синтетизираат во еден заеднички израз. Развивање на способноста за музичко читање, односно поставување на основите на музичката писменост. Откривање и совладување на тоновите (функциите) од основната скала: до, ре, ми, фа, сол, ла, си, до. Откривање и совладување на нотните вредности: четвртина, половина, цела и соодветни паузи, половина со точка, корона, знак за повторување. Откривање и пеење примери во тактовите: $\frac{2}{4}, \frac{3}{4}$?? $\frac{4}{4}$ со тактирање. Откривање на основните поими поврзани со музичкото описменување: петолиние, виолински клуч, помошни црти, тактови црти, начин на тактирање, местата на тоновите во петолинието. Пеење на детски и народни песни, мелодиски вежби и примери од музички творби со нотен текст, со солмизациони слогови и на неутрален текст. Вежби за развивање на музичката меморија.

3. Запознавање со музички дела (слушање музика)

Запознавање со 10 – 15 вокални, вокално – инструментални и инструментални дела од македонското и од музичкото творештво на народите и народностите на СФРЈ и на другите народи, со разновидна содржина, карактер, стил. При слушањето на музичките творби учениците да се оспособуваат за разликување на разни видови исполненија – задачи од претходните одделенија со извесно усложнување. Визуелно и акустично препознавање на музичките инструменти: (покрај обработените во претходните две одделенија) флејта, контрабас, гајда, дајре. Препознавање на слушаните композиции. Уочување и доживување на содржината, карактерот на музичката творба. Уочување и разликување на темпо (бавно, брзо, умерено) и промена на темпото, динамика (тивко, силно), постепено зголемување на јачината (крешендо) и постепено намалување на јачината (декрешендо).

4. Детски музички игри

Обработка на 2 – 3 музички игри преку кои ќе се доживуваат и музичко – изразни елементи.

5. Музичко изразување и творење

Самостоен избор на темпо и динамика за песни кои се пеат и се свират, избирање инструмент за изведување или придружба на песни, кореографија и избор на движења врз основа на слушана музика или песна, импровизација на кратка ритмичка и мелодиска целина, ритмизирање на кратки стихови, дополнување на мелодиски и ритмички целини, прашања и одговори и др.

5. 1996 година

1 – 3 одделение

Наставата по музичко образование во одделенска настава од 1 – 3 одделение се остварува со содржини и активности од програмските подрачја: ***Пеење, Свирење на детски музички инструменти (ДМИ), Слушање музика, Основи на музичката писменост*** и ***Детско музичко изразување и творење***. На оваа возраст наставата има посебни задачи. Преку ***пеење на пригодни детски песни*** се остваруваат следните задачи:

- учениците запознаваат, слушаат и пеат пригодни народни и детски песни од секојдневниот живот;
- со обработката на детски песни се збогатува детското искуство – чувство за ритам и осет за мелодија што се мошне важни елементи за наставата во наредните одделенија;
- се негува детскиот глас за изразно пеење, се проширува обемот на детскиот глас и се создаваат елементарни умеења и навики за убаво изразно пеење со јасно изговарање на текстот, со вообичаена (култивирана) одделенска звучност;
- се збогатува чувството за ритам и осетот за мелодија;
- со различни графички прикази на ритам и мелодии, учениците се подготвуваат за музичкото описменување во погорните одделенија;
- постепено се негува музичкиот вкус за уочување на убавото во песната;
- со пеење на народни песни се чуваат традициите на македонскиот фолклор, творештвото на припадниците на националностите и културните вредности на другите европски и светски народи.

Со активностите за ***свирење на детски музички инструменти (ДМИ)*** – ритмички и мелодиски се остваруваат повеќе задачи во наставата, а особено:

- содржински се збогатува наставата и таа станува поприврлечна за учениците;
- се развива интерес за инструментална музика;
- се развива осетливост за слушање;
- се развива потреба за музичко изразување;
- се негува осетливост за индивидуално и колективно музицирање;
- се развива чувство за ритам и осет за мелодија;
- се развива осет за темпо и динамика;
- се придонесува за развивање на способност за меморирање на музичките целини;
- се врши развивање на способности за читање на музички текст забележан со пригодни симболи и ноти;
- се негува спонтано сообразување на детската моторика на детското тело при свирењето со ДМИ.

Преку ***слушање одбрани музички творби*** се остваруваат следните задачи:

- учениците стекнуваат искуство за слушање музика;
- разликуваат звуци кои се слушаат во животот и средината, звучни бои на видови човечки гласови, видови хорови, музички инструменти и оркестри;
- придонесува за развивање на чувство за доживување, препознавање и помнење на музички творби;
- развива навики и умеења за внимателно слушање на музиката, при што се создаваат услови за целосно восприемање и доживување на музичката творба;
- запознаваат што е тоа вокална, вокално – инструментална и инструментална музика;
- ги запознаваат и доживуваат изразните елементи и контрастите во музиката;
- ги запознаваат, восприемаат и доживуваат содржината и карактерот – расположението на музичкото дело;
- запознаваат одреден број изборни музички творби од народното и уметничкото творештво од домашни и странски композитори.

Низ ***активностите за стекнување основна музичка писменост*** и ***детско музичко творештво*** се остваруваат мошне значајни задачи во наставата меѓу кои се издвојуваат:

- развивање способност за уочување, разликување и читање на ритмички соодноси 1:1, 1:2 и обратно, забележани со пригодни симболи на музички текст;
- развивање чувство за ритам и осет за мелодија;
- ослободување на личноста на ученикот спонтано да се вклучува во различни музички активности;
- се поттикнува творечката фантазија кај учениците и се развиваат нивните способности за музичко изразување;
- развивање смисла за ритмичко и мелодиско имитирање и создавање.

6. 2007 година

Целта на наставата по музичко образование е децата да ја засакаат музиката, кај нив да се вроди желба за активно занимавање со неа: да пеат, свират и слушаат музика, да ги развијат своите музички способности. Музичкото образование, како задолжителен предмет за учениците од I до IX одделение, треба да го подготви ученикот за живот, т.е. да го оспособи да стане активен корисник и чинител на музичката култура, како во училиштето така и во секојдневниот живот.

Предметот музичко образование во наставниот план е застапен со по 2 часа неделно, односно со 72 часа годишно за учениците од I до V одделение и со по 1 час неделно изучување за учениците од VI до IX одделение, односно со 36 часа годишно. Заедно со ликовното образование и со другите содржини присутни во одредени предмети (на пример, во мајчиниот и странскиот јазик), музичкото образование треба да влијае врз облагородување на учениците, врз развојот на нивните естетски чувства, врз способноста за разбирање и доживување на музичката уметност, за да им се овозможи постепено да се вклучуваат и да учествуваат во музичкиот живот во својата околина.

Изучувањето на музиката, од најраните години во развојот на детето, е идеално за комплексното влијаење врз детската личност, за силно поттикнување на позитивните емоции, креативноста, самостојноста, тимската работа и одговорноста. Музичкото образование треба да даде значаен придонес во развојот на

детето, во стекнувањето на култура на однесувањето, како и во поттикнување на музичкото изразување.

Цели на предметот за развојниот период 1 - 3:

Ученикот/ученичката:

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

Заклучок

Претставувањето на наставните програми по музичко образование низ развојните периоди од 1958 до 2007 година и нивната компарација беше неопходно за оваа тема, бидејќи на тој начин добивме аргументирани сознанија за донесување предлози за

подобрување на квалитетот на практичната реализација на наставните содржини. Прикажано е функционирањето на музичкото образование верифицирано од Министерството за образование во Република Македонија кое е исто за сите основни училишта во Р. Македонија. Преку застапеноста на музичките содржини, можеме да заклучиме дека најзастапената музичка содржина низ горенаведениот развоен период е наставната содржина **Пеење** за која, според задачите и целите предвидени во програмата и според фондот на часови, постојат услови за успешна практична реализација. Секако, посебно е нагласен односот на наставникот во процесот на реализација на наставната програма со кој треба да се постигне поголема практична функционалност со практичните потреби на учениците. Во секој случај постигнувањето на целта во овој труд високо корелира со современите тенденции во оваа област.

Користена литература:

Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory.*

Dadds, M. (2001). Continuinig professioanal development: Nurturing the expert within. In Soler, J., Craft, A.

Камберски, К. (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија*. Скопје: Филозофски факултет.

Камберски, К. (1994). *Од буквар до универзитет*. Скопје: Просветно дело.

Камберски, К. (1997). *Иницијално образование на наставниците. Образовни рефлекси бр. 3-4*. Скопје: Биро за развој на образованието.

Кантарциев, П. (2002). *Историја на образованието и просветата во Македонија.* Скопје: Просветно дело.

Керамичиева, Р. (1989). *Улогата на наставникот во препознавањето на надарените ученици*. Во Зборникот трудови Откривање, развој и вработување на надарените деца и младинци, Скопје: Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето, 31-37.

Керамичиева, Р. (1996). *Психологија во образованието и воспитанието*. Скопје: Просветно дело.

Ристевска, С. & Горѓиевска, Г. (2004). Прирачник за родители на ученици од основното образование, Скопје, стр. 13.

Levine, M. Trachtman, R. (Eds.) (2005). Implementing PDS Standards: Stories from the Field. NCATE: Washington DC. Lewis School. Student Handbook 2006/2007. Carbondale Elementary School District. June 12, 2008 from www.ces95.jacksn.k12.il.us/

Марковиќ- Радош, К. (1983), *Психологија Музичких Способности*, Завод за Уџбенике и Наставна Средства, Београд.

Michael, L. Mark (2002). *Music Education: Source Readings from Ancient Greece to Today*.

Miller, S. (1975). *Experimental design and statistics*. London: Methuen.
Миовска – Спасева, С. (2005). *Прагматистичката педагогија и основното образование.* Скопје: Селектор
Наставни музички програми во Р. Македонија од 1958-2007година.
Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015 со придружни програмски документи (2006) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија .
Осеннева, М. С., Безбородова Л. А. (2001). *Методика музыкального воспитания младших школьников.*
Pagel, R. & Spevacek, L. (2001) *The Choral Director's Guide to Sanity… and Success*.
Петровски, Б., Дамјановски, А. Лазароски, Ј. Стојановски, З. Самоловчев, Б. и Попоски, К. (1977). Прирачник: *Методологија на истражување на воспитанието и образованието.* Скопје: Андрагошка школа.
Plummeridge, C., Philpott , C. (2001). *Issues in Music Teach*ers.
Roe, F. Paul. (2001). *Choral Music Education- II Edition,* New York.
Susan Young, S., Glover, J. (2005). *Music in the Early Years*, Routledge.

Valentina Gulevska[1]

BALANCING BETWEEN SYSTEMS OF VALUES AND MODERN EDUCATION POLICY[2]

Abstract

In the modern pluralistic society exist different views of the world and different systems of the values. From this point of view, necessarily is the public educational systems to be based on large social consensus, because isn't possible to make an educational system, who will be relevant as only „good system", in conditions when exist various modern education policies. This fact confirmed by the expansion of education in the world. Namely, as a principal impulse in the creation of the educational systems today, not appear only the functional requirements of the labor market, but also and the different needs of the civil society to express self as a global democratic community.

Keywords: education, values, education policy

БАЛАНСИРАЊЕ МЕЃУ СИСТЕМИТЕ НА ВРЕДНОСТИ И МОДЕРНАТА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА

Апстракт

Во современото плуралистичко општество постојат различни погледи на светот и различни системи на вредности. Од таа гледна точка, неопходно е јавните едукациски системи да се градат врз широк општествен консензус, бидејќи не е можно да се формира образовен систем, кој ќе важи како единствен „добар систем", во услови на постоење на различни модерни образовни стратегии. Овој факт се потврдува и со експанзијата на образованието низ целиот свет. Имено, главниот импулс во креирањето на образовните системи денес, не произлегува само од функционалните барања на пазарот на трудот, туку исто така произлегува и од различните потреби на цивилното општество.

Клучни зборови: образование, вредности, образовна политика

---

[1] проф. д-р Валентина Гулевска, Педагошки Факултет - Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски" - Битола, Република Македонија

prof. Valentina Gulevska, PhD, Faculty of Education - Bitola, University "St. Kliment Ohridski" - Bitola, Republic of Macedonia

[2] Прегледен научен труд/ Revisional scientific paper

Можностите за промени во образовните концепции се неопходни за едно општество, како во однос на неговата социјална кохезија, така и во однос на конкурентноста на пазарот на трудот. Во процесот на трансформација на овие системи значајна улога игра автономијата (т.е. одговорноста) на јавните институции. Меѓутоа, секоја промена треба да биде постапна бидејќи и добронамерните промени можат да се претворат во спротивност ако не се теориски засновани. Промените во образованието бараат обезбедување на материјални и кадровски услови, како и на финансиски средства. Покрај овие формални права, општеството треба да ги гарантира и супстанцијалните права на човекот како што се: правото на еднакви можности за образование, правото на духовна и телесна благосостојба, правото за избор на начин на живеење и сл. Гледано од овој аспект, можеме да констатираме дека широчината на општествените потреби и универзалноста на човечкиот разум го втемелуваат единството на науките. Оттаму, „здружувањето“ на науките може да се постигне со интеграција на наставните програми како појдовна точка во обликувањето на новите образовни системи.

Образованието претставува незаменливо средство за успешна реализација на човечката егзистенција, средство за длабоко и хармонично развивање на човекот. Токму поради тоа, неопходно е модерните образовни политики, со голема одговорност, да го насочат своето внимание кон целите на образовниот систем и кон средствата со чијашто помош тој ќе функционира. Развојот на општеството има силно влијание и врз модификациите на вредносните концепции. Едно од суштинските прашања што се поставуваат на оваа тема денес е и прашањето: Како може да научиме да живееме заедно во глобалното село, наречено „свет“, ако не можеме да го ускладиме заедничкото живеење во заедници кои природно ни припаѓаат, како што се нацијата, регионот, градот, селото, соседството? (Delors et al., 1995). Само по себе е разбирливо и тоа дека не можеме да ги игнорираме ризиците од глобализацијата, меѓу кои и ризикот од заборавање на уникалниот карактер на индивидуалните човечки суштества. Имено, за да го развие својот целосен потенцијал, човекот треба да го негува и надоградува богатството на неговата сопствена култура и традиција. Улогата на образованието, во овој поглед, се состои во тоа да му овозможи на човекот да ги развие своите креативни потенцијали, вклучувајќи го при тоа и чувството на одговорност за сопствениот живот и за остварувањето на неговата цел (Delors et al., 1995). Оттука произлегува и единствената причина повторно да се стави акцент на

моралните и културните аспекти во образованието кои ќе укажуваат на разбирањето на индивидуалноста на другите луѓе и на разбирањето на чудното движење на светот кон единство. Во документот наречен Maastricht Treaty, на пр., народите на Европската унија се изјаснуваат за тоа дека би сакале себеси да се видат како компетентна и динамична светска економија, поткрепена со знаење и способност за раст и одржување (Maastricht Treaty, 1992). Но, и покрај тоа што модерните образовни политики се притиснати од економските и финансиските фактори, сепак, тие и понатаму остануваат генератори и креатори на нови системи на вредности во кои примордијално значење има развојот на човековите културни и духовни квалитети.

Во таа насока, суптилните промени во општеството најнепосредно се одразуваат врз воспитно-образовниот систем. Станува збор за образование кое прима различни форми, во различно време и различно место, и поради тоа има огромна важност за формирањето на моралното единство кое е неопходно за социјална кохезија и хармонија. Реформите во образовните системи обично создаваат структури, програми и наставни планови кои треба да го поттикнуваат напредокот и социјалното единство (Sadovnik, 2010). Сепак, во балансирањето меѓу вредносните системи и образовните политики не треба да се занемари и судирот (конфликтот) што настанува меѓу нив, како резултат на егзистенцијата на односите на моќ во општеството. Според Џ. Мајер, експанзијата на образованието ширум светот денес, не претставува само функционална потреба на пазарот на трудот, туку е поттикната од граѓанското демократско верување дека развојот на образованието е потреба на цивилното општество (Sadovnik, 2010). Системите на вредности истовремено го градат и културниот капитал на поединецот во дадено општество. Стекнувањето на овој капитал не продуцира само материјален профит, туку претставува карактеристична акумулација на човековиот труд и напор за самореализација. Потенцијалот што се создава со овој капитал се однесува на интелектуално-сензитивните капацитети на човековото битие и на неговата моќ за перцепција на општествената макроструктура. Специфичното проучување на човечкиот живот од етички аспект подразбира и проучување на индивидуалната автентичност, како и проучување на социјалната димензија на човековото живеење. Гледано во целина, образованието се наметнува како општествен модел за хуманистичко и интелектуално развивање на личноста.

Секој образовен систем претставува вид на целесообразна дејност која функционира според определена платформа за работа, диктирана од актуелниот систем на вредности во дадено општество. Оттаму, успехот и резултатите од образовниот процес не се условени само од професионалните квалитети на наставниот кадар, ангажиран во образовниот систем, туку и од планирањето, раководењето и контролата на наставниот процес. Општествената улога на образованието и влијанието на општествените промени врз формирањето на концепциите на образовните системи се меѓусебно тесно испреплетени. Тоа значи дека поимот образование не мора да биде ограничен единствено на организираната и институционализирана настава со која се опфатени децата и младината, туку тој првенствено би требало да се однесува на просветителската и хуманистичка дејност која ги поврзува и сплотува луѓето од различна полова, расна, конфесионална и национална провениенција. Сфатено на овој начин, образованието претставува моќ, втемелена врз највисоките етички, културни и цивилизациски дострели на човештвото.

Постојат мислења според кои, односот меѓу образованието и системите на вредности во едно општество се рефлектира и врз човековата животна благосостојба (Sen, 1992). Имено, живеењето можеме да го набљудуваме како збир на меѓусебно поврзани функционирања кои се состојат од избран начин на однесување и избран начин на дејствување. Филозофската база на оваа теорија можеме да ја најдеме уште во антиката, во делото „Никомахова етика" од Аристотел, каде што се анализираат политичките и социјалните импликации на човековото живеење. Функционирањето на човечкото суштество сообразено е со неговата потреба да биде среќно и да се пронајде во животот на заедницата. Затоа, во тесна врска со поимот функционирање доаѓа поимот способност за функционирање. Образованието го продлабочува векторот на човековата способност за функционирање во различни сфери од општественото живеење, одразувајќи ја слободата на личноста. Оттаму, благосостојбата на човечката природа, според Сен, зависи од природата на поединецот, односно од личните способности за функционирање, разбрани како интринзична моќ, иманентна за човечкото суштество. Оваа слобода за градење на благосостојба на човечката личност во дадено општество има директна релевантност во етичката и во политичката анализа на односот меѓу системите на вредности и образовните политики.

Образованието како приоритет на современото општество треба да биде универзално и перманентно. Процесот на целоживотно учење

претставува есенцијална потреба на современото општество. Токму денес, со брзиот развој на науката и со напредокот на демократските процеси, човештвото добива можност да се справи со проблемот на образовната исклученост. Хумано е на луѓето да им се овозможи добро образование, но уште поважно е изборот на професијата да произлегува од афинитетите на личноста. Тој избор треба да биде направен слободно, а не под присила. Континуираната наобразба во рамките на сопствената професија, пак, претставува супстанцијална карактеристика на модерната образовна политика. За да се овозможи реализацијата на овие идеи, неопходно е да се дизајнираат професионални стандарди и критериуми за пристапување кон нив. Во тој процес клучна улога има образовната политика, која претставува мотивациски фактор за преиспитување на системите на вредности во едно општество. Денес, и развојот на квалитетот на образованието се препознава според важните сугестии на актуелните системи на вредности. Имено, во современото општество, разликите меѓу луѓето и различното доживување на нивните културни специфичности се поброjни од нивните меѓусебни сличности. Затоа, современите европски образовни системи ја охрабруваат соработката меѓу инволвираните чинители во воспитно-образовниот процес и промовираат мобилност на студенти и наставен кадар, препознавање на дипломи, размена на искуства во полето на образованието и сл. Тоа препознавање на професионалните квалификации е предуслов за правилно функционирање на Европскиот пазар на трудот. Европските фондови за образование се наменети генерално за програмата за целоживотно учење како отворен метод за комуницирање и координирање на образованието во услови на глобализација.

Од тој аспект, модерната образовна политика инсистира на создавање на едукациски системи кои ќе имаат автономни образовни содржини и кои ќе овозможуваат експресија на културната и лингвистичката различност. Модерните образовни системи се надоградуваат врз традиционалните, односно тие се темелат на односот учител-ученик којшто е фундиран врз принципот на педагошкиот авторитет и е развиен низ дијалог. Со други зборови кажано, училиштето треба кај младите да ја поттикнува желбата за учење, изразена преку интелектуалното љубопитство и да гради капацитети за перцепција на задоволството што произлегува од учењето.

Во политичките дискурси денес често се потенцира дека улогата на образованието е круцијална во креирањето на националниот

развој на една земја (Знаењето е сила, знаењето е моќ!). Ако ова се земе како сериозно мнение на една образовна политика и се примени во реалноста, тогаш улогата на педагошките факултети во високото образование и во општеството воопшто, мора да биде значајно подобрена и поткрепена. Во тој контекст е особено важно да учиме меѓусебно едни од други и да работиме заедно надвор од националните граници, ширум Европа и ширум светот (Zgaga, 2011).

Заклучокот од ова размислување би бил едноставен: учителската дејност е повеќе од професија, таа претставува мисија.

Користена литература:

Delors, J. (1995). Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

Sadovnik, A. R. (2010). Theory and Research in the Sociology of Education. New York: A Critical Reader.

Sen, A. (1992). Inequality reexamined. Oxford: Clarendon press.

[The Maastricht Treaty] (1992). Provisions amending the Treaty establishing the European Economic Community with a view to establishing the European Community. Maastricht, 7 February 1992.

Zgaga, P. (2011). Why we need to learn one from another and work together? In Valenčič Zuljan, M. and Vogrinc, J. (eds.), European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences (11). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.

Irina Petrovska[1]

LEXICAL INVENTIVENESS AND PROCESS OF BORROWING IN THE MACEDONIAN COOKING TERMINOLOGY[2]

Abstract

Language contacts of the Macedonian language with other languages and their mutual influences were subject of diachronic research of a number of linguists. Through history, on these regions, the Greek, Byzantine, Roman, and Ottoman civilization left traces in the way how Macedonians prepared food. The contacts of the ethno-cultures can be noticed in the long list of dishes that remained until today in the Macedonian, Turkish, Greek, Albanian and Roman cuisine as common ones. Thus, certain types of dishes appear with identical lexical and morphological elements.

The greatest influence on the Macedonian cooking terminology has been done by the Turkish language – not surprisingly – having in mind the centuries long coexisting of both nations which was reflected not only in the language of the Macedonian and Turkish speakers but also in the ethno-cultural domain and the folklore.

The culinary craft of the Balkan Turks left deep traces in the way how Macedonians prepare food, but also in the terminology which abandons in Turkish culinary lexemes expressed through complete lexemes and affixes adapted according to the morphological models of the Macedonian language.

Keywords: cooking terminology, languages in contact, lexemes, affixation.

ЛЕКСИЧКАТА ИНВЕНТИВНОСТ И ПОЗАЈМУВАЊЕТО ВО МАКЕДОНСКАТА КУЛИНАРСКА ЛЕКСИКА

Апстракт

Јазичните контакти на македонскиот јазик со другите јазици и нивните заемни влијанија биле предмет на дијахрониско проучување на повеќе истражувачи. Историски гледано, грчката, византиската, римската и отоманската цивилизација на овие простори оставиле свои белези во начинот

[1] проф. д-р Ирина Петровска, Факултет за туризам и угостителство – Охрид, Унверзитет „Св. Климент Охридски“- Битола, Република Македонија
prof. Irina Petrovska, PhD., Faculty for Tourism and Hospitality - Ohrid, University “St. Kliment Ohridski” – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд / Specialized paper

на исхраната на македонскиот народ. Допирот на етнокултурите може да се забележи во долгата листа на јадења кои останале заеднички сè до денес во македонската, турската, грчката, албанската и ароманската кујна. Оттука, одредени видови јадења се јавуваат со идентични лексичко-морфолошки елементи.

Најголемото влијание врз кулинарската лексика на македонскиот јазик има турскиот јазик што не е ни чудно, кога се има предвид повеќевековното сожителство кое нашло одраз не само во јазикот на македонските и турските говорници ами и пошироко во доменот на етнокултурата и фолклорот.

Кулинарската вештина на балканските Турци оставила длабоки траги во начинот на готвење кај Македонците, но исто така и во лексиката каде среќаваме богата турска кулинарска лексика изразена преку цели лексеми и наставки адаптирани според морфолошките обрасци на македонскиот јазик.

Клучни зборови: кулинарска лексика, јазици во контакт, лексеми, афиксација.

Лексичката инвентивност и позајмувањето во македонската кулинарска лексика

Јазичните контакти на македонскиот јазик со другите јазици и нивните заемни влијанија биле предмет на дијахрониско проучување на повеќе истражувачи. Историски гледано, грчката, византиската, римската и отоманската цивилизација на овие простори оставиле свои белези во начинот на исхраната на македонскиот народ. Допирот на етнокултурите може да се забележи во долгата листа на јадења кои останале заеднички сè до денес во македонската, турската, грчката, албанската и ароманската кујна. Оттука, одредени видови јадења се јавуваат со идентични лексичко-морфолошки елементи.

Најголемото влијание врз кулинарската лексика на македонскиот јазик има турскиот јазик што не е ни чудно, кога се има предвид повеќевековното сожителство кое нашло одраз не само во јазикот на македонските и турските говорници ами и пошироко во доменот на етнокултурата и фолклорот. Кулинарската вештина на балканските Турци оставила длабоки траги во начинот на готвење кај Македонците, но исто така и во лексиката каде среќаваме богата турска кулинарска лексика изразена преку цели лексеми и наставки адаптирани според морфолошките обрасци на македонскиот јазик.

Познатиот собирач на приказни од 19-тиот век, Марко Цепенков, во своите записи собирал по азбучен ред имиња на продукти и јадења кои директно биле позајмувани од турскиот јазик: *asekmek*

‘бел леб’, *somun* ‘сомун леб’, *bakrdalnik* ‘јадење со варено пченкарно брашно’(качамак), *burek* ‘бурек’, *gevrek* ‘ѓеврек’, *amur hamur* ‘зајре, фил’. Приборот кој се користел при приготвување на јадењето или при самото јадење се именувал со лексеми од турскиот јазик: *havan* ‘аван’, *kotel* ‘котел’, *gum* ‘ѓум’, *bakrac* ‘бакрач’ и др.

Заемките од турско потекло кои припаѓаат на полето на кулинарската лексика се изразени преку морфолошкиот образец именки, со кои се означуваат имиња на јадења, продукти или се именува кулинарски прибор. Поголем дел од овие заемки се јавуваат како единечни лексеми, додека имињата на јадења кои се приготвуваат со посложени зафати се изразени со сложени лексеми. Како еднокоренски заемки кои означуваат материјали за понатамошно приготвување на одредени јадења се: *бамија, боранија, магданос, патлиџан, дуња, урма, бадем, костен, наранџа, лимон, туршија, расол, бут, суџук, џигер* и др.

Јадења кои и денес се приготвуваат во домашната македонска куј на и се изразени со по една лексема се: *buryan* ‘ориз’ (пирјан, бирјан), *bumbar* ‘јадење со џигер и ориз’, *guvec* ‘ѓувеч’, *kebabi* ‘јадење од месо, исечено на дробенки варено или печено’, *pilav* ‘барен ориз полеан со врел зејтин’, *cervus* ‘каша од брашно со запршка’, comlek ‘јадење со кромид, лук и црни сливи’, sirden ‘јагнешки кошулки полнети со мелено месо или сечкано телешко месо’, *kajma, kiuma* ‘мелено пржено месо’, *javnija, janice, yahni* ‘варено јагнешко месо со млад кромид и зачини’, *kaygana* ‘ матени јајца пржени во зејтин’ (кајгана), *keskek* ‘мусака со значење ‘општо’, *kapama, kapamalapa* ‘кашесто зготвена храна од брашно или ориз за деца’, *pastrma, pastirma* ‘сушено овчо месо’, *paca, piftija, pifti* ‘варено месо со зачини и маснотии’, *sarma* ‘мелено месо во листови од кисела зелка или винова лоза’ сарма, *kofte* ‘пржено мелено месо со зачини’, *tepsi, tepsice* ‘јадење со грав или ориз со или без месо’, *corba* чорба.

Јадења со месо или ориз кои се изразени со сложени именки: *taskebap* ‘варено месо на дробенки’ *тас-ќебап*, *turlu tava* ‘јадење од месо и разновиден сечкан зеленчук печен во тава’ *турлитава*, *papas yahnisi папасјанија, imam bayildi имам баилди* ‘јадење од пржени модри домати’.

Македонската куј на е позната по тестените јадења, односно сучени пити и други специјалитети од кои поголемиот дел се јадења кои навлегле преку турската куј на. Имињата на овие јадења во основа ја содржат еднокоренската лексема *пиде* ‘пита’ со значење на ‘општо’. Во зависност од тоа на каков начин се сучат губите или катмерите,

односно со што се приготвува питата, се јавуваат сложени лексеми: *acik pide* ‘светла пита’, ‘пита која се меси со бело брашно’, *kolpidesi* ‘тркалезна пита’ (кравајче), *kiavay* ‘колач пита’, *pastirma pidesi* ‘пита со ситно сечкано месо’ *пита пастрмајлија*, *katmer pide* ‘пита со катмери’, *sarayli* ‘вид мала погача’*сарајлија, gomleksis* ‘ѓомлезе’ *тури потпечи*, *kesmis pide* ‘пита со сирење сечена во форма на баклава’ *кошишпите*. Во оваа група на позајмена лексика спаѓаат и теста за варење во вода: *yufka* ‘сучени губи, сушени, кршени’ *губи, јуфки*, *tarana* ‘рендано тесто, сушено’ *тарана*.

Во македонската кулинарска терминологија се среќаваат следните еднокоренски лексеми за јадења кои се приготвуваат со кулинарскиот метод на печење: *borek* ‘бурек’, *gevrek* ‘ѓеврек’, *somun* ‘леб’, *presnec* ‘преснец’, *pogaca* ‘погача’, *kifle* ‘кифла’, *simid* ‘симит’, *peksimid* ‘пексимит’, *kravaj(ce)* ‘лепче без квасец со благ вкус’, и др. Како сложенка се јавува лексемата *asekmek* со значење ‘бел леб’.

Во групата на зачини спаѓаат следните заемки: *дарчин (дарџин), карапипер (карабибер), пипер (бибер), шафран (сафран), зејтин, сирче, сусам* и др.

Сите ориентални теста попарени со шербет можат да се именуваат со поимот *татлии* кој и во македонскиот јазик е прифатен со исто значење *татлии* ‘попарен пандиспан’. Од ориенталните имиња кои означуваат десерти во македонскиот јазик се задржале следните еднокоренски заемки: *алва халва, баклава, гурабија, раванија, тулумба, кадаиф, локум, ратлук, ошав, пекмез, маџун, нишесте, пелте*. Како сложени именки се јавуваат: *шеќер-паре* ‘суви печени колачи со фил од ореви, попарени со шербет’, *ирмик-алва irmik helva* ‘гриз алва’, *кетен алва keten helva*, *keten alva, taan alva, tahan helvas.* Во корпусот се среќаваат и заемки кои припаѓаат на оваа категорија и влегле во ова лексичко поле по посреден пат: *штрудла, ролат.*

Во категоријата млечни производи кои се именуваат со еднокоренски именки се: *јогурт- yogurt, кајмак- kaymak,сутлијач sutliyas.* Заемките од турскиот јазик се среќаваат и во категоријата на пијалаци и тоа: *салеп sahleb, чај cai, шурун surup, шербет serbet, анасонлија anason* ‘вид ракија со анасон’, *бира bira, лимунада limonada, ракија raki, расолница, rasolsusu, шира sira.*

Се забележува дека заедно со имињата на јадења кои се позајмиле од турскиот јазик задолжително се позајмува и соодветната лексема која се однесува на одреден кулинарски прибор кој е неопходен за изготвување на одредени јадења или за нивно сервирање. Така, во македонскиот јазик навлегле следните именки кои се однесуваат на одреден прибор во кујна: *аван хаван, ѓум gum, ибрик*

ibrik, капак kapak, сач sac, кашика kasik, маша masa, оклагија oklagia, тава tava, тепсија tepsi, тенџера tengere, чинија cini, и др.

Во лексичкото поле на македонската кулинарска терминологија спаѓаат и именките кои означуваат одредена професија: алваџија алваци, бозаџија босаци, ахкчија, симитџија симитци, фурнаџија, фиринец, шеќерџија секеци. Тоа се изведени именки со наставката од турско потекло- *џија*, која не се употребува веќе за нови образувања и во литературниот јазик им отстапува место на наставки од македонски јазик како *–ар* во *пекар, слаткар*. Именките кои означуваат професија сè поретко се употребуваат во секојдневниот говор како резултат на изумирањето на овие занаети.

Со оглед на сè поголемото присуство на интернационални листи на јадења, како и влијанието што го имаат светските кујни врз современите текови на живеење, во македонскиот јазик е присутен голем број на заемки од областа на интернационалната кулинарска лексика кои се адаптирале според лингвистичките закономерности на македонскиот јазк.

Група глаголи кои носат белег на интернационални кулинарски термини, всушност, се посредно или непосредно позајмувани од некој трет извор, најчесто од латински, арапски, грчки. Овие глаголи се присутни во англискиот, францускиот, германскиот јазик, а во македонскиот јазик влегле во својата оригинална форма и без промена на значењето: *to blanch blanchir blanchieren* ‘бланшира, подварува’, *carmelise caramel karamelisieren* ‘карамелизира, полева со топен шеќер’, *deep-fry frire fritieren* ‘пржи’, *to flambe flamber flambieren* ‘фламбира, полева со алкохол кој се запалува’, *to granish garnir garnieren* ‘гарнира’, *to glaze glacer glasieren* ‘глазира, полева со смеса која се стврднува’, *to gratinate gratiner gratinieren* ‘гратинира, потпечува’, *to marinate mariner marinieren* ‘маринира, потопува во раствор од киселина, масло, вино и слично, *pane paner panieren* ‘панира, похува, мачка во смеса од брашно, разматени јајца и ронки леб’, *passer passer passieren* ‘пасира’, *poach pocher pochieren* ‘пошира’, *saute saute sautieren* ‘сотира, пропржува со цел месото да се порумени’, *piquer piquer spichen* ‘шпикува, прободува место со нож’. Нивните промени понатаму се наполно во согласност со правилата според кои се однесуваат домашните глаголи. За извесен дел од оваа интернационална кулинарска лексика може да се рече дека јазик давател бил францускиот, односно германскиот јазик.

Во анализата наидовме на прилично голем број заемки од полето на кулинарската лексика кои влегле во македонскиот јазик

преку англискиот јазик. Ги наведуваме само оние заемки кои во корпусот се јавуваат како најфреквентни:

Солени јадења*: бифтек beefsteak, грил* со значење ‘ресторан каде се послужува скара, грил’, *росбиф, roast beef хемендекс* ‘пржени јајца со шунка’, *ham and eggs,* бекендекс ‘пржени јајца со сланина’, bacon and eggs, *фастфоод fastfood, хамбургер hamburger, чисбургер cheeseburger, тост toast, сендвич sandwich.*

Пијалаци*: битер bitter, sprite спрајт, бренди brandy, whisky виски, скоч scotch whiskey, coca-cola кока кола, ајскафе ice-coffee, cocktail коктел, компот compote, wine вино, juice џус и други.*

Кулинарски прибор*: миксер mixer, тостер toaster.*

Македонска кулинарска лексика
во други полиња на дискурсот

Интересен е податокот што многу од лексемите од лексичкото поле на кулинарската лексика влегуваат во градење на фрази и пословици кои се дел од нашиот секојдневен говор и се извлечени од *Речникот на македонскиот јазик*. Анализираната кулинарска лексика може да се подели на неколку категории, дадени според фреквенцијата на лексемите кои се јавуваат.

Глаголите *вари, пече, врие, попарува, пржи, џеди,* влегуваат во формирањето на изрази и пословици чие значење е надвор од лексичкото поле на кулинарската лексика: *вари го печи го – тој си е, тој е печен, та дури препечен за таа работа, врие од мака, кој се попарил од млеко дува и на маштеницата, јас се пржам овде, а ти ќефот си го гледаш, го остави на џедило, професорот ги џедеше многу кандидатите, ми зовре* и сл.

Во категоријата на имиња на разни видови продукти и јадења спаѓаат имиња на продукти и јадења кои се јавуваат во фрази и пословици чие значење навлегува во други полиња на дискурсот. Ги наведуваме најкарактеристичните фрази и пословици:

брашно	*Си легна на брашното*
леб	*Лежи лебу да те јадам, За корка леб, Не барај преку леб*
погача	
кајмак	*Го собра кајмакот*
каша	*Каша ќе те направам, каша ми е во главата*
манџа	*Во секоја манџа мирудија*
погача	*Зрно по зрно погача*
попара	*Не сркај со деца попара*
пилав	*Со лаф пилаф не се прави*

сос	*Се наоѓа во гаден сос*
мед	*Му падна секирата во медот*
квасец	*Скиснат како квасец*
мед	*Одат како пчели на мед*

Имињата на пијалаците исто така формираат фрази и пословици со значење надвор од лексичкото поле на кулинарската лексика:

боза	*Лесно како боза, бистар како боза*
вода	*Сторен е жива вода, Крвта не е вода, Каде што течела вода пак ќе течи*
млеко	*Од пиле млеко, уште мириса на млеко*
ракија	*Блага ракија*

Во корпусот се забележуваат именките *алва, бонбона* и *шеќер* во следните изрази: *се продава како алва, слатка како бомбона, шеќерна уста, шеќерно грло.*

Во поново време сè повеќе се зголемува бројот на заемки кои по посреден или непосреден пат влегле во македонската кулинарска лексика и тоа од јазиците чија кујна има широко влијание врз начинот на приготвување на храната во целиот свет. Тоа се, пред сè, имиња на национални специјалитети и пијалаци кои се среќаваат во листите на јадења во француската кујна, која има најголемо влијание врз формирање на кулинарската лексика како дел од интернационалната терминологија. Немајќи соодветен превод за повеќето француски јадења, македонската кујна понудува позајмена лексика. Така на пример, *пире, пате, соте, омлет, шампањ* се заемки од францускиот јазик, *пирошки, тартар сос, борш* се позајмени од рускиот јазик, *маџа, шпагети, лазањи, макарони, ризото, пица* се заемки од италијанскиот, *шницла, штрудла, бира* од германскиот јазик, *гулаш, ѓувеч* од унгарскиот, *подварок, паприкаш* од српскиот јазик.

Во подрачја што биле населени со повеќе националности, како што е Битолската регија, во текот на времето се вршеле лингвистички позајмувања кои биле резултат на непосредниот контакт на ароманското и грчкото население со македонското. Допирот во доменот на етнокултурите на овие народи нашол одраз и во формирањето на одделни имиња на јадења кои станале дел од позајмената кулинарска лексика во македонскиот јазик: *макаронада* ‘јадење со макарони, млеко и јајца’, *мамлига* ‘качамак’, *гиро* ‘сендвич со месо’, *плаки* ‘вид јадење со риба во тава’, *турта* ‘печиво со сода бикарбона’ *тригони* ‘триаглести слатки, грчка баклава’, *мастика*

'ракија', *кашкавал* 'пита кашкавал'. Освен тоа, се забележуваат имиња на јадења кои во македонскиот јазик се правени според структурата на ароманскиот јазик. Така, името на јадењето пита (зелник) со праз е направено според структурата на *пита ку прас*, пита (зелник) со киселец според *пита ку бурбунаника*, пита со тиква според *пита ку кукуркубета*, па оттука и изразите *комат со праз*, *комат со тиква* и сл., во охридско-струшкиот говор.

Поголемиот број на горенаведените заемки од турско, грчко и ароманско потекло паѓаат во заборав, суштествувајќи главно во говорот на постарите жители. Се забележува тенденцијата на употреба на модерни заемки, како што е случајот со заемки од англискиот, италијанскиот, францускиот јазик, кои со современите текови на живеење ги истиснуваат старите заемки. Овие заемки не се регистрирани во *Речникот на македонскиот јазик*, па со право можат да се наречат лингвистички археолошки раритети.

Заемките кои навлегуваат во јазиците било преку посреден или непосреден извор доаѓаат на голема врата пред вокабуларот на секој јазик па и на македонскиот. Во полето на македонската кулинарска лексика присуството на заемките е во значително голем број. Со оглед на фактот што во најголем број случаи нивната адаптација во македонскиот јазик е без промена во значењето, интерпретацијата на оваа лексика не треба да биде проблем за преведувачот. Сепак, треба да се има предвид дека повеќето од овие лексеми не се внесени во *Речникот на македонскиот јазик.*

Користена литература

Filipovic, R. (1987). *Teorija jezika u kontaktu.* Školska knjiga. Zagreb.

Јанева, М. (1988). *Интернационализмите во англискиот и македонскиот јазик.* Докторска дисертација. Скопје.

Јашар-Настева, О. (1962). *Турските лексички елементи во македонскиот јазик.* Докторска дисертација. Скопје.

Конески, Б. (1983). *Граматика на македонскиот литературен јазик.* Култура. Скопје.

Katamba, F. (1993). *Morphology.* The Macmillian Press LTD. London.

Murgoski, Z. (1994). *English- Macedonian Dictionary of Idioms*. Skopje.

Sazdov, T. (1988). Turkish food names in Macedonia. *Second International Food Congress.* Turkey: 403-406.

Вуковиќ, Г. (1994). Кулинарска лексика у фразеологии. *Годишњак Филозофског факултета. Књига XXIII*. 1-5. Скопје.

Цветковски, В. (1981). Грчки и ароманси контакти со македонскиот јазик. *Зборник во чест на Б. Видоесвки.* Скопје.

Weinreich, U. (1952). *Languages in Contact.* New York.

Milica Andevski[1]

LEARNING THROUGH CONSTRUCTIVIST DISCOURSE[2]

Abstract

Today, the social changes become the important factor, which influences the change of way of organiying the education: teachers, parents as well as the institutions of education are no longer in the position to offer the axioms, the models of behaviour. The teachers become »competent« subjects, whose opinions and experiences are to be »taken« seriously. The constructivism implies the atritudet. That each individual by his sense, i.e., perception, listening, feeling, thinking and communicating, being influenced by the culture whose part he is, forms his own vision, whose existence has not been denied. According the didactics of the constructivist school, the teaching develops like the evolution, always step-by-step and each achieved level is a starting point towards the new experience. Teachers and pupils construct the teaching and educational proccess as a dialogue.

The proffessor is no longer »the intermediary«, someone who »directly guides«, but the one who »indirectly influences« the construing the proccess of teaching and education. The teachers offer models which give the pupils open possibilities to be enlisted in the system »the didactics of enabling«. »Room for studies has been used as a metaphor, you can learn anywhere, »the doors of the classroom« are always open, you can learn always and everywhere, teachers with pupils, or the pupils together, studying and examining the results of their work, with plan, system, method, within some institutional frame.

Keywords: constructivism, directing the contexts, change of the prospectives

УЧЕЊЕ ИЗ КОНСТРУКТИВИСТИЧКОГ ДИСКУРСА

Резиме

Друштвене промене данас постају моћан фактор који утиче на промену начина организовања наставе: наставници, родитељи као и образовне институције нису више у позицији да дају опште важеће вредности, моделе понашања. Ученици постају „компетентни субјекти“ чија

[1] д-р Милица Андевски, Филозовски факултет, Универзитет во Нови Сад, Србија
Milica Andevski, PhD., Faculty of Philosophy, Universityof Novi Sad, Serbia

[2] Оригинален научен труд / Orignal scientific paper

мишљења и искуства треба „узимати озбиљно“. Конструктивизам заступа став да сваки појединац својим чулима тј. опажањем, слушањем, осећањем, размишљањем и комуникацијом, а под утицајем културе и друштва чији је део, обликује своју сопствену слику, чије се постојање не оповргава. По схватању конструктивистичке дидактике, учење се одвија као еволуција, увек корак по корак напред, а сваки достигнут ниво је полазиште за ново искуство.Ученици и наставници конструишу процес учења и подучавања као дијалог.

Наставник није више „посредник“, неко ко „директно управља“ већ „индиректно утиче“ у уређењу процеса учења и поучавања.Наставници дају понуде које ученицима остављају отворену могућност да их уврсте у своје системе – „дидактика омогућавања“. „Предео за учење“ користи се као метафора: учити се може увек и свуда, „врата учионице су отворена“, учи се било где где наставници и родитељи са ученицима или пак сами ученици међусобно заједнички раде и преиспитују резултате свога рада, испланирано, систематски, методски , у неком институционалном оквиру.

Кључне речи: конструктивизам, управљање контекстима, промена перспектива

Друштво у промени – Оријентири као помоћ за реконструкцију школе и наставе

Глобализација, индивидуализација, нове информативне технологије: „Ужурбано друштво“ појачава ситуацију, у којој губитак присне сигурности у нашим вредносним оријентацијама, структурама размишљања и деловања, као и стално присутни ризици од неуспеха у породици, занимању/послу и другим друштвеним контекстима постају све препознатљивији. Наши друштвени облици живота губе структуралну утврђеност, традиције и израчунљиву меру, према којима субјекти могу да израде своју замисао живота, своју биографију и свој идентитет.Ова „епохална криза структуре“приморава људе да пронађу нове облике прилагођавања. За многе је ово задатак који их јако до прејако оптерећује, многе доводи до границе остварљивог, друге чак потпуно преоптерети. „Деца слободе“ назива Улрих Бек (Ulrih Beck 1997) људе у ово време смене векова, који „узимају свој живот у сопствене руке“, без обзира да ли то желе или не – и уче да живе са све већим слободама, морајући да савладају страх од тих нових слобода. Притом је све већи број оних који своју „нелагодност у постмодерни“ артикулишу било отворено било „шифровано“ разним симптомима. Перманентно мењање је за људе овог времена често једина сигурност. „Тражење ослонца у непостојаности“, тако гласи звучна формула

Хелма Стиерлина. Одрасли су приморани да прихватају нове, „одговарајуће“ облике живота/преживљавања. Истовремено морају и да науче шансу, корист, „врлину немања оријентације“.

Школа и њен развој (слично важи за све друге педагошке институције) су увек обележени од стране друштвених околности и захтева. И овде се „мрве старе стварности“. Од почетка деведесетих година се у свим областима школског живота могу установити значајни и јасни преломи. Једна друга генерација деце, повишена, делимично противречна, очекивања која друштво има од школе (већи учинак вс. већи друштвено-педагошки ангажман), растући мултикултурални облици живота, нове технологије, нарочито технологије информисања, постављају сасвим нове захтеве. Све више наставника, али и родитеља се осећају преоптерећени у својим васпитним задацима. Уз то, повећани обавезни фонд часова и све већа одељења повећавају препознатљиве „*Burn-out*“-феномене (прегорети) и превремен одлазак наставника у пензију. Ово се дешава у једном времену, где и емпиријски налази појачано наглашавају посебан значај школе за успешност процеса развијања деце.

У оријентационим мукама наставника (васпитача и родитеља) огледа се једна дилема, коју имају и одговарајуће образовне институције. Они не могу више да задају унапред утврђене опште важеће вредности, циљеве, садржаје и решења у једно време, у коме се вредности и начини понашања отворено и индивидуално могу осмишљавати, у којем се чини да је „све могуће“ (Feyerabend) и нагони на ново оријентисање нову жељу за вредностима“. Чињеницу, да се наше друштво тренутно налази у једној друштвено-културној преломној фази, сад једва да ико више и оспорава.

Требало би позитивно вредновати једно становиште, према ком се у контексту друштвеног развоја деца и млади све више посматрају као компетентни субјекти, који дају информације о својим животу и доживљајима, о својим плановима за будуће светове учења и живота (Dornes 1993; Zinnecker 2001). Захтев „да се ученик озбиљно схвати“и дозволи да његов поглед на школски свет дође до речи, да се истражују његове деконструкција и реконструкција школе и наставе.

У свом раду „Школа и образовање у знаку индивидуализације“ Братер (Brater 1997: 155) долази до закључка да одговор на оријентационе невоље индивидуализовања може бити једино у томе да се „од младости граде субјективне способности, које појединца стављају у положај, да сам себи поставља важеће оријентације“. Из системски-конструктивистичке теоријске перспективе би се са тим

требало сагласити, али без преузимања у томе садржаног ограничења на доба младости и да се истовремено нагласи рекурзивна повезаност индивидуалног и социјалног развоја. Једна „стварајућа производња“, један „акт (друштвеног) самостварања“ јесте један саставни део људског бића, па тиме није својствен само добу младости. Из ових размишљања могу се извести оријентационе тачке које омогућавају одговоре на питање: Какав допринос може дати школа/настава у овом процесу индивидуализације – увек свесна чињенице, да је будућност отворена и непредвидива (Hentig v. 1999). Избор наредних оријентационих тачака би требало да наговести одговор. Школа и настава би требало према томе

- да буду простор за искуство и испробавање,
- да буду пратња при самопроналажењу ученика,
- да омогуће учење односа (слушати, разумети саосећајући...),
- да гарантују узимање у обзир индивидуалних стилова, ритмова и времена учења,
- да дају подршку у конструисању сопствене биографије,
- да увежбају опхођење са сопственом слободом и сопственом одговорношћу,
- да пооштравају способност расуђивања, способност спознаје, способност разликовања,
- да гарантују културне технике и стицање компетентности (личне, комуникативне, стручне, методске, тимске компетентности),
- да служе индивидуалном добијању и конструисању знања,
- да омогуће проналажење, вредновање и обраду информација,
- да осигурају учење искуства (активно у животу блиским, целовитим ситуацијама деловања),
- да увежбавају способност деловања у различитим друштвеним контекстима,
- да стимулишу систематично размишљање и учење како се учи.

Системско-конструктивистичка гледишта и перспективе „конструктивистичке дидактике“

Системско-конструктивистичке позиције у (школској) педагогији (Voß 1998; Arnold/Schüßler 1999; Siebert 1996) се базирају на повезаности конструктивизма са теоријом система. У оквиру различитих позиција конструктивизма показао се један основни

консензус, према коме се свет у коме ми живимо, индивидуално и друштвено, конструише кроз наш заједнички живот. Свака индивидуална конструкција, која није слика реалности, већ ствара конструкцију стварности, представља рекурзиван процес који почиње и завршава са опажањем, деловањем, осећањем, мишљењем и комуникацијом. (Конструктивизам не оспорава да постоји „реалност“, већ само то да ми посредством својих чула можемо да створимо слику те реалности. Ми конструишемо, увезани у културне и друштвене контексте, свако своју индивидуалну реалност.) Теорије система конструишу језички свет изнад система (*you never can kiss a system* – никада не можеш пољубити систем), комплексне целине које су свака део већих светова система (ћелија, организам, психа, разред, школа, општина, друштво). Човек као посматрач разликује, уцртава граничне линије које су одређене конструкцијама његовог света.

Интензивно бављење процесима, које комуникација са (деловима) системом одређује, омогућавају увиде у начине на које људи, ученици/це, наставници/це конструишу своје светове (у којима уче):

- биолошко-телесни систем,
- систем опажање/кретање,
- афектно-логички систем,
- социјални систем (упореди опширније: Balgo/Voß 1995).

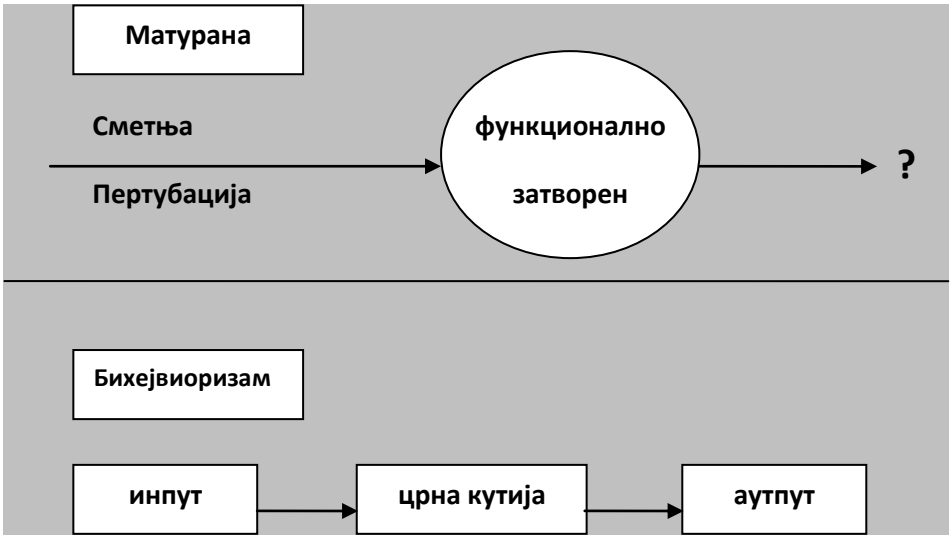
Наведени системи конструишу наше телесне светове, наше светове опажања и деловања, наше светове мисли и осећања, као и наше светове комуникативних односа; светови који су испреплетани кроз рекурзивне и узајамне промене структуре (Maturana/Varela 1987: 85) кроз „структуралне спонама“.

Системи су енергетски отворене, али истовремено и операционално затворене целине, будући да свака структура одређује за које операције је један систем способан или није. Људи као што је познато не могу да лете, то њихова структура не допушта. Они су структурно детерминисани, тј. они стално користе резултате у својим операцијама као основу за даље операције. Облици размене, дакле, нису одређени од стране окружења већ у затвореном начину организације система. Они делују аутономно, будући да структура одређује да ли и како они одговарају на утицаје окружења. Окружење према томе може само да збуни, иритира, „пертурбира“ (Maturana/Varela 1987: 27) системе. Појединачни системи граде притом

једни за друге наизменично окружења, која могу да изазову евентуалне промене. Они себе не могу инструисати у смислу детерминисати. Промене понашања се према томе не могу планирати, унапред предвидети. Трансфер информација није могућ. Знање се за сваки случај појединачно конструише. Будући да сваки систем ипак не може да (пре)живи без других система његовог окружења, структуре се утолико уједначавају једна с другом, колико се у сваком систему селектују одговарајуће структуре других релевантних система (из окружења).

Наш мозак је добар пример за то: Пратимо ли неуробиолошка истраживања, мозак нема директан приступ свету, он је когнитивно затворен (Roth 1997). Сензорна опремљеност човека, дакле очи, уши, нос, укус и кожа, је на разноврсне начине изложена физичким дражима. Сваки сензорни неурон претвара такве дражи у увек једноврсне електрохемијске сигнале, и само су они доступни мозгу. То значи да сва значења, као когниција настају у нашем мозгу у глави, а не долазе споља као резултат неког поступка опажања. Нове информације, које се опажају, се обрађују од стране мозга помоћу резултата ранијих активности. Мозак се организује на основи своје сопствене историје – „Ми смо сећање“ (Schachter 1999). То значи да сваки ученик сваку нову реч, сваку нову радњу наставника (школског друга) може да тумачи само на основу своје сопствене историје учења (једна историја односа) и да је та историја учења производ ранијих активности из света који је он доживео и конструисао. Настава је сходно томе простор, у ком ученици ка другим људима односно стварима граде односе, конструишу значења и у том процесу изједначавају значења кроз комуникацију.

Конструктивистичка слика човека гради тиме основу за деконструкцију традиционалне дидактике. Бихејвиористичка слика човека, према којој се људским деловањем може управљати и предвидиво је, замењује се схватањем човека као „не-тривијална-машина“ (Foerster v. 2002).



Повезаност са принципијелном неуправљивошћу аутономних система и са тиме повезана „бескорисност поучавања и преобраћења“ (Siebert 1996) захтева једно ново објашњење дешавања у настави. Процеси који се одвијају у пољу комуникације на настави не делују једнозначно детерминистички на човека који делује. Истовремено психички токови опет немају никакво детерминистичко дејство на комуникацију у разреду. Шта год да се догоди у комуникацији између једног наставника и једног ученика, између различитих ученика или између ученика и релевантних садржаја или контекста, сваки појединац одређује (за самог себе), на основу својих дотадашњих животно утиснутих и дијалошки доживљених односа - шта дотична комуникација за њега значи (Андевски 2011б; 2008а).

Традиционално дидактичко мишљење у смислу једног инпут-аутпут-модела, тривијализација ученика, инструктивна комуникација, „кратак спој између учења и поучавања“ (Holzkamp 1993) или мит о посредовању/преношењу знања не уклапају се у схватања аутономних система. Дидактика као традиционална „наука посредовања“ мора да буде деконструисана и у смислу друштвених, спознајнотеоријских и антрополошких премиса поново пронађена.

Учење у смислу једне конструктивистичке дидактике се одвија еволуционим корацима, тако што између искустава, доживљаја и рефлексија увек бива достигнут један виши ниво. Током овог спиралног, динамичког развоја са отвореним почетком и отвореним крајем у једном непосредном искуству односно у једном непосредном доживљају нешто постаје проблем о коме се размишља или који се

обрађује у дијалогу са школским друговима или наставницима. Достиже се наредни ниво и он постаје полазна тачка за ново искуство. Наставник је професионални партнер у дијалогу, који на основу своје комуникативне компетентности ученику/групи која учи даје понуде, које их могу иритирати, подстаћи на даље учење. Учење и праћење учења су тако комплементарне величине, школски другови и другарице, наставници и наставнице су партнери у дијалогу у једном индивидуалном/друштвеном процесу учења ученика/ца (Андевски 2011б).

Премисе једне конструктивистичке слике човека, аутономија/коеволуција (самоорганизација система у друштвеном контексту) и партиципација/ самоодговорност (наставници и ученици активно учествују у заједничким конструкцијама њихових светова учења, за које они опет [рекурзивно] заједнички сносе одговорност) граде стубове-носаче једног простора (за учење и поучавање), у којем ученици и наставници конструишу разнолике односе и процес учења и поучавања уређују као дијалог. Они су најпре једнако вредни, не једноврсни субјекти у комуникативном пољу наставе. Функцији и одговорности наставника који то превазилазе потребно је једно принципијелно ново дефинисање/одређење (Андевски 2011б; 2008а).

Ослањајући се на Рут Кон (Ruth Cohn 1975) може се описати један дидактички троугао (Ја-Ми-Ствар), који је увек увезан у један одређени контекст – разред, школа, породица, општина, друштво. Ови појединачни елементи одређују у својим рекурзивним односима основне нивое односа, који као активно доживљени модел односа могу да буду описани само као динамички процеси.

Овиме су укратко скициране основне црте једне „конструктивистичке дидактике“ (Reich 2006), „дидактике односа“ (Miller 1997) или „дидактике омогућавања“ (Arnold/ Schüßler 1999), која мора да пронађе своје место у оквиру „наука о односима“. То значи: Конструктивистичка дидактика мора да дâ одговор на централно питање: Како се може утицати на ученике/це, када се дидактика „одриче“ свог фиксирања на линеарне инструкције?

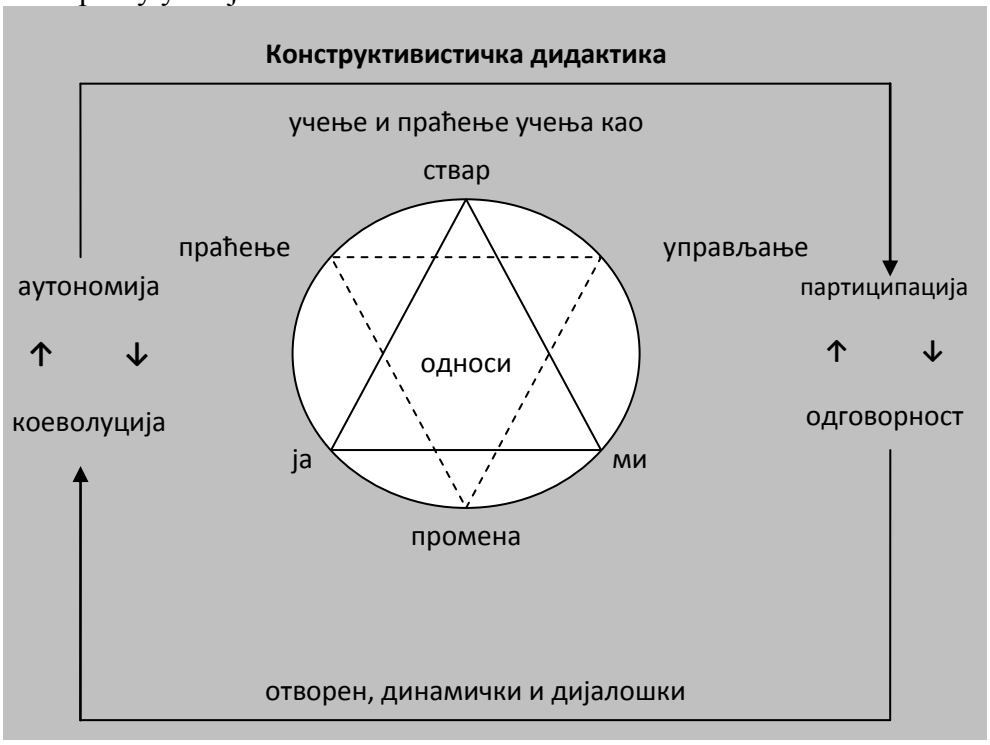
Управљање контекстима, праћење учења, промена перспективе: елементи једног не-линеарног утицања на индивидуалне и друштвене процесе учења

Окретање од традиционалног конструкта, да наставник фунгира као „посредник“ између ученика и ствари, окретање од мита да наставник – у смислу линеарног управљања односно у смислу

детерминистичке инструкције – изазива учење или да знање са наставника може да се трансформише на ученика/ке, радикално мења основно схватање дидактичког деловања у настави.

Парадокс наставничког позива (у директној паралели са позивом саветника, психотерапеута или менаџера), да наставник треба да учини нешто што не функционише, дâ се разрешити само тиме, да тај наставник о ономе што својим директним утицајем не може да достигне, поново поразмисли (у смислу његовог и даље постојећег налога од стране државе за једну планску, ка циљу управљену наставу) и да реконструише своје опције деловања. Пошто ученик сам утврђује, које интеракције воде до којих унутрашњих промена, а које не, преостаје му само индиректно, нелинеарно утицање, које циља на „лакоћу самоодабраних путева промене“ (Willke 1989: 189).

Конструктивистичка дидактика захтева тиме промену од једног директног управљања у заједничко уређивање процеса учења и поучавања. У контексту општег процеса комуникације групе/разреда наставник даје понуде за садржаје, структуре, процесе, правила итд. Понуде као подстицаји који ученику/ученицима отварају могућност да исте, у смислу дотадашњег развоја и актуелне животне ситуације, интегришу у свој систем.



Окретање од линеарног управљања учеником/групом не води до потпуног одрицања од циљаног утицања, већ ка схватању са-деловања наставника у процесу учења. Он може као фацилитатор (онај који олакшава учење), уколико то систем дозвољава, нешто да допринесе. „Допринети значи компетенцију, да приметно, одговорно и способно учествује у томе, да се проширују перспективе и отварају нове могућности,а да то не буде једнострано и уз самосталну одлуку“ (Loth 1998: 42). Стварање могућности, при чему проширење разноликости – на свим односним нивоима – повећава шансе за потенцијално уклапање - представља главни задатак наставника. Понуде представљају покушаје утицања, које могу ученике да подстакну, да иритирају, на промењено деловање.

У оквиру ове „дидактике омогућивања“ наставник у принципу има три могућности на располагању, које на одговарајући начин описују његову основну, дидактичку компетенцију за деловање. Она постоји у способности да се прате процеси учења ученика/група које уче и да се они/оне у дијалогу увек изнова подстакну ка новим, самостално одређеним и ка циљу оријентисаним процесима учења:

- индивидуално праћење учења,
- управљање контекстима,
- промена перспективе.

Индивидуално праћење учења

„Један живи (учи – аутор), када га други води“ (Assmann 1999). Ову стару мудрост из једне староегипатске изреке сада би требало ревитализовати и дати јој према схватањима системско-конструктивистичке дидактике у циљу карактерисања индивидуалног праћења учења нови опис. Модерној парафрази „*only two can play this game*“ (ову игру могу да играју само двоје) потребно је истицање у смислу оријентисања субјекта, да индивидуални, односно друштвени систем одреди садржај, врсту, опсег и време праћења. Ученици не прате наставне кораке који су испланирани од стране наставника, временски усклађени, већ они организују сопствене, односно заједничке путеве учења, које уређују у дијалогу са школским друговима/са наставником. Притом они одређују врсту, опсег, трајање и време итд. Наставник на овај процес може само индиректно да утиче.

Учење као „проширење сопственог света“ (Begemann 1997) захтева од пратиоца учења разноврсна знања: о свакој појединачној

биографији учења, о животном свету ученика, о индивидуалним циљевима учења и структурама чула, о специфичном типу учења, о стиловима учења и стратегијама учења, о моделима размишљања и деловања, о ритмовима учења и склоности ка контекстима учења који су од помоћи, о јаким и слабим странама, о страховима итд. Индивидуално праћење учења је онда делотворно, када, односећи се на особу, процес, контекст, ситуацију и предмет омогућава ученику нове „структуралне споне “ (Siebert 2001).

Централни моменат у контексту индиректног утицања на процесе учења јесте питање, да ли и у којој мери наставнику успева (насупрот свакодневној комуникацији, у којој су уклапања стално омогућавана или и нису), понуде, могућности тако да позиционира, да се повећа вероватноћа потенцијалног уклапања. Ово важи како за опхођење са појединим учеником, тако и за групу/разред као друштвени систем. Ове понуде могу, међутим, само онда да буду од значаја, када наставник обрати пажњу на то колико су понуђене разлике примерене за дотичног ученика. Уклапање заједнички створених слика о садржајима, ситуацијама, путевима итд. игра важну улогу. Притом ове не смеју бити ни превише близу, али ни превише далеко од субјективних конструкција ученика. Поред очувања полиперспективности и радозналости, најважнији задатак наставника је да никада не изгуби респект према интегритету појединачног ученика (Андевски 20011а; 2011б; 2008а)..

Сваки ученик на основу своје структуре одлучује о томе, шта ће у његовом систему бити прихваћено, у којем облику, под каквим условима и у ком је он тренутку спреман да промени своју структуру. Промене се могу препознати када су подстицаји таквог састава, да испољавају одређену блискост са структуром ученика. Уколико су разлике превелике, понуде превише разноврне, не могу се прихватати нове информације, ученик остаје заробљен у својој структури учења. Ово исто тако важи и када су подстицаји превише слични. Један подстицај нове врсте је најделотворнији онда, када драж није апсолутно нова, већ релативно нова, дакле с једне стране је слична нечему познатом, а с друге стране се ипак од тога разликује .

Наставник може да покрене разноликост индивидуалних процеса учења помоћу општих управљачких импулса. Он може да поставље питања, да даје помоћ у структурисању, он може да иритира, да збуни, да захтева и да стимулише. Он може да понуди дијалог којим ученик управља или који наставник дидактички води, он може да преко метакомуникације (садржаји, циљеви, путеви учења, конфликти)

омогући разнолике подстицаје ученика међусобно. Он може групе које уче индивидуално да прати и да увек изнова води своје ученике ка самосталном размишљању и деловању. И не и најмање важно, он има могућност да се и сâм сваки пут другачије понаша. Индивидуално праћење учења представља један дијалог, који ученик одређује, а наставник прати. Ово вођење је поступак какав имамо и у плесању, када се мењају кораци. Најпре се један партнер прилагођава плесним покретима оног другог. Онда можда наставник жели да преузме вођење и да уведе неки нови корак у учењу. Прелаз је флуидан и веома успешан, уколико се претходно добро успостави уклапање између наставника и ученика.

Понуде дидактичког деловања треба на свим односним нивоима загарантовати. И групама је потребно индивидуално праћење учења! Исто тако би и промена перспективе морала да се индивидуално извршава (Андевски 2011б; 2008а).

Управљање контекстима

Настава без линеарних инструкција захтева фокусирање свих индиректних облика утицања. Ово важи како за општу комуникацију и интеракцију у разреду (однос субјект-субјект), тако и за интеракцију ученика са њиховим окружењем (однос субјект-окружење). Ту посматрачка компетентнција наставника добија значајну улогу. Наставник може да интеракцију/комуникацију свог разреда и уређивање односа својих ученика сензибилно посматра и да преко дијалога и метакомуникације (са)утиче на уређење тих контекстних услова. Вилке (Willke 1989) ovo naziva „kondicionaliziranje kontekstnih uslova“, при чему један структурно детерминисани систем добија екстерне подстицаје за аутономно самомењање. Управљање контекстима избегава „кратак спој између подучавања и учења”, а да се неопходна васпитна односно дидактичка функција наставника не доводи у питање – или да се одрекне произвољности. Препознатљиви неспоразуми, који ученика односно ученике у заједнички осмишљеним контекстима учења потпуно остављају упућене на саме себе, који узимају у обзир само конструкцију у индивидуалним процесима учења, противрече једнозначном основном системско-конструктивистичком схватању и од користи су само критичарима конструктивизма. Однос, дијалог, партиципација, коеволуција граде основу за самоорганизоване процесе учења, при чему ученик одређује правац и такт уређивања односа.

Наставник је на основу свог професионалног места (са)одговоран за уобличавање контекста за учења (*creating contexts*) у смислу једне атмосфере за учење која стимулише развој, са одговарајућим формама опхођења и правилима. Ово на посебан начин важи за опремљеност просторије која стимулише учење, са одговарајућим уређењем, материјалима и (са)уређењем разноликих аранжмана за учење (опширније: Niggli 2000), у којима поједини ученици могу да конструишу свој индивидуални процес учења (у традицији Montessori, Freinet, Dewey).

Промена перспективе

Гледајући на биографске и у контексте увезане историје учења ученика, обрађивање наставних садржаја у школски организованим процесима учења праве се првенствено према потребама и интересима ученика и наставника. Основна дидактичка структура „промене перспективе“ наставља логички код концепционалног узимања у обзир предуслова за учење, тако што се предзнање које су ученици већ добили преко комуникације (појединачан разговор, разговор у настави) спознају као различитоврсне перспективе и могу да буду увезане у већ постојеће моделе учења. Поред полно специфичних, социјалних, културних и других разлика, могу се доживљавати и разлике између страних/туђих и сопствених теорија о свакодневици.

Различите врсте наставе (предметна настава, надпредметна настава, пројектна настава, отворена настава) проширују мноштво перспектива, које опет омогућавају даље разликовање: сопствене теорије о свакодневици/предметне односно научне теорије. Наставнику притом допада посебан задатак, да загарантује мноштво/разноликост, проширење перспектива, сталну промену перспектива. Перспективе наставника убеђују својом разноликошћу. Оне охрабрују његове ученике на игру са становиштима и перспективама, отварају им сваком његово сопствено, индивидуално уклапање у тему. Нарочито на почетку овог развојног процеса наставник мора да осигура једнакост перспектива односно да их заштити од прераног вредновања. Циљ је, комуникацију стимулисати преко перспективности знања. Укотвљене моделе размишљања као „исправна“ становишта и знања, „истинска“ образложења, „праве“ потребе или „очигледни“ односи, треба увек поново релативизовати променом перспективе. Треба „изазвати на посматрање посматрача, и то не у циљу педагогизирајућег довођења до „исправних“ представа, већ консеквентно изазивати сумње – и то и у

положај онога који поучава“. Није могуће нити има смисла, ослањати се само на активна достигнућа у конструкцијама онога који учи.

Сваки контекст одлучује о томе, колико су конструкције могуће и колико су инструкције потребне. Конструктивистички модификоване инструкционе методе су интегрисани део конструктивистичке дидактике (Siebert 2001; Niggli 2000).

Системско-конструктивистичка теорија не представља нову методску наставу за примену одређених техника испитивања или наставних метода, већ један основни став, које је обележено признавањем аутономије, респектом, уважавањем, знатижељом која учествује, сопственом одговорношћу, као и потрагом за просторима за развој и за решавање у којима се може живети.

Литература:

Andevski, M. Budić, S. (2011a). Insinituated reality: Constructivist methods teaching and learning, U: Monografija sa međunarodnog znanstvenog skupa „Suvremene strategije učenja i poučavanja“, Sveučilište Jurja Dobrile, Pula, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Medulin, 14. i 15. travnja, Vol 2, str. 591- 602;

Andevski, M. (2011b). Konstruktivistički okviri didaktike odnosa, Pedagoška stvarnost, broj 5-6, (godina LVII) str. 448- 463. (UDK 37.02)

Andevski, M. (2008a). Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije, „Obrazovanje učitelja nekada i danas“,(„Teacher training than and now“), Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, str. 50-58;

Andevski, M. (2008b). Didaktika odnosa – diskurs konstruktivistički orijentisanog učitelja, Zbornik radova, Drugi Međunarodni naučno-stručni skup, ’Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole’, The First through fifth grade Primary School Teaching Studies in nine year Primary School Education (urednik Arnaut, M.), Zenica, Bosna i Hercegovina (29. i 30. 05. 2008), str. 143-156;

Andevski, M. (2009). Razumevanje metoda iz diskursa pedagoškog konstruktivizma, Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad, knjiga XXXII, str. 241-258;

Arnold, R. & Schüssler, I. (1999). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt;

Assmann, J. (1999). Der Eine lebt, wenn der Andere ihn geleitet-Altägyptische Konzepte von konektivem Leben. In: Fischer, H. R./Weber, G. (Hrsg.) Individuum und System. Frankfurt a. M;

Beck, U. (Hrsg.) (1997). Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M;

Begemann, E. (1997). Lebens- und Lernbegleitung konkret. Bad Heilbrunn;

Brater, M. (1997). Schule und ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hrsg) Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M;

Dornes, M. (2000). Der kompetente Säugling. Frankfurt a. M;

Foerster, v, H. (2002). Lethologie. Eine theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem und Unentscheidbarem. In: Voss, R. (Hrsg.) Schule neu erfinden, Weinheim/Basel;
Hentig, v. H. (1999). Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. München;
Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M;
Loth, W. (1998). Auf den Spuren hilfreicher Veränderung. Das Entwickeln klinischer Kontakte. Dortmund;
Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München;
Niggli, A. (2000). Lernarrangements erfolgreich planen. Aarau;
Reich, K. (2006). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voss, R. (Hrsg.) Die Schule neu erfinden. Weinheim/Basel;
Roth, G. (1997). Das Gehirn und seine wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M;
Schacter, D. L. (1999). Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. Reinbeck;
Siebert, H. (1996). Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beitrage zu einer konstruktivistischen Didaktik. Soest, Boenen;
Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes lernen und Lernbegleitung. Heue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied;
Voss, R. (1998). SchulVisionen, Theorie und praxis systemisch-konstruktivisti- scher Pädagogik. Heidelberg;
Willke, H. (1989). Systemtheorie entwickelter gesellschaften. Weinheim, München;
Zinnecker, J. (2001). Kinder. Kindheit. Kindheitsgeschichte. Ein Handbuch. Seelze.

Agim Rushiti[1]

MATHEMATICAL MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCIES[2]

Abstract

The general development of the human being is implicit equivalent development of all scientific disciplines that make interdisciplinary set of Sciences. Their inter correlation relationships are intertwined and are verified through the scientific theory and practice.

There does not exist a single scientific discipline that in its development remains only on the elaboration of its own theoretical foundations. It is constantly searching for scientific verification of its concepts, theories and models. The right place for verification of all pedagogical concepts and attributes is in the educational practice.

In this context, here it is presented the content and structure of the labor Mathematical models for the development of mathematical competencies.

Models as didactic components of mathematics and their active application are inseparably connected with the development of the competences of teachers and students in that context.

On the other hand, the level of development of mathematical competencies in teachers implies and determines the level of application of mathematical models in the teaching of mathematics. So, the synthesis of the dominant triad notions of the mathematical models - development - mathematical competence talks about the need for understanding of the integral unity of these concepts in teaching or in education in general.

Competences of teachers, not only in direct correlation about their own individual development, but they are a key factor for the development of the level of correlation in order for the students to master mathematical models, such as integrated didactic components of math. Theoretical and empirical findings presented in this paper represent an attempt to apply new teaching concepts and content in mathematics, as also, effective pedagogical solutions for a new approach to teaching math.

Keywords: mathematics, models, mathematical models, competencies, mathematical competence, development, education, education, importance.

---

[1] доц. д-р Агим Рушити, Државен универзитет во Тетово, Република Македонија
assistant professor Agim Rushiti, PhD., State University of Tetovo, R. Macedonia

[2] Прегледен научен труд / Revisional scientific paper

МАТЕМАТИЧКИ МОДЕЛИ ЗА РАЗВОЈ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Апстракт

Општиот развој на човекот е имплицитен еквивалент на развојот на сите научни дисциплини кои го чинат интердисциплинарниот збир на науки. Нивните интеркорелативни односи и релации се испреплетени и се проверуваат низ научната теорија и практика.

Нити една научна дисциплина во својот развој не останува само на елаборација на сопствените теоретски основи. Таа постојана трага по научна верификација на своите концепти, теории и модели. Вистинското место за верификација на сите педагошки поими и атрибути претставува воспитно-образовната практика.

Во овој контекст е презентирана содржината и структурата на трудот *Математички модели за развој на математичките компетенции*.

Моделите, како дидактички компоненти на наставата по математика и нивната активна примена, се неразделно поврзани со развојот на компетенциите на наставниците и во тој контекст и на учениците.

Од друга страна, нивото на развој на математичките компетенции кај наставниците го имплицира и го детерминира нивото на примена на математичките модели во наставата по математика. Значи, синтезата на доминантната тријада на поимите математички модели – развој - математички компетенции зборува за потребата од сфаќање на интегралното единство на овие поими во наставата, односно во образованието во целина.

Компетенциите на наставниците, не само што се во директна корелациска врска со сопствениот индивидуален развој туку тие се клучен фактор за развој на компетенциското ниво на учениците за совладување на математичките модели, како интегрални дидактички компоненти на наставата по математика. Теоретските и емпириските сознанија претставени во овој труд претставуваат обид за примена на нови дидактички поими и содржини во наставата по математика, како ефикасни педагошки решенија за нов пристап во наставата по математика.

Клучни зборови: математика, модели, математички модели, компетенции, математички компетенции, развој, образование, едукација, значење.

1. МАТЕМАТИЧКИ МОДЕЛИ ЗА РАЗВОЈ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. МАТЕМАТИЧКИ МОДЕЛИ КАКО ИНТЕГРАЛЕН ДЕЛ ВО МАТЕМАТИЧКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

„Секој може да совладува сè, под услов да применува адекватни постапки во наставата“

(Ј. С. Брунер)

1.1.1. ПОИМ ЗА МОДЕЛОТ КАКО УНИВЕРЗАЛЕН КОНЦЕПТ

На крајот од минатиот век и на почетокот на овој век, како резултат на сè поголемиот притисок на научно-технолошкиот и општо-цивилизацискиот развој, во поголемиот дел на држави, се изработуваат стратегии за конципирање и развивање на наставата, со цел воведување на промени во начинот на организирање и изведување на наставниот процес.

Критичката опсервација на современата настава е заснована, покрај друго, и на кооперативноста и на кооперативните односи помеѓу субјектите кои го карактеризираат процесот на наставата, на образовната технологија и на дидактичко - методичката разновидност во наставата.

Во насока на трансформација на традиционалната настава, заложбите се насочени кон согледување на потребите што ги имаат учениците, преку развивање на чувство за поставениот проблем кај нив, на способноста за увид во самата ситуација, преку развивање на дивергентното мислење, на саморецепцијата и на критичкото мислење итн.

Една од таквите тенденции за промовирање на настава на иднината е и воведувањето на *моделскиот пристап* во наставата и учењето.

Моделот (од латинско потекло: *modulus* – мера, начин и слично), како поим и термин, се употребува, на пример, за означување на структура, на начинот на користење на јазик, на граматика, на теорија, потоа како: шема, стил, аналогија, предложена метода за истражување, репрезентација, апстракција, формализација и делумна формализација на теорија, психолошко помошно средство за теорија,

можност за реализација на теорија, образец, конкретен систем, физички објект, вредност итн.[3]

Моделите ги разбираме како *отворени парадигми* на асоцијативно-творечките ориентации, кои на учениците им овозможуваат да се субјект во наставата, да ги искажат своите афинитети и креативности, да создаваат нови структурни патишта за постигнување на поставената цел, односно за решавање на проблем.

Моделот се изедначува со својот оригинал, во изгледот, функцијата, описот, изведувањето, теоријата, принципот.[4]

Во научното истражување, моделот е средство за изворно сознание, претставува објект на истражување со помош на кој се доаѓа до нови откритија (сознанија) за тој објект.

Професорот од Калифорнискиот универзитет, Јуен Рен Чао, во неговото дело „*Моделите во лингвистика и моделите воопшто*“ [5], истакнува дека терминот *модел* се користи со над 30 слични и различни значења.

Значи, зборот *модел* денеска има повеќе значења, во зависност од областа на која се однесува, и може да претставува форма, модел, шаблон, копија, операција, релација, алгоритам...

Моделот подразбира поедноставен приказ на една компликувана структура која ги пресликува функционалните врски на оригиналот. Претставува објект кој во ликот на физичкиот предмет, на цртежот, шемата или на логичко-математичкиот исказ, на едноставен, пристапен и егзактен начин ги изразува структурата, карактеристиките и функциите на оригиналот.

Моделот ги содржи само битните карактеристики на оригиналот или на реалниот систем и може да му претходи на оригиналот (*научно истражување*) или да биде проектиран врз база на постоечкиот оригинал (*учење во наставата*).

Во специфичните области има посебни значења:[6]

1) Во педагогијата, моделот претставува структура на образовните содржини и функции, односно процеси и резултати на соодветната структура на содржините;

---

[3] В. Штоф. (2000), *Моделирование и филозофия*, Москва: Материјал за конференција, стр . 6.

[4] M .Stevanovič. (1998*), Modeli stvaralaštva*, Varaždinske Toplice: Tonimir.

[5] Y. R.Chao. (1962), *Logic, metodology and philosophy of scienc*e, Standford.

[6] И Лешкоски. (2002), *Педагошки речник*, Скопје: Друштво за книгоиздателство и услуги Вековишнина, стр. 188.

2) Во педагошкото истражување, моделот претставува теоретски конструкт, методолошки пристап, постапка, процедура;

3) Во наставата по природни науки (најчесто), моделот претставува вештачко демонстрационо наставно средство.

Моделот се користи за објаснување на некој процес, да воспостави аналогија или да предвидува некој настан, да ја поедноставува и објаснува комплексноста на тоа што се набљудува, да емитира некој примерок.

Моделирање е научна метода, творечки динамичен и алтернативен процес, со помош на кој сознанијата за карактеристиките на моделот од природните и вештачките системи (парадигма, примерок) се пренесуваат на предметот на истражување (препознавање на друг објект). Методата на моделирање се базира на аналогија, па затоа сличноста помеѓу моделот и оригиналот не смее да се идентификува со идентичноста.

Во наставната работа, одредена постапка/одреден начин на работа е *модел* кој ни овозможува учениците да се променат во рационален и емоционален поглед, односно во когнитивно-ефективната и во моторната содржина на сопствената свест. Во тој процес, ученикот сам со себе е во интеракција, преку разните улоги и статуси кои ги реализира во процесот на учење, земајќи ја така, во различни временски моменти и ситуации, во менталниот план, позицијата на некој друг.

При конципирање, односно проектирање на секој модел не постојат строго дефинирани чекори, само што треба да се почитуваат оптимумите кои го определуваат и не ја доведуваат во прашање валидноста на моделот. За соодветно да го апроксимира реалниот систем, апстракцијата на изградениот модел треба да е одмерена, со што степенот на нејзината валидност не се загрозува. Токму од овие причини, неминовно е овој процес, преку соработка, да се координира и составува со крајните корисници, и тоа не само во фазата на изградба туку и во фазата на валидизација.

1.1.2. ДЕФИНИРАЊЕ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ МОДЕЛИ

Поимот математички модел станува актуелен во времето на големите математички откритија настанати во XVI и XVII век и на незапирливиот развој на одделните области на математиката. Поимот математички модел се воведе поради изразување на идејата за кореспонденција на одделни области на математиката.

Имајќи го предвид фактот дека постојат повеќе различни разбирања на поимот математички модел, дефинициите кои се

однесуваат на толкување на математичкиот модел можат да се групираат во две различни групи на дефиниции.

Според едните, под *математички модел* подразбираме математичка теорија, математичка шема, израз или некој друг опис изведен на математички начин, изразен со некој формален јазик, тогаш кога таквата конструкција изразува некое (значајно) својство на оригиналот.

Според другите убедувања, *математичкиот модел* е интерпретација на некоја математичка теорија, математичка шема или на некој друг математички опис.

Во рамките на другото сфаќање, В. А. Штоф, под поимот математички модел подразбира материјален модел, за кој во однос на оригиналот, не се битни заедничките карактеристики од физичка и геометриска природа, туку само тие карактеристики кои се од структурална и функционална природа, што значи дека однесувањето на тие два објекта може да се изразува со еднаквите математички формализми.

Според тоа, според В. А. Штоф, електричните модели на механичките, топлотните, акустичните и биолошките појави, како и структуралните и нумеричките модели (машините) се математички модели.

Математичките модели, како наставна компонента со голема сознајна вредност, се базираат на две основни карактеристики: на математичките поставени принципи и на математичката карактеризација или на описот на некој феномен или процес.

Во текот на поучувањето на моделите за учење, моделите на наставата и моделите во наставата, современата педагошка литература како неопходни ги апострофира клучните прашања поврзани со математичките модели:

- Како може да се моделира процесот на учење на математиката?
- Како може да се моделира процесот на наставата по математика, во кој моделите на настава се најефикасни?
- Како може да се моделираат математичките содржини за учење?

Во понатамошниот процес на разгледување на математичките модели, како добро средство (јазик) за истражување на принципите, потребно е да се дефинираат некои општи цели:

- да се откриваат начините за моделирање во областа на учењето и наставата;

- да се утврди кои структури и функции треба да ги поседува математичкиот модел за да биде ефикасен во процесот на учење;
- да се мери каков придонес може да има современиот начин на математичкото моделирање, кога во прашање е образовниот процес.

Математичкото моделирање претставува мисловно-теоретска активност на изградба на логички и математички системи; на изградба на реални модели од различни видови, како практично-реални аналогии кои ù одговараат; процес на математичко репрезентирање на одреден феномен, односно систем, со цел негово добро разбирање.

Математичкото моделирање е апстрактна постапка на имитирање на поими, предмети, процеси и системи, и е научен метод со кој, со помош на природни или вештачки конструкции, се изучуваат објекти, системи, појави или процеси кои се аналогни со другиот објект, систем, процес или со другата појава, кој/која од одредени причини не е можно директно да се пресмета.

Методичките модели, па и математичкиот модел, ги поседува следниве карактеристики:

- *Валидност* – претставува ниво на репрезентативност на моделот во претставување на битните карактеристики на реалниот систем, на појавите, на процесот или на оригиналот;
- *Апстракција* – претставува ментален процес, односно постапка на издвојување на одделни битни карактеристики на реалниот систем кои се набљудуваат и анализираат независно; мисловен процес со кој се доаѓа до суштинските обележја на некој систем, односно мисловно расчленување на битните, заеднички и значајни обележја на некоја целина или објект од сè што е небитно, поединечно и случајно;
- *Асоцијација* – претставува пресликување на карактеристиките од повисоко во пониско ниво на сложеност или на апстрактност;
- *Реализација или имплементација* – претставува инверзно пресликување, односно пренесување на карактеристиките од пониските нивоа на хиерархија на сложеност кон повисоките нивоа на апстрактност.

Во зависност од нивото на апстракција, односно од степенот на валидноста, разликуваме *едноставни математички модели* и *перфектни математички модели.*

Едноставните математички модели се применливи во наставата по математика, најлесно можат математички да се опишуваат и се обликувани со висок степен на апстракција. Таквите

модели тежнеат кон идеалните математички модели и имаат најмала валидност.

Перфектен математички модел се нарекува моделот со највисоко ниво на сложеност, но и со мал степен на апстракција, што покажува дека помеѓу нивото на апстракција и на валидноста постои обратна пропорционалност.

1.1.3. ПОДЕЛБА НА МАТЕМАТИЧКИТЕ МОДЕЛИ ВО НАСТАВАТА ПО МАТЕМАТИКА

Во дидактиката, како општа теорија на наставата, моделите и моделирањето имаат важна улога.

Математичките модели кои, иако не во задоволителна мера, се применуваат при реализација на поставените цели на наставниот план и програма по предметот математика се:

- логичко-комбинаторни модели;
- модели на основните операции за пресметување;
- модели на едначините;
- аритметичко-логички модели;
- симболички математички модели;
- геометриски модели за решавање на проблеми;
- модели на геометриски проблеми.

Освен наведените модели, во додатната настава по математика во одделенската настава (особено во завршното одделение од одделенската настава), постепено се воведуваат и следните математички модели:

- моделите на проблемот на мерење;
- модели на проблемите на квадратната мрежа;
- модели на стохастичките појави.

Математичките модели се проектираат и решаваат на различни начини, со помош на различни методи и пристапи. На пример, *методата на модел* како наставна метода, нејчесто го користи симболичкиот математички модел. Секоја математичка задача се преведува од јазична во математичка форма, се изразува со математичка симболика и се решава со примена на математички операции. Истиот модел може да се користи и за решавање на различни проблеми, односно за ист проблем можат да постојат различни модели.

Со воведувањето на дидактичките и функционалните модели за решавање на типичните проблеми, наставата по математика станува оперативна, едноставна, практична и поинтересна.

Во случај на решавање на некој проблем со методот на моделирање, се развива алгоритамското и креативно мислење на ученикот кое ќе биде употребено во моделирањето на проблемските ситуации. Во тој процес, ученикот во меморијата пронаоѓа математичко знаење кое ù одговара на ситуацијата, го поврзува со реалноста и на таков начин создава погодни модели и алгоритми.

Поделбата на математичките модели, како творечко – дидактички модели, се прави врз неколку основи:

- Во зависност од заснованоста (темелноста):
  - Детерминистички модели – кои се засноваат на физички закони,
  - Стохастички модели – врз основа на емпириските податоци.
- Врз основа на математичките структури:
  - Линеарни модели – сите едначини и функции во моделот се линеарни,
  - Нелинеарни модели.
- Врз основа на одвивање во времето:
  - Модели кои се одвиваат во континуирано време,
  - Модели кои кореспондираат со примената во дискретно време – погодни за компјутерска примена.
- Врз основа на насоченоста:
- Модели насочени кон наставникот – познати во наставата како традиционални модели, затоа што се засноваат на традиционално – предавачка настава, каде сите образовни ресурси му се ставени на располагање на наставникот во процесот на пренесување на информациите кон ученикот (кој во овој случај е објект во наставата). Во оваа група на модели ги набројуваме вербалните модели и визуелно – практичните модели, кои ги сочинуваат моделите на поучување и на доминантната активност на наставникот во процесот на поучување,
- Модели ориентирани кон ученикот – познати во наставата како современи модели, кои се засноваат на современите наставни модели. Нивната суштина се базира на вклучување на учениците во сите фази на наставниот процес, од планирање, преку организација, изведување, вреднување и практична примена. Ваквиот вид на модели каде ученикот станува активен субјект во наставата, го редуцира поучувањето во најмала можна мера, а тежиштето на стекнување на знаења го базира врз учењето како самостојна интелектуална активност на реципиентот.

Како современи математички наставни модели можат да се издвојуваат:

1. Креативно – творечки модели,
2. Проблемско – истражувачки модели,
3. Рецептивно – естетски модели,
4. Есеистичко – синтетички модели,
5. Педагошки модел: проектна метода,
6. Алгоритамско – математички модели,
7. Циклус на учење како наставен модел,
8. Егземпларно – парадигматски модели и др.

Овие неколку сложени интегрирани модели кои наоѓат примена во наставата по математика и се во функција на стекнување на математички компетенции, кои во себе вклучуваат поголем број на подмодели и алтернативни постапки, по никоја цена не се поставуваат како универзални, во смисла дека можат да ги заменат останатите и дека во нивната примена во наставата се без алтернатива.

Сите математички модели се отворени, динамични и се изложени на перманентни промени, дополнувања, збогатувања, кои влијаат на афирмирањето на креативноста на наставникот и на автономноста, самостојноста и истражувачкиот дух на ученикот.

1.1.4. КОМПОНЕНТИ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ МОДЕЛИ

Математичкиот модел кој на систематски начин го упатува реципиентот (ученикот) во содржините, методите и техниките на творечка работа, со крајна цел развивање на способностите за творечко мислење, го сочинуваат една низа на компоненти, од кои најбитни се:

а) Процесот (во реалниот свет);

б) Математичката структура;

в) Кореспонденција.

Воведување на секој инструмент, на метода, стратегија во наставата има одредена цел. Тоа истото се однесува и за моделите воопшто, па и на тие математичките.

Целите на математичкиот модел се:

- Презентирање на достапните и добиените информаци во лесно прифатлива форма (автокарта);
- Овозможување на *лесно* пресметување, односно доаѓање до посакуваното решение на проблемот на најлесен начин и по најкраток пат;

- Истражување на процеси и предвидување на излезните резултати.

Основна улога на моделот е да го замени предметот на истражување, врз база на кој е проектиран и да даде нова информација за него.

Ако некој процес се изразува со помош на математички модел, трансформираноста на математичката природа во моделот им одговара на промените во оригиналот, што овозможува управување со процесот со помош на математичките методи.

Чекорите на математичкото моделирање можеме да ги групираме во овие постапки:

1. Поедноставување (апстракција);
2. Прикажување (репрезентација) – постапка која се реализира со помош на математички симболи, едначини;
3. Трансформација – интерпретација;
4. Верификација - споредба со резултатите од испитувањето (набљудувањето).

Или, поразработено, основните фази на математичкото моделирање се:

- Одредување на оригиналот;
- Анализа на оригиналот;
- Одлука за воведување на моделот;
- Изградба на информациона база за моделирање (утврдување на својствата на објектот-оригиналот кои се релевантни за истражувањето);
- Дефинирање на моделот (избор или конструкција на објектот-модел кој ги содржи сите важни својства за истражување);
- Испитување на моделот (поучување за објектот-модел во однос на дадените барања);
- Пренесување на информацијата од моделот во оригиналот (пренесување на резултатите на истражување, од објектот-модел, на објектот-оригинал);
- Модификација на моделот.

Одредувањето на оригиналот и неговата *анализа* се фази во кои се користат непосредните методи на сознание. По откривање на основните информации во врска со оригиналот, доколку понатамошното директно испитување на оригиналот е невозможно или неефикасно, се донесува *одлука за воведување* на моделот. Таа е проследена со систематското прибирање на неопходните информации за оригиналот, односно со *изградба* на информациска база за

моделирање помеѓу множеството на математичките и логичките релации.

Најзначајна етапа во процесот на создавање на моделот е *изборот*, односно *дефинирање* на моделот (поимот, формулите, релациите) и одредувањето на условите под кои се применува. Во понатамошниот тек на процесот, се изучува и *испитува моделот*, т.е. се пристапува кон негово решавање. Ова значи дека на моделот се применуваат законитостите во областа на моделот, што значи дека таквото испитување на оригиналот се сведува на математичко-логичките објекти, релации и операции. Добиените информации за моделот се трансформираат на оригиналот, и, на крајот, се *верификуваат* на оригиналот.

Значењето на математичкото моделирање е неспорно во наставниот процес и тоа е неразделна компонента на современата настава. Ученици кои имат совладувано одредени модели, многу лесно и брзо ги усвојуваат новите знаења, активно се вклучуваат во следењето на сопственото разбирање, во планирање на процесот на решавање проблеми, поедноставно се снаоѓат во проблемска ситуација, полесно се упатуваат за самостојна работа и истражување итн.

Предимензионирањето во наставната практика на одреден методички модел во однос на друг модел е штетно. Тоа доведува до *кочење* на мисловните активности на ученикот и демотивирачки влијае врз потикнување на развивање на хоризонтот на очекувањата кај учениците, врз промовирање на флуентноста на нивните идеи, врз поттикнување на нивната фантазија и врз провокација на интересот за конечен расплет на ситуацијата. Моделот треба да се разгледува како отворен и никогаш совршен и со завршна претпоставка за делотворна творечка работа во наставата.

Се препорачува на учениците да не им се задаваат готови методички модели, бидејќи на таков начин го кочиме нивниот мисловен развој и им попречуваме да се занимаваат со дополнителна креативна самостојна активност. Во дидактична смисла, творечко мислење има полна смисла само доколку учениците ги обучуваме на самостоен начин да ги откриваат моделите.

Ниту еден модел не треба да се сфати како модел кој претставува доволен услов секоја индивидуа да доаѓа до истите резултати. Еден ист модел, во различни временски периоди (во зависност, не само од искуството на наставниците туку и од возраста на учениците) дава и различни едукативни и образовни резултати.

Од учениците од најрана училишна возраст не можеме да очекуваме да бидат, во права смисла на зборот, креатори на модели, но од нив можеме да побараме пронаоѓање и откривање на необичното или на она што изгледа дека е неможното решение. Ова преставува една своевидна форма на креативност, бидејќи се влегува во технологијата на творечкиот процес и на тој начин се постигнува психолошкиот идентитет на ученикот.

При избор на соодветни математички модели за решавање на проблеми, практичната поставена ситуација треба да ги детерминира актуелизирањето на сознанијата, мисловните операции и насоката на мислењето на ученикот. Ако ученикот се оспособува да анализира проблем, да ги открива релевантните фактори, да асоцира, споредува и актуелизира, тогаш неговите теоретски знаења ќе бидат доволно диференцирани, флексибилни, функционални и активни.

Ако на ученикот му е познат алгоритмот за решавање на проблемска ситуација, тогаш во тој случај не можеме да кажеме дека се соочуваме со проблем, односно со проблемска ситуација, без разлика дали се работи за задача од техничка природа или за задача која бара најнапред математички да се моделира, за да се реши подоцна добиениот модел. Меѓутоа, ако ситуацијата е непозната, ученикот ќе се залага да најде пат до математичкиот модел – значи, оригиналот да го замени со својата ментална слика, со некоја егземпларна задача.

Значи, математичките модели, поими, операции, релации и алгоритми, ни служат како средство за индиректното изучување на објективната реалност.

2. КОНСТАТАЦИИ, СОЗНАНИЈА, ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОЗИ ЗА НАТАМОШНИ АКЦИИ

2.1. ОПШТИ КОНСТАТАЦИИ

И со теоретските проучувања, а особено со поголемиот дел од емпириските резултати, се потврди дека математичките модели во наставата имаат голема сознајна вредност и претставуваат добро средство (јазик) за истражување на принципите кои се базират на две основни карактеристики: модели базирани на математички поставени принципи и математичка карактеризација или опис на некој феномен или процес.

Денешното теоретското поучување на математичките модели неминовно ја наметнува потребата за одговор на прашањата: Како може да се моделира процесот на учење на математиката, процесот на

наставата по математика?, Кои модели на настава се најефикасни и како може да се моделираат математичките содржини на учење?

Пред да се одговори на ваквите и на сличните дилеми, потребно е да се дефинираат некои општи цели, да се откриваат начините за моделирање во областа на учењето и наставата, да се утврди кои структури и функции треба да ги поседува математичкиот модел за да биде ефикасен во процесот на учење и да се мери каков придонес може да има современиот начин на математичкото моделирање, кога во прашање е образовниот процес.

Со цел да се испитаат и идентификуваат математичките компетенции, се препорачува теоретски да се елаборираат и емпириски да се проверуваат осум карактеристични способности на учениците и тоа: 1. *Математичко мислење и заклучување*; 2. *Математичко аргументирање;* 3. *Комуникација;* 4. *Моделирање;* 5. *Поставување и решавање на проблеми;* 6. *Презентирање;* 7. *Користење на симболи на формалниот и техничкиот јазик, како и на операциите;* 8. *Користење на алати и технологија.*

Поединечното користење и тестирање на погоре наведените осум компетенции, не е секогаш погодно за развој на математичките компетенции. Од тие причини, во трудот, поради ефикасно и успешно мерење на математичката писменост, наведените способности беа сместени во три поголеми групи на компетенции:

1. *Репродукција* (дефиниција, пресметување со едноставни алгебарски операции) – Способностите за репродукција, во прв ред, се однесуваат на репродукција на научените знаења.

2. *Поврзување* (и интеграција за решавање на проблемот) – Способностите за поврзување се однесуваат на решавање на проблемите кои не се потполно рутински, но сè уште содржат познати постапки и барат релативно мала математизација.

3. *Рефлексија* (математичко размислување, генерализација, анализа и целосен увид) – Множеството на рефлексии ги обединува способностите кои содржат елементи на длабоко премислување (рефлексија), со кои успешно би се решил проблемот.

Наставничките компетенции, според мислењето на наставниците и учениците, се забележуваат низ три димензии:

1. *Професионални компетенции* – каде спаѓаат: нивото на општите знаења, способноста за планирање, способноста за изведување на задачи, учество во проекти, самовреднување и вреднување, стручно усовршување;

2. *Педагошко – дидактичко – методички компетенции* – во кои се опфаќаат: познавањето и примената на педагошката теорија и практика, снаоѓање во подрачјето, способност за поучување и следење, усвојување на училишните процедури, креирање на наставни содржини (планирање, програмирање, подготовка за настава), препознавање и решавање на образовните проблеми, развивање на вештините за управување со одделението, пронаоѓање на одговори за проблеми во одредена дисциплина, поучување во ограничени можности на училиштето, мотивација на учениците и нивно вклучување во различни активности, вештина за евалуација/оценување, разбирање на социјалните и на другите околности кои можат да влијаат на изразување и однесување на ученикот, учење на комуникација со родителите и вклучување на родителите, поврзување на теоријата и на наставните методи стекнати во образованието во наставната практика, снаоѓање во меѓународните прашања;

3. *Работни компетенции* – каде се опфатени: вештините за соработка, предаденост на работата, тимска работа, чувство за одговорност, квалитет во работата, познавање на јазикот (ICT – информатичко компјутерски технологии), совесност – преземање на одговорности, постројување на целите (без обзир на резултатите), иницијатива, оптимизам – внатрешна мотивација и желба за работа, изградба и негување на правилниот говорен и пишуван израз, општа комуникациска и јазична писменост, познавање на англискиот и на некој друг светски јазик.

2.2. ОПШТИ СОЗНАНИЈА

Несомнено, образованието е двигател на развојот на секое општество и вложувањето во образованието е вложување во иднината.

Во тој поглед, во континунитет се изведени истражувања во доменот на примената на наставните методи, на наставните техники, на стратегиите за учење, во доменот на употребата на методички модели во наставата и слично.

Клучна мисија на образованието е знаењата и искуствата, низ различни форми, да ги доближи до луѓето, кои тие знаења ќе ги користат за сопствен развој и за развој на општеството.

Општата перцепција во самото општество е дека наставниците, како најважен образовен фактор, во голема мера, не ги исполнија очекувањата, во делот на посветеноста и пристапот во реализацијата на наставата. Кај нив се уочува: недостаток на инвентивност, на

креативност, на посветеност, методско-дидактичката некомпетентност и отсуството на систематска педагошка обука.

Во моментот, сè уште, во голема мера е присутен е традиционалниот начин на реализација на наставата, чија цел е трансфер и меморирање на факти, наместо стекнување на знаење и компетенции и нивна примена.

Учениците поседуваат теоретска подготовка и широка наобразба, но без способност за примена на стекнатите знаења, без навика за критичко размислување и индивидуална работа.

Пристапот во изготвувањето на програмите во образованието е заснован на нивната содржина, а не и на очекуваните крајни резултатите од наставниот процес. Не постои јасна диференцијација помеѓу содржините, активностите за учење и резултатите од учењето. Потенцирањето на тоа што *се предава*, а не на тоа *што се учи*, ја класифицира наставната програма по математика во групата на таканаречен *експлицитен* или *декларативен курикулум*.

Во таков стандардизиран курикулум, акцентот е ставен на наставникот и на неговото предавање, на штета на стекнување на знаења, вештини и градење на ставови од страна на учениците. Наставните програми по предметот математика се состојат од содржините кои се предаваат во текот на наставните часови во училиштата (таканаречена *експлицитна или декларативна програма*), при што се запоставува важноста на излезните резултатите од процесот на учењето.

Содржините се детално изработени и преку нив се наложува да се реализираат целите, со што се негира современиот пристап во ова насока која го налага обратното, т.е. во наставните програми да не се обработуваат содржините туку само темите, односно наставните подрачја, додека преку уредените цели во програмата, да произлегува дефинирањето и обработката на содржините.

Во концептот на предметната програма по математика доминира содржинската насоченост. Ако се погледнат поставените цели на програмата, ќе констатираме дека доминираат оние цели со кои се бара усвојување на определен фонд на знаење, а недостасуваат цели со кои се сугерира стекнување на комплексни компетенции.

3. СОГЛЕДУВАЊЕ ЗА ЗНАЧАЈНОСТА НА МАТЕМАТИЧКИТЕ МОДЕЛИ ВО РАЗВОЈОТ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ

3.1. СИСТЕМСКИ ПРОМЕНИ

Воспитно-образовниот систем претставува суштинска алка во секое општество. Воспитанието и образованието се израз на највисок степен на цивилизацијата. Токму од оваа причина, секое општество им посветува многу внимание на воспитно-образовните процеси, бидејќи низ нивните системи се изградуваат идните граѓани на општеството.

Училиштето, како главен носител на воспитно-образовниот процес, е секогаш во процес на развивање, од причина што мора да ги следи современите светски трендови, за во секое време да е блиску до преобразување во современо училиште.

Таквиот процес бара вклучување на многу субјекти кои се клучни фактори во организацијата и реализацијата на наставата, субјекти кои вистински се подготвени да ги прифатат иновациите и кои ќе вложат максимален напор тие иновации да станат дел од воспитно-образовната работа.

Значајно место во соодветно функционирање на воспитно-образовниот процес во современите училишта зазема наставникот, како еден од најбитните фактори.

Теоретската обработка на трудот и сегашните тенденции во образованието упатуваат на неколку можни насоки на дејствување:

- Учениците, наставниците, креаторите на наставните програми, учебникарите и креаторите на образовната политика да им дадат предност на активностите, на прашањата и задачите за чие успешно решавање се потребни посложени мисловни операции, преку користење на методички модели.
- Да им се даде поголема важност и време на наставниот процес, на активностите поврзани со примената на методички модели во решавањето на проблемски задачи, на практичната примена на знаењата кои се сигурно орудие за стекнување на математички компетенции.
- Постигањата на учениците да не се мерат, односно оценката да не се дава според бројот на точно презентираните факти и податоци, на усвоените дефиниции, решените задачи и слично, туку според применливоста (со примена на методички модели) на знаењата, според способноста за решавање проблеми, според капацитетот за истражување и практичните активности, според концептуалните

знаења и друго, кои претставуваат релевантен доказ за тоа колку учениците имаат стекнато математички компетенции.

- Примената на методичките модели во наставата треба да почне уште од првото одделение во основното образование, односно вклучувањето на децата во стекнување на математички компетенции преку примена на математичките модели во формалното образование да биде на помала возраст.
- Да се донесат државни стандарди за постигања по математика, засновани врз очекувањата од државата и врз емпириските податоци.
- Да се преиспитаат наставните програми по предметот математика во одделенска настава, од аспект на застапеноста на содржините чија реализација ќе биде со примена на методички модели за стекнување на математички компетенции, соодветни на возраста и на можностите на учениците, уште од пониските одделенија.
- При реализација на програмата, наставниците треба да поаѓаат од развојните можности и интереси на децата, особено имајќи ги предвид законитостите на развојот на мислењата во овој развоен период.
- Тргнувајќи од развојните карактеристики на учениците, од нивните знаења и стекнатото искуство, а во функција на развивање на математичките компетенции на учениците, наставниците треба да организираат повеќе видови активности за учениците: манипулација со предмети, истражување, разложување, составување, конструирање, нижење, пронаоѓање на решенија со комбинирање на идеи и слично, и преку овие модели ќе се потикнат мисловните активности на учениците, со што би се изградил систем на математички претстави и поими.
- Во однос на дидактичко-методичкото оформување на наставниот час, а во функција на развивање на математичките компетенции на учениците, потребна е максимална примена на дидактичката игра, на практичните, манипулативните и на истражувачките активности на учениците.
- Во прилог на развивање на математичките компетенции на учениците, почитувајќи го холистичкиот приод во работата со учениците од најмалата возраст, неопходно е поврзување со другите предмети, односно максимална интегрираност при планирањето на наставата и при реализацијата на часовите.
- Да се инсистира на понагласен конструктивистички приод во учењето и наставата, на нагласување на истражувањата, на проверка на хипотези и на поврзување на знаењата со ученичкото секојдневие, преку примена на математичките модели.

- Да се инсистира на неопходноста од доживотно учење и на спроведување на континуирани активности за поддршка и професионален развој на наставинците во насока на примена на нови форми, методи, стратегии, техники за работа, преку развивање на методички модели за стекнување на математички компетенции.
- Неопходно е да се редефинира улогата на наставникот во општеството заснована на знаење и да се детерминираат нови компетенции на наставникот.
- Високообразовните институции би требало да интензивираат развивање на студиски програми за профилирање кадар за примена на современи пристапи во наставата, со посебен акцент на примена на методички модели за развој на математичките компетенции.
- Во рамките на државните високообразовни установи треба да се акредитира посебна студиска програма за обука на наставен кадар за примена на современи стандарди во работата со учениците (примена на современи модели, методи, стратегии и техники на работа).
- Методско-дидактичката некомпетентност на наставниците и отсуството на систематска педагошка обука за академскиот кадар на високообразовните институции да се третираат како приоритети од државата при креирање на образовните стратегии.
- Развивање на стратегија за примена на методички модели во наставата, преку кои би влијале да создадеме профил на ученик на XXI век.

3.2. ИСТРАЖУВАЧКИ, ПРОГРАМСКИ И МЕТОДИЧКИ ПРЕДИЗВИЦИ

Трудот, всушност, треба да претставува основна појдовна точка за понатамошни теоретски и истражувачки активности кои би резултирале со следното:

- Стандардизирање на таксономијата на математичките компетенции на учениците преку примена на методичките модели во наставата;
- Теоретско доразработување и дефинирање на методичките модели во наставата по математика и нивна таксономија;
- Експериментална проверка на ефективноста на секој од методичките модели за оставрување на определена класа на математички компетенции;
- Промени на наставните планови и програми, особено на наставничките факултети, со ставање на посебен акцент врз примена

на методичките модели за развој на математичките компетенции кај учениците;

- Збогатување на професионалните компетенции на наставникот со нови содржински елементи во согласност со промените во современата настава;
- Ефективни промени во квалитетот на настава, преку воведување на современи техники, методи и стратегии во наставата.

РЕЗИМЕ

Математичко-методичките модели имаат значајна улога и функција во создавање услови и можности за интерактивни односи меѓу партнерите во процесот на наставата, во согледување и усвојување на наставните содржини, во развивање на психичките процеси и особини, во развивање на посебно мислење, односно на логичко-математичкото мислење и на творештвото. Впрочем, тоа го потврдуваат повеќе истражувања на московските психолошки институти и на експерименталните институти во САД и други научни истражувања.

Користена литература

Бурбаки, Н. (1960), *Архитектура математики*, Москва: Математическое просвешение, 5/1960.

Bush, R. R., Mosteller, F. (1955), *Stochastik Models for Learning*, New York.

Van Hile, P. (1996), *Structure and Jusight, A Theory of Mathematiccs Education, Academic Press*, INS.

Kadum, V. (2005), *Učenje rjšavanjem broblemskih zadataka u nastavi (matematike)*, Pula: IGSA.

Kurepa, Gj. (1966), *Matematički modeli u prirodnim i drustvenim naukama*, Beograd: Dijalektika.

Kurnik, Z. (2002), *Problemska nastava*, Zagreb: Matematika i škola.

Pečjak, V. (1989), *Putevi do ideja*, Ljubljana: Sopstveno izdanje.

Polya, G. (1966), *Kako riješiti matematički zadatak*, Zagreb: Školske novine.

Robinson, A. (1963), *Introduction to Model Theory and to the Matematics of Algerbra*, Amsterdam: Mathematical Review (MathSciNet).

Rushiti, A. (2011), *Fjalor terminologjik i matematikës*, Tetovë: Universiteti i Evropës Juglindore

Salett, M., Hein, N. (1999), *Mathematical Modeling & Implications for Teaching and learning*, Brasil: University Regional of Blumenau.

Stevanovič, M. (2000), *Modeli kreativne nastave*, Tuzla: R&S.

Stevanovič, M. (1998), *Modeli stvaralaštva*, Varaždinske Toplice: Tonimir.

Штоф, Б. А. (2000), *Моделирование и филозофија*, Москва.

Bojo Kolondzovski[1]
Miroslav Kuka[2]

SOME ASPECTS OF ENCOURAGEMENT AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY WITHIN THE CLASSES OF NATURE AND SOCIETY[3]

Abstract

Determination of the definition of the term talent in world literature lately is based on the need for the operationalization of the notion gifted child or gifted students. Older definitions apply only to the high intellectual and mental abilities. According to these beliefs measure talents is the height of the IQ which is different to most authors. It is quickly realized that talents also includes other types of capabilities besides a high IQ. Thus, the first studies were aimed at examining creativity, social and other skills. So, in other type definitions include those that determine the area of talent and who say certain group's abilities as separate intellectual areas.

Various authors (Torens, 1970), dealing with creativity and talents believe that creative thinking has these features:

- Originality - producing unusual, extraordinary and meaningful ideas;
- Flexibility - Switch easily from one thought to another scheme, variability;
- Fluency - producing lots of ideas on a given problem;
- Elaboration - adding details supporting the idea;
- Redefinition - use objects in a new way;
- Sensitivity problems - detection and setting problems.

Gardner (Gardner, 1983), talents defines as" the ability to solve problems and to shape products in a way that is considered useful in one or more cultural settings. " A common feature of all definitions the talents is the widespread unspecialized nature of expression and the terms that are used.

In this paper, firstly, in abbreviated form the theoretical basis of the problem of creativity are explored, whereas stems from Gardner's theory of intelligence and

[1] проф. д-р Бојо Колонџовски, Педагошки Факултет - Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски" - Битола, Република Македонија
prof. Bojo Kolondzovski, PhD., Faculty of Education - Bitola, University "St. Kliment Ohridski" – Bitola, Republic of Macedonia
[2] проф. д-р Мирослав Кука, Педагошки Факултет - Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски" Битола, Република Македонија
prof. Miroslav Kuka, PhD., Faculty of Education - Bitola, University "St. Kliment Ohridski" – Bitola, Republic of Macedonia
[3] Прегледен научен труд / Revisional scientific paper

creativity, and emphasizes that through appropriate organized forms of work in teaching, the ability for the creation or creativity can be increased.

Teaching nature and society (regular and additional) with its interdisciplinary content, constitutes a solid basis for the organization and implementation of a number of cognitive activities in the field of natural and social sciences through which students can express their creativity. The authors emphasizes that contemporary teaching of nature and society (regular and additional) through the application of modern methods and procedures, integrating teaching contents with the contents of other subjects and their aspects from different points of view, the implementation of research activities through group and individual work with students in pre-designed stimulating learning environment, providing rich contents and a variety of cognitive activities in the extra instruction and so on. It also offers extraordinary opportunities to encourage the development of creativity among students in these subjects.

Keywords: Gardner's theory, gifted students, creativity, creation, integration.

НЕКОИ АСПЕКТИ НА ПОТТИКНУВАЊЕТО И РАЗВОЈОТ НА КРЕАТИВНОСТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО ПРИРОДА И ОПШТЕСТВО

Апстракт

Определување на дефиницијата на поимот надареност во последно време во светската литература се темели на потребата од содржинска операционализација на поимот надарено дете или надарени ученици.

Постарите дефиниции се однесуваат само на високите интелектуални и ментални способности. Според ваквите сфаќања мерка за надареноста е висината на IQ (коефициент на интелигенција) која се разликува кај повеќето автори. Набргу се увидело дека надареноста подразбира и други видови на способности освен високиот коефициент на интелигенција (IQ). Така, започнале истражувања кои биле насочени кон испитување на креативноста, на социјалните и на другите способности. Значи, во другиот вид на дефиниции влегуваат оние со кои се одредува подрачјето на надареност и кои истакнуваат одделни групи способности како посебни интелектуални подрачја.

Повеќе автори (Торенс, 1970), кои се занимаваат со креативноста и надареноста сметаат дека творечкото мислење ги поседува овие особини:

- *оригиналност* – производство на невообичаени, вонсериски и осмислени идеи;
- *флексибилност* – лесно преоѓање од една мисловна шема во друга, променливост;

- *флуентност* – производство на многу идеи по зададен проблем;
- *елаборација* – додавање детали на носечката идеја;
- *редефиниција* – употреба на предметите на нов начин;
- *осетливост* за проблеми – откривање и поставување на проблеми.

Гарднер (Гарднер, 1983), надареноста ја дефинира како „способност да се решаваат проблеми и да се обликуваат производи на начин кој се смета за корисен во една или повеќе културни средини“.

Заедничка карактеристика на сите дефиниции за надареноста е широката, неспецифицираната природа на изразувањето и термините кои се употребуваат.

Во трудов, најнапред, во скратена форма се разработува теоретската основа на проблемот за креативноста, при што се поаѓа од Гарднеровата теорија за интелигенцијата и креативноста и се нагласува дека преку соодветни организирани облици на работа во наставата, способноста за творење, односно креативноста може да се зголеми.

Наставата по природа и општество (редовна и додатна) со својата интердисциплинарност на содржините, претставува солидна основа за организација и реализација на многубројни сознајни активности од областа на природните и општествените науки преку кои учениците можат да ја искажат својата креативност. Авторите нагласуваат дека современата настава по природа и по општество (редовна и додатна) преку примената на современи методи и постапки, преку интегрирањето на наставните содржини со содржините на другите наставни предмети и нивното аспектирање од различни стојалишта, преку реализацијата на истражувачки активности преку групна и индивидуална работа на учениците во претходно дизајнирана стимулативна средина за учење, преку обезбедувањето на богати програмски содржини и разновидни сознајни активности во додатната настава и сл., нуди извонредни можности за поттикнување на развојот на креативноста кај учениците по овие наставни предмети.

Клучни зборови: Теоријата на Гарднер, надарени ученици, креативност, творештво, интеграција.

1. Редовната настава по природа и општество и креативноста кај учениците

Денес сè повеќе се смета дека креативноста е составен дел на нашето секојдневно живеење и работа и дека способноста за творење може да се зголеми. Творечкиот процес не е веќе толку загадочен – таинствен. Може да се опише, а што е уште поважно за темата на нашиот труд, човекот може директно да се поучи како да ја зголеми својата креативност. Разбирањето на темелите на творештвото може да помогне при неговото користење заради зголемување на креативноста

и работата на секој член во општеството, дури и на одредени групи. Креативноста не е само поединечно туку и заедничко искуство. (Де Зан, И., 2000).

Само со нагласена индивидуална (самостојна) разновидна сознајна активност на учениците во специјално дизајнирана средина за учење во наставата, можеме да очекуваме изразување на креативноста, нејзин развој и напредување. Притоа, се мисли на разновидни когнитивни, сензомоторни, практични и изразувачки активности.
Современата настава по природа и општество има големи можности во иницирањето на индивидуалниот развој на учениците, а со тоа и во поттикнувањето на развојот на надарените и креативни ученици. Најефективен придонес во откривањето и поттикнувањето на развојот на надарените и креативни ученици во наставните предмети природа и општество можат да дадат стратегиите за учење и поучување, особено стратегијата за учење со откривање (истражување), потоа оспособувањето на учениците за самостојно учење (сознавање), можноста за интеграција на наставните содржини, дизајнирањето на средина за учење и сл.

Стратегиите за *учење и поучување* во современата настава по природа и општество се засновани на законитостите на сознајниот процес. Учењето или *учењето со откривање* (проблемско учење, истражување), ги содржи сите етапи на сознајниот процес. Поаѓа од согледување и дефинирање на проблемот, преку сопствена активност на барање на решението, до изведување на заклучок и пронаоѓање на решението. Учењето со откривање уште се нарекува и искуствено учење бидејќи до сознание се доаѓа со сопственото искуство. *Поучувањето* во наставата по природа и општество е скратен процес на учење, тоа не е втемелено врз сопственото искуство туку се користи искуството на другите другите луѓе систематизирано во различни извори. И поучувањето поаѓа од проблемот, со поставување прашања, хипотези во решавањето на проблемот, но барањето на одговор не се прави со сопствено искуство, туку одговорите се бараат и наоѓаат веќе готови, како повеќе или помалку синтетизирани искуства на другите луѓе.

2. Методи и постапки за поттикнување на креативноста

Најефективен придонес во поттикнувањето на развојот на креативноста кај учениците по овие наставни предмети може да се даде во рамките на стратегијата за учење со откривање која се дели на

три методи: истражување, симулација и проект, кои во практичната примена ги наоѓаме во многубројни постапки.

Истражувањето е постапка со која учениците ја проучуваат стварноста. Таа ги содржи овие основни етапи:

- согледување и дефинирање на проблемот од страна на ученикот;
- формулирање на хипотезата (хипотезите);
- прибирање на податоци, набљудување, следење феномени и сл.;
- изведување на заклучоци за вистинитоста или невистинитоста на хипотезите;
- проценка (евалвација) на успешноста на истражувањето од страна на ученикот.

Стратегијата за поучување во современата настава по природа и општество го потенцира моментот на *оспособување на ученикот за учење* (сознавање). Ова барање ја наложува потребата на ученикот да му се создадат сите предуслови за креативна работа и за искажување на својата надареност, односно *средина за учење*, а неговите постигнувања се условени од неговите индивидуални способности, од личното ангажирање, самоактивноста, од темпото на напредување и сл.

Работејќи дваесетина години со надарени деца П. Торенс (Torrance, 1970) ја истражувал можноста за развој на способностите за учење и на творечките способности кај учениците во основното училиште и разработил соодветен *систем за развој на творештвото и на способностите* за учење кај учениците со различни постапки. Ќе наведеме некои од нив кои можат да се применат во наставата по природа и општество:

- создавање на реченици врз основа на зададени зборови;
- комбинирање на делови и идеи;
- манипулирање со предмети и содржини;
- изнесување на идеи;
- изнесување на непотполни факти така што учениците ги пополнуваат празнините и откриваат нови факти – учење со откривање;
- поттикнување за посматрање на појави и објекти од разни гледишта;
- оспособување за решавање на проблеми;
- оспособување за учење по пат на истражување;
- развој на творечката клима во училницата;
- ослободување од конформизмот и од претерано влијание на авторитетот;

- учење на младите да ја сфаќаат вредноста на своето творештво (охрабрување за творење);
- истражување на различните можности за употреба на информациите.

3. Интегрирање на наставните содржини (интегриран курикулум)

Во рамките на својата теорија за интелигенцијата и креативноста при дефинирањето на интелигенцијата Хавард Гарднер (Гарднер, Х., 1985) сугерира концепт на разновидна (повеќекратна) интелигенција, односно дека постојат седум видови интелигенција (способности), односно седум начини на гледање на светот: *логичко-математичка* (способност за разликување на логички или бројни обрасци и меѓусебни релации), *интерперсонална* (лидерска способност за разбирање на односите кај луѓето), *спацијално–просторна* (способност да се процени просторот околу себе во однос на другите предмети и луѓе), *музичко–ритмичка* (способност за такт, ритам и тонови), *интраперсонална* (способност за емоционална анализа на животот кај луѓето), *телесно-кинестетичка* (способност за ефективно користење на перформансите на телото), и *вербално-лингвистичка* (способност де се разбере и одреди зборот, односно да се обликува мислата) (според Јенсен, Е.,1998, стр. 208).

Аналогно на овие видови на интелигенција во училниците можат да се организират соодветни катчиња за активности кои на учениците им нудат одреден начин за учење на некоја тема. Одделението/паралелката се дели на седум групи кои некое време минуваат во секое катче, а потоа се ротираат. Овие интелигенции можат да се развиваат низ интеграција на содржините, посебно во наставата по природа и општество. Најчесто користен систем за имплементирање на повеќекратната интелигенција, при што доаѓа до поттикнување на развојот на надарените, е проучувањето на предметите, појавите и процесите преку интегрирање на наставните содржини (интегрирана настава, интегриран работен ден и сл.) преку интегриран курикулум изразен преку мрежесто претставување на наставната единица. Тоа се прави на тој начин што темата на наставната единица се обработува од различни аспекти во согласност со седумте видови на интелигенција, обработени погоре во овој труд.

4. Поттикнување на творештвото кај учениците низ додатна настава по природа и општество

Редовната настава по овие наставни предмети не може да биде адаптирана според потребите на секој поединечен ученик. Надарените ученици полесно и побрзо стекнуваат знаења, умеења и навики, а редовната настава не овозможува соодветно темпо на работа и не дава можности за задоволување на индивидуалните интереси кон некој предмет. Заради тоа треба да се води сметка за три основни проблеми, а тоа се: *програмирањето, организацијата и изведувањето* на додатната настава по природа и општество.

Во врска со програмата би можело да се постави следново прашање: Кои активности би требало да се иницираат кај учениците и наставниците за да се постигне целта на додатната настава во овие области?

Кога се работи за можностите за реализација на целите на додатната настава по овие наставни предмети, тогаш, пред сè, треба да се има предвид дека наставата по природа и општество дава извонредна основа за поттикнување на творештвото и развојот на надарените ученици и за нивно воведување во природните и општествените науки во согласност со нивните интереси.

Додатната настава треба да овозможи надарените ученици на пократок начин, побрзо и продлабочено да овладеат со основниот систем на мислење во областа на природните и општествените науки. Тоа значи дека низ активностите на додатната настава по овие предмети ученикот треба да открива некои дотогаш непознати односи, самостојно да заклучува за односите, да кажеме, помеѓу почвата, човекот, климатските, економските, историските и другите односи.

Воспитно-образовната дејност во основните училишта кај нас е така организирана што програмите на додатната настава можат да се реализираат на повеќе начини:

- со редовната настава;
- со посебни активности за надарените по овие наставни предмети;
- со слободни ученички активности.

Меѓутоа, кога станува збор за внатрешната организација на работата на додатната настава, несомнено е дека фронталниот начин на работа не е доминантен туку многу редок облик на работа. Најчести облици на работа се групниот и индивидуалниот. Кој вид на групен облик на работа ќе се користи зависи од видот на задачите и од осмисленоста на работата од страна на наставникот. Групите можат да

работат истовремено, на ист час и во ист објект. Но, работата на групите често не е временски и просторно уедначена, бидејќи некои групи можат да добијат задача на подолг рок и да ја реализираат надвор од училницата или училиштето.

Кога подгрупите (или групите) ќе ја завршат работата при прибирањето на одделни факти, должни се да поднесат извештај. На заеднички состанок на сите подгрупи или поединци потребно е извештаите да се обединат во една логичка целина.

Во вака осмислената организација на додатната настава по овие наставни предмети можно е да се уочи дека постојат јасни граници помеѓу активностите на наставникот и активностите на ученикот.

Активности на ученикот:

- избира што ќе работи;
- поставува прашања;
- мери, собира, набљудува, експериментира, црта, бележи;
- бара соодветни информации од материјали, текстови, од Интернет, разговара со родители, работници, стручни лица, наставници итн.,
- утврдува, заклучува, проценува;
- уочување на битното, обопштување, анализа, синтеза.

Активности на наставникот:

- нуди, предлага програма;
- програмата ја дополнува со предлозите на учениците;
- обезбедува услови за работа (објекти, средства, материјали, литература, потребни контакти);
- дава основни упатства за работа;
- во текот на работата партиципира само кога е неопходно.

Користена литература

Кеверески, Љ. – Николоска, Н. (2007), Каков наставник им треба на надарените и талентираните деца, АД „Киро Дандаро", Битола.

Maksić, S. (2006), Podsticanje kreativnosti u školi, IPI, Beorad.

Andrilovič V., Čudina M. (1985), Psihologija učenja i nastave. Zagreb: Školska knjiga.

Danilovič, M. (1998), Tehnologija učenja i nastave, IPI, Beograd.

Колонџовски, Б. (2002), Детето - истражувач на природата, Педагошки факултет, Битола.

De Zan, I. (2000), Metodika nastave prirode i društva, Školska knjiga, Zagreb.

Торенс, П, (1981), Креативност, Педагогија бр.1, Београд.

Министерство за образование и наука, (2007), Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, Скопје.

Mile D. Michunovich[1]

FORGIVENESS AND ITS PEDAGOGICAL FUNCTION[2]

Abstract

To forgive someone means something to do for yourself, not for the person who caused the evil. Many folk sayings talk about how the acrimony and the hate harm the person who reacts with such a temper more than the person who was the victim of something bad.

The forgiveness, as a personality feature, to yourself and to the others, is positively related to mental health and with psychological benefit. The persons who forgive are being less depressed, less angry and less hostile toward others.

Consider what might it happen if everyone performs his/hers retaliatory thoughts into action. Think about what benefits you will have if you consume your time and your energy on negative feelings. Where would you be taken? Is it better to spend your time and energy on something positive, something good for yourself and the people you love?

The forgiveness does not change the past, enriching the future.

Keywords: forgiveness, mental health, pedagogic function

ВОСПИТНАТА ФУНКЦИЈА НА ПРОСТУВАЊЕТО

Апстракт

Некому да му се прости значи нешто да се направи за себе, а не за личноста што го предизвикала злото. Многу народни поговорки зборуваат за тоа како огорчувањето и омразата повеќе ù штетат на личноста што тоа го направила отколку на личноста на која ù е направено нешто лошо.

Простувањето, како особина на личноста, на самиот себеси и на другите, е во позитивна врска со менталното здравје и со психолошката корист. Личностите што простуваат помалку се депресивни, помалку се лутат и помалку се непријателски настроени кон другите.

Размислете што сè може да се случи ако ги спроведете своите одмазднички мисли во дело. Размислете за тоа каква полза ќе имате своето време и својата енергија да ги трошите на негативни чувства. Тоа каде ќе ве

[1] проф. д-р Миле Миќуновиќ, Педагошки Факултет - Битола, Универзитет "Св. Климент Охридски" - Битола, Република Македонија

prof. Mile Michonovich, PhD., Faculty of Education - Bitola, University "St. Kliment Ohridski" - Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд / Specialized paper

однесе? Зар не е подобро тоа време и таа енергија да ги трошите за нешто позитивно, за нешто добро и за себе и за луѓето што ги сакате?

Простувањето не го менува минатото, но ја збогатува иднината.

Клучни зборови: простување, ментално здравје, педагошка функција

На многу луѓе им е тешко да простуваат. Но, за некого простувањето значи нешто што за себе го прави, а не за личноста која му предизвикала зло. Сепак, постојат моменти во кои не е добро да се простува.

Можеби, нема личност на која нешто лошо не ù е направено. Сите на некој начин биле повредени, лути, огорчени и разочарани. Кај некои тоа траело со часови, кај други со денови, а постојат личности што лошите чувства ги носат со месеци и години, па не се во состојба да ù простат на личноста која им нанела зло. Сепак, постојат и такви личности што простуваат, кои велат: *Било па поминало,* без разлика на тоа колку било тешко направеното. Тоа не го прават поради: страв, срам, чувство на вина, своја попустливост, пасивност или затоа што други ги наговориле, туку поради силата на својот карактер, затоа што се убедени дека тоа е добро.

Многумина се прашуваат зошто да се простува, ако некој толку многу ги повредил? Типична реченица е: *Не заслужил да му простам*. Понекогаш им се чини дека со простувањето признаваат дека тоа што другиот им го направил и не е толку лошо. Па, зошто некому да му простиме?

Одговорот на ова прашање не е едноставен, но, кратко речено, со простувањето стануваме подобри и посреќни. Со простувањето на личноста не ù признаваме дека тоа што го направила е добро, со простувањето си помагаме себеси да не живееме во постојана огорченост и да бидеме среќни и задоволни. Понекогаш е многу тешко да се прости и веднаш не можеме да прифатиме дека простувањето е вистинската работа што треба да ја направиме. Одмаздата знае да биде слатка, а вртењето на другиот образ не мора да значи дека и по него нема да добиете. Знаејќи го сето тоа, човекот мора да биде силен за да прости и на личноста да ù даде втора шанса. Ако во тоа се успее, тоа ќе е ново искуство што потполно ќе ви го смени однесувањето кон гледањето на светот. Да се прости значи да се откажеш од огорчување, од лошото мислење и игнорирање на личноста што неоправдано ве повредила, притоа развивајќи го она што личноста не го заслужила: сочувство, големодушност, па дури и љубов. Тоа не е едноставно и, можеби, тоа е најголемото човечко достигнување.

Некому да му се прости значи нешто да се направи за себе, а не за личноста што го предизвикала злото. Многу народни поговорки

зборуваат за тоа како огорчувањето и омразата повеќе ù штетат на личноста што тоа го направила отколку на личноста на која ù е направено нешто лошо. Бившиот американски претседател Бил Клинтон го запрашал Нелсон Мандела како успеал да им прости на своите затворски клучари. На тоа Мандела одговорил: „Кога излегов низ вратата од затворот на слобода, знаев дека ако продолжам да ги мразам тие луѓе и понатаму ќе бидам в затвор“.

Простувањето, како особина на личноста, на самиот себеси и на другите, е во позитивна врска со менталното здравје и со психолошката корист. Личностите што простуваат помалку се депресивни, помалку се лутат и помалку се непријателски настроени кон другите. Сепак, малку е сложено. Има и такви состојби во кои не е добро да се прости. Во некои насилнички односи простувањето не е добро: може личноста што простила да биде полесна цел за нова повреда (*Нема врска што ја тепам, пак ќе ми прости*), а гледачите можат да добијат впечаток дека жртвата е навистина виновна (*Бидејќи му простила, сигурно и самата се чувствува виновна*). Во секој случај, потребно е да се разликува простување како процес што предизвикува помала огорченост, напнатост, депресивност и опседнатост од тоа што е направено и простување што предизвикува уште поголемо малтретирање. Во првиот случај се работи за позитивна појава што го зголемува животното задоволство. Во вториот случај простувањето (ако тоа воопшто може така да се нарече) и понатаму ја одржува состојбата на несреќа.

„Одгледувањето“ на огорченоста и на одмаздничките мисли може моментално да предизвика подобро чувство, ама на подолг рок ќе ве направи несреќна и незадоволна личност. Размислете што сè може да се случи ако ги спроведете своите одмазнички мисли во дело. Размислете за тоа каква полза ќе имате своето време и својата енергија да ги трошите на негативни чувства. Тоа каде ќе ве однесе? Зар не е подобро тоа време и таа енергија да ги трошите за нешто позитивно, за нешто добро и за себе и за луѓето што ги сакате?

Простувањето не го менува минатото, но ја збогатува иднината.

Katarína Vančíková[1]

ROMA CHILDREN FACE BARRIERS TO EDUCATION - SEVERAL IDEAS ABOUT JUSTICE[2]

Abstract

The author in this paper presents her experiences from the field study in the UK. The main purpose of the field study was to investigate the reasons why Roma children who emigrated from Slovakia are more successful in the English education system. Study results showed a number of barriers which children of the ethnic group have faced in their homeland. The author in this paper refers to the most neuralgic points of educational systems in terms of justice. She identifies measures that should be taken to improve access to education for all children.

Key words: equity in education, Roma children, inclusive education, special educational needs, justice

СООЧУВАЊЕТО НА РОМСКИТЕ ДЕЦА СО БАРИЕРИ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО - НЕКОЛКУ ИДЕИ ЗА ПРАВДА -

Апстракт

Авторот на овој труд ги претставува своите искуства од студија на случај спроведна во Велика Британија. Главната цел на оваа студија беше да се испитаат причините зошто децата Роми кои емигрирале од Словачка се поуспешни во англискиот образовниот систем. Резултатите од студијата покажаа голем број пречки со кои децата од етничките групи се соочуваат во својата татковина. Авторот на овој труд упатува на повеќето невралгични аспекти на образовните системи во однос на правдата. Таа ги идентификува мерките кои треба да се преземат за да се подобри пристапот до образование за сите деца.

Клучни зборови: еднаквоста во образованието, ромските деца, инклузивно образование, посебни образовни потреби, правдата.

[1] д-р Катарина Ванчикова, Универзитет Матеј Бел, Педагошки факултет, Оддел за школска и предшколска педагогија, Банска Бистрица, Словачка
dr Katarína Vančíková, PhD., Matej Bel University, Faculty of Education, Department of Elementary and pre-school pedagogy, Banská Bystrica, Slovakia

[2] Прегледен научен труд / Revisional scientific paper

Since the fall of communism in 1989 Slovakia has passed the development of democratization. After more than twenty years, the country began to realize not only the advantages but also disadvantages of the free market world. One of the impacts is the widening social differences between people. According to some political scientists and political philosophers the advent of globalization changed original identity of EU. The welfare state is removed. The original concept of social justice has been replaced by market justice (Blaha, 2006). On the other hand, we are fully aware that the "enhanced self-perception of marginalization could threaten social order and stability of society (European Foundation for the Improving Living and Working Conditions, 2004) and declare the need to draft a coherent policy of social inclusion. (Gallie, Paugam, 2002). Therefore, the society begins to pay more attention to the issue of justice and strengthens the call for the need for an inclusive education based on human rights, specifically on declared the right to education. It also refers to children with special educational needs who have a right to individually generated high quality teaching in mainstream schools, together with other classmates.

The school is an important social institution, which in respect of the society fulfills important functions and roles. It is also a kind of mirror that shows how society approaches the disadvantaged groups. Following the example of Enlightenment philosophy of 18th century, knowledge is still considered a key factor in increasing empowerment and social status of people. In this regard, "school as an institution has a role to disseminate this knowledge equally among all citizens irrespective of their origin, religion, political or other affiliation and thus should contribute to the gradual disappearance of social inequalities and privileges." (Prokop, 2005, p.168). The ideal is therefore an integrated educational system that "could over time offset at least relatively initial inequality in knowledge and skills of students and give chances for all pupils to achieve good educational outcomes and career opportunities (Kosová, 2006, p. 24). Our country has in this respect, significant shortcomings. Based on the PISA 2009 report, we know that in Slovakia the highly selective school system is unable to provide all students with the same opportunities. In these two countries the educational system applies huge differentiation and school systems are characterized by their early selection. Slovakia is particularly criticized for its failure to adopt measures that would allow Roma children to benefit from education.

Roma minority

According to Open Society Institute (2006) approximately 70 per cent of Roma are concentrated in Central and South-Eastern Europe, with the greatest proportions in Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia, Slovakia and the Former Yugoslav Republic of Macedonia, and also high number in the Czech Republic and Poland. In 1991census, 83,988 citizens in Slovakia claimed to be the Roma (1.6% of the total population). "However, it is clear that a significantly larger part of the Roma claimed other than Roma nationality. According to estimates, the actual number of Roma people in Slovakia ranges from 320,000 to 500,000." There is also spatial division of them between the eastern and western parts of the country territory, so in several districts (mostly of eastern and southern Slovakia) the number of Roma people is over 20% of the total population (Darulová, 2007).

The Roma minority is an ethnic community which is traditionally a marginal group of society. One of the main reasons is the fact that a high percentage of Romani people are unemployed (in some parts of eastern part of country we can talk about 100% unemployed Roma adults). The problem is serious and directly linked to education. "Their lack of education often disqualifies them from jobs, or makes it difficult for them to receive the technical training necessary because of their inability to read and write." (Robertson, p. 57).

Studies that investigated the relationship between educational attainment and social status factors, such as the risk of unemployment, employment status and employment rates yielded the finding that Slovakia is a "leader". Compared to the other 25 countries the link between education and social status is the strongest (EGREES, 2005). In other words, higher education in our country is a guarantee of a higher employment status, directly affects the employment rate for men and women and reduces the risk of unemployment. If so, it is necessary to put the question whether the Slovak school system does its best to ensure that members of this group received an education that allows them to take root in the labour market, help them to get rid of dependency and to get higher social status.

Migration for better life

As a Canadian anthropologist D. Z. Scheffel writes "rarely in the history of humanity has an ethnic minority been subjected to the degree of attention and scrutiny paid to Roma of Central and Eastern Europe during the last ten years. A superficial perusal of the world´s most influential

newspapers and magazines throws up dozens of major and hundreds of minor articles describing the plight of these people" (2004, p. 6). According to the author the pragmatic reason for monitoring the conditions they face is fear. "Three of the ten countries to be inducted into the EU in May 2004 – Hungary, Slovakia and the Czech republic – are home to large Romani minorities which are seen as a likely source of post-enlargement immigration" (ibid). And so it happened. Germany, Austria, Netherlands and Nordic countries suddenly faced a trial, whether they confirm or deny the words of Z. Barany (1994, p. 338), that "hatred of and discrimination against Roma are pan-European phenomena". Also the UK has faced a wave of migrant Roma. The number of Roma moving to the UK has steadily risen. It is not known how many Roma live in the UK. The best estimate is around 500,000, of which approximately 65 % are of school age. Many Roma, adults and most Roma young people who were born or spent most of their childhood in the UK, view this country as their home and have no wish to go back to their countries of origin (*The movement of Roma from new EU Member States,* 2009). The research showed that one of the most frequent push factors behind the recent movement of Roma to the UK is searching of a better life for their children (in particular, the ability to be educated in mainstream schools as opposed to a system whereby many Roma children are placed in segregated schools for children with mental and physical disabilities) (ibid). A pilot study *From Segregation to Integration* (2011) suggests that their hopes were fulfilled. According to a study 85 % of Roma children included in the probe were placed and educated in special schools in their home country. All these children were in Britain included in mainstream schools, where the results of the study largely achieved average results. Case studies reveal that many Roma children go to secondary school or have this ambition. Why are Roma children more successful in British school? The answer to this question was looking for a team that took part in the field research in June 2011. Field research was aimed at observing complex institutions and practices applied by the UK to create more equitable education system. Field stay was organized by the Slovak Governance Institute with financial support from the Embassy of United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The research team visited the Centre for Equity in Education at The University of Manchester, elementary and secondary schools, community centres and various local organizations, which work on the field of integration of Roma in Bolton, Bradford, Kent and London. Interesting information was obtained by meeting with the consultant of the Ministry of Education.

Key results of field research

The fact that neither England as a country with a historical legacy of liberal thought failed in the PISA tests in terms of justice is supported by the words of Professor Mel Ainscow, who right at the beginning of our meeting stated that their schools experienced a shock when the OECD published the results of their observations in 2007. In assessing the equity of the educational system this island country occupies the worst position among 52 countries. The country immediately responded and has invested millions of pounds into programs aimed at eliminating the differences between children from disadvantaged backgrounds and their peers. Centre for Equity in Education set up at The University of Manchester defined the three areas of educational reform in order to create a fairer system (*Equity in Education: Creating a fairer education system*, 2010):

1. The education system must act on a much more detailed and in-depth *analysis of the local contexts* in which education takes place than national monitoring data have allowed. It must seek to understand and respond to the dynamics of local areas, exploring local cultures, the existing resources, systems and structures, and how these may promote or inhibit equity.
2. It must create *learning opportunities* that can positively link what children and young people, their families and communities bring to the system, what they want to gain from it, and their opportunities to pursue improved life changes.
3. It must establish *governance and accountability* arrangements that allow new relationships to be forged – between local and national concerns, between education and other agencies and between the education system, children and young people, and their families and communities.

Not only strategic documents, but the rhetoric of education actors with whom we met included two beliefs: *Every child matters!*; *Narrow the gap in achievement between learners from disadvantaged background and their peers!*

Based on experience from the field study and on available literature we can formulate several positive findings of the inclusive education policy in England and highlight the neuralgic points of the Slovak education system.

Early childhood education and care

England has a large network of integrated services aimed at early childhood children in the Sure Start program. The program was founded on the belief that high-quality service provision for both children (0-4) and parents can contribute significantly to beneficial educational, health and crime outcomes (Eidenstadt, 2000). Sure Start was founded on a rigorous evidence base and experience from USA. The Sure Start model was based on the creation of multi-agency local partnerships that could access 'ring-fenced' central government funding secured for ten years. These partnerships were formed between statutory agencies (for example, Primary Care Trusts and local authorities), voluntary organisations, private sector companies, and, vitally, parents (Melhuish, Hall, 2007). Sure Start Local Programmes (SSLPs) were locally defined, but every Sure Start had to contribute to the following set of objectives: to improve children's health; to improve children's ability to learn; to improve children's social and emotional development; to strengthen families and communities (Eidenstadt, 2002). The program offers a core set of services to parents: outreach and home visiting, support for families and parents, support for good-quality play, learning and childcare experiences for children, primary and community health care, including advice about family health and child development, support for children and parents with special needs (ibid). The program is of great importance for the Roma families living in poor socioeconomic conditions. According to report *The Experience of Sure Start in England* „Sure Start has undoubtedly contributing to better opportunities for excluded groups. Through tackling isolation and a lack of trust in state-related institutions, Sure Start has increased the confidence and belief of many parents." Through the program the English showed that they are aware of the fact that „A healthy cognitive and emotional development in the early years translates into tangible economic returns"(Young, Richardson, 2007).

Roma children in Slovakia are not underpinned by a young age. Many of them come into contact with institutional education at the age 6-7 years. The country lacks systematic work with Roma families and their children at an early age. When Roma children come to school is often already too late. The socialist regime reported that 85 to 90 % of the Roma children in Slovakia attended kindergarten. But between 1991 and 1999 the percentages dropped drastically to 15 % in the best regions, with some regions showing no attendance at all by the Romani children. The main factor that contributed to this decline in attendance was the parents who

viewed education as unimportant. (Office of the Government of the Slovak Republic, *Strategy of the Government, Stage I*.) Work with Roma families seems to be necessary, but the system lacks a conceptual approach to this problem

Ethnic data collection

One of the biggest obstacles to set a fair educational system is the absence of accurate or any data about Romani communities. As is written in a paper from UNICEF, without data it is very clear that the right of Roma children to education is not being fulfilled by governments (*The right of Roma children...*, 2011) A recent report from the Open Society Institute found that of the countries participating in the decade of Roma Inclusion, only Bulgaria, Montenegro and Romania had data on the primary education completion rate for Roma children. In some of these countries (Hungary, Macedonia) lack the most recent data. In Slovakia, the collection of ethnic data to reveal the ethnic composition of children in school is not implemented (*No data – No Progress*, 2010). To be politically correct is more considered than clustering students from socially disadvantaged backgrounds. However, criteria for the definition of socially disadvantaged backgrounds only very poorly reflect the everyday reality of Roma students at Slovak schools and do not offer relevant data necessary for introduction of targeted public policies and monitoring of their effectiveness (Pauliniová, Tichý, 2011).

The United Kingdom stands alone in all of Europe as the one place that compiles and manages ethnic data extremely well. The country made this positive policy changes in the early 1990s. „The collection of data on ethnicity and religion is based on laws and regulations which govern the production of sensitive statistics, and which make collection not only possible, but mandatory. Collection is jointly supervised by the data protection authorities, the statistical institute, and agencies specializing in the protection of minorities. The pupil census uses a basic ethnicity classification: white, Asian, black, mixed heritage, and other, with three to five subcategories under each heading (*No data – No Progress*, 2010). Registration ethnicity as part of a registration is voluntary. Schools are trying to encourage pupils and their parents not to be ashamed to declare their ethnicity. Schools recognize that socio-cultural background has a direct impact on effectively diagnosing educational needs of children; detect potential problems and the creation of targeted measures.

Language barrier

Another factor that has caused the Roma children problems in the Slovak education system is their inability to communicate: to read or to write the Slovak language. "The language education of Roma children is…different; many speak only Romani which, although it is sufficient for life in their [own] communities, [it] does not equip them for success in school education" (Rigová, 2003, p. 416). Because of the lack of language, Roma children from the beginning of their education experience "lag behind the non-Roma children" (Kriglerová, 2003, p. 454). Some Roma activists called for a Romani language in schools. The law allows it, but the problem is lack of teachers who can teach in the Romani language and also it is believed that schools in the Romani language would only further marginalize the Roma (Kriglerová, 2003).

In England, the only language of education is English. TIMMS surveys showed that in the year 2007 13.5 % of children of primary level education speak a language other than English. At the secondary level, the proportion consisted of 10.5 % (*TIMMS 2007 Encyclopedia*).The English school is working to eliminate cultural and language barriers through the assistants and mediators from ethnic minority communities or schools use the help of specialists who have extensive knowledge of these communities. This greatly facilitates communication with pupils who have English as a second language. England has developed a system of teaching English as an additional language. The policy supports the revised assessment system for English as a second language, developed by *Qualifications and Curriculum Authority*. Grading scale is based on the national curriculum and takes into account the language handicap of children of different ethnic groups. Schools follow documents *A Language in Common: Assessing English as an Additional Language,* which helps teachers monitor pupils' progress, identify individual needs, as well as establish a meaningful curriculum (Ježková et al., 2010). Schools make their own individual educational plan for EAL (English as Additional Language) and this opens the doors to children who use another mother tongue at home.

Segregation and selection

“Segregation in the education of Roma children is a phenomenon that, in combination with their ethnicity (and often social disadvantage), leads to their spatial, organizational, physical and symbolic discrimination or separation from other children. This in turn leads to objectively considerably lower quality of education resulting in insuffiecient personal

development, social inclusion and integration. It is an education that is not in the best interest of this target group of children"(Škobla et al., 2008). Segregation can be either direct – *de iure* or indirect – *de facto*. Even legislative framework provided by international legislation prohibits segregation, direct segregation exists and it will exist until courts take the first decision to clearly condemn the phenomenon3. So far there is no such court decision in Slovakia concerning segregation in the education system (Pauliniová, Tichý, 2011). Foreigners especially refer to the "de-facto" segregation. We have become accustomed to it. "Segregation of Roma students is an institutional rule that has become a habit" (ibid). Canadian anthropologist D. Z. Scheffel describes his observations of ethnological stay in the village Svinia in eastern Slovakia: „Although Roma and ethnic Slovaks are enrolled in the same elementary school, this institution has two separate streams - housed in different buildings - which coincide with the ethnic divide. Every curricular and extra-curricular activity, all the way to the school cafeteria and the annual St. Nicholas celebration, is segregated along ethnic lines" (Scheffel, 2004, p. 8). Another factors that contribute to deficient education of Roma is the sub-standard educational opportunities that are made available for Romani children. They are often placed in *Špeciálna škola pre mentálne postihnutých* (special remedial schools for mentally handicapped children). The European Roma Rights Centre (ERRC) report, *Stigmata*, reveals that over 60 % of the Roma who attend school do so at schools for the mentally handicapped (Danova-Russinova, 2004). In the words of R. Russinov (2007) is up to 80 %. Many Roma parents have a high interest in securing better conditions for their children. The *Inštitút pre verejné otázky* (Institute for Public Affairs, IVO) conducted a survey in November 2001 in which 84.6 % of the Roma in Slovakia felt their children would receive the best education by attending the same schools as the non-Roma (Kriglerová, 2003).

The English education system is not so selective. Special schools are only for children with complex needs (approx 10 % of population of students). Heaton Elementary School in West Yorkshire attend 640 children of different ethnicities, nationalities, race, children of immigrants, and travellers and children with specific learning disorders (autism, children with learning difficulties or disabilities). Multiculturalism is a philosophy of education and everyday reality in schools.

[3] At the time of writing the paper the report about the first court decision concerning segregation in the school in Eastern Slovakia was published in the media.

Conclusion

Deficient education of Roma population is generally a growing problem. Therefore, it is vital to introduce integrated policies, to apply progressive methods in the field of education and particularly to eliminate the selectivity of the educational system. It is also a challenge for the faculties of education. "Teachers are generally not responsible for the policies implemented in Slovak schools. They have only conformed to the system and its treatment of Roma children. They have not received appropriate to deal with Roma children" (Pauliniová, Tichý, 2011, p. 177). The best practices of other countries can help in the implementation of policies as well as in the creation of a meaningful model for training teachers to work in multicultural classrooms.

References:

Barany, Z. (1994). Living on the edge: The East European Roma in postcommunistic politics and societies. In *Slavic Review*, Vol. 53, No 2, p. p. 321-344.

Blaha, Ľ. (2006). *Sociálna spravodlivosť a identita*. Bratislava : SAV.

Danova-Russinova, S. (2004). *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe.* Budapest: European Roma Rights Centre.

Darulová, J. (2007). Social and Cultural Dimension of Sustainable Development in Strategic Documents of the Slovak Republic. In A. Bitušíková (ed.). *Cultural and social diversity in Slovakia I. Theoretical Perspectives on Diversity Research*. pp. 56 – 77. Banská Bystrica : Research Institute of matej bel University.

EGREES. *Equity in european Educational Systems: A set of Indicators*. (2005). Liege : Univeristy of Liege.

Eisenstadt, N. (2000). *Sure Start: Research into Practice; Practice into Research.* Public Money and Management.

Eidenstadt , N. (2002). Sure Start: key principles and ethos In *Child:Care, Health & Development,*28, 1, pp. 3-4.

Equity in Education: Creating a fairer education system. A manifesto for the reform of education. (2010). Centre for Equity in Edcation at The University of Manchester.

Perceptions of social integration and exclusion in an enlarged Europe.(2004). European Foundation for the Improving Living and Working Conditions.

From Segregation to Integration. Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project.(2011). Equality and the Roma Education Fund.

Gallie, D.& Paugam, S. (2002). *Social Precarity and Social Integration. Report for the European Commission based on Eurobarometer* 56.1. Luxembourg: The European Opinion Research Group.

Ježková, V. et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.

Kosová, B. (2006). Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému. In *Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax*. pp. 23-41. Banská Bystrica: PF UMB.

Kriglerová, E.& Kušnieriková, N. (2003). Educational Attitudes and Aspirations of the Roma. In M. Vašečka et al. (eds). *Čačipen pal o Roma: A Global Report on Roma in Slovakia*, pp. 443-456. Bratislava: Institute for Public Affairs.

Melhuish, E.& Hall, D. (2007) The Policy Background to Sure Start' In J. Belsky, & J. Barnes, & E. Melhuish (Eds.). *The National Evaluation of Sure Start: Does area-based early intervention work?'* Bristol: Policy Press.

No data – No Progress: Data collection in countries participating in the Decade of Roma Inclusion 2005-2015.(2010) Open Society Institute, New York, 2010. Retrieved from <http://www.soros.org/initiatives/Roma/articles_publications/publication/no-data-no-progress-20100628/ no-data-no-progress-20100628.pdf>

Strategy of the Government of the Slovak Republic for the Solution of the Problems of the Roma National Minority and Set of Measures for Its Implementation, Stage I. Approved by the Government of the Slovak Republic, 27 September 1999.

Monitoring Education for Roma: A Statistical baseline for Central, Eastern and South-Eastern Europe (2006). New York: Open Society Institute.

Pauliniová, Z., Tichý, B. (2011). Summary: description of segregation in Slovak education system, pre-requisites of desegregation, dilemmas and open question. In *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. pp. 173-187. Open Society Foundation.

Prokop, J. (2005). *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum.

Rigová, S.& Maczejková, M.& Končoková, E.& Šimčáková, Ľ.& Kriglerová, E. (2003). The Roma in the Education System and Alternative Education Projects. M. Vašečka et al. (eds). *Čačipen pal o Roma: A Global Report on Roma in Slovakia*, pp. 695-724. Bratislava: Institute for Public Affairs.

Robertson, G. R. The Romani People and Selected Churches in Slovakia. A discription, analysis, and interpreration of their relation (1989-2007) Retrieved from < http://igiturarchive.library.uu.nl/dissertations/2009-0317-202447/robertson.pdf>

Russinov, R. (2007). Equal opportunity in Education. Eliminating Discrimination Against Roma. In *Un Chronicle*, No. 3, pp. 34-35

Scheffel, D. Z. (2004). Slovak Roma on the threshold of Europe. In *Anthropology Today*, Vol. 20, No 1, pp. 6-12.

Škobla, D. & Leončikas, T. & Štěpánková, M. (2008). *Etnicita ako štatistický ukazovateľ pri monitorovaní životných podmienok a diskriminácie*. UNDP.

The Experience of Sure Start in England. Draft Report. Retrieved from: <http://epic.programaeurosocial.eu/files/19-ficha-completa-eng.pdf>

The movement of Roma from new EU Member States: A mapping survey of A2 and A8 Roma in England (Patterns of settlement and current situation of new Roma communities in England). 2009. Retrieved from: <http://equality.uk.com/resources.html>

The Right of Roma Children to Education. Position Paper. (2011) UNICEF.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. & Olson, J. F. & Berger, D. R. & Milne, D. & Stanco, G. M (Eds.) (2008). *TIMSS 2007 Encyclopedia: A guide to Mathematics and Science Education around the World*, Volumes 1 and 2. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre, Boston College.

Young, M. E. & Richardson, I. (Eds.). (2007). *Early Childhood Development: from Measurement to Action*. Washington, DC, USA: The International Bank for Reconstruction and Development and The World Bank.

Violeta Janusheva[1]

THE VALENCY OF UNPREFIXED ONE-ARGUMENT VERB PREDICATES WITH REFLEXIVE PRONOUN IN THEIR STRUCTURE IN MACEDONIAN LANGUAGE, IN BITOLA DIALECT[2]

Abstract

This paper presents the transitivisation of unprefixed one-argument verb predicates (inhoative, terminative and momentary) with a reflexive pronoun in their structure as lexical units, the model of promotion of the arguments in these predicates, as well as the phraseological and figurative meanings which have been developed in the process of transitivisation. The paper also shows the impact of the Bitola dialect of Vlach Language on this phenomenon and its own evolution.

Keywords: transitivisation, predicates with reflexive pronoun

ВАЛЕНЦИЈАТА НА НЕПРЕФИКСИРАНИТЕ ЕДНОАРГУМЕНТСКИ ГЛАГОЛСКИ ПРЕДИКАТИ СО СЕ ВО СВОЈОТ СОСТАВ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК, ВО ГОВОРОТ НА БИТОЛА

Апстракт

Во овој труд се претставува транзитивизацијата на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати (инхоативни, терминативни и моментни) со се во својот состав како лексички единици, моделот на рехиерархизација на аргументите кај овие предикати, како и фразеолошките и фигуративни значења кои се развиваат во процесот на транзитивизација[3]. Исто така, во трудот се покажува влијанието на битолскиот дијалект на влашкиот јазик врз оваа појава, но и нејзиниот сопствен развој.

Клучни зборови: транзитивизација, предикати со се во својот состав

---

[1] доц. д-р Виолета Јанушева, Педагошки Факултет - Битола,
Универзитет „Св. Климент Охридски” - Битола, Република Македонија
assistant professor Violeta Janusheva, PhD., Faculty of Education - Bitola,
University “St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Оригинален научен труд / Original scientific paper

[3] Трудот е дел од проектот „Глаголскиот вид (аспект) во македонскиот јазик“. Овој проект, пак, претставува дел од меѓународниот проект „Аспектуалниот и темпорален систем во словенските и романските јазици“

1. Општи податоци. Прашањето за проширувањето на преодноста на глаголите, за влијанието на балканските несловенски јазици врз оваа појава, а особено за влијанието на ароманскиот јазик е испитувано во бројни трудови[4]. Испитувањата покажуваат дека центар на оваа појава се југозападните македонски говори, а особено битолскиот говор каде оваа појава доаѓа до целосен израз и дека појавата е навлезена од разговорниот градски идиом на Битола во писмениот јазик, па се користи и како стилско средство во изразот на многу афирмирани писатели од Битола, на пр., кај В. Костов.

Појавата се однесува на можноста првобитно непреодни глаголи да се употребуваат во контексти кои дозволуваат сврзување со предмет, така што се актуализира модел кој македонскиот јазик го поврзува со балканските несловенски јазици, сп. *пишува* vs *плива*: *Тој пишува писмо* vs *Тој плива во езерото* - *Тој го плива езерото*. Нашите испитувања го потврдија фактот дека за развојот на оваа појава во битолскиот говор голема улога има влијанието на битолскиот дијалект на влашкиот јазик преку појавата на долготраен стабилен билингвизам, но и дека појавата покажува и сопствен развој. Преку неа се укажува на македонската посебност во структурно-формална смисла (градење на реченицата), во проширувањето на аргументската структура на едноаргументските предикати, како и во проширувањето на нивната семантика, (в. Конески, 1987 и Спасов, 1981).

2. Метод на анализа. Во анализата се поаѓа од семантичкото рамниште, односно од предикатско-аргументската структура на реченицата, а акцентот е ставен на двата главни аргумента - подметот и предметот. Прифаќањето на семантичкото рамниште во објаснувањето на оваа појава покажува дека не се разгледува само глаголската лексема и нејзината валенција туку и предикатот и неговите аргументи, од што произлегува дека категоријата транзитивност/интранзитивност претставува лексичко-синтаксичка категорија. Според тоа, изразот *Го плива езерото* покажува дека во семантиката на *плива* настанува проширување како резултат на што освен подметски се јавува и предметски аргумент. Реченицата како основна синтаксичка форма на исказот во својата структура содржи предикат кој импликува одреден број аргументи, содржини кои се неопходни за да се изрази неговата смисла, односно термини на релација што ги посочуваат со неа поврзаните делови на светот, а актуализаторите се однесуваат на модален (став на зборувачот спрема вистинитоста на соопштуваните

[4] в. Б. Конески, 1953, 1987, Б. Видоески, О. Ј. Настева, 1966, 1990, Љ. Спасов, 1981

содржини), временски и просторен конституент. Како особено важна се јавува ситуациската, односно прагматичка[5] мотивираност на исказот која посебно се нагласува.

Анализираните контексти се потврдени/непотврдени од страна на родените зборувачи на битолскиот говор и од родените зборувачи на битолскиот дијалект на влашкиот јазик со различна генерациска и образовна структура. Токму контекстот е доказ дека овие предикати навистина ја прошируваат својата валентност. Контекстот се предава така како што се изговара во битолскиот говор, а основните значења на предикатите се дадени според PMJ.

Природата на испитувањето наложи предвид да се земе и семантичката теорија за глаголскиот вид зашто се покажува дека видот е важна особеност за македонскиот јазик. Во определувањето на инхоативните, терминативните и моментните предикати се поаѓа од семантичката теорија за глаголскиот вид според која видот може да се изразува со лексички и граматички морфеми, така што постојат само два прости вида (аспекта): моментен и континуативен. Со нивна комбинација се образува сложениот вид, односно видските конфигурации[6].

3. Тек на анализата. Предмет на анализата се непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати со се во својот состав како лексички единици во битолскиот говор[7]. Заменката *се* покажува дека дејството се врши во опсегот на субјектот. Ова е карактеристично и за непреодните глаголи така што заменката *се* станува формален показател на непреодноста, (в. Спасов, 1982). Преку анализа на покарактеристични примери се илустрира појавата, а истовремено се прави споредба меѓу битолскиот говор и битолскиот дијалект на влашкиот јазик за поцелосно да се покаже влијанието, но и сопствениот развој на појавата. Се разгледува **ОС** - основната структура (непреоден контекст) и **ТС** - трансформираната структура (преоден контекст). Во **ТС** се разгледува: **ДП/ТП** (предикатот е двоаргументски/триаргументски); **МА** - маркираност на аргументите

[5] За прагматички контекст, в. Д. Кристал, 1985

[6] За семантичката теорија на видот, в. С. Каролак, 1994, 1997, Љ. Спасов, 1997, 2005, И. П. Димкова, 2003, С. Тофоска, 2005, В. Јанушева, 2009а. Семантичката теорија не се разгледува, се укажува само на семантичките операции што се случуваат во процесот на транизитивизација

[7] За транзитивизацијата на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати во битолскот говор без се во својот состав како лексички единици, за рехиерархизацијата и за различните фигуративни и фразеолошки значења кои во тој процес се развиваат, в. В. Јанушева, 2009б, 2010, 2011

на површинско рамниште: аргументот е +ж, -ж (субјект и директен предмет), но се наведуваат и аргументи и актуализатори кои можат, но не мораат да се појават на површинско рамниште: ПО - предлошки објект, ДО - директен објект, Прост. О - просторна определба и сл.; **А** - авансирање на аргументите - вредноста што ја имаат аргументите во трансформираната структура, односно нивното авансирање; значењето на предикатите во преодните контексти (најчесто тие се значења кои се асоцираат со значењата на преодните форми, односно тие се синонимни форми кои се показатели на изјаснување на причината на дејството, односно на фактитивизацијата[8], сосема нови значења кои во тој процес развиваат, како и различни фигуративни и фразеолошки значења; **ПК** - прагматичкиот контекст (се одбележува само во контексти кои не се доволно јасни); **У** - фреквенција на употреба од родените зборувачи на битолскиот говор (ПБО - прифатливо без ограничување, ПСО - прифатливо со ограничување, ПСПО - прифатливо со поголемо ограничување) која е важен показател за раширеноста на оваа појава; **П** - поддршката од родените зборувачи на битолскиот дијалект на влашкиот јазик.

3.1. Инхоативни предикати

Бабуњоса се: потече, наду се; **ОС**: Го удри и тој се бабуњоса; **ТС**: Го удри и го бабуњоса; ТС: ДП, синоним: *потече*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: да;

Вкочани се: укочи се, здрви се; **ОС**: Влези натре, детето се вкочани; **ТС**: Влези натре, го вкочани детето; **ТС**: ДП, парафраза: *укочи*, *здрви од студ*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: млади: не, (по)возрасни: да;

Вџаши се: зачуди се, ужасне се; **ОС**: Се вџаши; **ТС**: Го вџаши; ТС: ДП, синоними: *зачуди*, *изненади*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: млади: не, (по)возрасни: да;

Ифтироса се: разг.: насекира се; **ОС**: Се ифтироса; **ТС**: Го ифтироса; ТС: ДП, синоними: *налути*, *изнервира*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСПО; **П**: не;

[8] Терминот фактитивност е синоним со терминот каузација, а тоа значи изјаснување, во површинската структура на простата реченица, на причината на дејството. Каузацијата се поврзува со видот како семантичка категорија. Во сите контексти е присутна фактитивизација, но од различен тип (проста и сложена фактитивизација). Таа во анализираниот материјал не се одбележува, в. И. Бабамова, 2000: 197-204 и В. Јанушева, 2009б: 401-409

Качи се: влезе во превозно средство; **ОС**: Се качи (в кола); **ТС**: Го качи (в кола); ТС: ДП, синоним: *влезе*; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-Прост. О; **У**: ПБО; **П**: да;

Маслоса се: извалка се со масло: **ОС**: Моторо се маслоса; **ТС**: Моторо го маслоса; ТС: ДП, парафраза: *извалка со масло*; **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: да;

Ничкоса се: струполи се; **ОС**: Се ничкоса (на калдрмата); **ТС**: Го ничкоса (на калдрмата); ТС, ДП, синоним: *падне*; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-Прост. О; **У**: ПСО; **П**: не;

Нурне се: занурка; **ОС**: Се нурна (во вода); **ТС**: Го нурна (во вода); ТС, ДП, синоним: *занурка*; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-Прост. О; **У**: ПБО; **П**: млади: не, возрасни: да, повозрасни: не;

Парчоса се: распарчи се; **ОС**: Лебо се парчоса; **ТС**: Го парчоса лебо; ТС: ДП, синоним: *распарчи*; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **ПК**: при сечење на премногу мек леб; **П**: не;

Пикне се: вовлече се во нешто тесно; **ОС**: Теглите едвај се пикнаа (натре); **ТС**: Едвај ги пикна теглите (натре); ТС: ДП, парафраза: *вовлече во тесен простор*; **МА**: прв +ж, втор -ж, +/-Прост. О; **У**: ПБО; **П**: да;

Сватоса се: ороди се преку женидба; **ОС**: На крај ќе се сватосат; **ТС**: На крај ќе ги сватосам; ТС, ДП, парафраза: *стане род*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: не;

Смрди се: стане смрдлив; **а) ОС**: Отворете малку, собата се смрди; **ТС**: Отворете малку, ја смрдивте собата; ТС: ДП, парафраза: *стане смрдлива*; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **ПК**: непријатен мирис во просторија која долго време не се проветрува; **П**: да; **б) ОС**: Месото се смрди; **ТС**: Го смрди месото; ТС: ДП, парафраза: *стане смрдливо*; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **ПК**: месото останува подолго време неупотребено, па поприма непријатен мирис; **П**: не, повозрасни: да;

Стегне се/Стисне се: збие се, стисне се; **ОС**: Децата се стегнаа до мене; **ТС**: Ги стегнав децата до мене; ТС: ДП, парафраза: *цврсто држи некого крај себе*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не, повозрасни: да;

Уједиса се: погоди се, сложи се, здружи се; а) **ОС**: Клучо се уједиса; **ТС**: Го уједиса клучо; ТС: ДП, парафраза: *погоди во клучалка*; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: не; **б) ОС**: Се уједисаа; **ТС**: Ги уједисав; ТС: ДП, синоним: *здружи*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Џитне се: разг.: потрча, пушти се по некој, фрли се на некој; **ОС**: Кучето се џитна (по мене); **ТС**: Го џитна кучето (по мене); ТС:

ДП, парафраза: *пушти по некого*; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-ПО; **У**: ПБО; **П**: не;

Шаштиса се: збуни се, избезуми се од страв; **ОС**: Кај си досега, мајка ти се шаштиса; **ТС**: Кај си досега, ја шаштиса мајка ти; ТС: ДП, синоними: *избезуми*, *исплаши*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да, повозрасни: не;

3.2. Терминативни предикати

Ангелоса се: разг.: онесвести се; **ОС**: Го удри и тој се ангелоса; **ТС**: Го удри и го ангелоса; ТС: ДП, синоним: *онесвести*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСПО; **П**: не;

Џембоса се: разг.: изгуби се, отиде по ѓаволите; а) **ОС**: Кај го кладов, кај се џембоса; **ТС**: Кај го кладов кај го џембосав; ТС: ДП синоними: *стави*, *изгуби*; Со џембоса, всушност, се повторува информацијата од претходната дел-реченица; **МА**: прв +ж, втор-ж; **У**: ПБО; **П**: не; б) **ОС**: Кај го пуштив, кај се џембоса; **ТС**: Кај го пуштив, кај го џембосав; ТС: ДП, парафраза: *натера да отиде некаде*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не;

3.3. Предикати со -н[9]

3.3.1. Предикати со -н (континуативен корен Кк + моментен суфикс См) = инхоативен/терминативен предикат > моментно дејство

Во анализираниот материјал предикати од овој вид не се пронајдени.

3.3.2. Предикати со -н (Км + См) > преку обратна семантичка деривација > инхоативен/терминативен предикат

Во анализираниот материјал предикати од овој вид не се пронајдени.

3.3.3. Предикати со -н > моментно дејство

Боцне се: боцне, убоде; **ОС**: Се боцна (со иглата); **ТС**: Го боцна (со иглата); ТС: ДП/ТП, синоним: *убоде*; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-ПО; **У**: ПБО; **П**: да;

Лизне се; **ОС**: Се лизна; **ТС**: Го лизна; ТС: ДП, парафраза: *направи да не може да се задржи на нозе на замрзната површина*; **МА**: прв +ж; втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

[9] За сложените семантички операции кај предикатите со -н, в. В. Јанушева, 2004

Штрекне се: уплаши се, тргне се од страв; **ОС**: Ко влезе така наеднаш, се штрекна; **ТС**: Го штрекна ко влезе така наеднаш; ТС: ДП, синоними: *изненади*, *исплаши*; **МА**: прв +ж, втор + ж; **У**: ПБО; **П**: не;

4. Рехиерархизација, односно авансирање на аргументите

Во рамките на транзитивизацијата на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати, со се во својот состав како лексички единици, во ТС аргументите можат да добиваат различна вредност во однос на ОС. Најчесто аргументот во улога на ПО доживува промоција и добива улога на субјект или ДО. Исто така, различни факултативни определби (просторни, временски, количествени, начински) кои не се релевантни за изразување на значењето на предикатот (за значењето на предикатот, за тој да ја изрази својата смисла, неопходни се само субјектот и објектот) можат да авансираат, односно да добиваат вредност на предметски аргумент во реченицата[10].

4.1. Инхоативни предикати

Бабуњоса се; **ОС**: Се бабуњоса од болеста, спиењето, пиењето; **ТС**: Болеста, спиењето, пиењето го бабуњоса; ТС: ДП, синоними: *потече*, *надуе*; **А** на ПО до прв: **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: да;

Дамлоса се; **ОС**: Се дамлоса од болеста; **ТС**: Болеста го дамлоса; ТС: ДП, синоним: *парализира*; **А** на ПО до прв; **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: млади: не, возрасни: да, повозрасни: не;

Запне се: закачи се; **ОС**: Кај се запна вака со палтото; **ТС**: Кај го запна вака палтото; ТС: ДП, синоним: *скине*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; млади: не, возрасни: да, повозрасни: не;

Каноса се: обои со кана; **ОС**: Се каноса во косата; **ТС**: Ја каноса косата; ТС: ДП, парафраза: *обои со кана*, *со боја*; **А** на Прост. О до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: не, повозрасни: направи;

Качи се: *стапи на повисоко место*; **ОС**: Едвај се качив по скалите; **ТС**: Едвај ги качив скалите; ТС: ДП, синоним/парафраза: *искачи*/*искачи на повисоко место*; **А** на Прост. О до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; У: **ПБО**; **П**: да;

Сретне се: најде се со некого; **ОС**: Аj да одиме по ова улица, можи ќе се сретниме со нив; **ТС**: Аj да одиме по ова улица, можи ќе ги

[10] Повеќе за рехиерархизацијата на аргументите, в. В. Јанушева, 2010

сретниме нив; ТС: ДП, парафраза: *најде се со некого*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Стегне се: стане потесен; **ОС**: Многу се стегнав во чело; **ТС**: Многу го стегнав чело; ТС: ДП, парафраза: *стане многу тесен*, *премногу стегне*; **А** на Прост.О/ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Ќердоса се: разг.: постигне успех, среќа во животот, успее, усреќи се, стане имотен; **ОС**: Се ќердоса со куќата; **ТС**: Ја ќердоса куќата; ТС: ДП, парафраза: *стане среќен со новата куќа*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да, повозрасни: не;

Ќефледиса се: расположи се; **ОС**: Се ќефледиса од ова музичето, ракичето; **ТС**: Ова музичето, ракичето го ќефледиса; ТС: ДП, синоним: *расположи*; **А** на ПО до прв; **МА**: прв-ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да, повозрасни: не;

Фати се: со рака за нешто; застане, заигра до друг, во оро; оди, дружи се со некого; почне да врши нешто; **а) ОС**: Се фатив за дрво; **ТС**: Го фатив дрвото; ТС: ДП, парафраза: *фати нешто со рака*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да; **б) ОС**: Се фати на оро; **ТС**: Го фати орото; ТС: ДП, парафраза: *почне да игра*; **А** на Прост. О/ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да; **в) ОС**: Ќе пукни ѓаоло се фати за работа; **ТС**: Ќе пукни ѓаоло, ја фати работата; ТС: ДП, парафраза: *почне да работи*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да; г) **ОС**: Се фати со то друштво, ништо не бидва од него; **ТС**: Го фати то друштво, ништо не бидва од него; ТС: ДП, парафраза: *дружи се со лошо друштво*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Шине се: рака; **ОС**: Се шинав во раката; **ТС**: Ја шинав раката; ТС: ДП, парафраза: *измести коска од лежиште*; **А** на Прост. О до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

4.2. Терминативни предикати

Парчоса се; **ОС**: Книгата се парчоса од глушецо; **ТС**: Глушецо ја парчоса книгата; ТС: ДП, синоним/парафраза: *уништи*/*направи парче*; **А** на ПО до прв; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **П**: не, повозрасни: направи;

4.3. Предикати со -н

4.3.1. Предикати со -н (Кк + См) = инхоативен/терминативен предикат > моментно дејство

Сретне се: види се со некого при движење од различни страни на некое место; **ОС**: Се сретнав со неа **ТС**: Ја сретнав неа ТС: ДП, парафраза: *виде во еден момент*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не;

4.3.2. Предикати со -н (Км + См) > инхоативен/терминативен предикат преку обратна семантичка деривација

Предикати од овој тип во анализираниот материјал не се пронајдени.

4.3.3. Предикати со -н > моментно дејство

Боцне се; **ОС**: Се боцна од копривата; **ТС**: Копривата го боцна; ТС: ДП, синоним: *убоде*; **А** на ПО до прв; **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Драсне се: изгребе се; **ОС**: Се драсна од камено; **ТС**: Камено го драсна; ТС: ДП, синоним: *изгребе*; **А** на ПО до прв; **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да, повозрасни: не;

Касне се; **ОС**: Се каснав за јазико; **ТС**: Го каснав јазико; ТС: ДП, парафраза: *со врвот на забите касне малку од јазикот*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Чукне се: наздрави; **ОС**: Да се чукнеме со чашите; **ТС**: Да ги чукнеме чашите; ТС: ДП, синоним: *наздрави*; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да, повозрасни: не;

Штипне се: себеси; **ОС**: Ко ќе се штипнам за врато ништо не осеќам; **ТС**: Ко ќе го штипнам врато ништо не осеќам; ТС: ДП, парафраза: *со врв на прстите штипне за врат*; **А** на ПО до ДО; МА: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: да;

5. Развивање на фигуративни и фразеолошки значења

Во процесот на транзитивизација се развиваат голем број фигуративни и фразеолошки значења. Голем број од овие значења се развиваат во процесот на транзитивизација, односно фигуративните и фразеолошки значења се градат од ТС. Но голем е бројот на предикатите кај кои фигуративното или фразеолошкото значење од ОС се пренесуваат во ТС (ОС има фигуративно или фразеолошко значење).

Развивањето на овие значења е многу важно и тие се наведуваат за да се покаже дека поголемиот дел од нив не се поддржуваат од родените зборувачи на битолскиот дијалект на влашкиот јазик, а тоа е

доказ за сопствениот развој на појавата во битолскиот говор и пошироко во стандардниот јазик.

5.1. Инхоативни предикати

Ангелоса се; **ОС**: Се ангелоса; **ТС**: Го ангелоса; ТС: ДП, синоним: *почуди*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСПО; **П**: не;

Втури се; **ОС**: Се втури (од пари); **ТС**: Го втури (од пари); ТС: ДП/ТП, парафраза: *даде некому многу пари,* фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-ПО; **У**: ПБО; **П**: не, повозрасни: да;

Вцаши се: вцрвени се, фиг.; **ОС**: Се вцаши (од тепање); **ТС**: Го вцаши (од тепање); ТС: ДП/ТП; синоним: *вцрвени*, фиг.; **МА**: прв +/-ж, втор +ж, +/-ПО; **У**: ПБО; **П**: млади: не, возрасни: да; повозрасни: не;

Гламноса се: фиг.: поцрне, остаре од тага, од грижи; **ОС**: Се гламноса од нервози, болест; **ТС**: Нервозите, болеста го гламносаа; ТС: ДП, парафраза: *остаре брзо поради нервози*, *болест*, фиг.; **А** на ПО до прв; **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПСПО; **П**: не, повозрасни: направи; **б) ОС**: Кокошката се гламноса; **ТС**: Ја гламноса кокошката; ТС: ДП, синоним: *изгоре*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **ПК**: при печење; **П**: не, повозрасни: направи; **в) ОС**: Масата се гламноса; **ТС**: Ја гламноса масата; ТС: ДП, парафраза: *обои со црна боја*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **ПК**: негативна конотација, потсмев; **П**: не, возрасни: направи;

Дамлоса се; а) **ОС**: Ќе го земи со него и пак ќе се дамлоса; **ТС**: Ќе го земи со него и пак ќе го дамлоса; ТС; ДП, синоним: *опијани*, фраз.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не, повозрасни: направи; **б) ОС**: Се дамлоса; **ТС**: Го дамлоса; ТС, ДП, синоним: *изненади*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: млади: не, (по)возрасни: да;

Запре се: запре, фиг.; **ОС**: Ми се запре крвта; **ТС**: Ми ја запре крвта; ТС: ДП, синоним: *уплаши*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **П**: не;

Земјоса се: добие боја на земја, побледи од болест, фиг.; **ОС**: Се земјоса; **ТС**; Го земјоса; ТС: ДП, синоним: *побледе*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: не; **б) ОС** и **ТС**, **МА**, в. а); **ТС**: ДП, синоним: *испијани*, фиг.; **У**: ПБО; **П**: не;

Качи се: подигне се, скокне (цена, температура); **а) ОС**: Се качи на коњ; **ТС**: Го качи коњо; ТС: ДП, парафраза: *среди живот*, фиг.; **А** на Прост. О до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не; **б) ОС**: Пак се качија цените; **ТС**: Пак ги качија цените; ТС: ДП, синоними: *зголеми*, *подигне*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **П**: не; **в) ОС**: Ми се качи

притисоко; **ТС**: Ми го качи притисоко; ТС: ДП, синоними: *крене*, *зголеми*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **П**: не;

Маглоса се; **ОС**: Се маглоса; **ТС**: Го маглоса; ТС: ДП, синоними: *избрка*, *батали*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не;

Маслоса се; **ОС**: Се маслоса; **ТС**: Го маслоса; ТС: ДП, синоним: *излаже*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Нурне се: заниша се, струполи се, фиг.; **а) ОС**: Се нурна (во тревата); **ТС**: Го нурна (во тревата); ТС: ДП, синоним: *турне*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/-Прост. О; **У**: ПСО; **П**: не; **б) ОС**: Кај се нурна финџало; **ТС**: Кај го нурна финџало; ТС: ДП, синоними: *стави*, *пикне*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **П**: не;

Парчоса се: раскине се, фиг.; **ОС**: Се парчоса; **ТС**: Го парчоса; ТС: ДП, парафраза: *силно се развика*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: не, повозрасни: направи;

Пелиноса се: стане огорчен, фиг.; **ОС**: Се пелиноса; **ТС**: Го пелиноса; ТС: ДП, синоними: *огорчи*, *натажи*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСПО; **П**: не, повозрасни: направи;

Песоса се: стане лош, зол, фиг.; **а) ОС**: Детето се песоса; **ТС**: Го песоса детето; ТС: ДП, парафраза: *направи да биде лошо*; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не; **б) ОС**: Се песоса (во душата); **ТС**: Го песоса (во душата); ТС: ДП, синоними: *јадоса*, *изнервира*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/- Прост. О; **У**: ПБО; **П**: не;

Пикне се: фраз.; фиг. разг.: вовлече се, влезе без карта; а) **ОС**: Се пикна без карта; **ТС**: Го пикна без карта; ТС: ДП, парафраза: *влезе некаде без карта*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/- ПО; **У**: ПБО; **П**: да; б) **ОС**: Во волов рог да се пикниш, ако е пишано ќе те најди; **ТС**: Во волов рог да го пикниш, ако е пишано ќе те најди; ТС: ДП, парафраза: *не може да побегне од судбината*, фраз.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: да;

Платноса се: разг., фиг.: побледе во лицето како крпа; **ОС**: Ко му рече така се платноса; **ТС**: Ко му рече така, го платноса; ТС: ДП, синоним: *пребледе*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: не, повозрасни: направи;

Смрди се; **ОС**: Работата се смрди; **ТС**: Ја смрдија работата; ТС: ДП, синоним: *скара се*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не, повозрасни: да;

Ќефледиса се: напие се, опие се по малку, фиг.; **ОС** и **ТС**, в. т. 1.3.1, синоним: *опие*;

Уџдиса се; **ОС**: Убо се уџдиса невестата; **ТС**: Убо ја уџдисаа невестата; ТС: ДП, синоними: *дотера, облече*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: не, повозрасни: да;

Фати се: фиг.: стапи во спор; фиг.: насочи внимание кон нешто; фиг.: престане, ограничи се функција на некој орган; фиг.: почне да расте, пушти корен; **а) ОС**: Се фатија со директоро за извештајо; **ТС**: Го фатија директоро за извештајо; ТС: ДП, синоним: *спори*, фиг.; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/- ПО; **У**: ПСО; **П**: да; **б) ОС**: Се фатија за предлого шо го даде Зоран; **ТС**: Го фатија предлого шо го даде Зоран; ТС: ДП, парафраза: *насочи внимание*, *стави на дневен ред*, фиг.; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПСО; **П**: да; **в) ОС**: Гласо ми се фати од ладното; **ТС**: Ладното ми го фати гласо; ТС: ДП, со парафраза/синоним: *ограничена говорна способност*/*засипне*, фиг.; **МА**: прв -ж, втор -ж; **А** на ПО до прв, **У**: ПБО; **П**: да, повозрасни: не; **г) ОС**: Се фати за срце; **ТС**: Срцето го фати; ТС: ДП, парафраза: *има срцево заболување, почувствува силно и забрзано биење на срцето, умре* (*инфаркт*), фраз.; МА: прв -ж, втор +ж; **А** на ПО до прв; **У**: ПБО; **П**: да; **д) ОС**: Се фати љубичицата; **ТС**: Ја фатиф *љубичицата*; ТС: ДП, парафраза: *почне да расте, да пушта корен*; **МА**: прв +ж, втор -ж; **У**: ПБО; **П**: не, повозрасни: да;

Чпиртоса се: побледе, фиг.; **ОС**: Ко му рече така, се чпиртоса; **ТС**: Ко му рече така, го *чпиртоса*; ТС: ДП, синоним: *побледе*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **ПК**: в. платноса; **П**: да, повозрасни: направи;

Шине се: фиг., ирон.: убие се од работа; **а) ОС**: Се шина (од смеа/смеење, работа/работење, јадење, пиење); **ТС**: Го шина (од смеа/смеење, работа/работење, јадење, пиење); ТС: ДП/ТП, синоним: *пресмее*, *преработи*, *прејаде*, *препие*, фраз.; **МА**: прв +ж, втор +ж, +/- ПО; **У**: ПБО; **П**: не; **б) ОС**: Се шина (од одење, седење, шиење, пишење, шетање, свирење); **ТС**: Го шина (од одење, седење, шиење, пишење, шетање, свирење); ТС: ДП/ТП, синоним: *умори* (*од одење - изнаоди се*, *седење - изнаседи се*, *шиење - изнашие се*, *пишење - изнапише се*, *шетање - изнашета се*, *свирење - изнасвири се*), фраз.; **МА**: прв +ж, втор-ж, +/-ПО; **У**: ПБО; **П**: не. Во овие примери *шине се* се однесува исто како и *пукне*, во таа смисла, што се јавува во перифрастични конструкции како синсемантичен предикат. Членовите на овие перифрастични конструкции се тесно сврзани меѓу себе и образуваат фразеолошки изрази. Овој модел е актуализиран врз познатиот модел со *умре*, в. Јанушева, 2011). Во ТС *шине се* е носител на лекисчкото значење на целиот израз, па се јавува само со кратката заменска форма, затоа што релевантна е говорната ситуација и не се јавуваат двојни толкувања. Во таа смисла, ПО не е задолжителен член,

а *шине се* може да се поврзе со голем број глаголски именки при што се развиваат синонимни врски со автосемантичните глаголи.

5.2. Терминативни предикати

Парчоса се: раскине се, уништи се, фиг.; в. т. 4.3.;

Џембоса се; **а) ОС**: Се џембоса; **ТС**: Ги џембоса; ТС: ДП, синоними/ парафраза: *батали, испрати/куртули од нив, отиде по ѓаволите*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не; **б) ОС**: Кај се џембоса со ветро; **ТС**: Кај го џембоса ветро; ТС: ДП, парафраза: *отиде*, фиг.; **А** на ПО до прв; **А**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПБО; П: не;

5.3. Предикати со -н

5.3.1. Предикати со -н (Кк + См) = инхоативни/терминативни предикати > моментно дејство

Во анализираниот материјал, предикати од овој тип нема.

5.3.2. Предикати со -н (Км + См) > преку обратна семантичка деривација > инхоативни/терминативни предикати

Лизне се: фиг.: излаже се, издаде се; **ОС**: Се лизна; **ТС**: Го лизна; ТС: ДП, синоним: *насамари*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не;

Мрдне се: фиг.: помери се од умот; **ОС**: Шо прајте бе вака, не гледате жената се мрдна; **ТС**: Шо прајте бе вака, не гледате ја мрднавте жената; ТС: ДП, синоним: *збудале*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не; повозрасни: да;

Тутне се/Тупне се: разг. фиг.: бапне се, отиде кај некого наметливо; **ОС**: Се тутнав/тупнав со Мара кај Петре на гости, ми е гајле; **ТС**: Ја тутнав/тупнав *Мара* кај Петре на гости, ми е гајле; ТС: ДП, синоним/парафраза: *бапна/отиде кај некого наметливо*, фиг.; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не;

Чукне се: фиг.: помери се од умот; фиг. оди кај некого; **а) ОС**: Така од тие улајте се чукна; **ТС**: Така *тие улајте го* чукнаа; ТС: ДП, синоним: *збудали*, фиг.; **А** на ПО до прв; **МА**: прв -ж, втор +ж; **У**: ПБО; **П**: не; **б) ОС**: Му се чукна со децата на баба му, дали можела кој прашва; **ТС**: Му ги чукна децата на баба му, дали можела кој прашва; ТС: ДП, синоним/парафраза: *бапна/остави без да праша*, фиг.; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **П**: не;

Шибне се: фиг. разг.: оди, влезе, втурне се, мушне се; **ОС**: Се шибнав со Марето во еден дуќан и се вртевме таму дур не замина; **ТС**: Ја шибнав Марето во еден дуќан и се вртевме таму дур не замина; ТС: ДП, синоними: *втурне, мушне*, фиг.; **А** на ПО до ДО; **МА**: прв +ж, втор +ж; **У**: ПСО; **ПК**: некој сака да избегне некого; **П**: не;

Шмугне се: незабележливо побегне; **а) ОС**: Бомбончето се шмугна (в грло); **ТС**: Го шмугна *бомбончето* (в грло); ТС: ДП, синоним: *пикне*, фиг.; **МА**: прв +ж, втор-ж, +/-Прост. О; **У**: ПБО; **ПК**: За човек кој ставил нешто в уста, брзо, настојувајќи никој да не го забележи тоа; **П**: не; **б) ОС**: Книџето се шмугна (в џеп); **ТС**: Го шмугна *книџето* (в џеп); ТС: ДП, синоним: *пикне*, фиг.; МА: прв +ж, втор -ж, +/- Прост. О; **У**: ПБО; **ПК**: в. шмугне, а; **П**: не;

5.3.3. Предикати со -н кои покажуваат моментно дејство

Шмугне се; **а) ОС**: Бомбончето се шмугна (в грло); **ТС**: Го шмугна *бомбончето* (в грло); ТС: ДП, парафраза: *пикне во еден момент*, фиг.; В. шмугне, 5.3.2.; **б) ОС**: Книџето се шмугна (в џеп), **ТС**: Го шмугна книџето (в џеп); ТС: ДП, парафраза: *пикне во еден момент,* фиг.; В. шмугне, 5.3.2;

6. Дискусија

Анализата на овие предикати, особено фреквенцијата на употреба од родените зборувачи на битолскиот говор, како и поддршката од родените зборувачи на битолскиот дијалект на влашкиот јазик, ја потврди претпоставката дека појавата на проширување на преодноста е отидена многу понапред во однос на битолскиот дијалект на влашкиот јазик и во однос на стандардниот јазик што, од една страна, покажува дека иако побудата за појавата е од друг јазик, таа во македонскиот има сопствен развој, а, од друга страна, дека во битолскиот културен идиом треба да се бараат поттиците за ширење на појавата во стандардот. Во таа смисла, сè помалку постои цврста граница меѓу непреодните и преодните предикати.

Од анализата се согледува дека постојат генерациски разлики во употребата на овие глаголи и меѓу зборувачите на битолскиот говор и меѓу зборувачите на битолскиот дијалект на влашкиот јазик во однос на опкружувањето, образованието, потеклото, вокабуларот, како и во однос на сопственото јазично чувство и искуство и дека се тие разлики помали меѓу родените зборувачи на битолскиот говор.

Анализата ги покажува ограничувањата во употребата во однос на ОС и ТС, односно поголем број од контекстите се карактеристични за разговорниот стил, додека во официјалната комуникација тие се поограничени. Во однос на употребата, за најголемиот број контексти релевантна е говорната ситуација, оттаму на површинско рамниште како задолжителни се појавуваат само кратката заменска форма и

предикатот (иако постојат и предикати кои задолжително го бараат присуството на вториот, па и на третиот аргумент за да го изразат своето значење). Аргументите и различните актуализатори кои не се неопходни за да се изрази значењето во ОС, во ТС можат да добијат нова вредност, односно да авансираат и да добијат улога на субјект или предмет.

Во однос на посложените семантички операции кои се случуваат во рамките на процесот на транзитивизација, анализираниот материјал покажува дека е мал бројот на предикатите со -н со се во својот состав составени од Кк + См = инхоативен/терминативен предикат кои покажуваат моментно дејство, а преку обратна семантичка деривација и инхоативен/терминативен предикат, како резултат на што се развиле синонимни форми, едната со семантика на момент, а другата со семантика на континуум, (в. т. 5.3.2., 5.3.3., шмугне се).

Поголемиот број предикати се инхоативни, а тоа е разбирливо, ако се има предвид дека на зборувачот му е поважно и на некој начин поприродно да соопшти информација за почеток на дејството. Анализата покажува дека во процесот на транзитивизација на предикатите со се во својот состав во однос на предикатите без се во својот состав, во мала мера се збогатуваат семите на глаголите, односно во мала мера, во ТС се развиваат нови значења кои не се познати во дијалектот од каде е дојдена побудата - најчесто станува збор за синонимни форми на формите на другите преодни глаголи, зашто, главно, во ТС се задржува значењето на преодниот глагол.

Сепак, голем е бројот на фигуративни и фразелошки значења кои или од ОС се пренесуваат во ТС или пак се развиваат во ТС, а не се познати кај зборувачите на битолскиот дијалект на влашкиот јазик. На пример, во сите комбинации се употребува *умре*, а истите контексти со *шине се*, не се поддржуваат. Интересен е фактот дека контекстите со *шине се* покажуваат поголемо ограничување во употребата и во однос на зборувачите на битолскиот говор. Дел од овие модели им се познати на младите зборувачи на битолскиот дијалект на влашкиот јазик, а не им се познати на повозрасните што укажува на тоа дека развиените моделите стануваат дел од нивниот јазичен израз.

Од анализата на материјалот, можеби не можат да се изведат строги правила и не е исклучена можноста анализата да покаже поинакви резултати во однос на непрефиксираните едноаргументски предикати со се во својот состав во иднина, но сепак, добиените резултати се доволно евидентни за да се согледа сопствениот развој на појавата во битолскиот говор од каде се шири поттикот за навлегување

на овие модели и во стандардниот јазик - поради престижот на битолскиот говор (дијалектна база на стандардот) на појавата ѝ се отворени патиштата за навлегување во стандардниот македонски јазик. Иако стандардниот јазик има рестриктивна улога, тој не може да го запре процесот кој се шири меѓу зборувачите на македонскиот јазик кои и понатаму го развиваат.

Користена литература

Бабамова, И. 2000. За фактитивните компоненти во морфолошката структура на предикатите во македонскиот и францускиот јазик. *Македонски јазик*, XLVIII-L: 205-216.

Голомб, З. 1970. За механизмите на словенско-романските односи на Балканскиот Полуостров. *Македонски јазик*, XXI: 5-18.

Димитровски, Т., Корубин, Б., Стаматовски, Т. 1986. *Речник на македонскиот јазик со српскохрватски толкувања*, ред. Б. Конески. Скопје, Македонска книга и Графички завод „Гоце Делчев".

Јанушева, В., Спасов, Љ. 2003. За некои поинтересни случаи на проширување на валентноста на едноаргументските предикати во македонскиот јазик (врз примери од Битола и Битолско). *29 Научна конференција на 35 СМЈЛК*: 237-253.

Јанушева, В. 2004. *Проширување на валентноста на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати во македонскиот јазик, во говорот на Битола и Битолско*. Магистерски труд, Скопје.

Јанушева, В. 2005. Изразување на видскиот момент кај глаголите во битолскиот македонски говор во споредба со битолскиот влашки говор. *31 Научна конференција на 37 СМЈЛК*.

Јанушева, В. 2009а. Мултипликативната видска конфигурација во македонскиот јазик. Докторска дисертација, Скопје.

Јанушева, В. 2009б. Транзитивизација на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати во македонскиот јазик, во говорот на Битола и Битолско. Универзитет „Св. Климент Охридски", *Хоризонти*, V: 401-409.

Јанушева, В. 2010. Авансирање, односно рехиерархизација на аргументите при транзитивизација на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати во битолскиот говор. Универзитет „Св. Климент Охридски", *Хоризонти* VI: 459-467.

Јанушева, В. 2011. Фигуративни и фразеолошки значења и транизитивизацијата на непрефиксираните едноаргументски глаголски предикати во битолскиот говор. Универзитет „Св. Климент Охридски", *Хоризонти* VII: 715-724.

Јашар-Настева, О. 1990. Местото на македонскиот јазик во балканската јазична средина. *Предавања на 22 СМЈЛК*: 22-25.

Каролак, С. 1994 - Karolak, S. 1994. Le concept d' aspect et la structure notionnele du verbe. Studia kognitywne, 1: 21-41.

Каролак, С. 1997 - Karolak, S. 1997. Вид глагольной семантеми и видовая деривация. *Семантика и структура славянского вида* II: 97-110.

Конески, Б. 1987. *Граматика на македонскиот литературен јазик, дел I и II*. Скопје, Култура.
Кристал. Д. 1985 - Kristal, D. 1985. *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*. Прев. И. Клајн и Б. Хлебец. Београд, Нолит.
Минова-Ѓуркова, Л. 1994. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје, Радинг.
Пановска-Димкова, И. 2003. *Видската категорија хабитуалност во македонскиот јазик*. Докторска дисертација, Скопје.
Спасов, Љ. 1981. *Преодноста на глаголите во македонскиот јазик*. Докторска дисертација, Скопје.
Спасов, Љ. 1982. *Поглед во јазикот*. Скопје, Современост.
Спасов, Љ. 1987. Метајазички правила на преодноста (транзитивноста) на македонскиот глагол од гледна точка на глаголската валенција. *Македонски јазик*, XXXVIII-XXXIX: 141-149.
Спасов, Љ. 1988. Категоријата преодност во југозападните македонски говори. *Јазичните појави во Битола и Битолско денеска и во минатото*. МАНУ: 136-141.
Спасов, Љ. 1997. Дефиниции на видските (аспектните) конфигурации во македонскиот јазик. *Предавања на 29 СМЈЛК*: 31-36.
Спасов, Љ. 2005. *Резултативната видска конфигурација во македонскиот јазик*. Во ракопис.
Тофоска, С. 2005. *Семантика на примарните телични глаголи во македонскиот јазик*. Докторска дисертација, Скопје.

Daniela Andonovska Trajkovska[1]

DEVELOPMENT OF THE SPEECH WITH CHILDREN: HISTORICAL, THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH[2]

Abstract

This paper aims to answer several questions that are related to the child's speech development by making review of the psycholinguistic researches related to ontogenetic speech development. Those questions are: When does the child's speech emerges? Are there any developmental phases that can be recognized? What are the characteristics of those phases? How should the adults behave in order to help in the child's speech development? Are there any differences in the developmental phases among children?

Keywords: child's speech development, phases of speech development.

РАЗВОЈ НА ГОВОРОТ КАЈ ДЕТЕТО: ИСТОРИСКИ, ТЕОРИСКИ И МЕТОДИЧКИ ПРИСТАП

Апстракт

Овој труд има цел да одговори на некои прашања кои се поврзани со развојот на детскиот говор преку преглед на реномираните психолингвистички истражувања во насока на определување на онтогенетскиот развој на говорот. Тие прашања се: Кога почнува да се развива говорот кај детето? Кои се развојните фази на говорот кај детето? Кои се нивните карактеристики? Како треба да се однесуваат возрасните за да помогнат во равојот на говорот кај децата? Дали постојат разлики во развојните фази меѓу децата?

Клучни зборови: развој на говорот кај детето, развојни фази во говорот на детето.

[1] доц. д-р Даниела Андоновска - Трајковска, Педагошки факултет - Битола Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Република Македонија
assistant professor Daniela Andonovska - Trajkovska, PhD., Faculty of Education - Bitola, University "St. Kliment Ohridski" – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Прегледен научен труд / Revisional scientific paper

ИСТОРИСКИ ПРИСТАП: ПСИХОЛИНГВИСТИЧКИ ИСТРАЖУВАЊА

Научното интересирање за детскиот говор потекнува уште од крајот на 18 век. За тоа сведочи биографската студија на детскиот психички развој на Тајдеман и првиот обид за бележење на податоците за говорниот развој на детето. За тоа сведочат и истражувањата во 19 и 20 век реализирани од: Тен, Дарвин, Прејер, Шин, Вун, Гијам, Билер, Павловиќ, Јетерсен, Гвоздев, Грегор, Асополд, Јакобсон и други.

Проучувањето на детскиот говор во втората половина на 19 век го носи духот на еволуционистичката теорија за генезата на човекот. Овие, но и подоцнежните истражувања имаат биографски пристап. Поголем број од истражувачите го истражувале говорот кај своите деца поради што во одредени случаи се забележува пристрасност од страна на истражувачите. Подоцна, тоа се надминува на тој начин што се правеле нормативни студии на говорот кои опфаќале поголем број деца од различен пол, од различна возраст и од различно социјално потекло.

Во наредниот период, психологијата доживува крупен напредок благодарение на развојот на методологијата на истражувањето. Во овој период се појавува генеративно-трансформационата граматика на Ноам Чомски. Чомски (1979) го критикува бихевиористичкото сведување на говорното однесување на S-R врски, истовремено побивајќи го бихевиористичкото сфаќање за јазикот. Тој вели дека кај човекот постои вродена граматика за која тој не е свесен. Чомски ја нарекува таа граматика универзална затоа што човекот ја поседува наследувајќи ја од своите предци како структура со чија помош тој го усвојува јазикот. Според ова сфаќање јазикот повеќе созрева под влијание на средината отколку што се учи. Околината претставува силен поттик за учење на јазикот, но не и единствен извор или услов за усвојување на јазикот.

Под влијание на Чомски во шеесеттите години од дваесеттиот век настанува нова гранична дисциплина – развојната психолингвистика. Вака насочените истражувања не докажале постоење на универзално синтактичко јадро на јазикот. Сепак, се откриле дека детето почитува извесни правила уште при создавањето на двочлените искази.

Посебно се истакнуваат резултатите до кои дошле научниците Пијаже и Виготски. Според Пијаже (1926) детето прво интелектуално го обработува и организира светот во сензомоторни поими за

предметите и во дијалектички просторно-временски односи, а потоа го усвојува јазикот. Виготски (1988) го објаснил потеклото и развојот на симболичките функции и посебно укажал на влијанието на раните практично-ситуациони комуникации на детето и возрасниот во текот на заедничките активности за појавувањето и развојот на говорот. Под влијание на Пијаже и Виготски понатамошните истражувања се насочени кон семантиката на детскиот говор.

Се појавуваат истражувања кои го проучуваат говорот со кој родителите им се обраќаат на своите деца. Едно од тие истражувања е истражувањето на Глисон (Glison, 1981) со кое се дошло до сознание дека родителите говорот го приспособуваат на сознајното ниво на своите деца. Потоа, се појавува когнитивистичката теза според која мислењето му претходи на говорот, односно дека говорот е условен од степенот на развој на мислењето (Kromer, 1981). Собрани се податоци кои ја поддржуваат оваа теза, меѓутоа постојат и такви кои остро ја напаѓаат истата. Следуваат компаративни анализи на говорот на деца и шимпанза кои експериментално биле обучувани да се служат со говорот или биле одгледувани во човечки семејства (Brown, 1981; Gardner, R. A., Gardner, B. T., 1969; Hayes, K. J. and Hayes, C., 1951; Kellog, W. N. and Kellog, L. A. 1933; Savage-Rumbaugh, E. S., et al. 1993).

Истражувањата на Ленеберг (Leneberg, 1981) за биолошките делови кои доведуваат до појава на говорот донесуваат скромни резултати. Едноставен прифатлив заклучок е дека човекот поседува извесни биолошки предиспозиции за говор за разлика од животните.

Овој краток историски преглед за развојот на развојната психолингвистика говори дека сè уште треба да се трага по непознатите величини од областа на јазикот и говорот, како и да се преземаат понатамошни истражувања во таа насока.

РАЗВОЈНИ ФАЗИ НА ГОВОРОТ КАЈ ДЕТЕТО

Говорот на детето се развива од самото негово раѓање. Тоа се засновува врз акустичката перцепција на говорот и на соодветните вештини на говорните органи за подоцна детето да може успешно да комуницира со околината употребувајќи правилен говор. Тој развој може да се подели во неколку развојни фази. Различни автори определуваат различни развојни фази кои во суштина покажуваат сличен развоен тек на говорот. Разликите меѓу авторите по однос на

развојните фази во говорот на детето се состојат во терминологијата, односно во должината на развојната фаза.

Според Вера Смиљаниќ и Иван Толичич (1985) постојат две развојни фази: предлингвистичка и лингвистичка фаза. Предлингвистичката фаза ја сочинуваат периодите на вокализација и брборење (гугање). Лингвистичката фаза започнува од моментот кога детето ќе го изговори првиот збор.

Според Леон Жлебник (1971) има предговорен и говорен период. Предговорниот период ги опфаќа следниве облици:

- Дерење - гласовите кои се произведуваат на овој начин со викање можат да означуваат одредени чувства или внатрешни потреби на детето.
- Движење - детето преку движење пренесува пораки. На пример, ако не сака да јаде, ја врти главата настрана. Може да комуницира и преку испуштање на одредени гласови. При тоа, може еден глас да означува една порака.
- Гугање - се изговараат поединечни гласови кои обично се прелеваат еден во друг. Во оваа фаза се појавува имитирање.
- Слогување - Тоа значи поврзување на гласовите во слогови кои по правило започнуваат со согласка.
- Имитирање - Имитирањето како фаза претставува вистинско имитирање на гласови, слогови, зборови, гестови, научени фрази.

Според Иван Фурлан (Furlan, 1963) кај дете кое се наоѓа во првата година од својот живот се разликуваат следните фази во развојот на говорот:

- Reспирација - Респирацијата претставува појава и доминација на плач, лутење, смеење.
- Вокализација - Во оваа фаза се појавуваат гласови, при што доминираат самогласките.
- Силабизација - појава на првите слогови и гугање.

Во втората година од животот на детето Фурлан разликува:

- Вербализација - што значи изговор на зборови и
- Синтагматизација – односно изговор на споеви од зборови и изговор на реченици.

Според Вид Печјак (1981) се разликуваат следните фази во развојот на детскиот говор:

- Крикнување - При првото вдишување и издишување на воздухот гласните жици затреперуваат и создаваат крик. Тоа ја означува најраната емоционална експресија.
- Вокализација - Во оваа фаза детето испушта гласови меѓу кои преовладуваат самогласките.

- Гласовна експанзија - По вокализацијата се зголемуваат гласовите кои ги изговара детето. Всушност, детето може да изговори гласови кои реално и не постојат во јазичниот систем на кој му припаѓа. Тоа значи дека детето во оваа фаза е способно да изговори гласови кои не постојат во говорот на луѓето кои го опкружуваат.
- Гласовна контракција - По гласовната експанзија се забележува појава на гласовна контракција кога кај детето доаѓа до губење на гласовите кои не постојат во говорот што го употребуваат луѓето кои се во допир со него.
- Брборење - Настапува фаза во која детето почнува да ги соединува гласовите, односно од нив да прави слогови. Оваа фаза трае од петтиот до дванаесеттиот месец.
- Фаза на зборови - Детето почнува да го изговара првиот збор обично меѓу десеттиот и четиринаесеттиот месец.

Според Миодраг Матиќ (1959) постојат следните развојни фази од детскиот говор:

- Грачење (крикање, крикнување) - Оваа фаза започнува од самото раѓање на детето и трае приближно од 4 до 7 седмици. Кога детето се раѓа светот го поздравува со првиот крик. На тој начин тоа ги активира говорните органи и преку крикот дише онака како што се дише при говорењето. Грачењето или крикањето се разликува од ситуација до ситуација и е во зависност од емоционалната состојба на детето. Така, крикот нема да биде ист кога детето е гладно, кога го боли нешто или кога е задоволно и среќно. А тие сигнали и тој начин на комуникација брзо ги усвојува мајката или личноста која се грижи за детето и се однесува соодветно на сигналите кои тоа ги испраќа. На тој начин тоа остварува првобитна комуникација со надворешниот свет.
- Гугање или брборење - Кога детето е задоволно, тоа го изразува преку создавање одредени гласови и слогови. При гугањето се слушаат самогласки (обично а, е, и) и согласките кои сè уште не се јасно артикулирани. Потоа на ред доаѓа изговорот на слогови и слоговни групи. Од согласките први се слушаат оние кои се создаваат со усните и јазикот, особено оние кои се создаваат со врвот на јазикот (м, п, б, т, д). Овие гласови се појавуваат кај децата од сите народи. Во оваа фаза детето изговара слогови и слоговни групи од видот: ма, да, та, вава, баба, дада, тата и други кои иако личат на зборови, всушност не се зборови бидејќи не носат никакво свесно значење за детето. Изговорот на тие зборови е всушност гимнастика за говорниот апарат на детето. Во оваа фаза се развиваат сетилата за слух, вид и допир.

Бидејќи гугањето е од големо значење за детето, треба истото да се поттикнува на гугање со тоа што родителот или старателот ќе му зборуваат на детето, ќе го галат, односно ќе овозможуваат детето да биде среќно и задоволно.

- Период на имитирање - Овој период кај некои деца започнува од шестиот или седмиот месец, а кај други-од деветтиот месец. Во почетокот, детето, несвесно ги имитира гласовите, а потоа и интонацијата на говорот на својата мајка. Гласовите кои во претходната фаза нејасно се изговарале сега стануваат поодредени и потрајни. Се јавуваат и такви гласови и слогови кои детето сè уште несвесно ги изговара. Детето го имитира ритамот и акцентот на мајчиниот говор, а потоа и нејзината мимика. Сè уште се развиваат сетилата за слух, вид и допир. Во оваа фаза се подготвуваат биолошките услови за појавата на говорот. Нешто подоцна од оваа фаза детето почнува да ја забележува врската меѓу ознаката и означеното. Така од несвесно, полека се преминува во свесно говорење. Оваа фаза продолжува и тогаш кога детето ќе почне свесно (со разбирање) да зборува.
- Период на свесен говор - Свесниот говор кај некои деца започнува пред крајот на првата година, а кај некои – по осумнаесеттиот месец од животот. По правило, здраво дете со полни три години потполно го разбира туѓиот говор, а и самостојно говори.

Првите детски зборови се скратени, тепкави и неправилни. На пример, место *вода,* тоа вели *во,* место *млеко* вели *ме* и слично. Во почетокот, неговите зборови се ономатопејски, како на пример *мау-мау* (за мачка), *ау-ау* (за куче), *ту-ту* (воз). Овие први зборови очигледно претставуваат цела реченица. Тоа значи дека детето ако сака да добие нешто, место да употреби цела реченица употребува еден збор. На пример, кога детето вели *мама* тоа може да значи *ене ја мама, мама дојде, мама земи ме, мама дај ми да јадам* и слично. Периодот на изговор на еден збор кој претставува реченица обично трае половина година (Meknil, 1981).

На крајот од втората година детето комбинира два збора во реченица. Тоа се обично именка и глагол, како на пример, *Детето руча, пие млеко,...*, односно придавка и именка, т.е. *Убава куќа.* Ваквите реченици обично се проследени со гестови. Потоа, следуваат реченици од три зборови, како на пример, *Ана сака топка, Детето оди па-па.* (Braun, R., 1981). Развојот на реченицата од страна на детето, како и попрецизното определување на семантичката вредност на истата е помогнато од возрасните кои активно учествуваат во комуникативниот процес со своите деца. Така, на пример, кога детето

кажува реченица од два збора (Кучето каса), родителот ја проширува истата реченица со дополнителни јазични елементи (Да, тоа ќе касне; Да, тоа те касна вчера; Да, каснувањето боли...). Овие видови експанзија ги задржуваат постоечките елементи од реченицата структурирана од страна на детето како константни, но внесуваат нови варијабли кои до некаде го дополнуваат или го објаснуваат значењето на реченицита. На овој начин, се поттикнува и детето да учествува во ваквите јазични експерименти (Meknil, 1981).

Детето прво ги изговара именките, потоа глаголите, прилозите и придавките, па заменките, извиците, сврзниците, а најпосле броевите. Според други автори, редоследот на изговорените видови зборови е следен: именки, глаголи, придавки, прилози, заменки, предлози, сврзници, честици и извици (Malrije, 1981, Andonovska-Trajkovska, Cvetkova, Atanasoska, 2010).

Кога почнува да составува реченици, детето се служи со потврдни, одречни, прашални и заповедни реченици. Но, потешко се снаоѓа со граматичкото услогласување на зборовите во рамките на реченицата (род, број, определеност, време...).

Говорот на детето по третата година се развива во содржинска, односно логичка смисла. Тоа значи дека се зголемува неговиот речник, а речениците стануваат посложени и поправилни. (Pečjak, 1981; Николовска, 1996)

Развојот на детскиот говор зависи од повеќе фактори. Прво, за да постои говор, мора да бидат развиени говорните органи, а исто така треба да бидат развиени и соодветните мозочни центри. Во голем број случаи голема улога во развојот на говорот кај детето има и интелигенцијата. Поинтелигентните деца брзо го усвојуваат говорот, но сепак тоа не е строго првило. Со сигурност може да се каже дека детето со многу тешки пречки во развојот не може да го усвои говорот на начин на кој општат луѓето со просечна и натпросечна интелигенција. Говорот, во поголем дел, е условен и од практичната активност на детето и е во тесна корелација со физичкиот и психичкиот развој, со потребите на детето, со односот на родителите и на останатите членови од семејството кон детето, како и од неговото пошироко опкружување.

Секое дете не оперира со говорните знаци на подеднаков начин. Секое дете не оперира со ист број на говорни знаци на определена возраст. Значи, сите деца меѓу себе се разликуваат во поглед на говорот.

Девојчињата најчесто почнуваат многу порано да зборуваат за разлика од момчињата. И не само тоа. Кај девојчињата развојот на говорот е побрз за разлика од развојот кај момчињата. Децата кои растат како единаци, односно немаат брат или сестра имаат најразвиен речник. Близнаците се наоѓаат во потешка положба отколку другите деца, бидејќи се ориентирани еден кон друг, помалку или повеќе занемарувајќи го говорот на другите луѓе околу нив. (Pečjak, 1981).

РАЗВОЈ НА ГОВОРОТ КАЈ ДЕТЕТО: МЕТОДИЧКИ ПРИСТАП

Кога детето ќе почне да разбира, и нешто подоцна, кога возрасните му зборуваат треба да му се покажуваат предметите и дејствата кои тој говор ги означува. На тој начин детето добива јасна претстава за знакот и означеното. За детето да биде мотивирано да зборува, возрасните треба постојано да му зборуваат. При тоа, возрасниот треба неупадливо да му приоѓа на детето.

Првиот говор на детето е тепкав бидејќи неговите говорни органи и неговите движења не се доволно развиени. Често се случува, родителите да го имитираат тепкавиот говор на своите деца. На овој начин, детето почнува да мисли дека таквиот начин на говорење е правилен и понатаму ќе го употребува во комуникација. Исто така, родителите се склони кога зборуваат со детето да употребуваат деминутивни форми на зборовите, на пример, место *рака*, ќе речат *раче*; место *нога – ноџе*, место *нос-носе* итн. Повторно детето ќе почне да мисли дека деминутивната форма на зборовите е нивната основна форма, односно дека тоа е правилен и вообичаен начин на зборување. Токму затоа родителите треба правилно да му зборуваат на детето и да внимаваат со употреба на деминутивните форми (т.е. да не ги употребуваат постојано, туку кога има потреба).

Кога детето ќе почне да зборува, најчесто сака сè да каже во еден момент, и покрај недоволната развиеност на неговите говорни органи. Поради тоа доаѓа до појава на нечист, брз и неправилен говор, особено во ситуации кога детето е вознемирено. Во таков случај, родителот прво ќе треба да го смири детето, а потоа да го сослуша.

Говорот на детето во неговата втора и трета година во животот е во развој и како таков се очекува и да е неправилен. Затоа, родителите не треба да вршат никакви исправки на неговиот говор, ниту пак да преземаат одредени говорни вежби кои можат да бидат нестручно изведени. Исто така, не треба да се смееме на евентуалните

грешки што ќе ги направи детето во текот на зборувањето. Грешките се исправаат, но само преку добар говорен пример.

Децата на возраст од две до три години се љубопитни и најчесто многу прашуваат. Прашањата обично се однесуваат на карактеристиките на предметите кои го опкружуваат. Прашањата се јавуваат во секаков облик. На пример: *Што е ова? За што служи? Како настанало? Од каде дошло овде?* итн. Овие детски прашања не смеат да бидат игнорирани или избегнувани. Преку одговарањето на ваквиот вид прашања родителите ги прошируваат знаењата на нивните деца, го збогатуваат нивниот речник и при тоа даваат добар говорен пример.

За да се развива помнењето, способноста за набљудување, вниманието, мислењето и говорот и за да се влијае врз нивниот развој потребно е да се создаде пријатна емоционална атмосфера за детето. При тоа, пофалбата е добра мерка за да се постигне тоа особено кај деца кои се срамежливи, интровертни, без волја за говорење. Од друга страна, кај деца кои многу зборуваат и на тој начин ги заморуваат своите говорни органи и поради тоа зборуваат неразбирливо треба малку повеќе да се внимава.

Децата сакаат да слушаат приказни. Тие сакаат да слушаат за нивните омилени јунаци. Оттука, на децата треба да им се читаат приказни, односно литературни дела кои се интересни, кои одговараат на нивната возраст и кои секако имаат естетска вредност. Читањето треба да е изразно, односно да се внимава на правилниот изговор на зборовите, правилното паузирање, акцентирање и интонацијата. Ако се читаат лирски песни треба да се внимава и на рецитирањето. Песната може и да се пее. На овој начин се создава позитивна и креативна атмосфера, но се развива и набљудувањето, слушањето, вниманието, мислењето, помнењето и говорот.

Користена литература

Andonovska-Trajkovska, D., Cvetkova, B., Atanasoska, T. (2010). Language development of a 1 to 2 years old child in Macedonian context: morphological and semantic approach (case study), *Procedia – Social and Behavioral Sciences Journal, Volume 2 (2)*, Elsevier Ltd. *pp. 3094-3098.*

Braun, R. (1981). Prve rečenice deteta i šimpanze. In: Ignjatović-Savić N. (ed.) *Razvoj govora kod deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, 1965.

Čomski, N. (1979). *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.

Furlan, I. (1963). *Govorni razvoj djeteta*. Beograd: Savremena škola.
Gardner, R. A., Gardner, B. T. (1969). Teaching sign language to a chimpanzee*, Science*, 165, pp. 664-672.
Glison, Dž. B. (1981). Govorenje deci - neka zapažanja o fidbeku. In: Ignjatović-Savić N. (ed.) *Razvoj govora kod deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 147 – 155.
Hayes, K. J. and Hayes, C. (1951). The intellectual development of a home-raised chimpanzee*, Proceedings of the American philosophical society,* 95, pp. 105-109.
Kellog, W. N. and Kellog, L. A. (1933). *The ape and the child.* New York: McGraw-Hill.
Kromer, R. (1981). Razvoj jezika i saznanja – kognitivisticka teza*,* In: Ignjatović-Savić N. (ed.) *Razvoj govora kod deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 77 – 135.
Leneberg, E. (1981). Biološka perspektiva jezika. In: Ignjatović-Savić N. (ur.) Razvoj govora kod deteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 7-25.
Leneberg, E. (1981) Razvojne karakteristike ljudskog mozga i njihova uloga u usvajanju jezika. во: Ignjatović-Savić N. (ur.) Razvoj govora kod deteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 25-39.
Malrije, F. (1981). Psiholoski aspekti formiranja recenica kod deteta, u: Ignjatović-Savić N. (ur.) Razvoj govora kod deteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 217-236.
Meknil, D. (1981). Stvaranje jezika, u: Ignjatović-Savić N. (ur.) Razvoj govora kod deteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, pp. 63-77 (orig. McNeil, D. (1966). The creation of language*, Discovery*, Vol. 27, no. 7, pp. 34-38).
Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of a Child.* London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co. Ltd.
Savage-Rumbaugh, E. S., et al. (1993). *Language comprehension in ape and child,* Monographs of the society for research in child development, 233, Vol. 58 (3-4) pp. i+iii+v-vi+1-252.
Виготски, Л. (1988). *Говор и мислење,* кн. 1 избор, Скопје: Просветно дело.
Жлебник, Л. (1971). *Психологија детета и младих: I део (на почетку развоја),* Београд: Делта прес.
Жлебник, Л. (1972). *Психологија детета и младих: II део (детињство),* Београд: Делта прес.
Матиќ, М. (1959). *Говор малог детета,* 3 изд., Београд: Рад.
Николовска, Ј. (1996). *Детскиот говор: следење и испитување,* Скопје: Универзитетска печатница Св. „Кирил и Методиј“.
Pečjak, V. (1981). *Psihologija saznavanja.* I izd., Sarajevo: Svijetlost – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Смиљаниќ, В. и Толичич, И. (1985). *Детска психологија,* 15 изд., Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Marija Ristevska[1]

EASIER LEARNING PROCEDURES FOR PRESCHOOL CHILDREN[2]

Abstract

Learning with its nature and actuality, with its meaning and the implications and repercussions is a unique phenomenon in pedagogical theory and practice which is located at the top of the priorities of the study with the experts in the field of education. This paper attempts to open several dilemmas and give adequate answers to many situations in our educational practice. In fact the paper seeks to answer the question of how to help the child to learn in preschool institutions.

Helping children learn something can be a wonderful experience. Their eyes shine, the world is wide open in front of them, and they feel happy and excited, and maybe a little brighter.

There is not a set of techniques that will help, there are only ideas that lead in the right direction.

At the end of the paper will offer practical and specific advices regarding improvement of the effects in the process of learning in preschool age.

Keywords: procedures, parents, children, learning

ПОСТАПКИ ЗА ПОЛЕСНО УЧЕЊЕ КАЈ ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

Апстракт

Учењето со својата природата и актуелност, со своето значење и со импликациите и реперкусиите претставува единствен феномен во педагошката теорија и практика кој се наоѓа на врвот од приоритетите на проучување кај експертите во областа на образованието и воспитувањето. Овој труд настојува да отвори неколку дилеми и да даде адекватни одговори на голем број состојби во нашата воспитно-образовна практика. Всушност во трудот се настојува да се одговори на прашањето како да му се помогне на детето да учи во предучилишните установи.

[1] доц. д-р Марија Ристевска, Педагошки факултет - Битола,
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Република Македонија
assistant professor Marija Ristevska, PhD., Faculty of Education - Bitola,
University “St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд/ Specialized paper

Помагањето на децата нешто да научат може да претставува чудесно искуство. Нивните очи светат, светот широко се отвора пред нив, а тие се чувствуваат среќни и воодушевени, а можеби и малку попаметни.

Не постои збир од техники коишто ќе помогнат, постојат само идеи коишто водат во вистинската насока.

На крајот од трудот ќе се понудат практични и конкретни совети во однос на подобрување на ефектите во процесот на учењето кај децата од предучилишна возраст.

Клучни зборови: постапки, родители, деца, учење

ВОВЕД

Во триесеттите години на дваесеттиот век се јавуваат многу трудови кои тежнеат кон синтеза на веќе постоечките современи теории и кон создавање една интегрална теорија за учењето која би се применувала во педагошката пракса. Ваквата тенденција кон синтеза и интеграција уште повеќе е видлива и поактуелна во последно време, условена од општествените барања за што порационално, поинтензивно и поефикасно учење, но и настава како претпоставки за побрз општествен прогрес. Сеопфатна теорија за школското учење би била теоријата на инструкциите: „Една квалитетна и широко базирана теорија на инструкции во наставата би овозможила синтеза на најважните принципи и поими од различни теории за учењето со цел да се определи оптимално единство на когнитивни, мотивациони и дидактички компоненти на учењето во наставата“ (Стојаковиќ, П., 1981: 158). Секој родител сака со своето дете да воспостави однос полн со заемно уважување и љубов. Исто така секој родител изнаоѓа начини со коишто ќе му помогне на своето дете полесно да учи, да биде покреативно со цел да му помогне да го збогати знаењето и искуството.

Понекогаш изгледа тешко веројатно дека детето во одреден момент ќе престане со одредени негови активности, како на пример, со играта, но сепак децата се подготвени да учат нови работи, потребен е само родител кој е наоружан со ефикасни методи со коишто ќе го поттикне и мотивира своето дете да го збогати своето знаење.

Во повеќето моменти не е потребно детето да се прекинува во своите активности со цел нешто да учи. Одредени активности доаѓаат спонтано, како на пример, учењето на помалите деца да зборуваат. Едноставно колку повеќе родителот комуницира со детето тоа толку повеќе зборови ќе научи. Потребно е детето да биде изложено на

мноштво од зборови во текот на денот. На пример, раскажувајте му на своето дете што правите во моментот додека извршувате одредена активност. Разговарајте со останатите членови на семејството пред детето. Додека слушаат зборување, на децата им е потребно и да ја набљудуваат човечката интеракција. Со постојана конверзација и употреба на различен вокабулар го подготвувате вашето дете за развој на подобри вештини за читање и пишување.

Покажувајте кон предметите кога зборувате за нив и опширно опишувајте ги. Со ваквата активност го поттикнувате општествениот, когнитивниот и јазичниот развој на детето. Помалите деца на почетокот можеби не ги разбираат зборовите, но комуникацијата со нив постепено станува сè посложена.

Учењето низ експертските проекции и опсервации

Радоњиќ, (Radonjić, S., 1985) наведува една потполна дефиниција на учењето која се среќава во голем број на учебници од оваа област. Таа гласи: **Учењето е релативно трајна и прогресивна промена во однесувањето на индивидуата која е резултат на претходна активност на индивидуата.** Во продолжение ќе укажеме на некои значајни карактеристики кои се содржани во оваа дефиниција**. Учењето е релативно трајна и прогресивна промена во однесувањето на индивидуата.** Својството трајност на учењето значи она што е еднаш научено се заборава и затоа се нарекува релативно трајна промена. Некои американски психолози, особено оние кои се под влијание на бихевиоризмот, но и врвни европски психолози кои се објективистички ориентирани истакнуваат дека суштината на учењето е во промената на однесувањето.

Морган и Кинг го дефинираат учењето како „релативно трајна промена во однесувањето која настанува како резултат на искуството или на дејноста".

Според **Стевановиќ** „учењето е прогресивно и релативно трајно менување на индивидуата, настанато под влијание на средината и предизвикано од потребите на индивидуата која се менува".

Рот под учењето подразбира „релативно трајни промени во однесувањето врз основа на активноста на поединецот". **Радоњиќ** ја дава следната дефиниција за учењето „учењето е трајна и релативно специфична промена која под одредени услови може да се манифестира во индивидуата".

За да го дефинираме учењето и за да може да го разликуваме од другите процеси се поставуваат две прашања:
1) Дали когнитивните процеси сами по себе се учење или се само извор и основа за учење?
2) Дали промените кои настануваат под влијание на учењето се релативно трајни промени во однесувањето на индивидуата или се релативно трајни промени во личноста - како што се доживувањата?

Под поимот учење се подразбира намерно запомнување на вербален материјал (изразен со зборови) по пат на повторување. Учењето пошироко се дефинира како психички процес на релативно трајни особини во однесувањето на поединецот врз основа на неговата активност. Овој сложен психички процес најмногу е истражуван од страна на следните истражувачи: Павлов, Хал, Торндајк, Толман и Скинер.

Децата кои учат да зборуваат постојано се изложени на бура од зборови, но треба да се внимава тие зборови да не доаѓаат од медиумите. Јазикот од телевизорот или радиото е премногу брз за да може детето да го научи. Пронајдете време за да му читате на вашето дете. Имитирајте ги гласовите на ликовите во книгите кои им ги читате на вашето дете, тоа ќе се забавува и ќе развива љубов кон читањето. Читањето на децата им помага во развојот како на јазичните вештини така и во развивање на нивната имагинација. И никогаш не е прерано да се почне. Според истражувачите од Универзитетот во Чикаго, читањето на бебињата им помага во создавање на доживотни вредни мозочни ќелиски врски. Исто така, истражувањата покажуваат дека децата на кои им се читало додека биле во предучилишна возраст подоцна,кога поаѓаат во училиште,полесно учат да читаат. Читањето всушност ги изложува децата на букви и нови зборови. Исто така ги учи децата дека идеите и приказните доаѓаат од книгите - со други зборови дека книгите се извор на информации. Секојдневно читајте му на вашето дете. Создадете удобно катче за читање, место каде ќе ужива во друштво на книгите. Зборувајте за приказните кои сте ги прочитале заедно и поставувајте му прашања за тоа што научило од нив. Нека види вашето дете дека уживате во читањето. На тој начин тоа ќе стекне впечаток дека читањето е забавно.

Кај малку поголемите деца потребно е да се пофали нивниот труд. Истражувањата покажуваат дека децата се трудат повеќе кога родителите го фалат нивниот труд повеќе отколку нивниот интелект. На тој начин фокусот е ставен на тоа што детето го направило за да постигне таков резултат, а не на самиот резултат, што всушност му помага на детето да ги поврзе трудот со успехот. Со ваквиот начин

како што детето расте ќе стекне чувство дека колку повеќе се труди толку повеќе ќе постигне. Децата кои растат во средина која ги поттикнува полесно се справуваат со грешките и на нив гледаат како на проблеми кои треба да ги решат.

Улогата на родителите во процесот на учење

Создадете креативно катче за вашето дете. Со цел да ја поттикнете природната креативност на вашето дете создадете средина која е имагинативна. Тоа не значи дека секој ден треба да купувате нови играчки. Картонските кутии коишто вашето дете сака да ги реди и од нив да си гради куќа или кутијата со боички се можеби најдобрите играчки. Одредете места за различни креативни можности. На пример, едно за музика, друго за цртање и боење, трето за редење коцки. Тоа значи обезбедување на место каде вашето дете ќе испробува нови работи. Наполнете една кутија со хартија, боички, лепак, ножички и конец. Изложете ги неговите дела за да види дека се гордеете и ги цените неговата работа и труд. Ништо не може да го уништи задоволството кога си го гледате своето дело. Доколку вашето дете е перфекционист водете го повторно низ работата како начин на забава. Заедно со вашето дете можете да шиете, да везете, да нижете накит, да редите Лего коцки. Не случајно сликањето, цртањето и конструирањето се застапени како активности во институциите за деца од предучилишна возраст. Децата кои изучуваат уметност подоцна покажуваат подобри академски резултати, способни се да мемориараат повеќе информации, имаат поголема самодоверба и имаат подобри мисловни вештини.

Развојот на емотивната интелигенција е важен за когнитивниот и општествениот развој на детето. Помогнете му на вашето дете да научи да чита емотивни загатки - вештина која е присутна во сè што правиме. На пример, доколку вашето дете си игра во песокот со своите играчки, заедно со своето другарче и случајно другарчето го крши лопатчето, ваша задача е да му кажете на вашето дете дека тоа беше ненамерно. Ваквиот начин ќе му помогне на вашето дете да уочи што се случило и истото да го разбере бидејќи децата кои мислат дека тоа што се случило се случило намерно подоцна имаат слаби академски, општествени и когнитивни резултати. Истото важи и за позитивните емоции. На пример, ако вашето дете дели нешто со друго дете, укажете му на последиците од таквото однесување. Можете да кажете ,,Виде колку беше тој среќен затоа што ти подели нешто со него?“ Помагајќи

му на вашето дете да ги поврзе чувствата со делата, вие градите емотивна интелигенција кај него која ќе му биде од корист во текот на целиот живот.

Исто така многу е важно децата да вежбаат да ја контролираат импулсивноста и да ја развиваат самоконтролата. Родителите а и воспитувачите во градинките можат многу да им помогнат на децата во овој случај. На пример, преку играта сонце и месечина. На едната слика има сонце, а на другата месечина. Кога родителот ја покажува сликата со сонцето детето треба да каже ноќ наместо ден и обратно. Оваа вежба е вежба на спротивности и им помага на децата да ја контролираат импулсивноста. Друга ваква вежба е вежбата со ритам - Тропнете еднаш, вашето дете нека тропне два пати. Целта на двете игри е да го натерате вашето дете да застане, да размисли за момент и да ја прескокне првата реакција што ќе му дојде. Овие игри се соодветни за деца на 3 или 4-годишна возраст. Контролирањето на импулсивноста е поврзано со силни математички вештини и е клучно за формирање на функциите - способност на мозокот за планирање, поставување цели и фокусирање на задачата.

Секое дете е различно. Кај некое можеби ќе влијае одреден метод или алатка или начин на учење повеќе отколку кај некое друго дете. Дали сте се запрашале кој е стилот на учење на вашето дете? Познавањето на начинот на кој вашето дете учи и ги процесира информациите е алатка со која можете да му помогнете на детето да развие љубов кон учењето и да постигне подобри резултати во училиште. Образовните експерти тврдат дека има три главни видови на ученици - аудитивни, физички и визуелни.

Аудитивните ученици најдобри ги апсорбираат информациите преку слушање при вербална интеракција. Физичките ученици сакаат да учат користејќи ги рацете, а визуелните ученици најдобро учат преку набљудување. На пример, кога учат некој математички концепт, визуелните ученици полесно ќе научат доколку го гледаат наставникот како го решава проблемот на табла. Аудитивните ученици полесно ќе го сфатат концептот доколку го слушаат наставникот како објаснува, а физичките ученици можеби ќе имаат потреба да употребат некои математички сметалки или коцки со цел да го научат новиот концепт. Овие три стилови на учење не се само теоретски. Многу поефикасно ќе биде учењето на учениците-децата доколку градивото што го слушаат (кога е тоа можно) е прикажано во вид на проблем, што самите треба да го решат. Во ситуација во која тие се само поставени како слушатели, со минимално лично ангажирање учењето ке биде помалку ефикасно. Ова учење се разликува поради три моменти: 1. до

успехот се доаѓа нагло; 2. кога една постапка ќе доведе до успех не се повторуваат повеќе несоодветните начини и неуспешните методи кои се користеле пред тоа; 3. не само во истите ситуации туку и во сличните, се користат начините и постапките кои водат кон успехот. (Рот, Н. 2004: 141).

Препораки за подобрување на учењето во претшколска возраст

Неколку истражувања покажале дека доколку стилот на учење на детето е точно одреден, тоа полесно ќе покаже подобри резултати на училиште. Се покажало дека посветувањето внимание на стиловите на учење на учениците е една од неколкуте стратегии со кои се постигнуваат подобри резултати на тестирањата.

Што друго можат да направат родителите за малку поголемите деца?

Можат да им овозможат изучување на странски јазик. Според многубројни истражувања децата кои учат странски јазик подобро комуницираат, не се фрустрираат лесно и бараат различни начини за решавање на проблемите. Овие деца покажуваат неверојатни когнитивни вештини и креативност, а исто така се подобри при решавање на проблеми и размислуваат широко, бидејќи биле изложени на различни јазици и различни размислувања. Можеби, бенефициите се забележуваат одредено време по изучувањето на странскиот јазик, но се драгоцени за детето.

Друго што можат да направат родителите за нивните деца е да ги воведат во светот на музиката. Повеќе истражувања покажале дека децата кои знаат да свират на некој инструмент подоцна покажуваат подобри резултати на тестовите по литература и математика за разлика од децата кои не изучувале некој музички инструмент. Делот од мозокот кој е активен кога детето изучува музика ги поттикнува деловите од мозокот кои вклучуваат читање, математика, решавање на проблеми и резонирање. Изучувањето музика нема да го претвори детето од просечно во генијалец, но ќе му помогне да стане подобар ученик бидејќи изучувањето на музика има ефект врз начинот на кој мозокот се поврзува со меморирањето. И за крај нешто сосема точно - музиката ги зближува луѓето и ги прави да се чувствуваат убаво.

Исто така интересна активност што родителите можат да ја практикуваат со своите деца е „да го истражуваат светот“. Научете го вашето дете на различните култури и обичаи. Истражете го глобусот,

одберете земја и истражувајте. Читајте англиски легенди и историја, гответе кинеска храна, пуштете шпанска музика или гледајте италијански филм. Посетете некој странски музеј или катче, доколку има во вашиот град или тоа направете го на Интернет. Доколку вашето дете е поголемо, можете да најдете пријатели со кои тоа ќе се допишува на различните Интернет-страници. И кога веќе ги истражувате туѓите култури, истражете ја и вашата култура и историја заедно со вашето дете. Следете ги корените наназад и истражувајте го вашето потекло. Личната поврзаност со одредена култура ќе остави силен впечаток кај вашето дете.

На крај, можеби вашето дете нема да ги прифати сите овие начини, можеби само некои од нив ќе му бидат интересни, но не се откажувајте, инвестирајте во вашето дете.

Користена литература

Grandić, R. i Gajić, O. (2001). *Teorije intelektualnog razvoja*, Savez pedagoških društva, Novi Sad

Grgin, M. (2001). Edukaciska Psihologija, Naklada Slap, Split

Gorgevic, D. (1984). *Pedagoška psihologija*, Dečje novine, Gornji Milanovac

Kamenov, E. (1995). Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom djecom. Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Kamenov, E. (1999). Predškolska pedagogija.Knjiga prva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kamenov, E. (1999b). Predškolska pedagogija.Knjiga druga. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rosić, V. i Zloković, J.(2003). Prilozi obiteljskoj pedagogiji. Rijeka

Radonjić, S.(1985). Psihologija učenja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Rot, N. (1980). *Psihologija*, Skopje

Rot, N. & Radonjić, S. (1977). *Psihologija ličnosti*, Beograd

Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd

Stevanović, B. (2000). *Pedagoška psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd

Vučić, L. (2000). *Pedagoska psihologija*, Centar za primenjenu psihologiju, Društva psihologa Srbije, Beograd

Milena Pejchinovska[1]

COOPERATIVE LEARNING- SYNERGIC APPROACH TOWARDS SUCCESS IN LEARNING[2]

Abstract

Cooperative learning has different approach from those of the individual and competitive learning. The cooperative learning is based on cooperation, mutual relationship in which the students put themselves in the service of satisfying their own needs, and taking into account the needs of the others. The research shows that, unlike the individual and competitive learning, when practicing the cooperative learning, students understand and master the study programs better. Also, the divided responsibility and the established interaction lead to much easier executing of the assignments and create better relationships in the group, and to those students that show weaker success, it becomes easier to form a better picture about themselves. The synergy that is made in the cooperative learning creates a much motivating atmosphere, connection and feeling of belonging in reaching the goal. The successful communication at cooperative learning leads to good partnership and friendly relationships and with that, a better emotional and social climate, will create better conditions for realization of the process of learning.

Keywords: cooperative learning, effects from cooperative learning, communication and interaction

КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ - СИНЕРГИЧЕН ПРИСТАП КОН УСПЕСИ ВО УЧЕЊЕТО

Апстракт

Кооперативното учење има поинаков пристап од индивидуалното и компетитивното учење. Кооперативното учење се заснова на соработка, на меѓусебен однос во кој учениците се стават во функција на задоволување на сопствените потреби, а притоа, водат сметка да бидат задоволени потребите и на останатите. Истражувањата покажуваат дека, за разлика од индивидуалното и компетитивното учење, при практикување на

[1] ас. м-р Милена Пејчиновска, Педагошки факултет - Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски“- Битола, Република Македонија

Teaching assistant Milena Pejchinovska, MEd., Faculty of Education - Bitola, University “St. Kliment Ohridski” – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд / Specialized paper

кооперативното учење учениците подобро ги разбираат и совладуваат наставните содржини. Исто така, поделената одговорност и воспоставената интеракција, доведуваат до полесно прифаќање на задачите, се создаваат подобри односи во групата, а на оние ученици кои покажуваат помалку задоволителен успех, им овозможуваат да формираат подобра слика за себе. Синергијата создадена во кооперативното учење произведува мотивирачка атмосфера, поврзаност и чувство на припадност во постигнувањето на целта. Успешната комуникација при кооперативното учење води кон добри партнерски и пријателски односи и притоа, создадената поволна емоционална и социјална клима, создава добри услови за реализирање на процесот на учење.

Клучни зборови: кооперативно учење, ефекти од кооперативното учење, комуникација и интеракција

КООПЕРАТИВНОТО НАСПРОТИ ИНДИВИДУАЛНОТО И КОМПЕТИТИВНОТО УЧЕЊЕ ВО НАСТАВАТА

Кооперативното учење[3] подразбира учење преку соработка, при што учениците ја комбинираат својата енергија и ја насочуваат кон заедничка цел што треба да се реализира. Кооперативното учење својата основа ја има во хуманистичките теории, имено, самата хуманистичка концепција укажува на потребата од здрави интеракциски односи и на соработување помеѓу учениците, кои најдобро се остваруваат во колаборативни групи.

Индивидуалното учење подразбира работа на секој ученик со свое темпо во насока на остварување на индивидуални цели. За разлика од кооперативното учење, индивидуалното учење го оневозможува развојот на социо-когнитивните[4] компетенции, поради отсуството на директната интеракцијата со останатите ученици. При индивидуалното учење учениците, кои по природа се комуникативни и друштвени, работат во изолација и самостојно ги изведуваат целокупните активности. Понатаму, при индивидуалното учење голем

[3] Истражувањата покажуваат дека кооперативното учење, како облик на учење, има и недостатоци, но тие во трудот нема да се разгледуваат. Во трудот се зема предвид придобивката од примената на кооперативното учење тргнувајќи од претпоставката дека во групата постои мотивација за работа и желба секој да придонесе за целокупниот ефект на групата. Притоа, се претпоставува дека се исполнети и релевантните услови за работа во група: тимска работа, комуникативни вештини, решавање на проблеми, соработка, лидерство итн.

[4] Способност за изразување на ставот и на гледиштето; дијалог; соработка и споделување; ефикасно комуницирање; поддршка; прифаќање на одговорност; почитување на туѓото мислење; слушање итн. в. Ивиќ, (2001): 36.

дел од времето на наставникот се троши на поправање на индивидуалните грешки, на тестирање на постигнувањата, со што во голема мера се намалува времето за поучување. Во индивидуалното учење единствени односи кои се воспоставуваат се односот на ученикот со поставената цел и односот на ученикот со наставникот. Но и покрај ваквите забелешки кои му се припишуваат на индивидуалното учење, овој облик на организирање на наставната работа се јавува како ефикасен начин за развој на самостојноста кај учениците, за стекнување на верба во сопствените можности, а наставникот, како и ученикот многу побрзо добиваат повратна информација за постигнатите резултати.

Друг начин за организирање на наставната работа е оној во духот на натпреварот. Учениците го следат напредокот на своите „противници“ - соученици со кои ги споредуваат своите способности, вештини и знаење. Во компетитивното учење постои борба за доаѓање до целта, која може да ја постигне само еден, т.е. има само еден победник, а тој е оној што е најдобар, најталентиран, често екстровертна личност, сигурна во сопствените можности. Сите останати ученици се споредуваат со постигнувањата на најдобриот ученик и нивната цел е да го достигнат, или да бидат подобри од него. Поставеноста на компетитивното учење на овој начин наведува на заклучок дека нема некој голем проблем, постои динамика, живост, борбеност за постигнување и подобрување на сопствените достигнувања. Но што се случува со оние ученици кои се со поскромни способности, кои во ваквата натпреварувачка атмосфера се постојано осудени да бидат на дното, што е со оние кои немаат доминантна природа, се субмисивни, со слаба самодоверба, дали тие би се впуштиле во предизвиците на натпреварот? Одговорот е едноставен, кај нив натпреварувачката атмосфера доведува до страв од повторен неуспех, вознемиреност и повлекување.

Многу добар начин да се надминат недостатоците на вака организираното учење, и, притоа, да се стави акцент на социјалниот развој на учениците, на размената на знаење и искуство и на постигнување на добри резултати преку соработка, е кооперативното учење. Кооперативното учење изградено е врз основа на конструктивното знаење на учениците и промовира активен начин на учење, што не би можел да се постигне со индивидуалното или компетитивното учење.

ЗОШТО КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ?

Во стручната литература се истакнуваат неколку поважни карактеристики на кооперативното учење, кои претставуваат придобивка на истото. Прво, кооперативното учење подразбира *интеракција* која се одвива директно помеѓу членовите на групата што е особено важна како за стекнување на ново знаење така и за развивање на критичките мисловни способности, а во согласност со тоа и физичката организација во групата е во функција на стимулирање на интеракцијата. Потоа, меѓусебната соработка и размената на задачите, обврските, работните материјали итн., подразбира движење кон остварување на поставената цел (заедничка за сите, но со структурирани активности и со заемна зависност во улогите) и ваквото синергично функционирање за остварување на целта треба да се сфати како *постигнување на групата*. Трето, во кооперативното учење важен е индивидуалниот ефект на секој поединец кој треба да сноси *лична одговорност* за она што го сработува самостојно, бидејќи од неговиот придонес има корист целата група и зависи квалитетот на она што се работи во групата. Четврто, преку кооперативното учење се развиваат *комуникациски вештини*, *мотивациони облици* и вештината на *дијалогот*, како најхуман облик на меѓусебно општење и разрешување на постојните ситуации. Учениците работејќи во мали групи, поддржувајќи се меѓу себе и комуницирајќи, развиваат чувство на припадност и грижа и кај нив се развиваат социјални вештини. Петто, кооперативното учење бара *вреднување на групната работа и на ефектите од истата*. Во ова учење се оценува резултатот до кој доаѓа групата, но и способноста и можноста за примена на она што се научило, на пр., начин на решавање на некој проблем, иницијативноста, дивергентното мислење итн.

Истражувањата посветени на кооперативните модели на учење меѓу кои се и оние на Б. Џојс, Е. Калоун и Д. Хопкинс (B. Joyse, E. Calhoun и D. Hopkins)[5], потврдиле дека кооперативните групи водат кон подобрување на учењето. Резултатите од нашите истражувања ја потврдуваат претпоставката на која се темели употребата на кооперативните методи[6].

[5] Bruce Joise, Emily Calhoun, David Hopkins, (2002): 99.

[6] Во рамките на проектот „Модернизација на образованието“, реализиран во 2010 г. (и обуката „Учење преку истражување“ во реализација на Педагошкиот факултет од Битола), од добиените резултати од анкетните прашалници и неформалните разговори со 87 наставници вклучени во обуката, се уочи важноста на работата во групи првенствено кога се применуваат активни методи во истражувачките постапки,

Ефектите и придобивките од кооперативното учење, како социјален облик на учење, според Б. Џојс, Е. Келоун и Д. Хопкинс, со кои се сложуваат и други застапници на овој облик, можеме да ги групираме во следниве поставки:

- *Синергијата создадена во кооперативното учење произведува повеќе мотивирачка атмосфера*, за разлика од онаа во компетитивното учење. Интегративните социјални групи, пак, во кои постои поврзаност и чувство на припадност, се поефективни во постигнување на целта (членовите на групата преземаат како индивидуална така и колективна одговорност и секој има обврска да ги изврши задачите и да биде осигурен дека сите во групата ќе го направат истото).

- *Членовите во кооперативната група учат едни од други*, секој ученик има помошници, за разлика од структурите на учење кои генерираат изолирана работа.

- *Меѓусебната интеракција води кон когнитивен и социјален развој*, креирајќи повеќе интелектуална активност.

- *Соработката во кооперативното учење води кон зголемување на позитивните чувства помеѓу членовите во групата*, ја редуцира поделеноста и осаменоста, помага во градењето пријателства и обезбедува самопотврдување.

- *Соработката во кооперативното учење ја зголемува самодовербата*, не само преку учењето туку и преку чувството на припадност и на грижа за другите во групата.

- *Учениците подобро ќе одговараат на поставените задачи во кои се бара кооперативност*, и притоа ќе ги развиваат способностите за заедничко продуктивно работење. *Колку повеќе на учениците им се дава можност да работат заедно, толку ќе бидат подобри во тоа*. Токму со практикување на активности во кооперативни групи учениците ќе ги развиваат своите можности да работат заедно.

Комбинацијата на меѓусебната поддршка и зголемената сознајна комплексност создадена од социјалната интеракција има тивки, но брзи ефекти во учењето на нови содржини и вештини. Партнерството во учењето претставува добар начин за развој на социјалните вештини и емпатијата и води кон значително зголемување на фокусираноста кон проблемот. Учениците кои покажуваат помалку

како и кога се учи преку проект и преку решавање на проблеми. Истовремено исказите од неформалните разговори укажаа на комплексноста на работата во групи во повеќе сегменти, в. Jove D. Talevski, Violeta Janusheva, Milena Pejchinovska, (2010): 251-255.

задоволителен или незадоволителен успех, постигнуваат добри резултати многу брзо. Партнерствата ја зголемуваат вклученоста и концентрацијата на соработката и притоа, се избегнува доминирањето на еден ученик над другите, а се зголемува одговорноста за сопственото учење[7].

Кооперативното учење е посебно погодно при повторување на обработени содржини, при практично проверување на знаењата итн., но тоа не треба да биде и единствениот пристап во наставата преку кој учениците ќе доаѓаат до знаења, ќе развиваат вештини и ќе стекнуваат навики.

КОМУНИКАЦИЈАТА ВО КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ

Комуникацискиот аспект успешно се реализира преку групни игри кои овозможуваат природност и отвореност на меѓучовечките врски. Во овој поглед доста е корисно играњето на улоги кое овозможува развој на емпатичност[8] кон другите, и решавање на конфликтите и намалување на тензиите, а учениците среќавајќи се со одредени ситуации учат како да се справат со проблемите. Преку кооперативната групна работа, учениците полесно се поттикнуваат отворено да ги изразат своите чувства, да разменуваат мислења, да дискутираат за одредени проблеми и задачи. Примената на дискусијата, која подразбира заземање на одреден став во однос на некое прашање или проблем и одбрана на истиот, води кон развој на критичкото мислење и на способноста за слушање на другите.

Кооперативното учење подразбира директна интеракција[9] помеѓу членовите на групата, при што учениците се гледаат, се слушаат меѓусебно и споделуваат материјали. Воспоставената интеракција лице в лице помеѓу членовите на групата е особено важна

[7] Одредени автори наведуваат дека има родители и наставници кои веруваат дека учениците кои се успешни во индивидуалното остварување на задачите, нема да профитираат во кооперативна околина, како и дека талентираните ученици претпочитаат да работат сами. в. Dennis Adams, Mary Hamm, (1994). Но имајќи го предвид развојот на социјалните компетенции и значењето на позитивните интеракциско-комуникациски односи, овој вид на учење е погоден за сите ученици во регуларните одделенија.

[8] Стратегии за развој на емпатијата во процесот на учење во групи в. Pejchinovska, Janusheva, (2011): 441-443.

[9] Според одредени автори, кооперативното учење се нарекува уште и интерактивно учење, токму поради фактот што учениците ги развиваат своите, првенствено, социо-когнитивни компетенции во интерперсоналните односи.

и претставува можност за стекнување на ново знаење и е основа за социјализација на личноста. При кооперативното учење, учениците ги извршуваат барањата кои ги поставува наставникот, работејќи во парови, или мали групи (4 до 6 ученици), хетерогени по својот состав, со што се промовираат разликите и се склопуваат пријателства помеѓу ученици од различна верска, расна и етничка припадност. Наставникот директно или индиректно комуницира со учениците преку давање на инструкции, охрабрување, поддржување, поучувајќи ги, воспитно влијаејќи и промовирајќи ги добрите односи.

Воспоставената интеракција помеѓу членовите на групата доведува до полесно прифаќање на задачите и обврските, дава елан за работа, а меѓусебната поддршка и зголемената сознајна комплексност, создадена од социјалната интеракција, води кон ефективно учење на нови содржини, вештини и навики. Меѓусебната интеракција овозможува побрз когнитивен и социјален развој на личноста.

Успешната комуникација во кооперативното учење води кон зголемување на позитивните чувства помеѓу членовите во групата, ја редуцира поделеноста и осаменоста, помага во градењето на пријателства и обезбедува афирмација. Од друга страна пак, преку кооперативното учење се развиваат и усовршуваат комуникациски вештини, посебно вештината на дијалог, како најхуман облик на меѓусебно општење и разрешување на постојните проблемски ситуации. Учениците комуницирајќи, развиваат чувство на припадност и грижа, развивајќи ги притоа, и социјалните вештини: моќ на комуницирање, доверба во своите можности, почит кон другите, чувство за вредност итн., кои стануваат сè попотребни во современиот, постојано променлив живот.

ЗАКЛУЧОЦИ

Истражувањата и практиката покажале дека учениците учат повеќе кога активно се ангажирани преку решавање на проблеми и кога откриваат со примена на истражувачките постапки во наставата. Во кооперативните групи учениците меѓусебно разменуваат идеи и расудуваат, решавајќи одреден проблем, или извршувајќи некоја задача, и мисловно се ангажираат. Во таа смисла кооперативното учење доведува до будност на умот, што не може да се постигне преку пасивно слушање.

Кооперативното учење ги промовира разликите. Учениците кои работат заедно во хетерогени групи имаат поголема можност да стекнат познаници и да создадат пријателства.

Кооперативното учење ја промовира писменоста и јазичните способности. Учењето во група им овозможува на учениците повеќе да го користат говорот и со тоа да ги подобрат говорните вештини. Вербалната комуникација е основа на групната работа.

Кооперативното учење ги подготвува учениците за денешното општество. Тимската работа овозможува синергично извршување на активностите и решавање на проблемите и претставува значајна претпоставка за успешно функционирање на поединецот во секојдневниот живот. Кооперативното учење ја начнува социјалната природа на поединецот, ги изградува самодовербата и општественото разбирање. Од друга страна, развојот на индивидуалните потенцијали и себереализацијата преку заедничката соработка, создаваат чувство на пријатност во групата и ја зголемуваат мотивираноста за работа.

Кооперативното учење ги подобрува ефектите на поучувањето. Преку активното ангажирање на учениците во процесот на учење, наставниците доаѓаат до многу важни сознанија за стиловите на учење на учениците, како и за степенот на совладаност на содржините. Колку повеќе учениците преземаат одговорност за учењето, толку поучувачката сила на наставниците се зголемува.

Во кооперативното учење, важно е да се стави акцент на комуникациските и интеракциските односи, од чија успешност зависат односите помеѓу членовите во групите, соработката и социјалниот развој на личноста.

Користена литература

Adams D., Hamm M. (1994). *New designs for teaching and learning.* San Francisko: Jossey Bass Publishers.

Andrilovič V., Čudina M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Bratanič M. (1993): *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja.* Zagreb. Školska knjiga.

Ивић И. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Janusheva V., Pejchinovska M. (2011). The Teacher - a Succesfull Comunicator and Promoter of the Students Achievements, *Int'l Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference*, Germany: *Int'l Journal of Arts & Sciences* CD-Rom. ISSN: 1944-6934: 4(16): 437-449 (2011).

Joise B., Calhoun E., Hopkins D. (2002). *Models for learning - tools for teaching.* Second edition, Philadelphia: Open University Press.

Пејчиновска М. (2011). *Погодната клима во регуларните одделенија и моралната чувствителност на надарените ученици*, Вршац: 17 Округли сто: *Даровитост и моралност*. ISBN 978-86-7372-148-4, 17 (2012): 668-673.
Попоски К. (1997). *Психолошки основи на современата настава*. Скопје: Просветно дело.
Rot N. (2004). *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.
Talevski D., J. Januseva V., Pejchinovska M. (2010). Learning through Research, a Possibility for Permanent Professional Improvement of the Teaching Staff in the Elementary Education, *Educational Technologies*, Sliven, Vol. 17, pp. 251-255.
Havelka N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za učbenike i nastavna sredstava.

Bisera Kostadinovska[1]
Violeta Janusheva[2]

ABOUT THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS[3]

Abstract

Phraseological expressions (PhE) are permanent and fixed word compositions of singular importance. They are characterized by metaphors and unique and persistent form. Through them the characteristics of a particular language environment is represented and highlighted. PhE have their own peculiarities which are especially prominent in the process of their translation from one to another language. Their translation from one language to another for every translator is a real challenge. The translator needs to know that the PhE are not translated literally and that the successful translation of a PhE, largely depends on his knowledge of the two codes, as well as his skill.

It can be noted that the visual media do not pay great attention to the translation of the PhE, especially when translating PhE languages which are typologically unrelated, such as, for example, English and Macedonian. Very often PhE from the English language are translated literally as a result of which the recipient has meaningful uncertainties that arise following the translation of the film. For example, PhE: *Speaking of the Devil* was translated from a local media as - Speaking (Talking about) of the devil, and the significance of this PhE is actually quite different. This is a topic on which much has been written, but we believe that the issue is current and we would like to emphasize once again the importance of the correct translation of PhE, i.e. when translating PhE the meaning should be highlighted, not the literal meaning of each component separately.

Keywords: Phraseological expressions, translation

[1] м-р Бисера Костадиновска, Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Педагошки факултет – Битола, Република Македонија
Bisera Kostadinovska, MA, Faculty of Education - Bitola, University “St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Republic of Macedonia
[2] доц. д-р Виолета Јанушева, Педагошки Факултет - Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски” - Битола, Република Македонија
assistant professor Violeta Janusheva, PhD., Faculty of Education - Bitola, University “St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Republic of Macedonia
[3] Стручен труд/ Specialized paper

ЗА ПРЕВОДОТ НА ФРАЗЕОЛОШКИТЕ ИЗРАЗИ

Апстракт

Фразеолошките изрази (ФИ) се постојани и фиксирани зборовни состави со единствено значење. Тие се карактеризираат со метафоричност и непроменливост. Преку нив се истакнуваат и потенцираат особеностите на одредена јазична средина. ФИ имаат свои специфичности кои особено доаѓаат до израз во процесот на нивното преведување од друг јазик. Нивното преведување од еден во друг јазик за секој преведувач претставува вистински предизвик. Преведувачот треба да знае дека ФИ не се преведуваат буквално и дека успешниот превод на еден ФИ, во голема мера, зависи од неговото познавање на двата кода, како и од неговата умешност.

Се забележува дека во визуелните медиуми не се посветува големо внимание на преводот на ФИ, особено при преведувањето на ФИ од јазици кои се типолошки несродни, какви што се, на пример, англискиот и македонскиот. Многу често ФИ од англиски јазик се преведуваат буквално како резултат на што кај гледачот се јавуваат смисловни нејаснотии при следењето на преводот на филмот. На пример, ФИ: *Speaking of the Devil* на еден локален медиум се преведе како - *Зборувајќи за ѓаволот*, а всушност значењето на овој ФИ е сосема друго. Ова е тема за која многу е пишувано, но сепак сметаме дека прашањето е актуелно и уште еднаш сакаме да ја потенцираме важноста од точниот превод на ФИ, односно при преведувањето на ФИ да доаѓа до израз смислата, а не буквалното значење на секоја компонента одделно.

Клучни зборови: *фразеолошки изрази, превод*

…TRANSLATING FROM ONE LANGUAGE INTO ANOTHER… IS LIKE GAZING AT A FLEMISH TAPESTRY WITH THE WRONG SIDE OUT: EVEN THOUGH THE FIGURES ARE VISIBLE, THEY ARE FULL OF THREADS THAT OBSCURE THE VIEW AND ARE NOT BRIGHT AND SMOOTH AS WHEN SEEN GROM THE OTHER SIDE.

Miguel de Cervantes in *The Ingenious Gentleman Don Quixote de la Manch*

Преведувањето како акт на комуникација подразбира пренесување на значењето на одредена содржина од еден јазик со средствата со кои располага другиот јазик[4]. Тоа е облик на

[4] За историјата на преведувањето, првите податоци за постоење пишани преводи, в. Сибиновиќ 1979, Оригинал и превод (Увод у историју и теорију превоћења)

комуникација во која испраќачот и примачот оперираат со различни кодови.

Од гледна точка на преведувањето фразелолошките изрази[5] (ФИ) се секогаш во ценатрот на вниманието, особено при нивниот превод во јазиците кои не се типолошки сродни, како што се, на пример, англискиот и македонскиот јазик. ФИ се постојани, фиксирани зборовни состави со единствено значење кое не може да се изведе од компонентите од кои е составен или да се сведе на нивното значење и најчесто се разликува според значењето од значењето на тие компоненти. На пример, во македонскиот јазик, познатиот ФИ: *скина конци* има единствено значење: *умре* и не може да се сведе на значењето на одделните елементи од кои е составен - на *скина* и *конци*. Истото се однесува и на англискиот јазик: *Once bitten, twice shy* - кога ќе се изгориш на млекото, ќе дуваш и на јогуртот или *There is a great force hidden in a sweet command* - добриот збор и железни врати отвора, односно доколку значењето на ФИ се сведе на значењето на составните делови се добиваат смисловно парадоксални состави.

Општо познат е фактот дека ФИ како затврдени изрази никогаш не треба да се преведуваат буквално. Преведувачот мора многу добро да ги познава двата јазика и мора да ја долови смислата на ФИ, смислата која најдобро го отсликува целосниот контекст. Тешко дека може да се зборува за целосна истоветност на ФИ во двата јазика. Потенцијална еквивалентност на преводот може да се реализира само тогаш кога еден текст на јазикот на кој се преведува предизвикува исти ефекти како и оригиналната порака и тоа е главната идеја од која треба да се води секој преведувач.

Фјодоров зборува за лексиколошки и граматички проблеми при преведувањето.[6] Во статијата се задржуваме на лексиколошките проблеми при преведувањето, односно на преводот на ФИ од англиски на македонски јазик и нејзината цел е да се укаже на напорите што треба да ги направат визуелните медиуми, особено при преводите на ФИ во филмови или емисии од англиски јазик, зашто сметаме дека тие во оваа смисла не покажуваат задоволителна зрелост. Филмовите што се прикажуваат на овие медиуми, често, се исполнети со погрешно протолкувани и преведувани ФИ што доведува до парадокси кај

[5] Во статијата зборуваме за ФИ без да навлегуваме во нивната поделба според степенот на слеаност и според граматичкиот состав. Не навлегуваме во објаснување на нејасната и замаглена линија меѓу идоматските и другите изрази

[6] Повеќе за проблемите при превдувањето, в. Фјодоров, според Сибиновиќ 1979, Оригинал и превод

гледачите, особено кај оние што имаат познавања од двата јазика. Во продолжение ги наведуваме ФИ употребени во филмот *Rocknrolla* на ТВ „Канал 5“, емитуван на 15.7.2009 г. Во италик се ставени погрешните преводи, а потоа е даден правилен превод, земајќи ја предвид и смислата на целиот контекст:

To mean business - *мисли на бизнис* - сака да соработува со некој; Bring the troops - *донеси ги трупите* - донеси ги своите луѓе; When one's wheels come off - *му паднаа тркалата* - губи здрав разум; No good to anyone - *им се обраќа на сите* - не знае што прави; To be at a pocket too large - *да има големи џебови* - има преголеми трошоци; To clean somebody out - *исчисти некого* - средува (убива) некого, оджува некому лекција; To chew in the fat - *џвака напразно* - се вртка наоколу; Take a wild stab in the dark - *да не стоиме во мрак*- погодува, нагаѓа; Held up at a gun point - *задржани на место* – опљачкани; Take off time - *полетување* - време за одмор; To know one's sculpture - *од каде е* - каков човек е; Fire some questions in the right direction - *упатив прашања во правилната насока* - ги поставив правилните прашања / прашањата кои требаше; Warm and dry, in a fresh set of clothes - *топол и сув, во нови алишта* - жив и здрав; Pull something from the hat - *извлекува нешто од капата* - направи некое чудо; To know where one's back needs scratching - *каде го чеша грбот* - знае точно што треба, му ја знае слабата точка; Looking a bit down? - *гледаш надолу?* - нерасположен; To grass somebody out - *одвлече* - поткажува; To cost an arm and a leg - *чини рака и нога* - многу скапо; Let's call it a night - *таква е ноќта* - доста е за вечерва; The time we've been seeing - *кога бевме надгледувани* - одлежа казна во затвор.

Треба да се укаже и на фактот дека секој превод не може подеднакво да биде успешен, но секако, преведувачот мора да води сметка за тоа да даде колку што е можно поуспешен и поавтентичен превод, соодветен на смислата и значењето што тој ФИ го има во јазикот на кој се преведува. Според Сибиновиќ, добар превод е оној кој не е ниту механички буквален, но ниту неодговорно слободен. Преведувачот мора да биде запознат со сите параметри на двата јазика.

Преведувачот, во процесот на преведување, може да се каже дека е своевиден творец, односно креатор, затоа што од многуте можности на јазикот тој избира само една, која е најпогодна за даден случај. Во голема мера доаѓа до израз стилот на преведувачот, но не треба да се мисли дека преведувачот има неограничени можности во оваа смисла. На пример, во ФИ: Go bananas! - *се мрдна* / *се поремети* / *се шекна* / *се побудале*; When the balloon goes up - *кога ќе се најде во*

тесно / *кога ќе се згусти работата* / *кога ќе дојде нож до коска*; You are not on the ball - *каде живееш* / *како да си паднал од Марс* / *како да не си тука*; Lead the way - *главен е* / *на чело е* / *тој го има последниот збор* / *тој е лидерот*; Be in a bad way - *Бесен е* / *не му е добро* / *налутен е* / *повреден е* - јасно е дека преведувачот треба да го земе она значење кое најдобро одговара на контекстот и на стилската вредност во текстот.

Јазикот е отворен систем и секојдневно во него се појавуваат нови зборови, а со тоа се зголемуваат и можностите со кои може да се преведе еден збор, ФИ или реченица, и преведувачот стои пред една тешка задача да го изнајде правилниот и соодветниот превод на ФИ или идиомот за да може читателот без проблем да го разбере одредениот текст. Неправилното преведување или некомпетентноста на преведувачот да го долови вистинското значење на ФИ може да доведе до големи забуни. Затоа е од голема важност идиомите или ФИ да се преведуваат точно, да не се преведуваат буквално или со збир на значења на нивните составни елементи, за да се дојде со вистинското и, пред сè, правилното значење на текстот во кој се содржат ФИ или идиомите.

Користена литература

Бојковска, С., Минова-Ѓуркова. Л., Пандев, Д., Цветковски, Ж. 1989. Граматика за средно образование. Скопје, Култура

Корубин, Б. 1980. Јазикот наш денешен, кн. трета. НИО, Студентски збор

Мурговски, З. 1994. Англиско- македонски речник на идиоми. Скопје

Мурговски, З. 1996. Македонско-англиски речник на идиоми. Скопје

Сибиновиќ, К. 1979. Оригинал и Превод. (Увод у теорији превоћења). Београд, Привредна штампа

Frosina Denkova[1]
Sofija Arnaudova[2]

EFFICIENCY AND MOTIVATION WITH TEACHERS FOR WORKING WITH STUDENTS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL[3]

Abstract

In recent years new psychological discipline has been established - psychology teacher who has studied the psychological aspects of the work of the teacher as an educational activity, the teacher's work as a specific work process and the personality of the teacher in the educational professional environment.

In particular it should be emphasized that the teacher's behavior causes a wide range of behaviors or in other words it affects the pupil: the safety of the student, the level of anxiety in the student's value system, mood, the adjustment of the unaccustomed academic success, emotional balance and other.

However, it is necessary to have in account any changes and reforms in the educational process in the past, and the repercussions that they left on the status of teachers, on their work motivation, but also the changing role of teachers and the established new concept for the modern teacher. Thus, the modern teacher is no longer a teacher that has a role to convey knowledge but it is a facilitator in teaching students, whose role is to direct the students themselves to come up with new knowledge. He is a teacher that stimulates the development of creativity and critical thinking among students versus traditional teacher stimulated stereotyping in thinking and memorizing factual data. At the same time, the modern teacher is applying work in small groups, stimulates teamwork versus competitiveness in relations students in the class. All these changes from active teaching traditional set new tasks and requirements that need to respond to the teacher in order to successfully achieve their professional role. All this brings us to ask ourselves the question of how these changes affect the motivation of teachers for working with students at a time when they are faced with the rapid social changes outside of the workplace.

[1] Фросина Денкова, Филозофски Факултет - Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј" - Скопје, Република Македонија
Frosina Denkova, Faculty of Philosophy - Skopje, University "St. Cyril and Methodius", Skopje, Republic of Macedonia
[2] Софија Арнаудова, Филозофски Факултет - Скопје, Универзитет "Св. Кирил и Методиј" - Скопје, Република Македонија
Sofija Arnaudova, Faculty of Philosophy - Skopje, University "St. Cyril and Methodius" - Skopje, Republic of Macedonia
[3] Прегледен научен труд / Revisional scientific paper

The purpose of this research is to gain insight as to whether there is a connection between assessment of the self-efficiency and motivation to work with students in primary and secondary school teachers.
Keywords: self-efficiency, motivation, teachers

ЕФИКАСНОСТ И МОТИВАЦИЈА ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ ОД ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Апстракт

Последниве години се втемелува нова психолошка дисциплина - психологија на наставникот која ги проучува психолошките аспекти на работата на наставникот како воспитно-образовна дејност, работата на наставникот како специфичен работен процес и личноста на наставникот во воспитно-образовната професионална и животна средина.

Особено треба да се нагласи дека однесувањето на наставникот предизвикува широк спектар на однесувања кај ученикот или со други зборови влијае врз сигурноста на ученикот, нивото на анксиозност, системот на вредности кај ученикот, расположението, приспособеноста и неприспособеноста, академската успешност, емоционалната рамнотежа и други.

Сепак, потребно е да се имаат предвид сите промени и реформи во воспитно-образовниот процес во изминатиот период, како и реперкусиите што истите ги оставија врз статусот на наставниците, врз нивната работна мотивација, но и промената на улогата на наставниците и формирањето на новиот концепт за *современ наставник*. Така современиот наставник веќе не е наставник кој има улога да им го пренесе знаењето на учениците туку тој претставува олеснувач во наставата чија улога е да ги насочи учениците сами да доаѓаат до нови знаења. Тој е наставник кој стимулира развој на креативност и критичко мислење кај учениците наспроти традиционалниот наставник кој стимулираше стереотипност во мислењето и меморирање на фактографски податоци. Истовремено современиот наставник применувајќи работа во мали групи, стимулира тимска работа наспроти компетитивност во релациите на учениците во одделението. Сите овие промени од традиционална во активна настава поставија нови задачи и барања на кои треба да одговори наставникот во насока на успешно остварување на својата професионална улога. Сето ова нè наведува да си го поставиме прашањето: Како сите овие промени влијаат врз мотивацијата на наставниците за работа со учениците во време кога се соочени и со брзи општествени промени надвор од работното место?

Целта на ова истражување е да се добие сознание за тоа дали постои поврзаност помеѓу проценката на самоефикасноста и мотивацијата за работа со ученици кај наставниците од основно и средно образование.

Клучни зборови: самоефикасност, мотивација, наставници

Кратка содржина

Последниве години се втемелува нова психолошка дисциплина - психологија на наставникот која ги проучува психолошките аспекти на работата на наставникот како воспитно-образовна дејност, работата на наставникот како специфичен работен процес и личноста на наставникот во воспитно-образовната професионална и животна средина. Особено треба да се нагласи дека однесувањето на наставникот предизвикува широк спектар на однесувања кај ученикот или со други зборови влијае врз сигурноста на ученикот, нивото на анксиозност, системот на вредности кај ученикот, расположението, приспособеноста и неприспособеноста, академската успешност, емоционалната рамнотежа и други. Сепак, потребно е да се имаат предвид сите промени и реформи во воспитно-образовниот процес во изминатиот период, како и реперкусиите што истите ги оставија врз статусот на наставниците, врз нивната работна мотивација, но и промената на улогата на наставниците и формирањето на новиот концепт за *современ наставник*. Така современиот наставник веќе не е наставник кој има улога да им го пренесе знаењето на учениците туку тој претставува олеснувач во наставата чија улога е да ги насочи учениците сами да доаѓаат до нови знаења. Тој е наставник кој стимулира развој на креативност и критичко мислење кај учениците наспроти традиционалниот наставник кој стимулираше стереотипност во мислењето и меморирање на фактографски податоци. Истовремено современиот наставник применувајќи работа во мали групи, стимулира тимска работа наспроти компетитивност во релациите на учениците во одделението. Сите овие промени од традиционална во активна настава поставија нови задачи и барања на кои треба да одговори наставникот во насока на успешно остварување на својата професионална улога. Сето ова нè наведува да си го поставиме прашањето: Како сите овие промени влијаат врз мотивацијата на наставниците за работа со учениците во време кога се соочени и со брзи општествени промени надвор од работното место?

Целта на ова истражување е да се добие сознание за тоа дали постои поврзаност помеѓу проценката на самоефикасноста и мотивацијата за работа со ученици кај наставниците од основно и средно образование.

Примерокот во ова истражување се состои од 208 наставници од основно (103 наставници) и средно училиште (105 наставници) од Скопје. Примерокот е обезбеден со помош на стручните служби во

училиштето. Во примерокот учествуваат наставници кои самоиницијативно се пријавија за пополнување на прашалникот. Генерализацијата на добиените резултати од предметната популација е ограничена, заради пригодниот примерок.

За испитување на мотивацијата на наставниците за работа со ученици и на самопроценката на ефикасноста на наставниците се применети следните инструменти:

- За испитување на ***самопроценката на ефикасноста на наставниците*** беше применета Скала за самопроценка на ефикасноста (прилог 1), конструирана од Драгана Петрович (1992/1993). Скалата содржи 10 искази кои се проценуваат на петостепена скала. Минималниот скор што може да се добие е 10, а максималниот 50.
- За испитување на ***мотивацијата на наставниците за работа со ученици*** беше користена Скала за мотивација на наставниците за наставна работа со учениците конструирана од страна на Драгана Петрович во 1993 година (прилог 3). Оваа скала ја испитува мотивацијата на наставниците за работа со ученици и за работа во настава и се состои од 10 тврдења за задоволството/незадоволството од можностите за работа со учениците. Конечниот скор се добива на петостепена скала од Ликертов тип каде 1 означува дека наставникот воопшто не се согласува со тврдењето, а 5 дека наставникот потполно се согласува со тврдењето. Минималниот скор е 10 а максималниот 50.

Главната хипотеза во ова истражување гласи дека постои поврзаност на самопроценката на ефикасноста кај наставниците од основно и средно образование со мотивацијата за работа со ученици. Во Табела 1 дадени се податоците за поврзаноста на самопроценката на ефикасноста кај наставниците од основно и средно образование со мотивацијата за работа со ученици. Податоците говорат дека постои статистички значајна позитивна поврзаност помеѓу самопроценката на ефикасноста на наставниците и нивната мотивација за работа со ученици ($r=,442$, $p<0.01$), односно дека со зголемување на самопроценката на ефикасноста на наставниците, се зголемува и нивната мотивација за работа со ученици.

Табела 1. *Поврзаност на самопроценката на ефикасноста кај наставниците од основно и средно образование со мотивацијата за работа со ученици (N=208)*

	Мотивација за работа со ученици	**Самопроценка на ефикасност**
Мотивација за работа со ученици	1,000	**,442(**)**
Самопроценка на ефикасност		1,000

** Корелација значајна на ниво p<0,01

Резултатите прикажани во Табела 2 се однесуваат поединечно на наставниците од основно (над дијагоналата), односно од средно училиште (под дијагоналата), и оттаму може да се забележи дека и кај оние наставници кои работат во основно и кај оние наставници кои работат во средно училиште постои позитивна поврзаност помеѓу самопроценката на ефикасноста кај наставниците и мотивацијата за работа со ученици, и тоа (r=,436, p<0.01) за наставниците од основно училиште и (r=,409, p<0.01) за наставниците од средно училиште.

Табела 2. *Поврзаност на самопроценката на ефикасноста кај наставниците од основно образование (над дијагоналата) и од средно образование (под дијагоналата) со мотивацијата за работа со ученици*

	Мотивација за работа со ученици	**Самопроценка на ефикасност**
Мотивација за работа со ученици	1,000	**,436(**)**
Самопроценка на ефикасност	**,409(**)**	1,000

** Корелација значајна на ниво p<0,01

Податоците прикажани во Табела 1 и 2 ја потврдија главната хипотеза која гласеше дека постои поврзаност на самопроценката на ефикасноста кај наставниците од основно и средно образование со мотивацијата за работа со ученици.

Првата потхипотеза во ова истражување гласи дека наставниците од основно образование во споредба со наставниците од средно образование, себеси се проценуваат како помалку ефикасни и помалку се мотивирани за работа со ученици. Во Табела 3 со помош на t – тест за утврдување на значајноста на разликите помеѓу групите пресметани се разликите помеѓу наставниците од основно и средно училиште во однос на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици. Добиените резултати покажуваат

дека постојат статистички значајни разлики помеѓу двете споредувани групи само во однос на мотивацијата на наставниците за работа со ученици (t=-2,105, p<0,05). Добиените разлики се во прилог на наставниците вработени во средно образование, односно тие се помотивирани за работа со ученици (Табела 3).

Резултатите прикажани во Табела 3 делумно ја потврдија првата потхипотеза која гласеше дека наставниците од основно образование во споредба со наставниците од средно образование, себеси се проценуваат како помалку ефикасни и помалку се мотивирани за работа со ученици, односно оваа хипотеза се потврди само во однос мотивацијата на наставниците за работа со ученици.

Табела 3. *Значајност на разлики помеѓу наставниците од основно и средно образование во однос на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици*

	Училиште	**N**	**M**	**SD**	**t-тест**	**p**
Мотивација за работа со ученици	**Основно**	103	33,32	7,27		
	Средно	105	35,22	5,71	**-2,105**	**p<0,05**
Самопроценка на ефикасност	**Основно**	103	32,01	4,14		
	Средно	105	33,83	3,53	-3,406	p>0,05

Втората потхипотеза во ова истражување гласи дека наставниците од машки пол во споредба со наставниците од женски пол, себеси се проценуваат како помалку ефикасни и помалку се мотивирани за работа со ученици. Во Табела 4 со помош на t – тест за утврдување на значајноста на разликите помеѓу групите пресметани се разликите кои постојат помеѓу наставниците од машки и женски пол во однос на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици. Резултатите ни покажуваат дека не постојат статистички значајни разлики помеѓу двете споредувани групи (наставници од машки и женски пол) во оснос на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици.

Табела 4. *Значајност на разлики помеѓу наставниците од машки и женски пол во однос на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици*

	Пол	**N**	**M**	**SD**	**t-тест**	**p**
Мотивација за работа со ученици	**Машки**	75	34,90	6,43		
	Женски	133	33,93	6,67	1,024	p>0,05
Самопроценка на ефикасност	**Машки**	75	33,02	4,00		
	Женски	133	32,88	3,92	,244	p>0,05

Третата потхипотеза во ова истражување гласи дека наставниците кои се класни раководители во споредба со наставниците кои не се класни раководители, себеси се проценуваат како повеќе ефикасни и повеќе се мотивирани за работа со ученици. Во Табела 5 со помош на t – тест за утврдување на значајноста на разликите помеѓу групите пресметани се разликите кои постојат помеѓу наставниците кои се класни раководители и оние кои не се класни раководители во однос на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици. Резултатите ни покажуваат дека постојат статистички значајни разлики помеѓу двете споредувани групи во однос на самопроценката на ефикасноста кај наставниците ($t=-2,059$, $p<0,05$). Добиените разлики говорат дека наставниците кои се класни раководители себеси се перципираат како помалку ефикасни во споредба со оние кои не се класни раководители (Табела 4).

Табела 5. *Значајност на разлики помеѓу наставниците кои се класни раководители и оние кои не се класни раководители во однос на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици*

	Класен раководител	**N**	**M**	**SD**	**t-тест**	**p**
Мотивација за работа со ученици	**Да**	118	33,82	6,54		
	Не	90	34,88	6,63	-1,158	p>0,05
Самопроценка на ефикасност	**Да**	118	32,44	4,26		
	Не	90	33,57	3,41	**-2,059**	**p<0,05**

Во Табела 6 се прикажни аритметичките средини, медијаната и стандардните отстапувања на двете варијабли во ова истражување за наставниците кои работат во средно и за оние кои работат во основно училиште.

Табела 6. *Приказ на аритметичката средина (M), медијаната (Mdn) и стандардното отстапување (SD) на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици кај наставниците од основно и средно образование*

	Мотивација за работа	**Самопроц. на ефикасност**
M	34,28	32,93
Mdn	34,00	33,00
Sd	6,59	3,94

Мотивацијата на наставниците за работа со ученици е на високо ниво (M=34,28) што е над теорискиот среден скор (M=30), како и самопроценката на ефикасноста (M=32,93) (Табела 6). Во Табела 7 се дадени аритметичките средини поединечно за наставниците од основно и средно училиште. Може да се види дека наставниците од основно училиште имаат повисок вкупен скор на самопроценката на ефикасноста за работа (M=32,01) во споредба со целиот примерок (Табела 7). За разлика од нив, наставниците од средно училиште имаат повисоки скорови на мотивацијата за работа со ученици (M=35,22) и на самопроценката на ефикасноста за работа (M=33,83) во споредба со целиот примерок.

Табела 7. *Приказ на аритметичката средина (M), медијаната (Mdn) и стандардното отстапување (SD) на самопроценката на ефикасноста и на мотивацијата за работа со ученици кај наставниците од основно и средно образование*

		Мотивација за работа	**Самопроц. на ефикасност**
Основно	**M**	33,32	32,01
	Mdn	32,00	33,00
	SD	7,27	4,14
Средно	**M**	35,22	33,83
	Mdn	35,00	35,00
	SD	5,71	3,53

Предизвикот што го отворија резултатите добиени од истражувањето во голем степен се однесува на високата изразеност на мотивацијата за наставна работа и на високата самопроценка на ефикасноста кај наставниците. Всушност, се добива впечаток дека наставниот кадар во нашите училишта е натпросечно мотивиран за работа, а истовремено и себеси се проценува дека ефикасно ги извршува своите работни обврски. Од една страна, можеби високомотивираните наставници навистина ја работат професијата што ја посакувале, односно истата ја доживуваат како свој животен повик, но можно е и во процесот на истражувањето да учествувале токму оние наставници коишто се и најмотивирани за наставна работа бидејќи истото се реализираше на доброволна база. Несомнено свое

влијание можеби има и работниот стаж на наставниците бидејќи се смета дека токму оние кои се на почетокот на својата професионална кариера очекувано е да бидат и помотивирани од оние кои се пред пензионирање. Токму наставниците од таа категорија (до 5-годишно работно искуство), доминираа во рамките на испитуваниот примерок.

Во согласност со резултатите што во повеќе наврати се потврдени од страна на голем број на истражувачи (Schvarzes i Hallum, 2008; Saracaloglu i Dincer, 2009), а кои се однесуваат на позитивната поврзаност на мотивацијата за работа со ученици и самопроценката на ефикасноста на наставниците, може да се каже дека и во ова истражување факторите што влијаат врз постигнувањето на висока мотивација кај наставниците (погоре споменатите) се однесуваат и на високите постигнувања на самоефикасноста на наставниците.

Резултатите пак, кои се однесуваат на разликата помеѓу мотивацијата за наставна работа на наставниците и нивната самоефикасност одат во прилог на тоа дека повисок скор на овие димензии постигнуваат наставниците кои работат во средно образование. Тоа може да се должи на неколку причини. Најпрвин, заради перципирањето на наставничката работа во средните училишта како попрестижна во однос на наставничката работа во основно училиште. Оваа перцепција не е присутна само кај наставниците, се смета дека работата на наставниците во средните училишта е општествено повеќе вреднувана. Од друга страна пак, додека за наставниците од основно образование како приоритетна се смета нивната воспитна улога, кај наставниците во средно училиште не може да се постави јасна граница помеѓу нивната воспитна и образовна улога. На наставниците од средните училишта за помош и совет од различен карактер во поголем број им пристапуваат учениците од средните училишта заради критичноста на возраста во која се наоѓаат, но и заради бројноста и интензитетот на промените со кои адолесцентите секојдневно се соочуваат. Сето тоа влијае врз чувството на ефикасност кај наставниците и ги поттикнува почесто да се конфронтираат со ваков тип на предизвици, со што се зголемува и нивната интринзична мотивација која е особено важна за наставната работа.

Ова истражување отвора погледи кон многу прашања кои се однесуваат на професионалниот развој на наставниците и на карактеристиките кои тие треба да ги поседуваат со цел успешно да ја извршуваат својата професионална улога. Досегашните теориски и емпириски достигнувања во рамките на педагошката психологија ни

покажуваат дека најголемиот број на истражувања во својот фокус ги имаат учениците во наставниот процес, а притоа е занемарена улогата на наставникот и неговиот статус во воспитно-образовниот процес.

Истовремено овој труд претставува пионерски обид да се испитаат некои од есенцијалните конструкти кои се поврзани со професионалниот развој на наставникот и кои влијаат врз успешно остварување на целите на воспитно-образовниот процес.

Резултатите во голема мера ги потврдија претпоставките дека двете испитувани варијабли се во постојана меѓусебна интеракција и истите учествуваат во градењето на комплексната слика за успешниот наставник. Но, сепак значајно е да се нагласи дека како и секое друго истражување така и ова има свои ограничувања и недостатоци, но и препораки за идните истражувачи во оваа област.

Главен методолошки проблем на ова истражување може да биде тоа што резултатите се темелат на самопроценка на наставниците, па во идните истражувања би можеле да се вклучат и други мерки кои би придонесле за поголема објективност, како што е на пример набљудувањето на наставниците во наставната средина, како и испитување на клучните варијабли преку проценка од страна на учениците, нивните родители и на другите наставници - колеги.

Користена литература

Petrović, D. (1992). Radna motivacija i samoprocena uspešnosti nastavnika srednjih škola, Psihologija br. 1-2/92, str. 145-160

Petrović, D. (1993). Osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi, Filozofski fakultet (magisterska teza), Beograd

Saracaloğlu, A. S., Dinçer B. (2009). A Study on Correlation between Self-efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers, Procedia Social and Behavioral Sciences ,1 ,-, 320–325

Schwarzer, P. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW, 2008, 57, 152–171

Aleksandar N. Todorovski[1]

PERMANENT EDUCATION OF THE ADMINISTRATIVE STAFF IN (HIGHER) EDUCATION - STATES AND PERSPECTIVES -[2]

Abstract

Permanent education (or even called Lifelong learning) is a continuous process of personal and professional development and improvement of employees' performance in order to accomplish high quality in their tasks. It should encourage the administrative staff of (higher) education institutions to invest in themselves continually, to improve the interaction and communication skills, abilities and competences, professional ethics and motivation for effective performance at work and to build a career system in order to deliver quality of their services they provide to users. Once the (higher) education institutions create conditions for all or at least most of the administrative staff becomes involved in all administrative and technical processes and introduce a system of permanent education for the administrative staff, then they will feel their work as part of themselves and they develop a sense of commitment towards work and responsibility thereof, a sense of pride which is a guarantee for the overall success of the institution and the University. This paper aims to make a comparison of the work of the administrative staff in educational institutions by the degree of agreement on the introduction of a system of permanent education and enhance their skills, abilities and competencies.

Keywords: permanent education, administrative staff, University, system of permanent education

ПЕРМАНЕНТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА АДМИНИСТРАТИВНИОТ КАДАР ВО (ВИСОКО) ОБРАЗОВНИТЕ УСТАНОВИ - СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ -

Апстракт

Перманентното образование (или уште наречено Lifelong learning) претставува континуиран процес на лично и стручно оспособување и усовршување на перформансите на вработените, со цел квалитетна

[1] м-р Александар Тодоровски, Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Република Македонија

Aleksandar Todorovski, MA, University "St. Kliment Ohridski" - Bitola, Macedonia

[2] Стручен труд / Specialized paper

реализација на своите работни задачи. Тоа треба да го поттикнува административниот кадар во (високо)образовните установи постојано да вложува во себе, односно во подобрување на интеракцијата и комуникацијата, на вештините, способностите и компетенциите, на професионалната етика и на мотивираноста за ефективно извршување на работата и во градењето на систем за кариера во работата, со цел квалитетна реализација на нивните услуги. Кога самите (високо)образовни установи ќе создадат услови целиот административен кадар или барем поголемиот дел да биде вклучен во сите административно-технички процеси, кога ќе воведат систем за перманентно образование на административниот кадар, тогаш тие ќе чувствуваат дека тоа што го работат е дел од нив, тогаш се создава чувство на посветеност и одговорност кон работата, чувство на гордост и само тогаш целокупниот успех на самата установа и на универзитетот воопшто ќе биде загарантиран. Трудов има за цел да направи споредба на работата на административниот кадар во образовните установи преку степенот на согласност за воведување на систем за перманентно образование и за подобрување на неговите вештини, способности и компетенции.

Клучни зборови: перманентно образование, административен кадар, универзитет, систем за перманентно образование

Вовед

Концепцијата за доживотно учење-перманентно образование[3] се јавува како една од клучните за 21 век. Таа одговара на предизвиците кои се последица на брзото менување на светот. Се чини дека ваквата концепција многумина се спремни да ја поддржат поради нејзините предности како што се флексибилност, разновидност и достапност во различно време и на различно место. Перманентното образование претставува многу плодоносна замисла, но таа замисла за да се спроведе во дело нужно е да се исполнат некои услови. Долгорочните промени во традиционалниот начин на живеење бараат од нас подобро да ги разбереме другите луѓе и светот околу нас, бараат заемно разбирање, мирна комуникација, а всушност тоа е она што најмногу му недостасува на денешниот свет. „*Прашањето за задржување на стручните и компетентни кадри во јавната служба, е непосредно поврзано со можностите за нивното натамошно перманентно образование, односно со стручно оспособување и усовршување како јавна администрација (административен кадар). Имено, бројни се случаите, особено во органите каде се бара потесна стручност*

[3] R. Catts. (2004). *Lifelong Learning and Higher Education: Reflections and Prospects.* The 3-rd International Lifelong Learning Conference, Australia: Yeppoon

(административниот кадар вработен во основното и средното образование и во високообразовните установи), во кои нема голема можност за стручно оспособување и усовршување во и надвор од земјата. Меѓутоа, многу често се случува, јавните службеници по завршувањето на некоја обука да ја напуштат службата и да заминат на други работни места во јавниот, приватниот или невладиниот сектор".[4] „*Перманентното образование (доживотното учење) во тој контекст станува и стил на живеење во модерните професионални и општествени услови. За да се оствари тоа, на перманентното образование треба да се гледа како на императив во работата и живеењето на установата или поточно како на императив на менаџерот и на сите вработени. Тоа е подеднакво значајно како во претпрофесионалниот така и во професионалниот и постпрофесионалниот период на човечкиот живот и развој*".[5] Од овие причини градењето имиџ и рејтинг на установата станува сè поважно. За установата да може да стекне и да одржи добар углед во опкружувањето сите вработени мораат да се ангажираат да ја постигнат бараната и очекуваната институционална иновација и со тоа да обезбедат подигање на квалитетот на функционирањето на установата. Затоа, на перманентното образование на административниот кадар треба да се гледа како на императив, но и како на обврска за квалитетното фукционирање на секоја образовна установа.[6]

Законските решенија за перманентното образование на административниот кадар - актуелни состојби

Во овој правен контекст веќе се преземени извесни чекори за подобрување на состојбите на административниот кадар - вработен во образовните установи. Имено, правната материја која ги дефинира и регулира прашањата поврзани со правата и обврските на административниот кадар (*со најновите законски измени, овој кадар влегува во делот на јавните службеници*), односно статусот и надлежностите, како и останати прашања поврзани со јавната служба, е содржана во повеќе законски и подзаконски акти и тоа: З*акон за*

[4] Retrieved on 07.09.2011 from: http://www.ads.gov.mk/WBStorage/Files/Politiki_za_Privlekuvanje_Zadrzuvanje.pdf
[5] Lifelong learning, retrieved on 20.05.2011 from: http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning
[6] Џ. Болондер & Шнел, С. (2011). *Управување со човечки ресурси,* Кочани: Генекс

основно образование[7]; *Закон за средно образование*[8]; *Закон за високото образование*[9]; *Законот за образование на возрасни*[10]; *Статут на Универзитетот „Св. Климент Охридски“- Битола*[11]; *Закон за јавни службеници*[12]; *Правилник за образование и стручно усовршување на вработените на Универзитетот „Св. Климент Охридски“- Битола*[13] и *Проект 35/45 на Владата на РМ, за образование на лица со над 35 за жени и над 45 години за мажи*[14].

Во продолжение, накратко ќе дадам краток осврт на законски и подзаконски акти кои се однесуваат само на административниот кадар во високообразовните установи, односно конкретно на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ - Битола и тоа: Во *Законот за високото образование* стои дека *„за вршење на стручните и административните работи на универзитет се формира стручна и административна служба. Внатрешната организација на стручната и административната служба се уредува со статутот на универзитетот“*.[15] Додека во *Статутот на Универзитетот „Св. Климент Охридски“- Битола*[16] *како* највисок правен акт, со добивањето на интегрираната функција на Универзитетот од 2008 година, стои дека стручната и административна служба се организира како интегрирана стручна и административна служба на Универзитетот, *која ја сочинуваат* Централната стручна и административна служба - Ректоратот и Стручните и административни служби на единиците. Службата на Универзитетот се организира по сектори, во согласност со функционалната поврзаност на дејноста на

---

[7] Сл. весник на РМ, бр. 52/2002, 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 51/2011, 6/2011

[8] Исто

[9] Сл. весник на РМ, бр. 35/2008, 103/2008, 162/2008, 26/2009, 83/2009, 99/2009, 115/2010, 17/2011

[10] Во овој закон пишува само дека „Универзитетите се наведени како обезбедувачи на услуги во областа на образованието на возрасни“.

[11] Сл. весник на РМ, бр. 165/2008

[12] Сл. весник на РМ, бр. 52/2011и 36/2011

[13] Билтен на УКЛО, бр. 346 од 01.03.2011

[14] Овој Проект дава можност за „вклучување на Универзитетите, а веќе втора година по ред се реализираат посебни студиски програми за повозрасни лица на стручните студии на Техничкиот факултет - Битола и на Високата медицинска школа - Битола“.

[15] Retrieved on 11.06.2011 from: http://www.uklo.edu.mk/files/attachments/visokoto_obrazovanie_35_14032008.pdf

[16] Retrieved on 11.06.2011 from: http://www.uklo.edu.mk/files/attachments/STATUT_na_UKLO__25_12_2008KONECEN.pdf

единиците на Универзитетот утврдени со овој Статут. Во согласност со *Законот за јавните службеници*[17], тие се обврзани да потпишат договор со органот каде што се вработени, со кој се регулираат меѓусебните права и обврски, како и условите за стручно оспособување и усовршување. Јавниот службеник има право како и должност стручно да се оспособува и усовршува во согласност со потребите на установата во која е вработен. Стручното оспособување и усовршување може да се обезбеди и во центрите за обука на Агенцијата за администрација и во други специјализирани установи за обука. Во согласност со законот, дисциплинската неуредност, се дефинира како *одбивање на стручно оспособување и усовршување на кои јавниот службеник се упатува*.[18] Во *Правилникот за образование и стручно усовршување на вработените на Универзитетот „Св. Климент Охридски" – Битола*, се наведени различни видови и форми на стручно усовршување на административниот кадар: обуки, семинари, советувања, стручни и консултативни состаноци и сл. Во рамките на своите надлежности Универзитетот изработува четиригодишна програма за стручно усовршување и формира посебен фонд за таа намена. Вработените во стручните и административните служби на Универзитетот имаат обврска стручно да се усовршуваат заради поквалитетно извршување на работните задачи. Стручното усовршување вклучува: подобрување на знаењата, потребни за поквалитетно извршување на нивните работни задачи; подобрување на знаењата, поврзани со познавање на странски јазик, во зависност од природата на работните задачи; подобрување на знаењата, поврзани со користењето на информатичката технологија во зависност од природата на работните задачи; стекнување на други знаења и вештини во функција на нивно понатамошно стручно усовршување. Универзитетот/единицата на Универзитетот има обврска да создава услови за стручно усовршување на административниот кадар низ конкретни форми и активности на стручно усовршување. Универзитетот/единицата на Универзитетот обезбедува механизми за мотивирање на вработените за нивно стручно усовршување. Стручното оспособување и усовршување на административниот кадар, во согласност со Законот за јавните службеници, се обезбедува и во

[17] Retrieved on 14.08.2011 from: http://www.ads.gov.mk/?ItemID=2F1859671B2E6C4DB8534BF9AC0CB24C
[18] www.pravo.org.mk/DocumentDetail.php?id=4854

центрите за обука, како и во други специјализирани институции за обука.[19]

Перманентното образование како парадигма за развој на административниот кадар

Перманентното (доживотно, трајно, континуирано) образование често се подразбира како синоним на поимот целоживотно образование.[20] Разликата меѓу целоживотното образование (Lifelong education) и перманентното (доживотно, трајно) образование (Continuing education) е во тоа што целоживотната едукација се однесува на образование во текот на целиот живот (од раѓање до смрт) со цел унапредување на знаења, вештини и способности, додека доживотното образование (или перманентно, трајно, континуирано образование) се однесува на образованието од завршувањето на некој степен на формално образование (обично по задолжителното образование) до смртта или до крајот на работниот век. А додека целоживотното образование и воспитание ги опфаќа и ускладува образованието и воспитанието на децата, младите и возрасните (според принципот на вертикално поврзување), со доживотното образование се ускладуваат само облиците на формално (факултет, школа), неформално (усовршување на знаењата во установата за потребите на работното место) и информално образование на возрасни - меѓугенерациско учење, т.е. размена на знаења меѓу пријатели, колеги, во семејството итн. (според принципот на хоризинталното поврзување, што значи образование во различни облици, а не само формално).[21] Важна карактеристика на образованието е концепт кој образованието го набљудува како доживотен процес (Lifelong Process), односно како процес на учење кој се одвива низ целиот живот, за разлика од традиционалниот концепт во кој образованието се стекнува во најголем дел во периодот на формалното школување. На модерното општество му се потребни нови вештини, дополнително знаење. Во тој контекст се создаде простор за појава на неформално и информално образование. Перманентното образование, односно доживотното учење и професионалниот развој на административниот кадар, како и

[19] Правилникот за образование и стручно усовршување на вработените на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола (Билтен на УКЛО, бр 346 од 01.03.2011)

[20] T. Malcolm. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training, 2nd Edition*, London and New York RoutledgeFalmer, Taylor & Francics Group

[21] Retrieved on 18.11.2011 from: http://www.mun.ca/lifelonglearning/about_us/

континуираниот развој на образовната установа треба да се набљудуваат во нивното единство и да се промовираат во природно поврзани и меѓузависни процеси.[22] Сето ова има смисла само ако е поврзано со зголемување на квалитетот на установата и со повратната информација која ја добиваат од корисниците на услугите. Перманентното образование се однесува на развојот на моралното просудување и на внатрешните вредности и претставува континуиран процес на индивидуално и колективно оспособување и усовршување во делот на стручната практика.[23] „*Перманентното образование не се ограничува само на развојот на вештините и способностите, во смисла на добро извршување на работните задачи, тоа не значи само натрупување на знаење и искуство, туку созревање на професионалниот развој однатре, административниот кадар станува рефлексивен, практичен, окарактеризиран со флексибилност, ефикасност и ефективност, почитува индивидуалност и слично* “. [24]

Перспективите за перманентно образование на административниот кадар во (високо)образовните установи

Во овој дел од трудот, ќе ја елаборираме основната замисла на темава и најпрво ќе дадеме некои авторски објаснувања за терминот *потреба за учење*[25]: Потребата е недостаток кој ја намалува човечката благосостојба[26]; Потребата објективно го отсликува недостатокот на индивидуата во однос на сопствената средина[27]; Потребата е празнина (gap) помеѓу постојната и задоволувачката ситуација и не е одраз на некаков недостиг или откажување[28]; Потребата е празника (gap) помеѓу збир на постоечки услови и некој збир на променети и посакувани услови[29]. Во книгата на авторот Д. Илиев[30], наведени се

[22] T. Malcolm, (2002)
[23] Р. Дафт. (2011). *Менаџмент*, осмо издание: Универзитет Вандерилт, Tomson, South-Western
[24] Witherell in Erickson ,1978, cit. Jana Kalin, 2004, str. 26
[25] A. Hubbard. (2003). *Motivational strategies and their application to the educational needs of adult learners at institutions of higher education,* University of Wisconsin - Stout, стр. 17 и 18
[26] Според Atwood & Ellis
[27] Според Archambault
[28] Според Scriven & Roth
[29] Според Pennington
[30] Д. Илиев. (2006). *Акциони истражувања во образованието*, Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“- Педагошки факултет, стр. 265-266

три видови на учење кои ќе бидат елаборирани во продолжение, приспособени за административниот кадар: *Учење за поучување*, преку кое административниот кадар се стекнува со основните претпоставки за успешна реализација на својата работа, каде влегуваат: сознанијата за специфичноста, односно описот на работното место и задачите кои тој ги извршува, вредностите на комуникацијата и колегијалноста, соработништвото и етичките норми и принципи, вредноста на поединецот (корисниците на нивните услуги) и квалитетите и потенцијалите на колективот. Ова учење може да се идентификува со иницијалното општообразовно и општостручно образование на административниот кадар; *Учење за дијагностицирање*, кадарот се оспособува за средување на теориските и практичните искуства од она што претставува прочитан збор, разменети зборови, почувствувано искуство или негово трансферирање, во насока на уочување, констатирање и дефинирање на конкретната ситуација. Ова учење може да се идентификува со тесно стручно образование на административниот кадар; *Учење за подобрување*, всушност, со ова учење се прави заокружување на процесот на сознавање на вработениот, со него тој се стекнува со сознанијата за самоучење и тоа е процес на континуирана критичка рефлексија врз констатираните состојби и врз констатираното искуство со кое се располага во одредена ситуација. Предвид при перманентното образование на административниот кадар треба да се има фактот што вработените, според сите свои одлики, како што наведува авторот Д. Илиев[31], влегуваат во категорија на возрасни и помалку или повеќе искусни. Со самото тоа, нивното учење треба да се води од следниве постулати: возрасните кои учат се повеќе самонасочени - не зависат од другите и можат да развијат сопствена средина за учење; со себе го носат своето искуство - што ја обликува нивната подготвеност за учење и наметнува претпоставки за учењето; поминува преку транзициски фази - што се одразува на нивното влијание врз учењето; учење за специфични цели - нивното водење низ ситуациите кои се изучуваат не ни гарантира дека тие апсорбирале знаење; се ориентирани кон проблемот - и сакаат да го применат веднаш знаењето кое го научиле за решавање на специфичните проблеми. [32] „*Концептот на образование кој се состои од учење преку целиот живот (Lifelong Learning Process)*“[33], треба ја

[31] Д. Илиев. (2006), стр. 269
[32] Knowles, 1980; Dalellew & Martinez, 1988; Stoll & Fink, 1996, стр.154, цитирани од Илиев, Д. 2006: 269
[33] R. Catts, (2004)

посочи суштината на перманентното образование, кое подразбира свесно и организирано образование, учење и оспособување на возрасни личности (во конкретниот случај вработениот административен кадар во образовните установи) со цел задоволување на нивните разновидни стручни и образовни потреби.[34] Како последица од светските промени, доаѓа до промени во концептот на образованието, кој станува модерен образовен концепт *учење за целиот живот*.[35] За доживотното образование, општо на секој човек, авторот Д. Митровиќ вели: „*Усовршувањето и перманентното - доживотно образование станаа задолжителни и се сметаат за исто толку значајни како и неговото образование*“.[36] А според Кнапер и Кропли „*Доживотното образование е збир на организациско и процедурално водство во образовната пракса. Неговата цел е учење во текот на целиот живот - учење извршено низ животот. Важно е веднаш да се разјасни дека тука кога мислиме на „учење“ не станува збор за спонтано учење на секојдневниот живот од ден на ден*“.[37] Во *Меморандумот за доживотно учење*[38] се наведуваат три основни категории на активности за учење: формално образование (Formal learning); неформално образование (Non-formal learning) и неофицијално (Informal learning) кое на некој начин претставува синоним за поимите блиски или синоними со доживотното учење, континуираното и перманентното.[39] Перманентното образование треба да биде дизајнирано во соработка со административниот кадар и со специјалисти од таа област, да има различни форми вклучувајќи некои кои обично не се разгледуваат.[40] Успешното управување со перманентното образование води кон остварување на подобри резултати, кон поголема ефективност и поголемо задоволство од работата кај административниот кадар.

[34] T. Malcolm, (2002)
[35] Retrieved on 02.11.2011 from: http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning
[36] Д. Митровиќ. (1981), *Модерни токови компаративне педагогије*, Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 284
[37] Knapper & Cropley (2000)
[38] A Memorandum of Lifelong learning by European commision
[39] Д. Илиев Д. (2006), стр.273
[40] Р. Матис & Џексон Џ. (2010). *Управувавње со човечки ресурси*, XXXII, превод од англиски јазик Владимир Димитриевски... и др., Скопје: Магор

Резиме

На крајот на овој труд ќе истакнеме дека, перманентното образование или доживотното учење неопходно е поради еднаквоста, иднината, поради организацијата на заедничкиот живот во глобалниот свет, поради природата на современите знаења и процесот на работа. Тоа се базира на филозофијата на доживотното учење, на усогласувањето со времето и светот околу себе, на учењето наспроти поучувањето, на развојот на професионалниот морал. Да се сфати значењето на перманентното образование значи да се разберат потребите на динамичното општество на денешницата. Секоја индивидуа, без оглед на старосната доба или на професионалниот статус, мора да има можност за овладување со новите, разновидни и корисни знаења и вештини.

Од гореизнесеното може да се констатира следново:

1. ***Состојбите со перманентното образование на административниот кадар на УКЛО,*** во овој момент, упатуваат на недоречена законска регулатива во однос на доживотното (перманетно) образование, кога како обезбедувач на услуги се јавува Универзитетот - истото треба законски да се дорегулира за да се искристализираат правилата за работа, односно да се направи *дополнување на подзаконскиот акт на Универзитетот* (конкретно на Правилникот за стручно оспособување и усовршување на кадарот на УКЛО), каде треба да се предвидат одредени *системски решенија*;
2. ***Перспективите за перманентното образование на административниот кадар на УКЛО*** во оваа насока упатуваат на неодложната потребата од *воспоставување систем за перманентно образование* на административниот кадар во високообразовните установи на УКЛО, кој ќе овозможи континуирано следење и соодветен трансфер на дополнителни знаења, вештини и способности, со единствена цел зголемување на квалитетот на ефикасно извршување на неговата работа (конкретен пример: воведувањето и употребата на ISO стандардот за Менаџмент на квалитет - *Процедурата за обука на кадар,* која веќе ја спроведува Централната стручна и административна служба на УКЛО).

Користена литература

Странска литература

Catts R. (2004). *Lifelong Learning and Higher Education: Reflections and Prospects.* The 3-rd International Lifelong Learning Conference, Australia: Yeppoon

Hubbard A. (2003). *Motivational strategies and their application to the educational needs of adult learners at institutions of higher education,* University of Wisconsin-Stout
Malcolm T. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training, 2nd Edition*, London and New York RoutledgeFalmer, Taylor & Francics Group

Домашна литература

Болондер Џ. & Шнел, С. (2011). *Управување со човечки ресурси,* Кочани: Генекс
Дафт Р. (2011). *Менаџмент*, осмо издание: Универзитет Вандерилт, Tomson, South-Western
Илиев Д. (2006). *Акциони истражувања во образованието*, Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет
Илиев Д., *Перманентно образование*, авторизирани предавања, Педагошки факултет - Битола
Матис Р. & Џексон Џ. (2010). *Управување со човечки ресурси*, XXXII, превод од англиски јазик Владимир Димитриевски... и др., Скопје: Магор
Митровиќ, Д. (1981). *Модерни токови компаративне педагогије*, Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства

Закони, подзаконски акти и правилници

Закон за високото образование (Службен весник на РМ, 35/2008, 103/2008, 162/2008, 26/2009, 83/2009, 99/2009, 115/2010, 17/2011)
Закон за изменување и дополнување на Законот за јавните службеници (Службен весник на РМ, бр. 36/2011)
Закон за јавни службеници (Сл. Весник на РМ, бр. 52/2011)
Закон за основно образование (Службен весник на РМ, 52/2002, 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 51/2011, 6/1011)
Закон за средно образование (Службен весник на РМ, 52/2002, 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 51/2011, 6/1011)
Правилник за образование и стручно усовршување на вработените на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола (Билтен на УКЛО, од 346/2011)
Статут на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола (Службен весник на РМ, бр. 165/2008)

Интернет - извори

Политики за привлекување и задржување, retrieved on 07.09.2011 from: http://www.ads.gov.mk/WBStorage/Files/Politiki_za_Privlekuvanje_Zadrzuvanje.pdf
Континуирано образование, retrieved on 04.11.2011. from: http://en.wikipedia.org/wiki/Continuing_education
Концепт на доживотно учење, retrieved on 18.02.2012 from: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/lifelonglearning.htm
Lifelong learning, petrieved on 02.11.2011 from: http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning
Професионален развој, retrieved on 20.02.2012 from: http://en.wikipedia.org/wiki/Professional_development

Natasha Petrova - Popovski[1]

THE NEED FOR SETTING STANDARDS FOR ENSURING QUALITY IN THE HIGHER EDUCATION

Abstract

It seems that as never before higher education in our country faces the challenge of keeping up with tendencies and trends from much developed European countries. It is extremely emphasized knowing that European Higher Education Area accepts only higher education national systems that have credibility and can answer individual as well as social needs and requests. Republic of Macedonia set EU membership as a top priority in its agenda which means full and equal based membership in before mentioned EHEA, too. Underdeveloped mechanism for ensuring quality in higher education in our country imply to insufficiently unified, unsatisfying, undefined minimal standards that should secure the quality as imperative that has been already established in more developed and advanced national higher areas in Europe. This paper is focused on the need of setting the minimal requirements as standards in our higher education system and these standards should correspond to the widely accepted terms and criteria that all higher education bidders should follow and implement; and this paper will achieve its purpose only if it calls attention to this defined and revealed problem.

Keywords: quality, higher education, standards.

ПОТРЕБА ОД ПОСТАВУВАЊЕ СТАНДАРДИ ЗА ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ[2]

Апстракт

Се чини дека како никогаш досега високото образование во нашата земја е исправено пред предизвикот да се приклучи кон тенденциите и трендовите што доаѓаат од поразвиените земји во Европа. Ова посебно добива на значење кога секому му е јасно дека во европскиот простор за високо образование има место само за вискообразовни национални системи коишто имаат кредибилитет и можат да се носат како со индивидуалните барања така и со пошироките општествени потреби. А, Република Македонија декларативно како најприоритетна задача на својата агенда го

[1] м-р Наташа Петрова – Поповски, Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Република Македонија

Natasha Petrova - Popovski, MA, University “St. Kliment Ohridski” - Bitola, Macedonia

[2] Стручен труд / Specialized paper

постави зачленувањето во Европската унија, што подразбира и членство на еднаква и полноправна основа и во посочениот европски простор за високо образование. Недоволно развиениот механизам за обезбедување квалитет во високото образование во нашата земја подразбира недоволно унифицирани, недоречени, недодефинирани минимални стандарди коишто треба да го обезбедат овој квалитет што како основен императив се поставува во поразвиените и понапредни национални простори во Европа. Овој труд се фокусира токму на потребата од поставување такви минимални стандарди што треба да кореспондираат со широко прифатените услови и критериуми што треба да ги исполнуваат понудувачите на високо образование и ќе ја постигне својата цел ако само малку побуди интерес за сериозна анализа и за разработка на поставениот проблем.

Клучни зборови: квалитет, високо образование, стандарди

„Ако мислите дека образованието е скапо,
обидете се да останете необразовани.“
Дерек Бок – поранешен претседател на Универзитетот Харвард

Проблемот на дефинирањето на квалитет во високото образование (односно во образованието во основа) произлегува од фактот што се работи за специфична област каде дефинирањето на стандардите и на квалитетот е различно за еднакви или еднородни субјекти, а уште повеќе за различните интересенти (држава, надлежни тела, агенции, високообразовни институции). Само за појаснување: ако во една производна организација, којашто произведува материјален финален производ, јасно можат да се определат стандардите чиешто исполнување значи и квалитетен производ, истото не може да се примени кај институции чијшто краен производ е збир на знаења, вештини и сл. коишто не можат да добијат материјален облик за споредба.

Дефинирањето на квалитетот во високото образование се отежнува поради тоа што не постои консензус околу точните цели, иако некои од тие цели се широко прифатени, како што е едуцирањето на висококвалификувани кадри, како и поради тоа што високото образование е мултидимензионален и комплексен процес, којшто е базиран на односите помеѓу професорите и студентите, во чиишто односи е мошне тешко да се разграничат влезните информации, меѓупроизводите и излезните резултати.

Така, според Меѓународниот институт за образовно планирање во рамките на УНЕСКО, обезбедувањето на квалитет на

институционално ниво генерално се дефинира како „целосен збир од менаџерски функции со коишто се одредува и имплементира политиката за квалитет (визија и мисија на институцијата).“[3] Процедурите во овој процес може да бидат наметнати од страна на владини тела или, пак, истите може да се определени од самата институција. Тие може да се дел од веќе установена практика или да се новосоздадени и поттикнати од одредени активности (на пр., студентската анкета за оценување на наставно-образовната работа на професорите). Овие процедури може да се насочени кон истражувачките активности, курикулумите, академскиот кадар, техничката опременост, кон финансиите и сл. И на крај, може да се однесуваат или на дел од институцијата (на пр., катедра, студиска програма) или генерално на целата институција.

Потребно е да се знае и дека постои дистинкција помеѓу обезбедување внатрешен и надворешен квалитет. Обезбедувањето на внатрешен квалитет претставува исполнување на сопствените цели на институцијата, како и исполнување на националните стандарди пропишани од државните надлежни тела, а коишто се однесуваат на минималните просторно-технички услови и на критериуми за студиски програми, додека обезбедувањето на надворешен квалитет се однесува на активностите што ги презема странска агенција или друго надворешно тело коешто мониторира исполнување услови што биле претходно договорени или поставени, а не се однесуваат на оние што ги поставила државата.

1. Општествени трендови во светот што влијаат врз високото образование и во Македонија

Националните образовни системи за високото образование насекаде во светот се соочуваат со исти предизвици и трендови што ги носи новото време, а коишто налагаат итни промени и адаптации, како на национално така и на институционално ниво.

Општествената побарувачка на високо образование рапидно се зголемува од година во година. Ако во 1990/91 година во светот беа регистрирани 68,6 милиони студенти веќе во 2001/02 овој број се зголемува на 110,7 милиони (Sanyal & Martin, 2006). Со цел да се излезе во пресрет на зголемената потреба од високо образование

[3] Martin M. & Stella A., (2007), *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*; retrieved on 20.05.2010 from**:** www.unesco.org/iiep

истото почнува да нуди зголемен број студиски програми, но и разни можности на студирање, односно се разработува системот на далечинско учење. Барајќи начин како да се обезбеди достапност на студиите за сите заинтересирани некои земји (вклучувајќи ја и Македонија), коишто дотогаш се потпирале единствено на јавните универзитети, дозволуваат отворање на приватни високообразовни институции.

Трендот на зголемување на побарувачката за студирање доведе и до изменета финансиска поддршка на високото образование, па така „довчерашните“ бесплатни студии на јавните универзитети, се претворија во делумно приватно финансирано студирање. Ваквата состојба може да се забележи и во нашата земја и без разлика дали ќе кажеме дека студентите се запишуваат да студираат во државна квота или со кофинансирање во стварност разликата помеѓу овие две категории е само во износот на средства што треба студентите да го платат за своето студирање.

Новиот концепт на националните политики донесе децентрализација и дерегулација во сферата на високото образование (во Македонија сè уште не се вовел ваков концепт, туку напротив во реалноста власта наместо да ги предаде ингеренциите во рацете на високообразовните институции, таа ги зацврстува и ревносно ги применува). Ова значи дека на високообразовните институции им се дава слобода во креирањето на своите политики, во донесувањето на одлуки, во создавањето на визија за иднината и за тековите на високото образование. Но, ваквата слобода носи и зголемена одговорност најмногу пред студентите и пред целата јавност за обезбедениот квалитет на услугите коишто ги нудат, како и отчетност за финансиските трошоци, со цел да се види како го обезбедиле тој квалитет. Поради тоа што судот на јавноста е основното мерило за нивната успешност, националните високообразовни институции, сакајќи да си ја обезбедат иднината, побрзаа да ги објават своите резултати.[4] Објавувањето на овие резултати истовремено значи и нивно користење во маркетиншки цели и привлекување „клиенти“, или во овој случај студенти.

[4] Министерството за образование и наука на РМ во 2012 година објави ранг-листа на високообразовните институции во државата, според рангирањето коешто го направи Универзитетот во Шангај, Република Кина. Ова рангирање беше иницирано и спроведено на највисоко ниво (од страна на Министерството), но не по барање на универзитетите во Македонија

Националните системи за високо образование, исто така, не останаа имуни на трендот на глобализација. Всушност, тие и самите станаа нивни промотори. Зголемениот потенцијал на меѓународна размена на стоки, капитал и луѓе многу влије врз структурата, содржината и врз начинот на организација на високото образование. Ваквата размена секако дека вклучува зголемена мобилност на професионалци (професори, студенти, дипломирани лица), а ваквата мобилност силно ги притиска владите да воспостават механизам за споредување на националните образовни стандарди, како и официјални тела коишто ќе ги признаваат и препознаваат квалификациите добиени во странска високообразовна интитуција, а со самото тоа ќе обезбедат непречен влез во своите пазари на работна сила. Трендот на глобализација не го одминува ниту системот на високото образование во Р. Македонија, а зголемената мобилност посебно добива на значење со приклучувањето на високообразовните институции од земјата кон бројните меѓународни организации, сојузи и сл., од коишто потоа произлегуваат активности што претпоставуваат размена на студенти, професори, административен кадар и сл.

2. Глобални, регионални и национални потреби од поставување стандарди во високото образование

Потребата од унифицирани образовни стандарди е официјално забележана од страна на Европската унија, па така донесени се одлуки во рамките на Болоњската декларација да се воспостави заедничка квалификациска структура во т.н. Европска област на високото образование (European Higher Education Area – EHEA), да се имплементира системот за пренос на кредити и да се обезбеди национален механизам за акредитација, со што би се олеснила и поттикнала мобилноста на студентите во рамките на Европа.

Споменатите трендови јасно покажуваат зошто е важен квалитетот во образованието, а уште повеќе е важно како тој да се обезбеди. Овие прашања сè повеќе заземаат приоритетни позиции во националните политички агенди, а секако Македонија не е исклучок од ова глобално влијание. Мора да се признае дека обезбедувањето на квалитет во високото образование во поширок географски размери претставува релативно нов момент не само за нашата земја, туку и за многу други понапредни земји од нашата. Државите, досега, воспоставувале национални механизми за обезбедување квалитет, но сега се исправени пред предизвикот овие национални механизми да ги

усогласат и да ги стават во функција да обезбедуваат квалитет во високото образование во „глобалното село“.

Овој предизвик е уште поголем поради фактот што националните механизми се разликуваат и по обем и по содржина, а дополнителна препрека е широко распространетата практика квалитетот на високото образование да се оценува според ex ante информации, односно според влезните податоци како: проектираните годишни буџети, граѓанскиот статус на академскиот кадар кој ги пропишува условите за влез, односно запишување на студентите на високообразовните институции и регулирањето на системите за запишување од страна на државата. Образовните процеси се контролираат преку процедури за одобрување нови студиски програми, преку детализирани упатства за минималните услови што треба да се задоволат во однос на кадарот и наставната содржина, како и преку испитите што треба да се положат.

На институционално ниво, пак, оценувањето на работата на професорскиот кадар вообичаено се прави преку бројот на публикации.[5] Овој податок е од посебно значење кога се работи за професионално напредување, односно при изборот во наставно-научно звање, што е предвидено со Законот за високо образование на РМ, а подетално е регулирано со одделни универзитетски акти, како што е Правилникот за избор во наставно-научни звања на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола.

Новите барања кога се зборува за обезбедување квалитет во високото образование донесоа нови насоки, и тоа:

- обезбедувањето на квалитет мора да навлезе во нивоа во коишто претходно „немало пристап“. Тоа, исто така, сега мора да се имплементира доследно, без „проформа“ постапки и импровизации
- постапките за обезбедување квалитет мора да се спроведуваат редовно, а не ад хок
- квалитетот мора да се мери според излезните резултати, а не според досегашната практика - мерење според влезните податоци.[6]

[5] Во некои случаи воспоставен е механизам оценка за професорите да даваат шефовите на катедри, деканите или ректорите

[6] Martin M. & Stella A., (2007)

Тргнувајќи од наведените насоки се заклучува дека е потребна поголема контрола на институциите коишто обезбедуваат високо образование, како и на студиските програми коишто ги нудат од страна на надлежните национални тела. Потоа, на институционално ниво потребна е саморегулација или самоевалуација на работата, меѓутоа самоевалуација заснована на објективни критериуми од коишто ќе се извлечат реални заклучоци, а следствено на тоа ќе се преземат адекватни корективни мерки. Исто така, потребно е потпирање на пазарните механизми за да се обезбеди квалитет и во високото образование. Ова значи дека квалитетот во високото образование се цени (можеби најмногу) од неговата способност да им обезбеди на дипломираните студенти висок степен на вработливост.

3. Пристапи и концепти за обезбедување квалитет во високото образование

David D. Dill, признат истражувач и теоретичар во областа на обезбедување квалитет во високото образование, ја развил следната матрица којашто ги комбинира трите пристапи или политики со коишто, според него, а и според установената практика, се обезбедува квалитет во високото образование:

Табела 1. *Алтернативни инструменти за обезбедување академски стандарди* (Извор: *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*; преземено на 20.05.2010 од www.unesco.org/iiep)

Фокус	**Поле на влијание**		
	Професионална самоконтрола	*Директна (државна) контрола*	*Пазарна контрола*
Истражување	Професионална оценка од колегите	Оценка на истражувањето	Компетитивна алокација на фондовите за истражување
Настава	Професионални наставни содржини/ Професионални надворешни системи за испитување/ Доброволна акредитација	Регулирање на запишувањето/ Академски ревизии/ Национални дипломи/ Акредитација/ Национални тестови/ Стандарди за настава	Плаќање од страна на студентите/ Обезбедување информации

Како што се гледа различните пристапи варираат во зависност од „играчите“, односно од тоа дали се работи за државата, академската фела или пазарот. Сепак, поголемото влијание на еден над останатите два пристапа во крајна линија зависи од владата со цел тековите во високото образование да бидат во хармонија со владиното поимање за управувањето во оваа сфера.

Може да се направи основна дистинкција помеѓу два концепта за високото образование. Првиот концепт е оној којшто поаѓа од претпоставката дека е можно да се идентификуваат и квантифицираат одредени аспекти на високото образование, а истите тие како стандарди ќе можат да се применат на сите студиски програми или ќе важат за сите високообразовни институции. Овој концепт се заснова на мислењето дека високообразовните институции имаат многу прецизни специфични цели и дека треба да се зачуваат тие *златни стандарди и критериуми*. Вториот концепт за разлика од првиот поаѓа од претпоставката дека секоја високообразовна институција има свои засебни цели, коишто може, но не мора да бидат идентични со целите на останатите институции од истиот вид. Според вториот концепт некои од високообразовните институции може да тежнеат кон напредно научно истражување, други кон подобрување на наставниот процес, трети, пак, може да се стремат кон обезбедување образование на етничките малцинства и сл. Според тоа не може да се издиференцираат унифицирани стандарди што би важеле за сите високообразовни институции, но, сепак, обезбедувањето на квалитет може да се заснова на специфична контекстуална анализа. Според оваа анализа квалитет би значело исполнувањето на претходно зацртаните цели на секоја високообразовна институција. Овој концепт се темели на фактот што секоја од високообразовните институции има различна традиција, функционира во различни услови и треба да задоволи различни општествени потреби. Треба да се нагласи дека не секоја цел може да се прифати како валидна. За целта да стане дел од процесот на обезбедување квалитет треба да се препознае како таква. На глобален план постои тренд на доминација на пристапот или концептот базиран на унифицирани стандарди над вториот пристап, со тоа што на високообразовните институции им се остава простор исполнувањето на утврдените стандарди да го приспособат на својата мисија, визија и крајна цел.

Пристапот којшто заговара унифицирани стандарди се темели врз два крајни резултата:

1) исполнување на минималните стандарди за квалитет кај сите високообразовни институции и
2) затворање на сите студиски програми и високообразовни стандарди кај коишто ќе се регистрира неисполнување на овие минимални стандарди.[7]

Покрај тоа, овој концепт може да ги дефинира и идеалните состојби кон коишто треба да се стремат институциите. Со тоа овој концепт станува водилка, не само за обезбедување туку и за подобрување на квалитетот во високото образование.

4. Релевантни субјекти кои ги поставуваат стандардите за обезбедување квалитет

Кога се зборува за квалитетот во високото образование многу често се поставува прашањето: Кој ги поставува стандардите според коишто се мери тој квалитет?

Академската мисла ќе ја даде својата оценка за квалитетот на содржината на студиската програма преку истражување направено од страна на институцијата или на индивидуален план; студентите ќе ги ценат квалитетот на наставниот процес, како и средината во која студираат и живеат; владините тела ќе се задржат на исполнетоста на условите, како и на професионалните вештини што завршените студенти треба да ги добијат итн. Ова значи дека методологијата за обезбедување квалитет во високото образование треба да ги избалансира различните интереси на интересентите со цел да се постигне консензус за тоа што се подразбира под поимот квалитет во високото образование.

Доколку ги рангираме телата одговорни за реализација на активностите за обезбедување квалитет во високото образование кај нас, но и во поширок рамки, би започнале од националното Министерство за образование и наука, на коешто тие активности му се врвен приоритет, потоа тука се владините тела, коишто имаат делегирана одговорност во својство на инспекторати, јавните институции или приватните организации, како агенции за обезбедување квалитет и на крај професионалните тела што како основна своја задача ја имаат професионалната сертификација, односно препознавањето и признавањето на стекнатите звања.

[7] Martin M. & Stella A., (2007)

5. Содржина на процесите за обезбедување квалитет

Процесите за обезбедување квалитет се однесуваат и на образовните институции, како систем, но и на студиските програми коишто во нив се нудат, како содржина. Тие вклучуваат различни функции како: а) оценувања поврзани со иницијативите за започнување нови студиски програми, но и за основање нови образовни институции; б) супервизија на работењето на постојните институции и реализацијата на нивните програми (вообичаено се води грижа за исполнетоста на минималните стандарди, вклучувајќи и супервизија на управувањето и финансиите); в) акредитација; г) официјално признавање на добиените звања; д) обезбедување информации во врска со признавањето и акредитацијата на образовните институции и на нивните програми од страна на државните тела. Не сите од овие елементи се застапени во секоја национална легислатива во однос на високото образование. Но, важно е да се напомене дека за целосно и ефикасно обезбедување квалитет потребно е присуство, функционирање и имплементација на сите наведени активности.

Обезбедувањето на квалитет во високото образование се однесува на голем број цели и е поврзано со употребата на многу методолошки рамки. Некои од нив ги рефлектираат владините интереси и општествената потреба, некои се однесуваат на глобалните трендови, а многу од нив се поврзани со внатрешните потреби на институциите. Последователно, целите на обезбедувањето на квалитет во високото образование се тесно поврзани со употребата и користењето на резултатите што се добиваат во својство на пласирани информации.

Акредитацијата на институциите, којашто подразбира концепт на пропишани унифицирани стандарди за обезбедување квалитет, во глобални рамки ги има следните цели:

- контрола на квалитетот;
- отчетност;
- подобрување на наставниот процес. [8]

Контролата на квалитет се однесува на установената активност од страна на владините тела коишто мониторираат во однос на тоа

[8] Klerk R., Visser K. and van Welie L., (2008), Quality Assessment and Educational Policy at the Universiteit van Amsterdam – The Netherlands

дали се исполнуваат минималните пропишани стандарди за квалитет. Во услови кога постоеја само државни/јавни универзитети оваа функција не беше на приоритетната листа, поради тоа што се претпоставуваше дека исполнетоста на минималните услови е природна состојба. Но, со појавата на голем број приватни високообразовни институции оваа функција добива на значење, не само поради потребата државата да ги заштити интересите на индивидуалците, туку и државните интереси во сферата на високото образование и да обезбеди исполнување на владината агенда во оваа сфера.

Отчетноста или транспарентноста е во функција на обезбедување информации за јавноста во однос на задоволувањето на пропишаните критериуми на основно ниво, но и (ако е тоа случај) на повисоко ниво од стандардното. Ваквите податоци се значајни и при компаративната анализа помеѓу јавните и приватните високообразовни институции, и тоа, и на национален и на меѓународен план.

Обезбедувањето на квалитет може, исто така, да биде насочено кон подобрување на постојните практики, односно подобрување на установениот наставен процес. За да ја исполни оваа функција тоа треба да ги вклучи луѓето одговорни за реализација на тој процес. Значи треба да го вклучи академскиот кадар којшто поучува и извршува научноистражувачка работа. Оправдано е очекувањето дека обезбедувањето на квалитет ќе донесе подобрување, делумно преку пропишаните стандарди на национално ниво, а делумно и преку определувањето на т.н. високи стандарди коишто секоја институција треба да си ги постави самата на себе и треба да се стреми истите да ги исполни. Сепак, основните причини за подобрување на установените наставни процеси се наоѓаат во формалните и систематски процедури за самоевалуација, што се дел од процесот на обезбедување квалитет во високото образование. Подобрувањето на наставните процеси многу побрзо се гледа и се постигнува кога академскиот кадар отворено и објективно ја оценува својата работа.

Акредитацијата може да определува минимални стандарди или високи стандарди. Кога станува збор за минималните стандардите се мисли на механизмите за добивање одобренија за работа и тоа на временски определен рок. Минималните стандардите се однесуваат на влезните информации коишто ги тангираат студентите, кадарот, просторно-техничките услови, финансиите, како и процесите за управување на образовните системи и истражувачките активности. Целта на ваквата акредитација заснована на исполнувањето на минимални стандарди се однесува на обезбедувањето на базични

критериуми и основа за споредбена анализа, како и на податоци за транспарентност и пласирање информации.

Акредитацијата базирана на определување високи стандарди поаѓа од претпоставката дека основните минимални стандарди веќе се исполнети, а тоа е проверено преку некои други механизами, или дека системот се заснова на релативно изедначени нивоа на квалитет. Ваквата акредитација е позастапена во земји на кои традиционално им се дозволува поголема автономија на високообразовните институции. Оваа акредитација, вообичаено, е доброволна поради тоа што е наменета за креирање модел и за определување збир од критериуми коишто институциите треба да се стремат да ги достигнат во иднина како проектирана визија. Поради тоа, ваквата акредитација обезбедува подигнување на квалитетот. Нејзината слаба страна е тоа што не е применлива за институции кај коишто квалитетот е на ниско ниво, а дополнителен проблем е тоа што не обезбедува податоци за компаративна анализа, од едноставна причина што високообразовните институции не се наоѓаат на истото квалитативно рамниште, а имаат и различни поимања за тоа во која насока и во која област треба да се одвива подобрувањето на квалитетот.

6. Европска мрежа за обезбедување квалитет

Стана вообичаена практика националните агенции за обезбедување квалитет во високото образование да се здружуваат меѓу себе и да создаваат регионални мрежи, а сè со цел да се установуваат заеднички стандарди и да се следи исполнетоста на тие минимални стандарди коишто важат за сите високообразовни институции што се наоѓаат во рамките на така создадената регионална мрежа. Членувањето во регионалните мрежи на агенции за обезбедување квалитет во високото образование, исто така, за поединечните национални агенции се смета како значаен фактор што ја докажува нивната значајност и релевантност. Пример за ваква мрежа е Европската мрежа за обезбедување квалитет (European Network for Quality Assurance). Дополнително на ова на министерскиот состанок во 2003 година во Берлин оваа мрежа се задолжи, во соработка со соодветните субјекти, за развивање Европски регистар на агенции за обезбедување квалитет, вклучувајќи и јавни (државни), приватни и тематски агенции, кои работат или планираат да работат на европско тло. Овој регистар треба да ги задоволи потребите на високообразовните институции и на владините тела за

идентификување на професионалните и агенциите за обезбедување квалитет кои имаат кредибилитет истото да го работат.

Ваквата потреба иницијативно се базира на комплицираната област за прифаќање, препознавање и признавање на ненационалните дипломи. Овие процеси на прифаќање, препознавање и признавање ќе бидат особено олеснети ако се овозможи транспарентност до тој степен што високообразовните институции, коишто ги издаваат овие дипломи, ќе поминат низ процедурите на етаблираните агенции за обезбедување квалитет, а тоа јавно ќе биде соопштено.

На меѓународно ниво, исто така, се прават напори да се примени практиката високообразовните институции да бидат евалуирани од страна на странска агенција за обезбедување квалитет, што би довело и до прифаќање на дипломите коишто тие институции ги издаваат. Барањето на професионална странска агенција ќе биде олеснето токму со креирањето на овој Европски регистар на агенции за обезбедување квалитет во високото образование. Меѓутоа, членството на агенциите и нивното поставување во Регистарот, секако, дека е условено од исполнувањето на одредени критериуми. Овие критериуми, секако, имаат обврзувачки карактер и им се доставуваат до сите членови, односно европски агенции што сакаат да бидат поместени во Регистарот. Тоа се прави со цел пред нивното официјално претставување европските агенции да ги исполнат наведените услови и нивното место во листата да биде доказ за кредибилитетот што го поседуваат.

7. Разликите во националните системи за високо образование како предизвик во процесот на поставување унифицирани стандарди

Новите контекстуални фактори, коишто произлегуваат, како од трендот на глобализација така и од националните процеси на трансформација на системот за високо образование, обезбедувањето на квалитет го стават на приоритетната листа на сите национални влади. Развивањето на систем за обезбедување квалитет станува еден од најважните и најобемни процеси во политиката на високото образование, а своја меѓународна потврда наоѓа во креирањето на регионални мрежи на агенции за обезбедување квалитет.

Овие мрежи им обезбедуваат размена на искуства и функционални практики од оваа сфера на заинтересираните и инволвирани страни. Европската мрежа за обезбедување квалитет настојува да ја пополни празнината и да се фокусира на прашања

коишто сè уште не се допрени од страна на поединечните национални агенции. Таа настојува да ги доближи различните национални стандарди, коишто како основа ги имаат различните национални академски традиции и култури. Одредени процедури мора да се остават на националните надлежни тела, а тие се разликуваат од земја до земја.

Варијациите за поимањето на тоа што претставува и што ја чини институционалната автономија води и до различно поимање на тоа како ефективното обезбедување квалитет во високото образование треба да функционира и да се применува.

Разлики се јавуваат и поради големината на образовните системи во различните земји. Секако дека земја со развиен и разгранет образовен систем ќе има различен механизам за обезбедување квалитет од земја во којашто има само неколку институции коишто дејствуваат во полето на високото образование. Во првиот пример станува збор за стотици и стотици студиски програми коишто се нудат на образовниот пазар, додека во вториот случај се работи за десетина студиски програми.

Веќе е елаборирано прашањето за постоењето на разлика во развиеноста на системот за обезбедување квалитет во земјите каде што процесот на приватизација на високото образование е длабоко навлезен во општествените пори од истиот таков систем во земјите коишто сè уште се потпираат во најголем дел на јавните државни високообразовни институции. Постоењето на приватни институции коишто нудат високо образование неминовно налага постоење на добро разработени агенции или надлежни тела одговорни за обезбедување квалитет, за разлика од состојбата каде единствени институции коишто реализираат високо образование се оние под државната „капа“ кога исполнетоста на пропишаните стандарди се подразбира самата по себе.

Созреаноста на системот за високо образование е, исто така, значаен фактор којшто влијае врз постоењето на разлики помеѓу националните високообразовни сфери. Така, во созреаните системи високообразовните институции ја играат главната улога во врамувањето на процесот и на содржината за обезбедување квалитет, додека во системите коишто сè уште ја немаат достигнато фазата на целосна зрелост оваа водечка улога им е препуштена на државните тела, а во согласност со тоа и на агенциите за обезбедување квалитет, коишто, пак, често се потпираат на надворешни странски експерти барајќи ја нивната помош.

Обезбедувањето на квалитет во последно време стана „моден“ тренд во националните политики и агенди наменети за високото образование. Но, потребно е да се разјаснат три работи, и тоа:

1. **Обезбедувањето на квалитет не претставува цел самото за себе**.[9] Треба да е јасно дека тоа во рацете на државата, преку надлежни тела и агенции, треба да претставува инструмент со којшто ќе се заштитат студентите од лош квалитет или од лажни (неакредитирани, непризнаени) субјекти коишто нудат на образовниот пазар студиски програми за прв, втор, па дури и за трет циклус студии. Од друга страна, овој инструмент треба, исто така, да обезбеди подобрување и унапредување на системот за високо образование.
2. **Обезбедувањето на квалитет има своја цена: и од финансиски аспект, но и од човечки аспект**.[10] Кога станува збор за ова прашање треба да се напомене дека овој процес зема драгоцено време коешто би можело продуктивно да се искористи во научноистражувачка работа или во настава. Ако се раководиме од максимата дека времето е пари, тогаш може да ја претпоставиме цената којашто ја има процесот на обезбедување квалитет, не вклучувајќи ги тука и останатите елементи што реално финансиски го оптоваруваат овој процес. Така, процесот за обезбедување квалитет единствено ќе го оправда своето постоење ако резултира со добро обработена мониторирачка функција, а уште повеќе со повисоко ниво на квалитет од стандардно пропишаното.
3. **Постоењето на механизам за обезбедување квалитет не подразбира по автоматизам и дека националната високообразовна понуда има добар квалитет**.[11] Ако високообразовниот систем во една земја има недостаток на академски кадар, нема задоволителни материјално-технички услови, опременоста е на ниски гранки, каква што е состојбата во посиромашните земји, процесот за обезбедување квалитет не е решение и не треба да се гледа на него како решение. Во таквите ситуации резултатите од овој процес би биле само укажувања што треба да се направи и кои ресурси недостигаат за да се обезбедат минималните стандарди во високото образование, но тоа не значи дека тие стандарди веднаш ќе

[9] Martin M. & Stella A., (2007)
[10] Ибид
[11] Ибид

бидат обезбедени, а потребните ресурси ќе бидат достапни на располагање.

8. Заклучок

Претходните излагања покажаа дека имплементацијата на обезбедувањето на квалитет во високото образование мора да се адаптира на локалниот контекст, но, од друга страна, мора да донесе и меѓународна компатибилност. Секое обезбедување квалитет мора да одговори и на двата предизвика истовремено, а тоа да го направи преку механизми со кои се располага на институционално ниво, на национално ниво и на меѓународно ниво.

Мора да ни стане јасно дека европското семејство дава предности и бенефиции, но уште повеќе бара одговорност, бара сериозност, бара квалитет. Нема место за импровизација во високото образование, и тоа не само поради тоа што такви се правилата на игра на Европската унија, туку пред сè поради тоа што импровизација не смее да се дозволи ниту во национални рамки во сфера којашто продуцира лица кои треба да го носат товарот на иднината на земјата во сите општествени области – економија, политика, здравство, образование, производство...

Поставувањето, а уште поважно исполнувањето на соодветни стандарди, услови и критериуми во високото образование (но и во образованието во целина) претставува своевидна заштита на целокупниот општествен механизам. Тие стандарди го гарантираат општествениот напредок и унапредувањето на социо-економскиот амбиент во целина.

Користена литература

Martin M. & Stella A., (2007), *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*; retrieved on 20.05.2010 from**:** www.unesco.org/iiep

Доневски Б., (2007), Обезбедување квалитет на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола – Упатство за самоевалуација според Европски стандарди и индикатори за квалитет

Klerk R., Visser K. and van Welie L., (2008), Quality Assessment and Educational Policy at the Universiteit van Amsterdam – The Netherlands

Van der Wende M., (2008), Quality Assurance in Higher Education and the Link to Internationalisation, University of Twente, The Netherlands

Vesna Stojanovska[1]

CAREER PLANNING AND THE ROLE OF VARIOUS SUBJECTS IN ORGANIZATION[2]

Abstract

Managing human reosurce may become particularly important precisely in the period of recession. There is an evident decline of economic and other social activities, but should not be in the management of human resources aimed only at the activities of recruitment and hiring new workers. There is another internal side of the coin: strategic planning and devising ways to develop engaging, directing and motivating human resources.

How and in what way to develop people and how to establish the right people in the right place, how to develop entrepreneurial skills of employees and how to plan education and professional development - the answers to these questions can give quality career planning or maximally individualized and maximally adjusted plans for development and operation of the organization.

This paper aims to answer some specific questions related to the process of career planning and the role of various stakeholders in human resource management.

Keywords: career planning, employee, manager, organization.

КАРИЕРНОТО ПЛАНИРАЊЕ И УЛОГАТА НА РАЗЛИЧНИТЕ СУБЈЕКТИ ВО ОРГАНИЗАЦИЈАТА

Апстракт

Управувањето со човечки ресурси, може да стане особено важно токму во периодот на рецесија. Евидентен е падот на економските и на останатите општествени активности, но не треба да е сè во управувањето на човечките ресурси насочено само кон активностите на регрутација и вработување на нови работници. Постои, и друга внатрешна страна на паричката: стратешкото планирање и осмислување на начините за развивање, ангажирање, насочување и мотивирање на човечките ресурси.

---

[1] м-р Весна Стојановска, докторанд на Педагошки факултет – Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Република Македонија

Vesna Stojanovska, MA, PhD degree candidate at the Faculty of Education - Bitola, University “St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд/ Specialized paper

Како и на кој начин да се развиваат луѓето, како долгорочно да се поставуваат вистинските луѓе на вистинското место, како да се развиваат претприемачките способности на вработените и како да се планира образованието и усовршувањето - одговорите на овие прашања може да ги даде квалитетното планирање на кариерата, односно максимално индивидуализираните, но и максимално приспособените планови за развој и работа на организацијата.

Трудот има за цел да одговори на некои специфични прашања поврзани со процесот на планирање на кариерата и со улогата на различните субјекти во управувањето со човечките ресурси.

Клучни зборови: кариерно планирање, вработени, менаџер, организација.

1. Што е кариера денес?

Нашето опкружување, денес е значително поинакво и постојано се менува во многу побрз ритам отколку порано, и истото се рефлектира на сфаќањето за концептот на кариера: доживеа многу промени и станува многу динамичен и флексибилен, а тоа секако е добро - не сме повеќе принудени најпрво да станеме успешни бизнисмени или славни личности за да градиме кариери, ниту пак ни е единствен избор да се качуваме на познатата планина за да го мериме успехот.

Денес, кариерата можеме многу повеќе да ја приспособиме на себе, на своите желби и интереси, а успехот можеме да го мериме пред сè, преку нашето задоволство кон животот кој сме го изградиле и од работата како дел од тој живот. Звањата, наградите, платите и слично се само надворешни показатели на нашиот труд.

Самиот збор кариера често се користи во секојдневниот говор, па затоа се чини дека овој поим е целосно познат и јасен. Но, се поставува прашањето: *Што претставува всушност кариерата?*

Според традиционалното сфаќање, кариерата се поврзувала само со платената работа и главно се однесувала на професијата која некој ја извршува сè до пензионирањето. Под кариера се подразбирало напредување по хиерархиска линија, и тоа било симбол на успехот и на успешната кариера.

Според современото сфаќање, кариерата не подразбира само работа туку и континуиран процес на учење и развој кој почнува со најраното образование и трае до крајот на активниот живот. Кариерата не е поврзана исклучиво со вертикалното напредување - поединците

се развиваат и хоризонтално, тогаш кога своите знаења и вештини ги прошируваат низ искуствата во различни области на работа и во различни работни опкружувања.

Во модерна смисла за кариерата треба уште да се знае дека:

- **сите имаат кариера;**
- **кариерата не е праволиниска** (вработување, работа, пензионирање)**;**
- **кариерата трае во текот на целиот живот** - кариерата, практично започнува од тргнувањето во училиште и ги опфаќа сите активности: школување, работа, курсеви и обуки кои поминале или ќе бидат поминати, волонтерски активности, хобија и искуство во организации во кои се членува (младински, студентски, ученички, професионални, културно - уметнички и сл.), пракси во компании, дури и она што се работи дома, во семејството, т.н. информално учење.
- **кариерата е динамична и променлива категорија** - професионално усовршување во различни периоди од животот, стекнување знаења и вештини од една категорија додека се работи во друга, промена на различни работни места, дури и во различни области и професии, во согласност со новите интереси кои се стекнуваат;
- **да се има успешна кариера, не значи нужно да се биде на висока позиција и да се има висока плата** - во рамките на модерното сфаќање кариерата сè повеќе се поврзува со личната и професионална оствареност и со задоволството отколку со формалните звања и унапредувања.

Кариерата може да се дефинира на многу начини, поради тоа во теоријата и праксата се користат повеќе дефиниции. Овде ќе издвоиме неколку од нив:

- ✓ Кариерата е резултат на активностите на поединецот во животот. Тоа е состојба која е резултат на активностите на поединците во работните активности, во семејниот и општествениот живот.
- ✓ Кариерата може да се дефинира како низа од работни улоги на поединецот.
- ✓ Кариерата може пошироко да се дефинира како развој на поединецот во учењето и во работата во текот на животот.
- ✓ Кариерата претставува одредување на индивидуалниот и професионалниот развој, односно на индивидуални и професионални подеми и падови во текот на работниот век.[3]

[3] Д. Петровски. (2007): *Менаџмент на човечки ресурси* / Универзитет „Св. Климент Охридски“ , Факултет за администрација и менаџмент на информациски системи, Киро Дандаро, Битола стр. 234

Самиот поим кариера во себе содржи промени во времето, процесот и во текот. На прашањето, колку пати во животот ќе се направат промени во кариерата, одговорот може да биде еднаш или повеќе пати. Но, на прашањето колку ќе се биде успешен во тоа, може да се даде одговор само ако на сопствената кариера ѝ се пристапи како на стратешко прашање.

Планирањето на кариерата е како зацртување на сопствениот животен пат: ако немате план, лесно можете да одлутате, но ако сте го направиле и задоволни сте со него, ќе имате насока и сигурност. Планирањето на кариерата е, всушност, како и животот: постојан процес кој вклучува мноштво од одлуки. Овој процес можеме да го поминеме само еднаш во животот, но може да се случи да се повторува во текот на работниот век во согласност со ритамот со кој се дефинираме или редефинираме себеси и сопствените цели.

.

Кариерното планирање - есенцијална компонента на менаџментот на човечки ресурси

Во менаментот на човечки ресурси, кариерното планирање има за цел да ги идентификува потребите, аспирациите и можностите за кариерите на индивидуите и нивна имплементација во развивањето на програми кои ќе ја поддржат нивната кариера. Според Едгар Шеин, кариерното планирање претставува *континуиран процес на откривање во кој индивидуите полека го развиваат нивниот професионален концепт како резултат на вештините, способностите, потребите, мотивациите и аспирациите на сопствениот вредносен систем.* На кариерното планирање се гледа како на систематичен и сеопфатен процес чијашто цел е: кариерниот развој, имплементација на стратегии, самооценување, анализа на можностите и евалуација на резултатите.

Кариерното планирање вклучува организациска и индивидуална одговорност. Поради тоа, индивидуите треба да ги идентификуваат сопствените аспирации и можности и преку оценување и советување да ги препознаат потребите за обука и развој. Организациите, пак е потребно да ги идентификуваат сопствените потреби и можности, да ги планираат човечките ресурси и на своите вработени да им ги обезбедат потребните информации и соодветните обуки за кариерен развој. Поради тоа, кариерното планирање мора да ги поврзува индивидуалните потреби и аспирации со организациските потреби и

можности, да вклучува евалуирање, советување и поврзување на индивидуалните напори за развој на програмите за обука и развој.

Многу често, не се прави вакво поврзување, односно организациите посветуваат различно внимание кон своите вработени, се планира кариерата само на индивидуите кои покажуваат високи резултати и не се земаат предвид потенцијалните резултати на останатите вработени.

Моделот на кариерно планирање, преземен од литературата е презентиран во следната фигура:



Слика 1. Процес за планирање на кариерата (*Извор: J. M. Ivancevic i W. F. Glueck, in Aurel Manolescu Human Resource Management)*

Планирањата кои треба да бидат земени во вид при планирањето на кариерата се:

- вработените во организацијата треба да бидат третирани како индивидуи со потреби, желби и со уникатни вештини;
- индивидуите се повеќе мотивирани во организации кои ги задоволуваат нивните аспирации;
- индивидуите можат да развијат, променат и да откријат нови насоки и активности ако се охрабрувани и насочувани.

Во литературата познати се следниве модели на кариерно планирање (Mathis et al; 1997):

❖ **модел - шанса и среќа**. Според овој модел, вработениот ја добива посакуваната позиција како резултат на среќа. Вработениот

треба да биде внимателен и да се најде на вистинското место во вистинското време.

❖ **модел - организацијата знае најдобро**. Овој модел се базира на фактот дека вработените се преместуваат од една работа во друга според потребите. Овој модел е поддржан, главно од младите вработени кои сè уште се зависни од возрасните.

❖ **самоориентиран** модел. Овој модел им дава важност на индивидуите; вработените сами го поставуваат сопствениот развој на кариерата; можна е мала поддршка.

Постојат два пристапа во кариерното планирање (Manolescu, 2003) во зависност од тоа каде е ставен акцентот, на потребите на организацијата или на индивидуалните цели:

а) *организациски ориентиран* систем за планирање кој има за цел:
- развој на потребите на човечките ресурси;
- подобрување на квалитетот на човечки ресурси за да се зголеми продуктивноста;
- дефинирање на кариерни патишта;
- хармонизација на организацијата и на кариерните потреби;
- кариерно советување за работата и за квалитетот на живот;
- ревизија и контрола на системот за кариерен развој;

б) систем за планирање *ориентиран кон личноста*, кој има за цел:
- идентификување на способностите, вештините, интересите на личноста;
- идентификување на кариерните цели и на целите на сопствениот живот;
- развивање на план за постигнување на индивидуалните цели;
- неопходна е кариерна поддршка;
- оценување на внатрешните и надворешните можности;
- бара поддршка од ментор или спонзор;
- промоција на сопствените квалитети;

2. Одговорноста на вработените во кариерното планирање

Важен аспект од кариерното планирање е да се постави степенот до кој двете страни (индивидуите и организациите) се одговорни за тој процес.

Од една страна, индивидуата е одговорна за сопствениот развој низ различните фази од животот, и второ организацијата треба да се вклучи во планирањето и развојот на кариерата за да го подобри

организациското опкружување и да го зголеми задоволството на вработените на работното место.

3.1. Индивидуалната одговорност во кариерното планирање

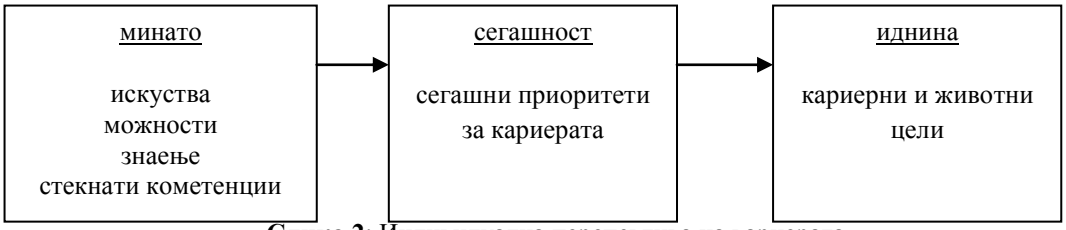
Според теоријата и праксата на менаџментот на човечки ресурси, процесот на кариерно планирање се фокусира, главно на индивидуалните вештини, способности, потреби и аспирации. Имајќи го вид сето ова индивидуата треба да креира базични информации неопходни за подготовка на можна промоција. Индивидуалното кариерно планирање (Zlate, 2004) може да биде дефинирано како *сите активности за самооценување, истражување на можностите, за поставување на цели и сл. направени да ѝ помогнат на личноста да направи избор и промена на кариерата.* Тоа е комплексна активност која бара систематично и грижливо размислување во формулирањето на краткорочни и долгорочни цели. Кариерното планирање се базира на евалуација на индивидуалните вештини, интереси и мотивација, потпирајќи се на анализата на организациските можности, на поставување на цели за кариерата и на развивање на стратегија за да се постигнат тие цели.

Индивидуалното кариерно планирање треба да помине низ 5 чекори:

1. **Самооценување** - збир на информации за самите себе (вредности, интереси, вештини).
2. **Истражување на можностите** - вклучува собирање на информации за постоечките можности внатре, но и надвор од организацијата.
3. **Донесување на одлуки и поставување на цели** на кратки и долги периоди за потребите за обука, за промена на работата, за одделот и сл.
4. **Планирање** - се состои од определување на патишта за постигнување на целите, од подредување на активности за да се постигнат, од поставување на рокови и сл.
5. **Извршување на постигнатите цели** - активност преку која индивидуите ги разгледуваат сопствените подеми и падови и донесуваат одлуки за понатамошниот правец на кариерата.

Индивидуалната перспектива на кариерата е определена и од статусот на индивидуата, од нејзиниот професионален и личен живот, од возраста, од семејните околности, од финансиските очекувања, од

посакуваниот животен стил и сл. Сите овие постапки се опфатени со следната шема:

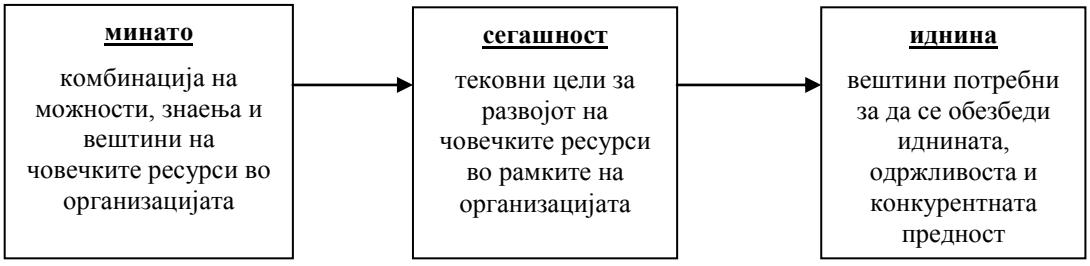


Слика 2: Индивидуална перспектива на кариерата

3.2. Одговорноста на организацијата во кариерното планирање

Ако организациите сакаат да бидат остварливи на кратки патеки, а да ја одржат конкурентната предност на долги патеки, тогаш ќе треба да ги поставуваат вработените со соодветните вештини на вистинските позиции. Профилот и вештините на вработените можат да бидат различни, во зависност од дејноста на организацијата.

Посебноста на организациите влијае на работната структура, на профилот на регрутирани работници и сл.



Слика 3: Организациска перспектива на кариерата

Организациското планирање на кариерата има клучна улога во привлекувањето, развојот и во одржувањето на персоналот. Без учество на организацијата, во основањето, поддршката и зајакнувањето на кариерите на своите вработени не можат да се постигнат очекуваните резултати на организациско и индивидуално ниво.

Планирањето на кариерата на вработените е важно за организацијата затоа што правилното и рационалното управување со својот најважен ресурс придонесува за поголема мотивација, за

јакнење на припадноста кон организацијата и за зголемување на продуктивноста.

4. Организациски систем за планирање на кариерата

Поради многубројните промени кои се манифестираат во животот на индивидуите и организациите, идејата за развивање на фиксна кариерна траекторија стана застарена, бидејќи сè помалку се оние кои планираат на долг рок.

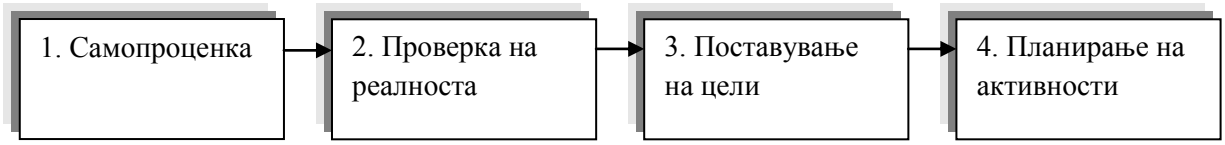
Кариерите се сè пократки и понестабилни, сигурноста на работното место е намалена и сè почести се краткорочните вработувања. Голем е бројот на индивидуите кои променуваат неколку работни места во текот на нивниот работен живот и учествуваат во различни проекти. Намалувањето на бројот на работни места во рамките на организациите и ограничувањето на менаџерските нивоа, доведе до промени во традиционалната рута и во организацискиот развој на кариерата.

Поради сè помалата промоција на можностите, вработените ја задржуваат истата работа на подолг временски период. Традиционалната кариера вклучуваше нагорна мобилност, давајќи им ја на вработените сигурноста на добро дефинираните патеки. Денес, акцентот е ставен на работната промоција, на развојот на повеќе вештини и на напоредната промоција.

Дизајнирањето и спроведувањето на систем за планирање на кариерата е корисно за организациите заради идентификување на развојните потреби на вработените и за нивно поврзување со потребите на бизнисот. Системот за планирање на кариерата придонесува и за зголемување на задоволството на вработените, бидејќи им помага да ги идентификуваат и заземат позициите кои се во согласност со нивните цели и планови. Од гледна точка на организацијата, **системот за планирање на кариерата** *го намалува потребното време за пополнување на слободните работни места, помага во планирање на наследувањето* (подготовка на вработени за пополнување на позиции кои станале слободни како резултат на ротацијата на вработените или на пензионирање), *во идентификување на вработените со потенцијалот за управување и им обезбедува на сите вработени можност да ги идентификуваат целите во кариерата и да развијат планови за нивно остварување.*

4.1. Главни компоненти на системот за управување со кариерата

Системите за планирање на кариерата се разликуваат во однос на сложеноста и на акцентот на одредени компоненти од неа. Меѓутоа, сите системи за планирање на кариерата ги вклучуваат следниве компоненти:



Слика 4. Процес на планирање на кариерата

1. **Самопроценката** им помага на вработените во поставувањето на цели, вредности, вештини и сл. Во овој чекор, често се користат психолошки тестови, професионални совети и кариерно советување кои им помагаат на вработените во процесот на самоевалуација.
2. **Проверка на реалноста** - вработените треба да бидат информирани за тоа како организациите ги оценуваат нивните вештини и знаења и какво место заземаат во плановите на организацијата (можности за промоција и сл.). Обично овие информации треба да бидат обезбедени од страна на менаџерите во организацијата.
3. **Поставување на цели** - вработените поставуваат краткорочни и долгорочни кариерни цели кои се поврзани со засегнатите професионалн позиции, со поставување на наредни чекори, со учење на нови вештини. Целите можат да бидат дискутирани со менаџерот и евидентирани во индивидуалните планови за развој.
4. **Планирање на активности** - за време на оваа фаза, вработените утврдуваат како да се постигнат краткорочните и долгорочните цели во кариерата. Овие планови може да вклучуваат: посета на предавања, семинари, апликации за пополнување на слободните работни места во рамките на организацијата и сл.

5. Улогата на вработените, на менаџерите и на организациите во кариерното планирање

Вработените, менаџерите и организациите споделуваат заедничка одговорност за кариерното планирање.

5.1. Улогата на вработените

Без оглед на оперативноста на организацијата, поединците мора да бидат активно вклучени во управувањето со нивните кариери, мотивирани од корисноста на нивните ефекти врз благосостојбата како од економски така и од психолошки аспект.

- **економски аспект** - во основа, работата обезбедува приход за индивидуите за обезбедување на нивната егзистенција и на егзистенцијата на нивните семејства, задоволување на другите интереси, хоби и рекреација; кариерните можности се извор и на надворешна мотивација за вработените.
- **психолошки аспект** - кариерата претставува извор на духовна утеха, работата обезбедува чувство на остварување и му дава значење на индивидуалното постоење. Психолошки, кариерните можности се важен извор на внатрешната мотивација за вработените.

Организациите кои имаат структуриран систем за планирање на кариерата очекуваат од нивните вработени да ја преземат одговорноста за планирање на нивните кариери. Без оглед, на комплексноста на системите за планирање на кариерата, вработените треба да ги преземаат следниве активности:

- да преземат иницијатива и да бараат повратна информација од колегите и од менаџерите за нивните предности и слабости;
- да ги идентификуваат фазите за развој на кариерата и развојните потреби;
- да се користат различни можности за учење;
- да се комуницира со вработени од различни работни групи во рамките на организацијата, но и надвор од неа (на пр., професионални здруженија, проектни тимови и сл.).

Поединецот ја планира својата кариера практично во текот на целиот работен век. Како што промените на пазарот стануваат сè позабрзани и почести, така е важно и лично да бидеме свесни колку е значајно да се насочуваат и планираат личниот развој и кариерата. Кога работодавачите преземаат сè помалку одговорности, вработените треба на себе да ја преземат одговорноста за својот развој, за да ги задржат, но и да ги зголемат своите можности за вработување.

5.2. Улогата на менаџерот

Без оглед на видот на системот за планирање на кариерата во организацијата, менаџерите имаат клучна улога во процесот на планирање. Општо земено, вработените бараат совет и помош од нивните менаџери, бидејќи тие се оние кои ги определуваат степенот на обука и оценката за нивната способност. Исто така, менаџерите се главен извор на информации за слободните работни места, за обука и за други можности за развој.

За жал, многу менаџери не сакаат да се вклучат во кариерата на своите вработени, во планирањето на активности бидејќи тие не се чувствуваат подготвени да одговорат на прашањата поврзани со нивната кариера, имаат ограничено време распределено за тие активности или не се во можност целосно да ги разберат нивните потреби.

За да им се помогне на вработените во овој процес, менаџерите мора да ја покажат својата ефикасност во 3 улоги: тренер, проценител, советник.

Успехот на дијалогот за кариера помеѓу менаџерот и вработените се базира на остварување на следните аспекти:

- менаџерот и вработените треба да се договорат за потребите за развој на кариерата;
- вработените треба да добиваат повратна информација од менаџерот за нивните резултати, за развојните потреби и за можностите за кариера;
- менаџерите треба да идентификуваат ресурси за да им помогнат на вработените да ги постигнат поставените цели;

Клучната улога на менаџерот (Zeus et al., 2008) во рамките на организацијата е да го обезбедува кариерниот развој на своите вработени. Менаџерот треба да ги разгледа различните можности за кариера и да донесува одлука за истите. За возврат, организациите ќе имаат корист од препознавањето на кариерните цели на своите вработени во изработувањето на планови и во обезбедувањето на можности за постигнување на нивните цели.

Други специфични задачи на менаџерот поврзани со кариерното советување се:

- дизајнирање и имплементирање на стандарди за оценување, разјаснување на можностите на организацијата, разговори за опциите и насоките на идниот развој на организацијата за да

можат вработените да се подготват и приспособат на новите барања;
- анализа на сегашните и на идните планови за кариера;
- систематско охрабрување и поддршка на персоналот;
- работа со вработени кои чувствуваат стрес или се несреќни на работа; имаат интерперсонални проблеми на работното место кои можат негативно да влијаат на нивните резултати. Менаџерот треба да најде начин за решавање на конфликтите, со што ќе се подобрат резултатите и ќе се задржат вработените на нивните кариерни патишта.

5.3. Улогата на организацијата

Организациите кои се одговорни за обезбедување на потребните ресурси за да бидат успешни во планирањето на кариерата на вработените. Овие ресурси вклучуваат:

- **работилници за кариера**: семинари на различни теми (самопроценка, поставување на цели);
- **центри за кариера** (бази на податоци од каде што вработените можат да научат за нови работни места или за програми за обука);
- **водичи за планирање на кариерата** (печатени материјали кои содржат вежби, дискусии и совети за планирање на кариерата);
- **кариерно советување** (совети од стручни лица, помагање на вработените заинтересирани за кариерно планирање);
- **кариерни патишта** (насоки).

Организацијата треба да го следи системот за планирање на кариерата за да се осигура дека двете страни, менаџерите и вработените го користат правилно, а особено за да процени колку е корисен во постигнувањето на своите организациски цели.

Заклучок

Реструктурирањето на организациите во тековната криза и промената на нивните стратегии направи планирањето на кариерата да биде многу важен процес за двете страни, вработените и работодавачите.

Од гледна точка на организацијата, неуспехот да се мотивираат вработените за планирање на кариерата може да го попречи процесот на пополнување на работните места, да придонесе за намалено учество на вработените во работата и за несоодветна употреба на парите наменети за обука и програми за развој.

Од гледна точка на вработените, недостигот од планирање на кариерата може да доведе до фрустрација, до чувство дека не се ценети од страна на организацијата и сл.

Луѓето не се вработуваат за да останат целиот живот на едно место - промените се потребни и важни. Токму затоа, потребно е исто ниво на енергија, стручност и организација кои биле вложени во пронаоѓање на нови луѓе за работните места, да се вложат и за планирање на кариерата на вработените.

Планирањето на кариерата е ефикасно кога организациите целосно ги користат вештините и знаењата на своите вработени и тие се мотивирани да постигнат максимални резултати, да бидат задоволни од работата со што се помага и самата организација да ги постигне сопствените цели.

Користена литература

George, M. J.; Jones, R. G. (2007) *Understanding and Managing Organizational Behavior* 5th Edition, Prentice Hall/Pearson Publishing House, London.

Manolescu, A. (2003) *Human Resource Management*, 4th Edition, The Economic Publishing House, Bucarest.

Mathis, R. L. et al. (1997) *Human Resource Management*, 4th Edition, The Economic Publishing House, Bucarest.

Петровски, Д. (2007) *Менаџмент на човечки ресурси,* Универзитет „Св. Климент Охридски", Факултет за администрација и менаџмент на човечки ресурси, Киро Дандаро, Битола.

Otte, F. L.; Hutcheson, P. G. (1992) *Helping Employees Manage Careers* Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Popescu Neveanu, A. (2003) *Planning and career management in organizations,* Journal of Organizational Psychology, 3 (4).

Zeus, P.; Skiffington, S. (2008) *Coaching in organizations - A complete Guide* Codecs Publishing House, Bucarest.

Zlate, M. (2004) *A dissertation regarding the managerial and organizational psychology*, Polirom Publishing House, Iaşi, p. 377.

Kristina Petrovska[1]

THE ROLE OF THE TEACHER WHEN IDENTIFYING THE GIFTED CHILDREN[2]

Abstract

Being gifted is a well appreciated, but rare characteristic that needs to be promptly identified and carefully treated in order to reach its full potential. That early identification of the gifted children is the subject of this paper, with a special attention to one of the most important methods for identification- nomination by the teacher. Since, the teacher is the person that knows students the best, and is a person with a background of psychology and pedagogy, it is the logical thing to assume that he is the most competent person for this job. This paper, among things, will give a more detail overview on the general knowledge of the term gifted children, the principles and methods of identification, as well as the most common mistakes and problems that occur in the process of identifying gifted children by their teachers.

Keywords: Gifted, student, identification, relationship, principles, problems

УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ

Апстракт

Надареноста е една посебно ретка и ценета карактеристика, која за да го постигне својот потенцијал мора навремено да биде откриена и соодветно негувана. Токму раното откривање на надареноста е тема на овој труд, каде подетално се обработува еден од најзначајните методи при идентификација на надареноста, а тоа е идентификација на надареноста од страна на наставниците. Наставникот, како централна личност во воспитно-образовниот процес на еден ученик, е оној кој најдобро ги познава своите ученици и кој поседува психолошко-педагошка компетентност што го прават најсоодветна личност за откривање на потенцијална надареност кај некои од своите ученици. Овој труд, покрај другото, дава и подетален преглед врз

[1] м-р Кристина Петровска, докторанд на Педагошки факултет – Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Република Македонија

Kristina PEtrovska, MA, PhD degree candidate at the Faculty of Education - Bitola, University “St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Republic of Macedonia

[2] Стручен труд/ Specialized paper

развојот на дефинициите за надареност, врз принципите и методите за идентификација, како и врз најчестите проблеми и грешки при идентификацијата на оваа група на ученици.

Клучни зборови: надареност, ученик, идентификација, принципи, проблеми

Вовед

Нема сомнеж дека професијата наставник отсекогаш имала посебно значење за општеството во целина, но уште поголемо значење има за секое дете, кое првото поголемо искуство надвор од домот го има токму во училиштето. Бидејќи наставниците се оние кои секојдневно го поминуваат времето со своите ученици, тие се и оние кои први можат да го воочат потенцијалот на своите ученици. Нивната стручност ги прави покомпетентни од родителите при забележувањето на какви било отстапки во однесувањето на своите ученици (било позитивни или негативни). Она што ни е од интерес за оваа тема се воочувањата на позитивните отстапувања во однесувањето на учениците, кои имаат потенцијал да придонесат за надареноста во одредена област кај тие ученици. Но, не треба да се заборави дека самото поседување на потенцијал не е гаранција за успех, па наставникот е тој кој треба тој потенцијал да го негува и насочува во правилна насока.

1. Дефинирање на основни поими

Дефинирањето на една комплексна појава, како надареноста на една индивидуа, отсекогаш било предизвик за оние кои се занимавале со оваа проблематика. Дури и денес, скоро еден век по првичните обиди за дефинирање, сè уште постојат најразлични варијации во однос на она што се подразбира под надареност и на тоа која индивидуа може да се смета за надарена или талентирана. Во продолжение, се изложени дел од најпознатите обиди за разјаснување на овој поим, почнувајќи од наједноставните дефинирања, па сè до оние кои се од интерес за овој труд и кои овој поим го дефинираат во рамките на образовниот процес.[3]

[3] Ministry of education, *Gifted and talented, Meeting their needs in New Zeland schools,* Learning media, Welington, 2000, p. 13

- Надареност - *1: поседување на голема природна способност*; (од Merriam Webster's Collegiate Dictionary, 10 edition, 1993).
- Надареноста може да се дефинира како способност за решавање на комплексни проблеми на ефикасен, ефективен, префинет и економичен начин. Според оваа дефиниција, надарена индивидуа е онаа која преку соодветни методи го користи знаењето кое го поседува, со што пронаоѓа решение користејќи го најдоброто од достапните знаења и методи. Но, уште поважно, надарените индивидуи често ги напуштаат постоечките знаења и методи и трагаат по сосема нови решенија. (Министерство за образование од Нов Зеланд).
- Оние кои се наоѓаат на највисокото ниво на скалата за интелигенција според Стенфорд-Бинет тестот или сличен соодветен инструмент. (Lewis Terman, 1925).
- Надареноста е составена од интеракција меѓу три основни човечки особини – општи натпросечни способности, високо ниво на посветеност кон работата и високо ниво на креативност. (Dr. Joseph Renzulli, 1975).

Од дефинициите може да се забележат промените кои настанувале со текот на времето. Како што се менувало сфаќањето се менуваат и прошируваат и дефинициите. Современото сфаќање за надарените не се ограничува само на оние кои имаат високо ниво на интелигенција, туку се насочува кон поседување на широк спектар на способности од најразлични области.

Меѓу првите кои во значителна мера придонесуваат за ова сфаќање би ги издвоиле Рензули и Рејс (Renzulli and Reis, 1985) кои за надарени и талентирани, ги сметаат оние деца кои поседуваат или се способни да развијат одредени особини и да ги применат за потенцијално корисна општествена област. Тие исто така ја потенцираат потребата од посебен вид на образовни можности, кои не се покриени со регуларните воспитно-образовни програми.

2. Препознавање на надарените ученици

Препознавањето на надарените индивидуи во раната возраст е од посебна важност за нивниот понатамошен развој. Токму таа рана возраст на откривање соодветствува со училишната возраст на едно дете, па оттука се гледа значењето на воспитно-образовниот систем во овој процес.

Постојат многу причини зошто токму оваа возраст е најсоодветна за препознавањето и развивањето на надареноста кај еден ученик, меѓу кои се и:

- Откривање или создавање услови за развој на нивните способности кои се или можат да бидат во интерес на општеството;
- Овозможување постојан предизвик во училиштето;
- Зголемување на нивното ниво на самодоверба;
- Со истакнување на способностите на овие ученици, ќе се истакне и целото училиште.[4]

2.1. Принципи при идентификација на надарени ученици

И во процесот на идентификација на надарените ученици, постојат принципи кои треба да се почитуваат со кои би се намалила можноста од настанување на грешки или од повредување на чувствата кај одредени индивидуи. Меѓу нив би се издвоиле:

- Принцип на демократичност – идентификационата постапка да може да се примени на секој ученик кој покажува знаци на надареност;
- принцип на биосоцијална оптималност – идентификационата постапка да се изврши на возраст кога конкретната дарба се јавува во психофизичкиот развој на поединецот;
- Принцип на лонгитудиналност – идентификуваниот надарен поединец да се следи подолг временски период, да се повторува идентификационата постапка во различни развојни фази и да се обезбедат грижа и едукативен третман за ученикот;
- Принцип на мултидисциплинарност – во процесот на идентификацијата и работата со надарените ученици да бидат вклучени повеќе субјекти, како стручни лица од релевантни области (психолози, наставници, педагози), образовни институции, истражувачки институти и др.
- Принцип на економичност – процесот на идентификацијата и на работата со надарените не мора да биде додатна активност, која ќе биде дополнително финансирана, туку може да се извршува во рамките на редовната работа со учениците и студентите.[5]

---

[4] Jean Salt, Support of learning, A journal of the national association for special educational needs, London,1997 p. 71

[5] В. Арнаудова и Е. Лешковска, 2000, Надарено дете, Скопје, Филозофски факултет, стр. 145

2.2. Методи за идентификација

Општо земено постојат два различни начина за идентификација. Едниот се сведува на формално собирање на податоци, а другиот е преку однесувањето во училишната средина. Во првиот начин, тим од професионалци користат стандардизирани тестови или скали за проценка, а во вториот начин, наставникот е тој кој треба да создаде атмосфера која ќе ги стимулира надарените да излезат на површина. Тој треба да ја приспособи наставната програма така што ќе нуди шанса за повисоко ниво на размислување, креативно мислење и оригинални задачи за учениците.

2.2.1. Стандардизирани тестови

Стандардизираните тестови имаат фиксирани ставки, специфицирани упатства за оценување и норми, поставени врз основа на репрезентативни примероци. Најчесто ова се користи за да се споредат резултатите на една индивидуа со оние на веќе признаени надарени или талентирани деца.

Најчесто овој метод се сведува на мерење на интелектуалните способности преку коефициентот на интелигенција (IQ). Со овој тест се врши евалуацијата на интелектуалната ефикасност преку листа на прашања и стандардизирани тестови, кои имаат за цел да ги испитаат способностите на еден поединец за однесување на релевантен и ефикасен начин.

Најпопуларно тестирање во моментот е преку психолошкиот тест WISC-IV (за деца од 6-16 години) кој одредува резултати во следниве подрачја:

- Вербални: логика, апстракција, разбирање на социјални вредности и норми, дедукција. Овие тестови го сочинуваат вербалното разбирање кај поединецот.
- Невербални: логика, дедукција, апстракција, визуелно и просторно расудување. Овие тестови го сочинуваат перцептивното разбирање кај поединецот.
- Брзина: графички и моторни вештини.
- Меморија.

2.2.2. Предложување од страна на наставникот

Наставниците се оние кои многу често се од пресудно значење за откривање на надареноста од едноставни причини што:

- имаат можност за долготрајно, систематско перципирање на однесувањето на учениците во многу различни ситуации;
- имаат можност за меѓусебно споредување на поединци, бидејќи во воспитно-образовниот процес истовремено се присутни групи со иста хронолошка возраст;
- сите наставници имаат (или треба да имаат) одредено психолошко- педагошко образование, преку кое се запознаени со особините на личноста и со законитостите за развојот на техниките за нивно оценување;
- редовно контактираат со родителите на учениците, од кои можат да добијат корисни податоци;
- имаат можност за меѓусебни консултации и за доаѓање до објективни ставови околу проценката за еден ученик. [6]

2.3. Показатели на надареност

Иако номинацијата од страна на наставникот е еден од најчесто употребуваните методи за идентификација, сепак успешноста од тоа е условена од многу фактори. Идентификацијата на талентирани и надарени ученици е поуспешна кога наставниците се добро запознаени со феноменот на надареност кај децата, како и кога поседуваат знаења од програмите за откривање на надарените и за работење со овие ученици. Иако во голема мера тоа се одвива по пат на проценка на наставникот, сепак постојат помошни алатки за идентификација како: листи за проверка, скали за опсервација или ученички портфолија.

2.3.1. Показатели на специфични области на надареност

Веќе беше потенцирано современото сфаќање за надареноста, кое оваа појава ја сведува на поседување способности од повеќе области. Во наредниот дел од овој труд ќе бидат истакнати најчестите

[6] В. Арнаудова и Е. Лешковска, 2000, стр. 174

области на надареност, како и показателите кои помагаат за поуспешна идентификација на овие ученици:[7]

Академска област

- Високо ниво на успех во областа на интерес;
- Добра меморија;
- Лесно разбира;
- Брзо се здобива со знаења;
- Начитаност во одредена област.

Лидерска област

- Имаат голема самодоверба;
- Добро се прифатени од врсниците;
- Правилно просудуваат;
- Високо ниво на одговорност;
- Течен вербален говор;
- Способност за правилно користење на невербалната комуникација;
- Способност за предвидување на последиците од преземање одредени акции.

Креативност

- Самостојно размислува;
- Креативност при усно и писмено излагање;
- Широко прифатена смисла за хумор;
- Се чувствува добро иако е различен од средината;
- Поседува оригиналност, неконвенционалност, имагинација.

Интелектуалност

- Внимателен набљудувач;
- Го радуваат нови идеи;
- Учи брзо и лесно;
- Самостојно учи;
- Има голем вокабулар, споредeн со оној на врсниците;
- Има способност за апстрактно размислување;
- Има способност за хипотетичко размислување.

[7] Judy Galbraith and Jim Delisle, *The gifted kids survival guide, a teen handbook*, Free spirit publishing, Canada, 1999, p. 13

Визуелни/ уметнички

- Способност за изразување чувства, мисли и расположение, преку уметноста како: сликање, музика, драма итн.
- Добра координација;
- Оригиналност;
- Флексибилност.

2.3.2. Негативни показатели кај надарените ученици

- Често префрлање од една на друга тема или задача;
- Лесно му станува досадно;
- Го прекинува вниманието за време на часовите;
- Покажува отпор кон активности кои се повторуваат;
- Ги завршува работите брзо, но несмасно;
- Отпор кон работење во области кои не му се во доменот на интерес;
- Ги остава проектите незавршени;
- Ги предизвикува претпоставените;
- Не трпи критика од други, но е критички настроен кон себе и кон другите;
- Не работи добро во група;
- Заборава на домашните задачи;
- Перфекционист во својата област, но бара и од другите такво однесување.[8]

2.4. Проблеми при идентификацијата на надарени ученици

Без разлика колку наставниците и останатите од службите на училиштата работат на откривањето на надарените ученици, секогаш ќе има ученици кои ќе останат незабележани во овој процес, најчесто бидејќи не ги исполнуваат зацртаните критериуми од оваа област. И иако тоа се индивидуални случаи, сепак постои одреден шаблон кој ги покрива најчестите категории на ученици за кои постои поголема веројатност да не бидат откриени и третирани како надарени ученици. [9]

[8] Преземено и приспособено од http://legacy.teachersfirst.com/gifted/spot.html, јуни, 2012

[9] Judy Galbraith and Jim Delisle, 1999, p. 10

2.4.1. Надарени девојчиња

Некои автори сметаат дека причина за ова е тоа што кај девојчињата поретко се сретнуваат екстремно високи способности и дека тие се повеќе ориентирани кон задоволување на критериумите што ги поставува училиштето, а помалку ориентирани кон проширување и продлабочување на сопствените интереси (J. C. Eccles). Сепак, постои и релативно спротивставено гледиште, а тоа не е дека девојчињата се помалку паметни или надарени од момчињата, туку дека често пронаоѓаат начини да ги негираат или кријат своите способности за да останат популарни и за да се чувствуваат нормално во средината.

2.4.2. Ученици со пречки во развојот

Учениците со физички хендикеп, со специфични тешкотии во учењето, со емоционални проблеми и психомоторно неразвиените, најчесто не се препознаени како надарени, бидејќи примарната грижа на средината е отстранување на недостатокот што го поседуваат. Од друга страна, самоперцепцијата на личниот недостаток може да го стимулира неуспехот во училиштето, оневозможувајќи им правилен развој. Основниот проблем во идентификацијата и третманот на оваа група надарени е во тоа што средината има погрешни и многу ниски очекувања од нив.

2.4.3. Децата одгледувани во неповолни семејни услови

Доколку материјалните, социјалните или емоционалните потреби на учениците не се задоволени, големи се шансите за постоење на слаба самодоверба, а тоа, пак, ги инхибира слободно да ги користат сопствените способности и потенцијали.

2.4.4. Учениците од малцински етнички групи

Поради разлики во културните вредности и сфаќања може да дојде до отфрлање на одредени надареności на ученикот кои доминантната култура не ги толкува како такви. Треба да им се овозможи на овие ученици во училиштето да се чувствуваат слободни да ги изразат сите свои потенцијали за да го постигнат својот оптимален развој.

2.4.5. Ученици со слаби резултати при тестирање

Некои надарени ученици едноставно не постигнуваат добри резултати при тестирањата. Дури и кога го знаат материјалот, тестирањето за нив претставува стресна ситуација и чувствуваат еден

вид притисок при одговарањето на прашањата. Тоа што одредувањето на надареноста често се врши по пат на тестирања е причина зошто може да дојде до изоставување на овие ученици при идентификацијата на надарени.

2.5. Грешки при номинацијата на надарените

Како и во секој друг процес, и во процесот на идентификација на надарените ученици од страна на наставниците, постои можноста за настанување на грешки. Листата на најчесто утврдени грешки покажува дека тие не мора да бидат пресудни за неуспешност во номинацијата и дека доколку навреме се забележат можат да бидат лесно коригирани без поголеми последици.

Практиката покажала дека грешките најчесто се воочуваат во:

- Критериумот со кој се вреднуваат наставничките проценки. Вредноста на проценките, направени од страна на наставниците се утврдува најчесто по пат на корелација со резултатите од тестовите за способности, а манифестирањето на надареноста, реално не е продукт единствено на способностите, туку и од учество на емоционалните и други особини.
- Недоволна подготвеност на наставникот за откривање на надарени ученици, во смисла на дефицит од пошироко теоретско образование од таа област, на дефицит во операционализирањето на предметот што се проценува и во недостиг од соодветни инструменти за откривање на надарените. Ова може да се надмине со обука за идентификување на надарените и за развивање на позитивни ставови кон нивната едукативна поддршка.
- Наставниците кај учениците најмногу го вреднуваат високиот училиштен успех. Тогаш, може да се случи и просечните во однос на способностите да бидат номинирани како надарени, не земајќи предвид дека постигнатиот успех е последица од долготрајно учење, работна дисциплина, поволна социо-економска средина. Од друга страна, надарените можат да не бидат препознаени, бидејќи немаат највисоки оценки заради различни причини, како: воспитна запуштеност, преферирање на други вредности кои се надвор од училишните вредности и сл.
- Наставниците го согледуваат манифестираниот отпор кон рутинските и здодевни ситуации во училиштето, кој се појавува во вид на постојано поставување прашања, на прекинување на искажувањето од наставникот, на повлекување во себе и сл. Бидејќи ваквото

однесување најчесто се толкува како недисциплина, во своите изјави тие не ги наведуваат овие ученици како надарени.

- Одредени девијации во особините на личноста на надарените ученици, како што се: изразита интровертност, анксиозност, депресија, исто така ги спречуваат наставниците во откривање на нивната супериорност во одредени области.
- Иако ретко, во практиката се среќава и грешката за намерно омаловажување на надарените ученици од страна на наставникот, кому овие ученици му пречат и кои ги чувствува како закана.

2.6. Причини за неуспех на надарените

Во теоријата различни автори наведуваат различни причини за неуспех кај надарените индивидуи, конкретно во случајов учениците. Иако има голем број на поделби, општо гледано можат да се сведат на две основни причини и тоа:

- Причини во областа на карактеристиките на личноста;
- Причини во областа на социјалниот амбиент (семејство, училиште и поширокатa општествена заедница).

Кога првата причина е фактор за неуспех (карактеристиките на личноста), тоа може да се должи на различни проблеми, како што се:

- Отсуството на мотивација;
- Отсуство на постојаност и истрајност;
- Отсуство на иницијатива;
- Страв од неуспех;
- Страв од етикетирање итн.

Што се однесува до втората група на фактори за неуспех, тука нема подлабоко да се навлегува во секој од нив, туку накратко ќе се задржиме само кон она што е од интерес за темата, а тоа се грешките кои училиштето може да ги направи за неповолно да влијае врз развојот на надарените, и тоа:

- Нефлексибилност и ригидност на училиштето;
- Притисок на ученикот кој доаѓа однадвор;
- Отсуство на почит кон детето од страна на наставникот или од останатите вработени;
- Натпреварувачка училишна клима;
- Доминација на критицизам;
- Непривлечен курикулум;
- Неможност за истакнување на знаењата;
- Премногу лесни задачи кои немаат цел.

Заклучок

Надареноста на учениците не е многу честа појава, па затоа како таква таа претставува еден вид богатство како за самата индивидуа така и за училиштето и за средината во која надарената личност припаѓа. Заради општопознатиот факт дека придобивките што произлегуваат од ваквите ученици се мошне значајни, училиштето како институција која најлесно и најуспешно може да ги воочи овие ученици, мора да создава кадар кој ќе биде способен за идентификација и за работа со ваквите исклучително значајни индивидуи. Наставниците се тие кои најмногу време поминуваат со учениците, па оттука тие треба да извршат проценка за нивните способности и вештини. Дури и оние наставници кои немаат доволно работно искуство или посебна способност за препознавање на надареност не би требало да имаат проблеми во оваа идентификација, бидејќи благодарение на големиот број истражувања во оваа сфера можат да користат веќе издиференцирани конкретни показатели за идентификација на надареност кај учениците, во вид на скали за проценка, листи за проверка и сл. Исто така доколку ги користат сознанијата од литературата, ќе можат да ги сведат на минимум можните грешки при ваквата номинација и успешно да ги идентификуваат надарените и талентирани ученици и понатаму соодветно да продолжат со нивниот развој во определената област.

Користена литература

Арнаудова Виолета и Ачковска-Лешковска Елена. (2000) *Надарено дете*, Филозофски факултет - Скопје.

Кеверески Љупчо. (2000) *Како да ги препознаеме надарените и талентираните ученици*, Просветен работник, Скопје.

Callard Rosemary. (2012) *Parenting and teaching the gifted,* Rowman and littlefield education, USA.

Eyre Deborah. (1997) *Support of learning*, A journal of the national association for special educational needs, London.

Galbraith Judy and Delisle Jim. (1999) *The gifted kids survival guide, a teen handbook*, Free spirit publishing, Canada.

Gifted and talented, Meeting their needs in New Zeland schools, Ministry of education, 2000, Learning media, Welington.

Salt Jean, Support of learning. (1997) A journal of the national association for special educational needs, London.





ISSN 1409-6870