

**МАКЕДОНСКО НАУЧНО ДРУШТВО – БИТОЛА**

**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**





УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ



UNIVERSITY OF ZAGREB  
FACULTY OF TEACHER  
EDUCATION



University of Maribor

Faculty of Education



МАКЕДОНСКОТО НАУЧНО ДРУШТВО- БИТОЛА  
во соработка со Педагошкиот факултет Битола при  
Универзитетот „Св. Климент Охридски“ Битола,  
Учителскиот факултет во Белград при Белградскиот универзитет,  
Факултетот за образование на наставници при Универзитетот во Загреб,  
Педагошкиот факултет при Универзитетот во Марибор,  
Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје при Универзитетот  
„Св. Кирил и Методиј“ – Скопје,  
Факултетот за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип,  
Високата школа за струковни студии за воспитувачи „Михаило Палов“  
во Вршац при Белградскиот универзитет и  
Високошколско средиште Ново Место.

Меѓународната конференција е поддржана од  
Македонската Академија на Науките и Уметностите - МАНУ



**МАКЕДОНСКО НАУЧНО ДРУШТВО – БИТОЛА**

Зборник на трудови  
**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**

Меѓународна научна конференција  
Битола, Република Македонија, Ноември 10-11, 2017



**БИТОЛА  
2018**



**ИЗДАВАЧ:**

Македонско научно друштво – Битола

**ЗА ИЗДАВАЧОТ:**

Доц. д-р Марјан Танушевски, претседател

**Зборник на трудови од**

**меѓународната научна конференција**

**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ – СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**

**Битола, Република Македонија, 10-11 ноември 2017 г.**

**Претседател на Меѓународната научна конференција:**

д-р Марјан Танушевски (Македонија)

**Претседател на Програмскиот комитет:**

д-р Деан Илиев (Македонија)

**Членови на Програмскиот комитет:**

д-р Ролф Голлоб (Швајцарија);  
д-р Едуардо Рафаел Родригез Мачадо (Шпанија);  
д-р Данимир Мандиќ (Србија);  
д-р Иван Прскало (Хрватска);  
д-р Валентина Гулевска (Македонија);  
д-р Марко Мархл (Словенија);  
д-р Лукас Томчик (Полска);  
д-р Шафагат Махмудова (Азејберџан);  
д-р Вера Радовиќ (Србија);  
д-р Матјаж Дух (Словенија);  
д-р Лидија Цвикиќ (Хрватска);  
д-р Снежана Илиева (Бугарија);  
д-р Соња Петровска (Македонија);  
д-р Јелена Пртљага (Србија);  
д-р Наташа Ангелоска Галевска (Македонија);  
д-р Божидара Кривирадева (Бугарија);  
д-р Јоанна Лукашек (Полска);  
д-р Вероника Марин (Шпанија);  
д-р Љупчо Кеверески (Македонија);  
д-р Јоана Јанкулова (Бугарија);  
д-р Емил Сулејмани (Македонија);  
Академик Грозданка Гојков (Србија);  
д-р Дејана Боуиллет (Хрватска);  
д-р Даниела Андоновска-Трајковска (Македонија);  
д-р Јасмина Старц (Словенија);  
д-р Едуардо Енкабо Фернандез (Шпанија);  
д-р Марта Кјесјелка (Полска);  
д-р Хуан Хозе Варела Тембра (Шпанија);  
д-р Сашо Кочанковски (Македонија);  
д-р Татјана Атанасоска (Македонија);  
д-р Јасмин Јагањац (Босна и Херцеговина);  
д-р Јернеја Херзог (Словенија).



### **Претседател на Организациониот комитет:**

д-р Гоце Марковски (Македонија)

### **Членови на Организациониот комитет:**

д-р Лидија Стефановска,  
м-р Душка Михајловиќ,  
д-р Весна Макашевска,  
спец. Игор Јовановски,  
д-р Александар Стојановиќ,  
Весна Мундишевска-Велјановска,  
д-р Дијана Христовска,  
д-р Изабела Филов,  
д-р Наташа Мојсоска,  
д-р Васка Атанасова,  
д-р Мимоза Б. Јовановска,  
д-р Силвана Нешковска,  
м-р Александар Тодоровски.

### **Рецензенти:**

Проф. д-р Валентина Гулевска  
Проф. д-р Татјана Атанасоска  
Проф. д-р Даниела А. Трајковска  
Проф. д-р Биљана Ц. Димов  
Доц. д-р Силвана Нешковска  
Проф. д-р Деан Илиев  
Проф. д-р Еуџен Чинч  
Проф. д-р Тања Недимовиќ  
Проф. д-р Наташа Стурза Милиќ  
Проф. д-р Предраг Пртљага  
Академик Грозданка Гојков  
Доц. д-р Јелена Пртљага  
Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска  
Проф. д-р Весна Макашевска  
Проф. д-р Билјана Камчевска  
Проф. д-р Емил Сулејмани  
Проф. д-р Розалина Попова – Коскарова  
Проф. д-р Флорина Шеху  
Проф. д-р Маја Рауник Кирков  
Проф. д-р Данијела Костадиновиќ Красиќ  
Доц. д-р Зорица Ковачевиќ  
Проф. д-р Мирослава Ристиќ  
Проф. д-р Софија Маричиќ  
Проф. д-р Александар Стојановиќ

### **Претседател на Уредувачкиот совет:**

Проф. д-р Даниела Андоновска-Трајковска

### **Уредувачки совет:**

Доц. д-р Мимоза Јовановска Богдановска,  
Проф. д-р Васка Атанасова,  
Весна Мундишевска-Велјановска,  
Петре Димовски.

Битола, Март 2018



## СОДРЖИНА

<b>Марјан ТАНУШЕВСКИ</b> Поздравно обраќање .....	9
<b>ПЛЕНАРНА СЕСИЈА</b>	
<b>Владо КАМБОВСКИ</b> Високото образование, науката и општествените промени .....	13
<b>ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ, УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО (СИСТЕМСКИ И ТЕОРИСКИ ОСНОВИ)</b>	
<b>Љупчо КЕВЕРЕСКИ; Јасмина СТАРЦ</b> Концептот на метакогниција како нова метакогнитивна парадигма во образованието .....	29
<b>Сузана НИКОДИНОВСКА-БАНЧОТОВСКА</b> Методи и форми на следење и оценување на учениците од I-III одделение во основното училиште .....	33
<b>Билјана КАМЧЕВСКА; Весна МАКАШЕВСКА; Симона ПАЛЧЕВСКА</b> Современи пристапи во креирањето на прирачници наменети за децата од предучилишна возраст .....	37
<b>НАСТАВНИЧКА ПРОФЕСИЈА</b>	
<b>Гордана БАЛТОВСКА</b> Одлучувањето како значајна менаџерска функција на училишниот директор .....	43
<b>Соња ПЕТРОВСКА; Деспина СИВЕВСКА</b> Ставовите на наставниците за нивната потреба и подготвеност за професионален развој за работа во инклузивна училишница .....	55
<b>Татјана АТАНАСОСКА; Ирена ПИПИЦАНОВСКА</b> Предизвикот на евалуацијата на наставниците .....	64
<b>Кирил БАРБАРЕЕВ</b> Концепт и мерки за унапредување на наставничката професија во Република Македонија .....	70
<b>Снежана СТАНОЈЛОВИК</b> Наставничката професија на крстопат .....	74
<b>РЕФЛЕКСИВНА ПРАКТИКА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО</b>	
<b>Анета ДИМАНОСКА</b> Создавање на позитивна слика за себе .....	81
<b>Наталина СТАНОЈОВСКА; Дијана ИВАНОВСКА; Мирјана РИСТЕВСКА</b> SWOT анализата како алатка за успешно стратешко планирање и изработка на ефективни програми за развој во средното образование .....	92
<b>Христо ПЕТРЕСКИ; Ана ПЕТРЕСКА</b> Вработувањето на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија .....	98
<b>Христо ГЕОРГИЕВСКИ</b> Инклузивно образование – нов модел на образование на децата со посебни образовни потреби .....	102
<b>Тони СОКЛЕВСКИ</b> Патот на високото образование во областа на оперативниот и стратешкиот менаџмент во Република Македонија .....	107
<b>Горан МИХАЈЛОВСКИ</b> Перманентното образование на возрасните преку процесот на работа .....	113
<b>Соња АТАНАСОВСКА</b> Анализа на наставата во гимназија Ј.Б.-Тито, Битола .....	117
<b>Ѓорѓи ЛАЗАРЕВСКИ</b> Свртени кон иднината .....	123



## СПЕЦИФИЧНИ АСПЕКТИ НА УЧЕЊЕТО, ПРОУЧУВАЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО

**Адријана ТОДОРОВА**

Со учење математика до професија ..... 131

**Марјан ТАНУШЕВСКИ**

Училишна инфраструктура од 19. век – туристичка дестинација во 21. век ..... 133

**Јасмина СТОЛИЌ**

Музичката игра како модел за поттикнување на развојот на креативноста кај предшколските деца ..... 138

**Биљана МИЛОВАНОВИЌ ЖИВАК**

Меѓупредметните компетенции преку креативното пишување ..... 142

**Елизабета БАНДИЛОВСКА; Љуљзим АДЕМИ**

Придавки за боја во одделенската настава и нивното усвојување според теоријата на прототипот ..... 147

**Никола ДЕЛЕВСКИ**

Иновативен начин на изучување физика со примена на компјутерски симулации ..... 152

**Лили БОШЕВСКА**

Промена на условите во училишната библиотека: Како да се промени улогата на библиотекарот од давател на информации во едукатор ..... 155

**Ирена КИТАНОВА; Емилија ПЕТРОВА ЃОРЃЕВА; Снежана МИРАСТЧИЕВА;**

**Даниела КОЦЕВА**

Читањето како потреба и радост ..... 160

**Александра ПЕТРЕСКА**

Учиме математика низ Интернет компјутерски апликации ..... 164

## ВИРТУЕЛНА СЕСИЈА

**Гордана ЃОРГИЕВСКА-НЕДЕЛКОВСКИ; Фариз ФАРИЗИ**

Рефлексивниот наставник–парадигма за кариерен и професионален развој на наставникот... 169

**Катерина МЛАДЕНОВСКА-РИСТОВСКА**

Антиката во наставните програми по историја за основно и средно образование во Република Македонија ..... 174

**Даниела КАРАДАКОВ**

Модел за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование ..... 182

**Сашо ОГНЕНОВСКИ**

Образовните програми во македонските електронски медиуми – состојби и анализи ..... 188

**Катерина МАТЕВСКА; Жанета РИСТЕВСКА**

Компаративна анализа на курикулумот по предметот математика пред и после воведувањето на „Кембриџ“ програмата ..... 192

**Емилија РИСТЕВСКА СТЕФАНОВСКА**

Изворните народни инструменти кои го подготвиле слушниот пат на блок-флејтата како дел од наставниот процес ..... 197





## ПОЗДРАВНО ОБРАЌАЊЕ, ДОБРЕДОЈДЕ НА УЧЕСНИЦИТЕ

### Почитувани колеги, драги пријатели,

Академската заедница секогаш е пред предизвици! Или, можеби е подобро да се каже дека нема мирен, релаксиран период, туку напротив, секое време е ново време, секој ден е нов ден – работен. Затоа одлучивме меѓународниот Ден на науката да го одбележиме работно и да се обидеме со личен ангажман да дадеме соодветен придонес и одговор на предизвиците.

Образованието е на крстопат, а за одлуката, за тоа по кој пат треба да се продолжи, многу полесно е кога ви помагаат колегите. Затоа во оваа прилика најнапред се заблагодарувам на нашите колеги, поддржувачи и коорганизатори на конференцијата:

Педагошки факултет-Битола при Универзитетот „Св. Климент Охридски“ - Битола, Учителски факултет-Белград, Факултет за едукација од Загреб, Факултетот за едукација од Марибор, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Факултет за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев“-Штип, Колеџ за наставници „Михаило Палов“-Вршац и Високата едукативна школа од Ново Место.

Би сакал да нагласам дека посебно сме горди што оваа Меѓународна Конференција е поддржана од Македонската академија на науките и уметностите-МАНУ!

Институционалниот врвен квалитет се надополнува со поединечниот квалитет на учесниците на овој голем академски собир бидејќи на нашата адреса пристигнаа 104 научни трудови од 151 автори и коавтори, експерти во областите, но и 190 ентузијастички – искусни наставници кои најдоа време за да придонесат на дебатата околу тоа во која насока треба да оди образовниот систем во Р. Македонија. Во оваа мисија, ќе бидеме силно поддржани од нашите колеги педагози, дидактичари, методолози, лингвисти и уметници, образовни експерти од поширокиот регион, нашите пријатели од Србија, Бугарија, Хрватска, Словенија, Босна и Херцеговина, Шпанија, Португалија и Полска.

Свесни сме дека државите во регионот се пред големи реформски процеси, дел почнати, а дел во подготовка за реформирање на образовниот систем. Образованието било на крстопат во многу прилики и гледано од аспект на училишната инфраструктура во Битола, образованието било на крстопат и во 1851 година кога се поставиле темелите на денешното основно училиште „Гоце Делчев“-Битола, и во 1944 година кога во првите денови по ослободувањето на Битола, во градот и државата почнува наставата на мајчин македонски јазик, па и во 1960 година кога тогашните локални власти го формираа Македонското научно друштво-МНД. Значи, секогаш имало предизвици!

Почитувани учесници на Конференцијата,

Како домаќини одлучивме да работиме ефикасно и во неколку сесии посветени на образовниот систем, учењето и поучувањето. Се радуваме што најголем дел од авторите на трудовите дојдоа во Битола за да ги презентираат и да се дружат со нас, со вас. Битола нуди и можност за прошетки, разглед и разгледници, за фотографирање и овековечување на настанот, а не се сомневаме и во вашата снаодливост со селфи-фотографиите. За сите – едно големо like од нас, за вас.

Зошто го правиме ова!?

Ученикот, студентот пред сè!

Тоа е нашата мисија!

Тоа е нашата алка која силно поврзува, синергира и мотивира. Ние кои се занимаваме со оваа исклучително благородна и благодарна работа знаеме дека истата ќе биде целосна ако трудовите го видат светлото на денот. Затоа ќе изработиме Зборник. Да, тоа е овој Зборник кој сега секој од вас го има во своите раце за да анализира, споредува, чита и препрочитува. Овој Зборник не е само за авторите, туку и за студентите, учениците... и тие имаат што да прочитаат бидејќи во содржината на Зборникот поместени се современи методологии, карактеристиките на контекстот на учење и учење и ситуации кои произлегуваат од секојдневието, од реалниот живот. Уверени сме дека неприфатливо е за



ученик кој е во близина на крстосница или на крстосница, да не знае по кој пат ќе продолжи! Тука сме ние да помогнеме!

Овој Зборник ќе биде и во рацете на претставниците на надлежните институции, креаторите на јавни политики од сферата на образованието. Министерствата за образование и наука во државите од регионот, односно државите од каде доаѓате ќе ги информираме што работевме и што сработивме овие денови во Битола. Нудиме одговори на отворените прашања со единствена цел, директно да придонесеме за зајакнување на капацитетот на образовниот систем. Знаеме дека тоа не е лесно, нити дека може сега и веднаш, но нели се договоривме да понудиме решенија и перспективи!

Македонското научно друштво-Битола има патоказ кога сте на крстопат!

Ви честитам за кретивноста!

Уживајте во сработеното!

Читајте...

Искрено,

**Вонр. проф. д-р Марјан Танушевски,**

претседател на Македонско научно друштво-Битола и

претседател на Меѓународната научна конференција

„Образованието на крстопат“

---

Меѓународна научна конференција  
ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

---



**ПЛЕНАРНА СЕСИЈА**





Владо Камбовски<sup>1</sup>

## ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКАТА И ОПШТЕСТВЕНИТЕ ПРОМЕНИ

### 1. Високото образование и науката како клучен развоен фактор

1.1. Основна претпоставка за трансформација на современото општество во постиндустриско и информатичко општество е реформата на образованието, науката и истражувањето, којашто добива високо место во приоритетите на општествените промени. По третата постиндустриска револуција, најразвиените држави во светот (САД, Јапонија, БРИКС, далекуисточните земји) ги исцртуваат координатите на четвртата научно-технолошка револуција, врз идејата за спојување на физичкиот, дигиталниот и биолошкиот свет (Klaus Schwab) и за новото „super smart society“, базирано врз знаења, истражувања и хуман и одржлив општествен развој. Таквото проникнување иднината, оптоварено со бројни предизвици, се потпира врз убедувањето дека само знаењето, како во пресвртните моменти во поновата човекова историја (Просветителството, Француската револуција и Индустријализацијата), има моќ да придвижи нови епохи и да отвори нова страница на човековата слобода во поправеден свет кој обезбедува повисок степен на општа благосостојба. „Новото знаење“ во Новиот милениум е претпоставеното ефикасно средство за справување со предизвиците на општеството и неговиот одржлив и хуман развој во услови на сè поголемо загрозување на природната средина и други закани за уништување на човековата цивилизација- од нуклеарното оружје до радикализмите, екстремизмите и тероризмот. Тоа е незаменлив услов за настап на новата ера на човековата слобода и природни права и нејзино надвладување над силите на регресија што го држат современото општество закопано во идеолошки заблуди и тешко историско наследство.

Оттука, „новата парадигма“ на хуман развој на современото човештво мора да биде втемелена врз нов образец на образованието, истражувањето и информатичко-технолошкиот напредок (Jacobs, (2014), 95). Но тој поим („нова парадигма“) не може да се објаснува изолирано и неповрзано со културата, нормативниот вредносен поредок, економската структура, традициите, политиката и другите општествени сегменти, така што се сведува на вкупноста од сите социјални, културни, морални и други вредности на определена форма на цивилизација. Таквата дефиниција го проблематизира до крајни граници прашањето- дали е соодветно да се мисли дека ние се наоѓаме во исклучително време во кое една доминантна форма на цивилизација (модерна/индустриска) се дезинтегрира и започнува да се појавува нова форма на цивилизација (Nelson, (2014), 559).

Се работи за егзистенцијални прашања за поединецот и општеството во реално време и во реално општествено опкружување, кои не се „од другата страна“ и за кои не може да се чека да се решат на некое друго, можеби „светско“ рамниште, зашто ја тангираат позицијата на човекот како единствен субјект на општествени промени.

1.2. Сознанието дека општеството може да обезбеди премин преку провалијата на длабока цивилизацииска криза што му го дава моќта на знаењето и истражувањето, наоѓа свое упориште во новото право на поединецот, поникнато уште со Хуманизмот и Реформацијата, денеска составен дел на корпусот на основните права- правото на образование, на знаења и на истражувања како свесен сознаен чин на проникнување во себеси и во природното и општественото опкружување (во 1944 година американскиот претседател Рузвелт го дефинираше како „право на добро образование“). Благодареејќи на информатичките и медиумските средства, отворен е нов, слободен пристап на човекот кон светот што го опкружува. Тој ги проширува неговите универзални видици и влијае врз неговата свест за еднаквоста и заедништвото меѓу луѓето и народите, потенцирајќи ја како приоритетна потребата од интеграции на економските и политичките системи и социјалните структури на одделните општества. На глобално рамниште економската и

<sup>1</sup> Академик, Македонска Академија на Науките и Уметностите (МАНУ)

политичката интеграција станува нова равенка со која се решаваат односите меѓу државите и народите во меѓународната заедница, додека во европскиот цивилизациски круг интеграцијата- економска, политичка, правна, културна, се етаблира како цврста основа за нужниот “рах еигореапа” меѓу народи безмислено заемно уништувани во текот на двете светски војни.

Врз консензуално прифатената согледба- дека предизвиците на новото време се толку сериозни, што брзо и многукратно треба да се зголемат индивидуалните знаења и способности на поединецот, независно од неговата општествена роља (и обичниот корисник на технолошките изуми треба добро да ги позанава), крајот на 20. век е во знакот на големите реформи на образованието, науката и иновациската дејност. Посебно место во тие реформи им припаѓа на високото образование и науката, кои се од една страна интерполирани во целиот образовен процес низ концептот на „научно образование“, а од друга страна се појавуваат како најдинамичниот и највлијателниот фактор што ги детерминира содржините, функциите и целите на тој процес.

Поради тоа не случајно создавањето на европски систем на високо образование, наука и истражувања и технолошки развој станува едно од главните подрачја на европските интеграции, чиешто интензивирање започнува со *Болоњската декларација* (1999). Нејзина цел е кревањето на конкуритивното ниво на европскиот систем на високо образование, а веќе *Лисабонската стратегија* (2000) повикува на реформа на континенталните фрагментаризирани системи на високо образование и наука заради создавање на многу помоќна и поинтегрирана економија заснована врз знаење, со поголемо вработување и поголема социјална кохезија. Со Болоња процесот е втемелен *Европскиот простор на високо образование*, чијашто мисија е проширена со постулатите на „Европскиот социјален модел“ за промоција на социјална еднаквост во најширокото значење на тој поим и за заштита од новите ризици на социјална ексклузија (*Baumgarti/Mizikaci/Owen*, (2007), 6). Просторот на високо образование е проширен со одлуките во Берлин (2003) и Берген (2005) со вклучувањето на третиот циклус на образование и поврзувањето со Европскиот простор на истражување, со Лондонското коминике (2007) за студентската мобилност, како и со усвојувањето на Европската рамка на квалификации и Европскиот регистар на агенции за квалитет на образованието (2008).

Во ЕУ се поставени мошне високи очекувања од универзитетите (*Хоризонт 2020*), така што во 2010 година Лисабонската стратегија е вклучена во Стратегијата “Европа 2020” на ЕК меѓу петте приоритети на инвестиции, со цел за надминување на економската криза по пат на подигање на образовната структура на населението (предвидено е, на пример, дека до 2020 година напуштањето на образованието на младите треба да падне под 10%, а од младите на возраст од 30-34 години, 40% треба да бидат со терцијарно образование; в. *Enders* и др.(2011), 3). Стагот на ЕК дека “Европа мора да ги зајакне трите пола на триаголникот на знаење- образование, истражување и иновации, а универзитетите се најбитни за сите три” приопштува јасна визија за европската иднина, заснована врз образованието и науката како главен механизам на промени, способен да ги одредува своите периодични цели како и методите и средствата за нивното остварување.

1.3. Реформите на високото ВО и НИД се исклучително важна компонента на промената на глобалниот општествен, политички, економски и државен контекст во кој се случуваат, под услов да се придвижник на идејата за либерална и правна држава, отворена економија заснована врз пазарни механизми и модерен тип на управување со општествените работи (управување или “добро владеење”-good governance, наместо власт). Таквиот концепт, заедно со другите иновации (електронска влада, управа, собрание), го префрла фокусот од државата-регулатор и контролор на “државата супервизор” или “евалуативна држава”, од “интервенционистичка” кон “поддржувачка” држава (“помалку власт, повеќе управување”, в. *De Boer/File*, (2009), 9). Државната контрола во општеството засновано врз знаења треба да се трансформира во институционален систем кој управува со општествените работи поаѓајќи од квалитативни критериуми и одговорност на носителите

на јавни функции заснована врз нивната компетентност, а не врз позицијата на моќ. Создавањето на институционална мрежа на компетентни и автономни институции ја стеснува и можноста за арбитражност и волонтаризам во политичкото одлучување и делување. Со јакнење на положбата на универзитетите и трансформација на нивната функција низ развивањето на истражувањата и нивното поврзување со економијата како “трета мисија“, се создава поширока научна основа и за нивната автономија и за технолошкиот и иновациониот развој кој има директно влијание врз економскиот раст и благосостојба на општеството.

Основен постулат на концептот на нови знаења и истражувања на 21. век како придвижник на општествени промени е, оттука, неговата природна закоренетост врз идејата на човековата слобода, човековото достоинство и природно право на знаења, истражувања и развој како атрибут на неговата слобода. Само ако извира од таа основа знаењето, истражувањето и технолошкиот развој може да имаат позитивно дејство врз концептот на државата и управувањето со општествените (јавните) работи и врз економијата (Kambovski, (2015), 6). Без нивна концептуализација како еманација на идејата на човековата слобода, лебди опасноста тие да се злоупотребат против човекот, потиснувајќи го поробувајќи го неговиот автономен истражувачки дух.

Оваа либераторна концепција има долга традиција, што како свој најеминентен претставник во новата ера го има *Џон Стјуарт Мил* („За слободата“). Според него, главна задача на образованието е подготвување на луѓето за улогата на граѓанин во демократијата, почнувајќи од способноста да се донесуваат информирани и разумни одлуки за работите поврзани со јавната политика. Колку и да е ова стојалиште идеализирана претстава за можноста поединецот по пат на знаења да се доведе во таква позиција, наспроти грубите закони на капиталистичкото општество, особено во денешните појавни форми во општествата во транзиција означени како „крони-капитализам“, „каубојски капитализам“, „казино-капитализам“ итн., тоа не ја губи својата принципиелна основа. Врз идејата на слободата *Джу* го развива истиот концепт поаѓајќи од значењето на колективното формирање на заеднички стојалишта низ процесот на аргументиран општествен дискурс на разумни поединци, кој претпоставува рационално расудување и знаење, низ сочелување на разни опции и аргументи што им одат во прилог. Во таа смисла, знаењето и истражувањето, како подготовка на поединците за општествен дискурс, е нужен предуслов за демократијата, која е единствен коректив на екстремните противречности на современиот капитализам и перспектива за негова трансформација во „капитализам со човечки лик“ (в. и *Кичер*, (2014), 300).

Моќта на знаењето и истражувањето како битен фактор на демократски и либерален општествен развој не ја одредуваат општите трендови и промените на обрзовните и научните парадигми, колку што врз неа влијае општественото опкружување во кое се обликува и развива нивната конкретна примена. На национално рамниште тоа се културните, мултиетничките, економските и социјалните услови, посебно демографските промени, прирастот, стареењето на населението, економскиот раст и развој, економската структура, економскиот систем и пазарот на трудот и степенот на интеграција на домашниот економски, политички и правен систем во глобалните и регионалните интегративни процеси.

1.4. Тезата за значењето на знаењето и истражувањето како најсигурен влог во иднината е денес под силна пресија на конфликтот меѓу двете спротиставени визии за современото општество- оптимистичка и песимистичка. Првата, која е пожелна особено за малите народи, се потпира врз перспективата на глобализацијата, што на планот на знаењата, науката и иновациите ги отвора границите на огромна дисперзија на универзални вредности, знаења и способности. Општество засновано врз знаења, истражувања и технолошки развој, е понудата што таа ја аргументира со убедувањето дека “знаењето е сила“ која ја материјализира идејата за хуман и демократски развој. Таа понуда отвора видик на општество во кое владее не силата и насилството, или односите засновани врз

заробеност на поединецот по било која основа- економска, политичка, национална, етничка, верска или друга, туку автономијата на поединецот и неговиот автодетерминиран избор низ развивање на сите свои интелектуални способности да се афирмира како слободна и суверена личност и да заземе општествена позиција што му припаѓа според неговите способности. На глобален план, оваа оптимистичка визија имплицира промена на современото информатичко општество што, изведена низ нова интелектуална револуција, ги разликува темелите на класичниот капитализам, кој во својата суштина имал и има неправдна природа, заменувајќи ги насилните форми на сопственост и присвојување на материјални добра: капиталист е не оној што има фабрички хали, машини, недвижности итн., туку оној што знае- да создава нови идеи, да планира развој, да ги употребува материјалните добра на општествено најцелесообразен начин итн. Со оглед на општата распространетост на знаењата, таквото ново општество ја ограничува (иако, на што треба да се внимава, не ја исклучува!) опасноста од тиранија на учените, од сциентизам кој може да биде поопасен од кој било друг облик на диктатура.

Песимистичката визија за “живеење во времето на крајот“ (*Жижек*) како забрзано приближување на капиталистичкиот систем кон сопствената апокалипса, предизвикана со брзата и незапирлива еколошка криза, консеквенциите на биоенетската револуција, внатрешните социјални и други спротивности и растот на социјалните поделби и исклучивости, имплицира сосема обесхарбрувачки согледби во однос на знаењето и истражувањето и нивната моќ да се спротистават на таквите тенденции. Наспроти можноста да ги пресретнат и да делуваат како пречки во нивното ширење, тие се инструментализираат до степенот на доведување во позиција на “*ancilla politicae*“, со што се отвора патот за нивна злоупотреба заради остварување на цели спротивни на човекот и одржливиот развој на општеството. Не помалку значајни се предупредувањата за можностите од злоупотреби на науката за цели спротивни на хуманиот развој на општеството, со посочување на „Опенхајмер-парадоксот“ или класичниот проблем на „двојно користење“ во одделни области, како што е, на пример, биотехнологијата (в. *Drenth*, (2014), 28).

Песимистичкиот пристап е начелно неприфатлив, зашто го негира искусно потврдено сознание за прогресивната природа на знаењето и истражувањето. Но тој истовремено предупредува дека нивната концептуализација мора да соодветствува на барањето за хумана и биоцентрична содржина и цел на општествените промени.

1.5. Концептот на “општество засновано врз знаења“ е комплексен, не се исцрпува само низ соодветен модел на високо образование, научно-истражувачка и иновациска дејност и има широки политички, економски, социјални и други општествени импликации. Тој е врзан за општественото битие чијашто внатрешна кохезија е создадена околу стожерната позиција на автоносниот поединец и гравитира под дејство на центрипеталната сила на неговата творечка енергија од една, и центрифугалната сила на неговата потреба за знаења и користење на придобивките на научно-технолошкиот развој, од друга страна. Оттука, само слободно општество може да прерасне во општество засновано врз знаења и само во општество на слободни граѓани знаењето и истражувањето се во функција на човековата слобода и неговиот автономен статус. Отелотворувањето на оваа идеја подразбира длабоко и суштествено завлегување во самото општествено битие и неговите политичко-правни и државни форми.

Македонското општество поминува низ процес на премин во економски развиена и демократска мултикултурна заедница, а главни механизми за остварување на таквиот историски процес претставуваат образованието, науката и истражувањето и иновациите-тријада формирана околу постулатот за користењето на човечките ресурси како најголемо општествено богатство и најмоќен двигател на општествениот развој. Нивната функција не е да делуваат само како економски фактори, туку пред и над сè – како општи социо-културни претпоставки за цивилизациски развој, кој зачувувајќи ги националните традиции и вредности, ги внесува граѓаните во глобалниот простор на конкуритивност на



знаења. Есенција на глобализацијата и создавањето нов светски поредок е постоењето универзална заедница на знаења и комуникации што овозможуваат отворен пристап кон нови идеи, општи културни вредности и, што е најважно, запознавање, дијалог и разбирање со другите членови на таа задница. Неподготвеноста да се прифатат таквите предности на мондијален комуникативен дискурс (*Хабермас*) води кон ограничувања на индивидуалната и колективната слобода, општествен изолационизам и автархичност, со погубни последици во однос на статусот на индивидуалната слобода.

Анализата на македонскиот систем на високо образование, наука и технолошки развој низ призмата на изложените постулати покажува бројни недоследности, како во однос на осмислувањето на неговите водечки идеи и начела, така и во нивното обликување. Основна е забелешката дека тој модел не доживеа суштествени промени со осамостојувањето на Република Македонија и преминот кон отворено, демократско и плуралистичко општество.

Доволно е во прилог на ова тврдење да се наведе само фактот дека не е воспоставен интегриран систем на високото образование, науката и иновациите: тие продолжуваат да функционираат како три речиси независни области помеѓу кои постојат слаби врски. Науката и истражувањето се во сенката на високото образование, или се придодадени кон него како споредна функција, наспроти аподиктичката теза дека високото образование без наука е обична трансмисија на постоечки знаења, така што не е ни потребно да се институционализира низ универзитетски форми. Исто така, не е воспоставена стабилна и цврста врска помеѓу тие области и реалните општествени сектори, пред сè економскиот систем и неговите развојни можности. Конечно, третирањето на високото образование и истражувачката дејност како трошок, а не како клучен произведен фактор, доволно зборува за неизградениот систем на вредности и отсуството на јасна свест и консензус за перспективите и приоритетите на општествениот развој.

## 2. Високото образование и науката како автономна општествена област

2.1. Новиот пристап кон нужните промени во нашиот систем на ВО и НИД мора да поаѓа од согласноста дека нивна приоритетна цел е стекнување, создавање и пренесување на нови знаења, како начин на подготовка на младите генерации за понесување на одговорноста за соочување со предизвиците на развојот на македонското мултикултурно општество како хумано, демократско, отворено и економски просперитетно општество, интегрирано во европските и светските цивилизациски текови. Со ваквото општо определување на епистемската цел на ВО и НИД се уште не даден одговор на прашањето-за какви знаења се работи, што, имено, претставува знењето: дали е тоа знаење за она што постои и е какво што е- декларативно знаење, или знаење кое е вистинито и е засновано врз расудување за оправданоста и аргументираноста на декларативното знаење (в. *Робертсон*, (2014), 12). Сосема е јасно дека ограничувањето на основната, епистемска цел на декларативното знаење имплицира пасивен и апологетски концепт на ВО и позитивистички ориентирана НИД. Не оспорувајќи го значењето на декларативните знаења и нивното проширување, што значи дека ВО треба да му даде цврста основа на знаењето на дипломираниот студент за светот и опкружувањето во кое живее, превозмогнувањето на внатрешната противречност помеѓу она што се стекнува како готово знаење и потребата тоа да се проширува, создава и пресоздава, е можно само ако истовремено со тоа како примарна цел на образовно-истражувачката дејност е поставен идеалот на рационалност. Тој идеал е синоним со автономноста на разумно суштество самото да расудува за основаноста на знаењата и начините за нивно проширување и создавање во согласност со хуманите доблести и цели.

Таквата генерална цел е врзана за слободата на стекнување и пренесување знаења, на истражување и технолошки развој низ јакнење на автономноста на високообразовните и научните институции, ставање на науката и високото образование во функција на севкупниот развој на општеството, нивна системска интеграција и вклучување во европскиот простор на знаење, наука и истражување, подигање на квалитетот на ВО и НИД

врз европските стандарди и подготовка на младите генерации за вклучување во пазарот на трудот, знаењата и научните достигнувања. Оттука, инхерентна функција на оваа дејност е нивна подготовка да станат активни, слободни и креативни субјекти на општеството, а тоа може да се постигне ако имаат потребни знаења и вештини за резонирање и размислување (Фелдман, (2014), 80).

Ако идеалот на рационалноста и автономијата на личноста ја детерминира главната цел на ВО и НИД, се поставува суштественото прашање за општествените услови во кои таквиот идеал има шанси да се постави на пиедесталот на позитивен систем. Тоа всушност задира во најчувствителниот однос меѓу знаењето и моќта во општеството: што е вистина, како да си стигне до неа, како да се подучува со ширење верувања кои, за да се сметаат за декларативна вистина, мораат да бидат оправдани- тоа во секое општество е одраз на гледиштата и интересите на тие што имаат моќ да ги дефинираат целите на системот на ВО и НИД. Во тоталитарно општество пристапот кон многу вистини е, едноставно забранет, или е забранет секогаш кога тоа се коси со интересите на владејачките структури. Во корпоративно општество, односно општество „заробено“ со идеолошки, национални, религиозни и слични догми, вистината е однапред декларирана и мора да се прими, пренесува, доистражува таква каква што е, а секое инклинирање од неа може да претставува дури и правен престап.

2.2. Тоа се појдовните цели и начела што нашиот систем на ВО и НИД треба да ги споделува со системите на модерните европски држави, но се поставува прашањето за нивното клучно детерминирачко значење во однос на конкретните општествени мерки и активности за нивното остварување: дали и во која мера досегашниот развој на овие сфери оди во насока на нивно остварување, или пак се одвива како стихиски процес на недоволно обмислени и парцијални решенија раководени од сосема други прагматични цели. Доволно е како одговор на тоа прашање да се земе владејачката идеја за масовен опфат речиси на сите завршени средношколци на високото образование. Таа би можела да оди во правец на главната цел, но само под определени услови- ако системот на ВО гарантира висок квалитет на образованието, или политиката на упис ги уважува реалните потреби на пазарот на трудот итн. Но ако за тоа прашање и може да се води расправа, таа е однапред исклучена со фактите кои го потврдуваат речиси најниското на светот рамниште на кое е сведена македонската наука: со минимални средства за истражување, застарена инфраструктура и институции, таа е далеку од барањето да може да и служи на целта за развој на општество засновано врз знаења, или за ВО базирано врз истражувања итн.

Развојот на системот на ВО и НИД во целиот период на транзиција и неговата реформа се темели врз воопштени оценки, кои се базираат повеќе на предрасуди и неосновани уверувања отколку врз емпириски анализи и од нив изведени аргументи. Такво е уверувањето дека високото образование е застарено и некавалитетно, него го изведуваат недоволно квалификувани наставници, студиите траат предолго и студентите ги завршуваат слабо образовани, интеграцијата на високото образование на државните универзитети не се остварува поради традицијата на правна и економска самостојност на факултетите, приватните универзитети ги остваруваат своите дејности на работ на законитоста и без соодветна контрола (повеќе како трговски друштва, отколку како установи што треба да се устројат според Законот за установите).

Основната перцепција во однос на научните институции е таа, дека тие се слабо организирани, научниците во нив не се особено активни и се занимаваат со споредни истражувања кои немаат особена релевантност ни за домашната, ни за светската наука, научно-истражувачките програми се само формално покривање за да се обезбеди стабилно финансирање на институциите, колку и да е тоа скромно итн. Врз таквата оценка, Болоњскиот процес е дочекан како спасоносна формула што сама по себе, без никакви додатни анализи и, особено, стратешко планирање и енормни вложувања, нуди одговори на сите прашања и го овозможува приклучокот на нашиот високообразован и научноистражувачки систем кон европскиот простор на знаења, истражувања и развој.

Таквите предубедувања не се поткрепени со соодветни анализи на причинско-последичните врски со состојбите во општеството, како ни со научно засновани предвидувања за развој кој е усогласен со визијата за неговиот развој.

2.3. *Magna Charta Universitatum Bologna* 1988, усвоена по повод 900-годишнината од Универзитетот во Болоња, современиот универзитет го посматра како автономна институција во срцето на општеството, која ја произведува, преиспитува, проценува и ја пренесува културата и цивилизациските вредности по пат на истражување и подучување. Таквата мисија универзитетот може да ја остварува само под услов истражувањето и подучувањето да се во морална и интелектуална смисла независни од каква било политичка моќ, економски или други притисоци. Оттука, слободата на истражување и на образование се основни начела на системот на ВО и НИД, а владата и институциите мораат да го обезбедат нивното почитување.

Болоњската декларација е општ, претежно политички документ, кој го одредува духот, водечката идеја на европскиот концепт на ВО, но во никој случај не предвидува конкретни решенија за одделни обврски што произлегуваат од нејзиното прифаќање и примена. Поаѓајќи од главната идеја на европската интеграција за воспоставување рамнотежа меѓу различностите и единството, Болоња процесот ја респектира нужноста од заштита на националниот диверзитет и идентитет и тежнее кон воспоставување мостови што го олеснува движењето на поединецот од еден национален образовен систем во друг, без да наидува на непремостиви пречки (*Baumgarti/Mizikaci/Owen, (2007), 49*). Оттука, не е сè што се декларира со законите со кои се копираат странски искуства како Болоњски процес и навистина негова рефлексија. Болоњски систем се само решенијата што претставуваат кохерентна целина, детерминирана со неговите водечки идеи на хармонизација на различностите. Исто така, прифаќањето на решенија кои буквално ги пренесуваат неговите начелни определби, како на пример механичката поделба на режимот на ВО на 3+2 години и објаснувањето на таквата поделба како доследна примена на Болоњската декларација, ни оддалеку не одговара на вистината; Болоњската декларација имено определува дека првата фаза треба да трае „најмалку три години“ и смислата на таа определба е дека со неа се поставува долната граница за траење на првиот степен, така што ако неговото траење е подолго од три години, тоа не е спротивно на Декларацијата. Резултат на погрешна интерпретација претставува и инсистирањето за укинување на правниот субјективитет на факултетите во состав на интегрираниот универзитет. Инсистирањето на таква униформност (интегриран универзитет без правна самостојност на неговите членки), го запоставува сознанието дека во светот постојат специјализирани универзитети коишто одговараат на многу факултети со разгранети програми (медицински, правен, економски или филозофски факултет), или самостојни високообразовни установи од ранг на универзитети.

Конечно, поставувањето на квалитативни критериуми во областа на високото образование и наука не може да се објаснува како еманиција на Болоњскиот процес и потрагата по високи стандарди врз основа на општа увереност за неспособност на нашиот универзитетски и научнички кадар. Таквата оценка секогаш мора да кореспондира со барањата за создавање општествени услови за квалитет и исполнување на највисоки стандарди. Нема квалитет без сериозни вложувања во ВО и НИД, за што не може да стане збор при нивното посматрање како обична потрошувачка и, врз таквото стојалиште, нивното држење на самиот раб на преживување, без строга селекција на кадрите, без финансирање на истражувања, студиски престои, научни конференции, средства за набавка на литература, добри библиотеки и објавување на научните трудови, без истражувачка опрема и инфраструктура и пристojно наградување на професорскиот и научниот труд. Ако сето тоа го нема или е на недозволено ниско рамниште, каква што е состојбата во нашиот систем на ВО и НИД, тогаш не треба да се зборува за нивен квалитет-неквалитет, туку за неквалитет на управувањето со системот.

2.4. Констатацијата дека нашиот систем на ВО и НИД е далеку од идејата за

автопоетичност и автономен општествен статус кој му обезбедува капацитет да одигра клучна улога во трансформацијата на македонското општество во демократско и прогресивно „општество засновано врз знаења“, интегрирано во европската заедница на народи и граѓани, ја потврдува и анализата на начинот на формирањето и водењето на високообразовната и научната политика и управувањето со системот. Националните тела и ректорските управи на државните универзитети се посматраат како помошни тела на Владата (МОН), а не како самостојни институции кои се нејзини партнери. Преку системот на финансирање Владата воспоставува потполна контрола и диригиран метод на управување со јавните установи во ВО и НИД, без никакви можности тие да влијаат на формирањето на буџетските приходи и расходи, или да имаат автономија и слобода за претприемничко однесување и стекнување сопствени средства. Етатистичкиот систем на финансирање на ВО и НИД е цврста алка што институциите во оваа област ги сведува на административно-оперативни единици без никакво достоинство и чувство на самоверба и творечка слобода, а професорите и научните работници на државни службеници. Се поставува прашањето- кому тие му служат како „даватели на јавни услуги“, според неграмотната законска дефиниција- дали на постојните генерации млади и на постојните општествени потреби во науката и технолошкиот развој, или на се уште неродените генерации и на идните потреби на општеството кои што тие со своите истражувања ги антиципираат?

Поради тоа, сите оценски мисии на ЕУ, СБ и други меѓународни тела, компаративните анализи на нашиот систем и системите во нашето окружување и пошироко, завршуваат со песимистички погледи врз тековните состојби и можностите за нивно подобрување. Оценките во годишните извештаи на ЕК дека „не постои напредок“ или дека е „постигнат мал напредок“, дека ВО е далеку од квалитативни промени и доследна примена на европските стандарди за квалитет, дека трендот на масовен „brain-drain“ на младите континуирано се влошува, дека науката и истражувањата немаат никакво влијание врз општествените промени, дека постои ригидна централизација на функциите на извршната власт во оваа област, дека науката континуирано пропаѓа и стои на самото дно во светски размери- упатуваат на сознанието за константна не само стагнантна, туку и ретроградна тенденција во овие дејности, клучни за виталноста и просперитетот на општеството. Фактот дека нашето високо образование, науката и истражувањето се во таква лоша состојба зборува многу за тонењето на целото општество во матните води на незнаење и негово претворање во неслободна заедница на граѓани со кои може лесно да се манипулира со ретроградни идеологии и историски митови.

### 3. Високото образование и науката „за општеството“

3.1. Парадигмата на современото општество како “општество засновано врз знаења и истражување“ ја определува општата рамка на расправата за поврзаноста на знаењата, а со тоа и на образованието и науката со општеството, расправа која нема сигурна појдовна согледба за прашањето- дали промените во општеството влијаат врз нивниот развој, или обратно, и дали високото образование и науката се подложни на исти трансформации како и општеството во целина (в. *Drenth*, (2014), 29). Дејноста на ВО и НИД имаат конкретни резултати што му се испорачуваат на општеството и влијаат врз неговиот развој. Добро организирани и квалитетни, овие дејности се појавуваат и како клучен фактор на сеопшт економски и општествен развој, особено ако општеството, како што е нашето, е сиромашно со други развојни компоненти (сировини, инфраструктура итн.), освен со главниот, човечки ресурс кој произведува, пренесува и применува нови знаења. Науката со своите ставови влијае и врз политиката и политичкото одлучување во определување на развојните правци на општеството или одделни негови сектори. Но притоа, таа не може да ја замени политиката и да ја преземе одговорноста за донесување одлуки, туку може да влијае врз одлучувањето со нудење повеќе можни решенија за надминување на определени проблеми, или стеснување на едно кое е најблиско до „вистинско објаснување“ (*Despić*, (1992), 6).

Сето тоа, се разбира, ако политиката, ориентирана кон демократски развој на општеството, ја чувствува потребата да се потпре врз науката и нејзините согледби. Оваа констатација е денес особено актуелна од аспект на улогата на највисоките научни институции, како што се академиите на науките и научните друштва, основани токму со задача да придонесуваат во утврдувањето на научната, образовната и културната политика, или некои посебни секторски политики (јазикот, енергетиката итн.).

Врз неспорниот факт дека знаењето и истражувањето се еден од клучните фактори на општествен развој природно се надоврзува прашањето- дали и во која мера зналиците, истражувачите, може критички да го оценуваат светот кој ги опкружува и да развиваат алтернативни концепции за негови промени. Превладувачкото мислење- дека тие не треба да се впуштаат во критичко вреднување е последица на концепцијата за науката како позитивистичко знаење и посматрање на светот и општеството како нешто објективно и дадено. Негова натамошна консеквенција е ставот дека задача на истражувачите е да ги утврдат фактите и да ја откријат нивната општа и нужна поврзаност, користејќи ги таквите откриени закономерности за објаснување на појавите и предвидување на нивни натамошни можни консеквенции. Дури со појавата на херменевтичкиот метод во новокантијанската Баденска филозофска школа доаѓа до реакција на позитивизмот во општествените науки и убедување дека нивната методологија не може да биде идентична со природните науки, поради тоа што нивен главен предмет на истражување е човековото битие, кое е и субјективно и објективно. Главна цел на општествените науки е интерпретацијата на одредено значење, а не директно критика на социјалната свест или нејзината нормативна реконструкција, така што двете превалентни школи- аналитичко-емпириската и интерпретативната, настојуваат да елиминираат вредносни судови и да ја конституираат науката како вредносно- слободна активност. Само вредносно-слободна наука може да биде ослободена и од идеолошки влијанија и да биде идеолошки неутрална. Таа мора, сепак да биде врзана само за моралните вредности, и критички однос кон општеството да развива врз универзалните хумани ставови и потреби, и човекови слободи и права кои се универзално признат минимум на моралноста во општествените односи насекаде (Marković, (1992), 21).

3.2. Како што високото образование и науката влијаат врз општеството и неговиот развој, така и општеството, односно општествените состојби и односи, влијаат врз самиот концепт, услови, облици на организација, финансирање, подрачја на истражување и сите други нивни битни елементи, а преку институциите во тие области таквото влијание се пренесува и врз професорите и истражувачите. Главното влијание се остварува преку начинот на организација, финансирање и управување, што претставува средиште на високообразовната и научната политика, односно нивна политичка димензија. Така, на пример, иако кај нас на сите страни се зборува за постоење на системска корупција на општеството, научните истражувања на корупцијата се ретки и се финансираат по правило од други извори, а не од самата држава.

Општеството врши битно влијание и во односите меѓу самите професори и научници (академска заедница), кои се и самите сложени поради посебната природа на нивната дејност како врвен творечки чин. Тој подразбира индивидуалност, субјективен пристап, конкретизиран избор на методи на работа итн., што покрај индивидуалната творечка активност ја усложнува особено тимската работа и во наставата и во науката. Неслагањето меѓу професорите и помеѓу научниците има пословична вредност (позната е германската *“Drei Professoren, Vaterland verloren”*, што не се однесува само на професори коишто заземаат важни државни функции): таа не е толку израз на личната суета на луѓе што сметаат дека се занимаваат со најважна работа на светот, или на егоизам придружен со стравување дека некој друг би можел да ги украде идеите, проектите, списите, колку што е природна последица на длабоката посветеност и фокусираност на определени прашања што се избрани како предмет на истражување. Повеќе како потребна и здрава конкуренција на погледи и идеи, меѓусебната нетрпеливост на професорите и научниците

може да биде продлабочена со лоши решенија во однос на нивниот опит третман (форсирање на поединци со послаби квалитети при избори, доделување проекти итн.), што редовно се случува кога политиката се инволвира во внатрешните односи во институциите. Исто така, од професорите и научниците како добри znalци на определени состојби се очекува да изложат, и надвор од предметот на нивната наставна или научна активност, вредности ставови или погледи во однос на општествени состојби, процеси, одлуки, настани итн. Во тој случај нивното искажување има карактер на слободно мислење како и секој друг граѓанин, но во практиката тоа по правило не се прима како негов личен став.

Академската и научната слобода е повеќе загрозна од надворешни влијанија, отколку во односите внатре во самата академска заедница, иако не се ретки ни случаите на неприципиелност во односите со помлади колеги, спречување на нивниот развој, нездраво ривалство меѓу колеги и сл. Посебен проблем е ограничувањето на слободата на научното творештво при назначани истражувања, кои може да создадат конфликт помеѓу, од една страна, барањето за уважување на опитното знаење или веќе потврдени знаења на фундаменталната наука, и потребите, од друга страна, од одредени применливи знаења кај апликативните и развојните проекти (така, на пример, истражувања во областа на фармацијата, климатските промени итн.). Во такви случаи може да дојде до мешање на науката и политиката и да се формираат научни ставови кои имаат, всушност, политичка основа и цел.

3.3. Не може да се зборува за науката и високото образование и нивното место и улога во општеството, а да се пренебрегне нивниот базичен филозофски аспект, наспроти свеста дека токму прашањата за спознавањето, знаењето и образованието се во самото средиште на првите филозофски учења (софистите, Сократ, Платон и Аристотел). Исто така, неспорно е тврдењето дека епистемологијата, аксиологијата, херменевтиката и другите подрачја на филозофијата имаат значење на неизбежна мисловна почва при изборот што и како да се изучува, како да се резонира, како да се предава итн. (Сигел, (2014), 4). Филозофскиот аспект на науката и високото образование е денес наложен и со барањето за холистички пристап кон нив, меѓу оделните науки, конечно меѓу науката и образованието и филозофијата, но и кон непремавнатата спротиставеност на двете традиции-европската и англосаксонската. Првата ја одликува широката теоретска основа на истражувањата на науката и високото образование во сенката на феноменологијата, херменевтиката и метафизиката, втората позитивизмот и логичкиот позитивизам. Додека првата е насочена кон поставување прашања, втората е ориентирана кон создавањето средства и алатки за нивно решавање. Првата превладува во општествените и хуманистичките науки, втората во емпириските, во кои и во континенталната наука се најголеми влијанијата на англо-саксонската традиција. За неа својствениот позитивизам поаѓа од постоењето на објективна даденост, а научникот, кој е независен, треба да се фокусира на фактите од реалниот свет, да ги посматра нивните причинско-последични врски и закономерности и да ги сведе појавите на наједноставните елементи, во обидот да се открие нешто што постои. Наспроти тоа, во светлината на феноменолошко-херменевтичкиот пристап, својствен за општествените и хуманистичките науки, светот е општествена конструкција и субјективен, а научникот како дел од посматраниот свет трага по неговата смисла и значење.

Филозофијата на науката се појавува во средината на 20. век како филозофска дисциплина фокусирана врз основите, методите и примената на научните сознанија. Нејзина централна тема се прашањата- што може да се третира како наука, колку се реални научните теории и каква е користа од науката. Во разгледувањето на односот меѓу науката и вистината, таа поаѓа од опитите стојалишта на метафизиката, онтологијата и епистемологијата. Појавата на делото на Томас Кун „Структурата на научните револуции“ од 1962 година назначи отворање на широк круг на проблеми на современата наука, нејзините методолошки основи и, особено, функцијата на научните парадигми како концептуални модели и практики што ги одредуваат научните дисциплини во определен

историски период. Приоритетно значење има расправата околу тоа, дали науката има за цел да ја одреди последната вистина или има прашања на кои науката не може да одговори. Научните реалисти тврдат дека науката се стреми кон вистината и дека научните теории треба да се сметаат за вистинити, повикувајќи се притоа на бројни научни теории кои се потврдиле како вистини, додека анти-реалистите сметаат дека науката не може да дојде до вистината посочувајќи исто така на бројни теории од минатото кои се покажале како лажни.

Објаснувајќи го развојот на науката низ циклуси, посматрани низ поврзаноста на науката и владејачката социјална парадигма, Кун го дели него на пет фази: во првата, пред-парадигматична фаза, нема консензус за ни една посебна теорија, и таа се карактеризира со некомпатибилни и некомплетни теории; втората фаза на „нормална наука“ се одликува со решавање на научните загатки во контекст на доминантната парадигма, но како што оди времето во нормалната наука може да пројави аномалии, односно факти кои тешко може да се објаснат во контекст на владејачката парадигма; третата фаза на криза, настапува ако аномалиите не може да се разрешат со помош на нормалната наука; четвртата фаза на научна револуција е фаза во која доаѓа до преиспитување на базичните поставки и се востановува нова парадигма; во последната пост-револуционерна фаза, доаѓа до доминација на нова парадигма и враќање на научниците кон нормална наука заради разрешување на загатките во нејзини рамки. Така, на пример, според Кун, астрономското учење од времето на стариот Египет се сметало за „нормална“ наука, додека учењето на Коперник се сметало за лажно, што покажува дека сè зависи од владејачката научна парадигма во која се развива определено учење. Под парадигма Кун подразбира логичен „портрет“ на светот, кој е консистентен во посматрањето од неговата гледна точка (в. Кун, (2002), 49). Секоја парадигма има свои различни прашања, цели и интерпретации и ни една не предвидува стандард според кој би можела да се оценува другата, така што не може да се мери научниот прогрес низ мената на парадигмите. За него, настанувањето или отфрлањето на парадигми е социјален процес, повеќе отколку логички, а до замена доаѓа кога се натрупуваат бројните посматрачки аномалии во старата парадигма и новата парадигма ќе создаде став на неприемчивост кон таквите аномалии.

Појавата и промената на научните, а со тоа и образовните парадигми е, според тоа, процес на интеракција помеѓу внатрешните, инхерентни промени внатре во самите знаења и, од друга страна, општественото окружување во кое се обликува научниот поглед на светот. Нужно е познавање и на двете компоненти што го движат процесот на создавање, пресоздавање и пренесување на нови знаења, што значи дека ни едно филозофско проникнување во светот на науката и образованието не може да биде комплетно без проникнување во природата и карактерот на самото општество и динамичните фактори што ги детерминираат неговите промени. Само со уважување на нивните заемни врски може да се избегне и подјармувањето на науката на каков и да е општествен режим, но и нејзино наметнување како врв на човековото творештво, без кое не постои ништо друго, или нејзино претворање во доминантна идеологија на општеството. Современата наука денес е во релативно голема мера преокупирана со прашањето- како да се заштити општеството од шовинизмот на науката, прерасната во незаменлив стил на живот и гледање на светот и општеството лишен од човечка и етичка димензија. Интересно е, во таа смисла, филозофското стојалиште на Пол Фајерабенд (застапник на „анархистичко-дадаистичката епистемологија“), кој смета дека не постои такво нешто како „научен метод“, така што се допуштени сите пристапи кон спознавањето на нештата, вклучувајќи и натприродни. Според него, за разлика од почетоците на раѓањето на современата наука, до првата половина на 20. век, науката не е тоталитарна, зашто зад неа сè уште не стои државата, и е на страната на вистината и слободата, во борбата против други идеологии; но по Втората светска војна, кога таа поприма карактер на систем, организиран од државата, таа се откажува од филозофијата и со својата ригидност се изедначува со другите идеологии, наметнувајќи апсолутна и слепа доверба и подредување на нејзините стојалишта (в. Fajrabend, (1987), 178). Проблематично е во

*таквата новонастаната ситуација инсистирањето на апсолутот на научна вистина, кога таа доаѓа во конфликт со индивидуалната слобода. Во тој случај не останува многу простор за изборот меѓу вистината и слободата- тој секогаш треба да застане на страна на слободата и духовната автономија. Врз тие аргументи, Фајерабенд се залага за демистификација на науката како влудајачка и ексклузивна идеологија зад која стои државата што може неа да ја искористи за свои цели, за формално одвојување на науката и државата како што е одвојувањето на државата од црквата, и за подредување на науката на демократска контрола и на постулатите на хуманоста и човековото достоинство.*

3.4. Брзината на научните промени кои влијаат врз оцената за промената на научната парадигма и за постоењето континуитет или дисконтинуитет на научните идеи и теории, каква улога во сето тоа има општеството, дали денес новите технологии влијаат врз промените во науките и врз концептот на високото образование- сето тоа мора да биде предмет на сериозна анализа на нивната синхронична (во временски контекст) или дијахронична (низ времето, во историски развој) димензија. Посматрањето на првата не воведува во прашањето- какво е времето во кое живееме, односно- дали живееме во „реално“ време (или мислиме дека живееме во едно, а всушност живееме во друго време). Тоа задира во епистемолошката моќ на науката и образованието да проникнат не само во феноменолошките, туку и во онтолошките и аксиолошките посебности на нашата современост. Таквата тешка задача може да се изврши само ако постои слобода на научно творештво и автономија на високото образование, ако нивна основа е истражувачката љубопитност, критичност и чесност и ако е сознанието на реалноста засновано врз научен метод. Дијахроничниот пристап (во историски контекст), мора да поаѓа од едноставните факти што ги означуваат промените на времето, на самото образование и наука и на нивната меѓусебна интеракција (Jacobs, (2015), 2). Образованието и науката го прошируваат човековото чувство за време, проширувајќи ги сознанијата за временските текови од создавањето на универзумот, преку еволуцијата на “homo sapiens” и цивилизацискиот развој, до предвидливите хоризонти на иднината. Тие го префрлаат временскиот хоризонт од минатото и сегашноста кон иднината, заменувајќи го чувството за историска предестенираност и фаталност со чувството на слобода, самоверба и самоодредување. Високото образование и науката го забрзуваат времето, јакнејќи го спознанието за тоа дека не само животот на поединецот е краток и брзо поминува, туку дека е краток и поминлив векот на неговите творби, вклучувајќи ги општествените и државните. Конечно, со нивните промени се менува и времето, со забрзување на промените во повеќе области на општественкиот живот (од брзите демографски промени до брзината на комуникациите).

Овие поставки имаа генерално значење, поради што прашањето за промените во науката и високото образование и времето треба да се фокусира и на посебностите на одделните знаења и методите на нивното создавање и пренесување. Начелно, науката е феномен на 20. век, како време на нејзина професионализација и развој низ спојот со универзитетското образование. Притоа, треба да се разликуваат двете нејзини развојни линии- проширувањето на подрачјето на природните науки и на нивниот карактер, како знаења и научни резултати што имаат универзална релевантност, и врзувањето на општествените науки главно за определен простор и време. На координатниот систем на науката природните науки се на хоризонталната, додека општествените на вертикалната оска.

3.5. Ако споменатите релации – временски и објективни, ги посматраме во контекст на развојот на македонската наука и високо образование, можеме да ја извлечеме констатацијата дека тие сè побрзо се приближуваат кон универзалните методи, цели и подрачја на природните науки, што не е случај и со општествените науки коишто се под силно влијание на владајачките општествени парадигми. Тоа е изразено толку силно, што надвор од полето на научен интерес остануваат речиси најсуштествените прашања за човекот и неговата положба во општеството, карактерот на општествениот систем и неговите промени, кои се



потиснати до мера во која се разијдуваат со фактите на реалниот свет на општеството. Останува, оттука, без докрајно јасен одговор базичното прашање- кое е реалното време во кое живееме, или дали воопшто живееме во реално време. И дали, без одговор на него, тие се воопшто и во која мера конституирани како науки, без кои фактичкото разбирање на општествената реалност останува на рамништето на народна мудрост или парцијални и непроверени учења.

Ова прашање е важно, затоа што без клучниот придонес на знаењата од областа на општествените науки не може да се дефинираат рационални јавни политики, според тоа не може да се влијае врз насочување на општеството кон нови временски хоризонти, да се прошируваат границите на човековата слобода и права и хуманиот и одржлив развој на општеството. Така, на пример, не може да се одговори на прашањето- кој конкретен тип на економски систем произведува највисок економски раст во конкретно општество? Во одговорот на тоа прашање општите економски теории може да послужат како теоретска подлога, но дури истражувањето на конкретните факти и процеси во економската, социјалната, правната, културната, образовната и другите општествени сфери и нивната поврзаност со економските активности на општеството може да даде финален одговор. Или, какви промени во социјалната мобилност се појавуваат во индустриски развиените општества, зошто доаѓа до пораст на криминалот и појава на негови нови форми итн.

Општествените науки имаат задача да ги истражат фактите, процесите и односите во конкретно општество во одреден временски период и, врз основа на своите согледби, формирани по индуктивен пат, да ги дефинираат политичките, економските, правните, социјалните, културните и другите општествени мерки и средства за соочување со општествените предизвици на современоста и иднината. Но за разлика од природните науки, кај кои пристапот кон одделни предизвици е поддржан со универзалноста на научните спознанија и резултати на научни истражувања, општествените науки се наоѓаат секогаш на „terra incognita“: ним сосема малку им помагаат странските искуства, освен можеби во методолошка смисла, но малку или нималку во формулирањето на научни судови и предикција на општествениот развој. Поради тоа, сосема е погрешен обидот општествените науки да се впуштат во истражување на основните проблеми на општеството и неговиот развој, во однос на предметот на оваа расправа- високото образование и науката како негов средишен сегмент, со дословна примена на научни парадигми или теории развиени во други времиња или во други општества. Ако за природните науки е во голема мера прифатлив, дури и неопходен, научниот монизам, барем во методолошка смисла, во општествените науки е прифатлив единствено методолошкиот плурализам. Општествените науки го следат методолошкиот образец на природните науки во користењето на различни методолошки постапки на квантитативни анализи, модели на рационален избор (економијата и политичките науки) или експериментални истражувања (на пример во психологијата), но и бројни други пристапи- дескриптивни, херменевтички, критички итн. Методолошкиот плурализам е не само добредојден, туку и нужен, зашто светот на општеството е многузначен, создаден од само-интерпретирачки суштества, а главна цел на истражувањата е да се дојде до она значење, за кое има најмногу аргументи и кое може да се претстави како општоприфатен докстички став.

## **Заклучок**

Единствена опција којашто отвора нови хоризонти за излезот на македонското општество од продолжената политичка, економска, културна и морална криза и за негов забрзан развој врз европски вредности е определбата дека развитокот на знаењата, истражувањето и технолошкиот развој треба да претставува прв и најбитен општествен проект, кој треба да има апсолутен приоритет во која било краткорочна или подолгорочна развојна стратегија. Создавањето нов интегриран систем на високо образование и наука и реконцептуализацијата на образованието воопшто врз начелата на научното знаење и хуманизмот, е битна компонента на реформата на државата и политичкиот систем- од монистички кон демократски и плуралистички, од колективистичко-идеолошки кон

либерален, граѓански и мултикултурен модел.

Наспроти досегашните реформи сведени на прилагодување и институционално преобразување на стара и надмината образовна и научна парадигма, претстојните промени во системот на образование мораат да бидат засновани врз доследно оживотворување на постулатот на општество засновано врз знаења, којшто е предвесник на новата општествена формација на постиндустриско информатичко општество и демократска правна држава.

### Библиографија

1. *Baumgart, Bernd, Muzikaci, Fatma, Owen, Dean* (eds.), (2007): From Here to There: Mileposts of European Higher Education, Kumanovo: Makedonska riznica
2. *De Boer, Harry/File, Jon*, (2009): Higher Education Governance Reforms Across Europe, ESMU, Brussels
3. *Despić, Aleksandar*, (1992): Science and Politics, Serbian Academy of Sciences and Arts: Responsibility of Contemporary Science and Intelligentsia, Syposium, Editor Predrag Palavestra, Belgrade
4. *Drenth, Pieter, J.D.*, (2014): Responsibilities of Scientists in a World in Transition, International Conference: Transition to a New Society, Montenegrin Academy of Science and Arts, Podgorica
5. *Enders, J, de Boer, H.F., and Westerheijden, D.F.*, (Eds.) (2011): Reform of Higher Education in Europe, Rotterdam/Boston/Taipei
6. *Fajrabend, P.*, (1987): Protiv metode, Sarajevo
7. *Фелдман, Ричард*, (2014): Размислување, резонирање и образование, во: *Сигел*, Прирачник за филозофија на образованието, Скопје
8. *Jacobs, Garry*, (2014): Towards a New Paradigm in Education, International Conference: Transition to a New Society, Montenegrin Academy of Science and Arts, Podgorica
9. *Jacobs, Garry*, (2015): Overcoming the Educational Time Warp: Anticipating a Different Future, Cadmus, New Perspectives on Major Global Issues, Vol.2, Issue5
10. *Kambovski, Vlado*, (2015): New paradigm of education for the new millenium, International Conference: New Knowledge for New Development, MASA 2013, Skopje
11. *Камбовски, Владо*, (2016): Диспут за бауката и високото образование во Република Македонија во 21 век, МАНУ Скопје
12. *Кичер, Филип*, (2014), Образование, демократија и капитализам, во: *Сигел*, Прирачник за филозофија на образованието, Скопје
13. *Кун, Томас С.*, (2002): Структурата на научните револуции, Скопје
14. *Marković, Mihailo*, (1992): Choice of Future and the Responsibility of Intellectuals Serbian Academy of Sciences and Arts: Responsibility of Contemporary Science and Intelligentsia, Syposium, Editor Predrag Palavestra, Belgrade
15. *Nelson, Ruben*, (2014): Civilization Paradigm Change: The Modern/Industrial Case, International Conference: Transition to a New Society, Montenegrin Academy of Science and Arts, Podgorica
16. *Нодингс, Хел*, (2015): Образованието и демократијата во 21 век, Скопје
17. *Робертсон, Емили*, (2014): Епистемски цели на образованието, во: *Сигел*, Прирачник за филозофија на образованието, Скопје
18. *Сигел, Харви*, (уред.), (2014): Вовед: Филозофија на образованието и филозофија, во: Прирачник за филозофија на образованието, Скопје

---

Меѓународна научна конференција  
ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

---



**ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ,  
УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО  
(СИСТЕМСКИ И ТЕОРИСКИ ОСНОВИ)**





Љупчо Кеверески<sup>2</sup>  
Јасмина Старц<sup>3</sup>

## КОНЦЕПТОТ НА МЕТАКОГНИЦИЈА КАКО НОВА МЕТАКОГНИТИВНА ПАРАДИГМА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

### Апстракт

Во трудот се разработува и актуелизира потребата и значењето на концептот на метакогницијата односно метакогнитивното функционирање на учениците/студентите. Појавата на поимот метакогниција долго време го носи предзнакот „еретички поим“ и се сметал за „мистериозен процес“, со нејасен статус и потекло во однос на поимот когниција како наведува Гојков, Г.,. Во нејзината концептуална структура најчесто се вклучуваат: а) знаењето за сопственото когнитивно функционирање, б) управувањето со сопствената когниција и однесување, в) субјективното чувство кое е резултат на сопственото когнитивно функционирање. Во трудот ќе бидат претставени различни научни аспекти за концептот на метакогницијата како што се: дефинирање, развој, улога, предности, проблем и, поврзаноста со други психолошки атрибути, ограничувања и други. Сметаме дека поблиската педагошко- психолошка анализа и опсервација на овој концепт ќе придонесе преку неа да се допре до оние области на човечкиот ум кои по својата природа се сложени и суптилни за научна анализа, но имаат исклучително значење за подобро разбирање на менталните активности и функции. Од друга страна ќе придонесе новата метакогнитивна парадигма да се развие и потврди во областа на психологијата, педагогијата, дидактиката и други наставно научни дисциплини од аспект на нејзина практична апликативност во процесот на образованието.

*Клучни зборови: метакогниција, когниција, когнитивно функционирање*

### Вовед

Во педагошката психологија, педагогијата, дидактиката и други науки се почести се прашањата од типот: како ученикот учи? како го регулира своето учење? кои и какви когнитивни стратегии користи во учењето, како се реализира процесот на учење? и други. Тоа доведува да сме сведоци на голем број теориски и емпириски конфронтации на автори од различни научни дисциплини и области. Гојов, Г., (Gojov, G., 2009) наведува дека во педагошката психологија и дидактиката посебно е интересен начинот на кој ученикот се обидува да го регулира своето учење со кое метакогнитивното знаење и способност се развиваат во когниција. Ако се обидиме да го посматраме учењето односно неговата перцепција во научно-истражувачките кругови во психологијата, педагошката психологија, педагогијата, дидактиката и други науки би можеле да кажеме дека ќе се соочиме со две видливи тенденции. Едната се однесува на тоа дека учењето е продукт само на когнитивистичките атрибути, а другата се однесува на тоа дека поважно или позначајни се ефектите од учењето отолку самиот процес на учење. Тоа довело до засилување на когнитивистичката ориентација кон учењето и маргинализација на процесните компоненти во учењето. Пренагласувањето на значењето на когнитивните атрибути во учењето имало за последица занемарување на повеќе аспекти на афективните и конативните димензии во учењето. Оваа педагошка унитарност го дисквалификува фактот дека учењето е фундаментално самоиницијативен, самодиригирачки и саморегулирачки сознаен процес во кој оној кој учи има можност да ги бира или игнорира инструкциите и импулсите кои ги добива од дидактичките медиуми.. да ги абсорбира со помош на вообичаено внимание, да ги меморира без критички осврт или да бара промени или создаде разбирливи информации Мичел и Понтон (Michael K. Ponton, 2000). Евидентно е во овој

<sup>2</sup> Проф. д-р, Педагошки факултет-Битола, [kever@mt.net.mk](mailto:kever@mt.net.mk)

<sup>3</sup> Проф. д-р, Факултет за бизнис и менаџмент, Ново место, Р. Словенија, [jasmina.starc@guest.arnes.si](mailto:jasmina.starc@guest.arnes.si)

контакт испреплетување на когнитивни, конативни и афективни процеси кои секој на свој начин придонесуваат за когнитивната ефикасност во учењето.

### Дефинирање на метакогницијата

Појавувањето, разбирањето, воведувањето и egzистирањето на концептот на метакогницијата зазема клучно место во педагошкиот простор и целокупниот когнитивен развој на детето бидејќи се врзува за клучните сегменти на личноста. Тоа е концепт за кој постојат голем број на полемики, дилеми и отворени прашања во когнитивната психологија и другите когнитивно-психолошки ориентирани области. Bigs i Mur (Biggs & Moore, 1993; според Gordon, 1996) метакогницијата ја дефинираат како свесност за сопствените когнитивни процеси кои се користат во контрола и подобрување на когнитивните процеси.

Други истражувачи метакогницијата ја дефинираат како когнитивна стратегија, знаење за egzekutivните контролни системи, надгледување на контролните процеси, авалуација на когнитивните состојби како што се самоспознавање и самораководење и др. Браун (npr. Brown, 1978., 1984.) Метакогниција значи когнитивни процеси кои се однесуваат на барањата, планирање на когнитивните процеси кои бираат адекватна когнитивна стратегија во однос на нивната ефикасност (Гојков, Г., 2014). Со оглед на тоа што непостои еднозначновидување, толкување и определување на поимот и значењето на метакогницијата ќе се послужиме со нејзиното најчесто одредување дека станува збор за когнитивен феномен од повисок ред или когниција за когницијата или метакогниција и се однесува на знаењето за сопственото знаење, следење и контрола на сопствените активности. Но, во определувањето на основниот поим во овој труд метакогницијата ќе се потрудиме нејзината елаборација да ја започнеме со претставување на нејзините одредници. Во таа смисла под метакогниција се подразбираат следните појави (според Kovač-Cerović, 1996):

- Свест за сопственото функционирање, како и карактеристиките и ограничувањата на сопственото когнитивно функционирање
- Субјективните доживувања или метакогнитивните искуства кои свесно се регистрираат после тешкотиите во когнитивното функционирање (збунетост, чувство на грешка, чувство дека за нешто не можеме да се присетиме и др.
- Стратегии на следење и управување со сопствената когниција и однесување (метакогнитивни одлуки за тоа на што треба да се внимава, што да се проверува, во која насока треба да се бара решението и др)

Во прилог на овие одредници оди Стренберговото сфаќање на метакомпонентите кои според него се однесуваат на: одлучување за тоа што е суштина на проблемот, избор на начин на претставување на информациите, избор на стратегии за комнинирање на компонентите, избор на тежиште на звниамние, следење на текот на решавање и чувствителност за надворешниот фит бег. Наведените Стренбергови компоненти се сметаат како основа во процесот на интелектуалното функционирање кое е дел детерминирано од голем број психолошки и ситуациски варијабли. Со тоа се дава значење на функционирањето на интелектуалните процеси, когнитивните корелати, когнитивните компоненти, когнитивен статус и нивната интеракција со другите некогнитивни варијабли кои го динамизираат целокупниот сознаен процес.

Flavel (Flavell, 1979; според Palmer i Langrehr, 1995) под метакогниција ги подведувал когнитивните знаења, под кои се подразбира знаење за тоа кои фактори влијаат на токот и /или исходот на когнитивната цел и на кој начин, метакогнитивните доживувања за кои смета дека се кратки иили долготрајни, прости или сложени, кои можат да предходат или следат во реализација на задачата, целите или задачите на метакогницијата како како вистински цели на когнитивната активност или метакогнитивните акции или стратегии односно користење на специфични техники кои можат да помогнат во извршување на когнитивните задачите задачи. Затоа метакогницијата понекогаш се дефинира како мислење за мислењето, когниција за когницијата или “знаење и когниција за когнитивните феномени” (Flavell, 1979; prema Palmer i Langrehr, 1995, str. 906).

Braun (Brown, 1987) разликува знаење за когниција, која кое е стабилно и кое подоцна се развива од регулација на когницијата, која може да биде релативно нестабилна, ретко стабилна и независна од возраста, менувајќи се рапидно од ситуација во ситуација. Стренберг (Sternberg 1982) што се однесува до метакогницијата најмногу внимание посветува на метакогнитивната регулација во процесот на учењето. Но, може да се каже дека поимот метакогниција често од страна на истражувачите се користи на нејасен, збунувачки и понекогаш контрадикторен начин (Wilson, 1999). Предходно наведениот контекст укажува на тоа дека кога станува збор за метакогницијата треба да мислиме на исклучително сложен концепт кој се состои од формирање, креирање, практикување и одржување на автентични ментални обрасци кои се прилагодени кон себе и ситуацијата и имаат за цел постигнување на висока когнитивна ефикасност.

### **Значење на метакогницијата**

Метакогницијата односно знаењето за сопственото когнитивно функционирање на учениците во образованието има исклучително значење за разбирањето на метакогнитивните процеси и процедури во процесот на учењето. Интелектуалното функционирање на учениците е предмет на голем број на емпириски трудови во кој интересот е насочен кон проучување на примена на когнитивните стратегии, начинот на процесуирање на информациите, начини на решавање на проблемите, постигнување на поголема когнитивна ефикасност, (само)управување со процесот на учењето и други.

Но, она што е посебно важно и значајно за учењето, наставниците и образованието во однос на метакогницијата е тоа што помага 1. Индивидуата да го препознае проблемот кој треба да се реши, 2. Сфаќање која е природата на проблемот и 3. Разбирање за тоа како да се реши проблемот (Davidson, Deuser, Sternberg, 1994). Од друга страна смета Hauard и сораб. (2001) дека знаењето за когницијата, можноста да се препознаат и решат проблемите како и да се репрезентира проблемот се од исклучително значење за ученикот и наставникот во наставата. Но, она што е посебно значајно е наодот дека поседување на високо ниво на способности од овој тим можат да компензираат ниско ниво или ниски скорови на постигнувања кај учениците. Тоа значи дека метакогнитивната саморегулација е подобар предиктор на успехот во решавање на проблемите отколку стандардните мерки за решавање на проблемите. На важноста на метакогнитивните процеси во интелектуалната активност укажува Sternberg (Sternberg, 1982) кој ги воведува поимите метакомпоненти, кои заземаат централно место во неговата теорија за интелигенција. Овие компоненти претставуваат процеси кои се одигруваат пред, во текот и после решавање на проблемот. Од тие причини Стренберг метакомпонентите ги смета за централни процеси во интелектуалното функционирање во кои се огледа способноста за брзо и ефикасно одлучување значајните решаваче на некој проблем и нивното мерење кое тој го смета за главна цел на менталното тестирање.

### **Заклучок**

Потреба од продолжување на афирмација на различни научни аспекти за концептот на метакогницијата како што се: дефинирање, развој, улога, предности, проблеми, поврзаноста со други психолошки атрибути, ограничувања и други. Сметаме дека поблиската педагошко- психолошка анализа и опсервација на овој концепт ќе придонесе преку неа да се допре до оние области на човечкиот ум кои по својата природа се сложени и суптилни за научна анализа, но имаат исклучително значење за подобро разбирање на менталните активности и функции. Од друга страна ќе придонесе новата метакогнитивна парадигма да се развие и потврди во областа на психологијата, педагогијата, дидактиката и други наставно научни дисциплини од аспект на нејзина практична апликативност во процесот на образованието.

Метакогницијата се покажала како корисно концептуално средство во голем број на теориски и практички области на психологијата.

Таа може посебно да го редифинира односот и разбирањето на следните појави: свест за сопственото когнитивно функционирање, како и карактеристиките, моќта и ограничувања или во општо видот на когнитивното функционирање, субјективно чувство или метакогнитивни искуства, кои свесно се регистрираат после тешкотиите во когнитивното функционирање (збунетост, чувство дека не можеме да се присетиме или дека нешто ни е на „врв на јазикот“) како и стратегија на следење и управување со сопствената когниција и однесување (метакогнитивни одлуки за тоа на што треба да се внимава, протери и во која насока треба да се бараат решенијата). Резултатите на истражувањата во “мета“ појавите редефинираат голем број на психолошки конструкти (помнење, интелигенција, мислење, учење, развој и др). Метакогницијата им овозможува на психолозите продирање во оние области на човечкиот ум кои по својата природа се комплексни и тешко достапни за научно истражување, а кои имаат одлучувачка улога во менталните активности.

Оваа метакогнитивна парадигма треба да се развие во иднина, концепира, потврди како би во психолошката и педагошката теорија и практика би го верифицирала својот научен придонес.

### Литература

1. Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and other Mysterious Mechanisms. U F. E. Weinert i R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
2. Gojkov, G., (209). DIDAKTIKA I METAKOGNICIJA, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" Vršac
3. Gojkov, G., (2014). Upotreba strategije, metakognicija i izvršna kontrola kod darovitih - metodološki ugao-, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" Vršac
4. Davidson, J. E., Deuser, R. i Sternberg, R. J. (1994). The role of metacognition in problem solving. U J. Metcalfe i A. P. Shimamura (Eds), *Metacognition. Knowing about knowing*. Cambridge (MA), Bradford Book, Massachusetts Institute of Technology
5. Gordon, J. (1996). Tracks for learning. *Metacognition and learning technologies*. Australian Journal of Educational technology, 12 (1), 46-55.
6. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
7. Howard, B. C., McGee, S., Shia, R., Hong, N. S. (2000). Metacognitive SelfRegulation and Problem-Solving. Expanding the Theory Base Through Factor Analysis. Rad prezentovan na Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). New Orleans, LA.
8. Kovač-Cerović, T. (1989). Novi pristupi u ispitivanju intelektualnih sposobnosti dece. Magistarski rad, Filozofski fakultet, Beograd. Kovač-Cerović, T. (1990). Nova potraga za inteligencijom. *Psihologija*, 3-4, 93– 107.
9. Kovač-Cerović, T. (1998). Kako znati bolje. razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta. Beograd, Institut za psihologiju.
10. Palmer B. C., Langrehr, D. (1995). A Historical Perspective of Metacognition. From Abstraction to Paradigm. Needham Heights (MA), Paramount.
11. Sternberg, R. J. (1982). Reasoning, problem solving, and intelligence. U R. J. Sternberg (Ed). *Handbook of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
12. Sternberg, R. J. (1991). Ka trojnoj teoriji ljudske inteligencije. *Psihologija*, 3-4, 127166.
13. Wilson, J. (1999). Defining Metacognition. A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum. Rad prezentovan na AARE Conference, Melbourne.



Сузана Никодиновска-Банчотовска<sup>4</sup>

## НАЧИНИ И ФОРМИ НА СЛЕДЕЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОД I – III ОДДЕЛЕНИЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

### Апстракт

Сложениот механизам наречен настава, составен е од повеќе елементи кои се поврзани меѓу себе. Функционирањето на процесот на наставата е резултат на таа функционална поврзаност. Следењето и оценувањето на учениците од I – III одделение, претставуваат елементи кои се насочени кон вреднување на успехот и постигнувањата на учениците. Следењето се темели на континуирано набљудување на однесувањето, активностите, успехот и резултатите на секој ученик поединечно, додека со оценувањето се евидентираат постигнувањата на ученикот.

Во наведениот период од одделенската настава оценувањето е описно. Описното оценување претставува проценување и презентирање со зборови на постигнувањата на учениците на одредена возраст, во согласност со барањата поставени во конкретната наставна програма.

Следењето на учениците е исклучително важна фаза во процесот на оценувањето. За да биде соодветно, следењето треба да се организира на соодветни начини и да се реализира низ конкретни форми. Начините и формите се видоизменуваат во зависност од возраста на учениците, како и во зависност од предметното подрачје во рамките на кое се изведува следењето и оценувањето.

Од особена важност е начините и формите на следење и оценување да бидат во функција на правилно и правовремено оценување. Описното оценување треба да биде индивидуализирано. Согласно на тоа, наставникот го организира и реализира следењето и оценувањето на учениците, обрнувајќи исклучително внимание на индивидуализираниот пристап кон секој ученик.

*Клучни зборови: начини, форми, следење, оценување, ученици*

### Оценувањето од I – III одделение

Бидејќи воспитно-образовниот систем игра значајна улога во подготовката на секој поединец за живот и работа во современото општество, неопходен е систематизиран пристап во сите структурни елементи на процесот на наставата и учењето. Активностите на наставникот, кои се однесуваат на следењето и оценувањето на постигнувањата и напредокот на учениците, претставуваат значаен дел од неговите компетенции.

Следењето на напредувањето на учениците претставува интегрален дел на оценувањето. За тоа е неопходен систематизиран начин на подготовка и реализација на оценувањето од страна на наставникот. Наставникот согласно своите потенцијали и компетенции, овој интегрален дел од процесот на наставата го смета за мошне значаен. Активностите кои се однесуваат на следењето на напредувањето на учениците започнуваат и се одвиваат паралелно со процесот на наставата, а потоа продолжуваат со финализирање на описните оценки по завршувањето на наставата.

Оценувањето на учениците е сложен процес, кој за да биде соодвен бара исполнување на определени предуслови. Така на пример, за да може да оценува наставникот треба добро да го познава секој ученик. Во процесот на наставата се стекнуваат знаења, умеења и навики, се формира карактерот, додека со оценувањето се презентираат постигањата на ученикот, неговите развојни можности, капацитети, способности и достигнувања во определена област. Проверувањето и вреднувањето на постигањата на учениците во нашиот воспитно-образовен систем резултира со описно (од 1-3 одделение) и нумеричко (од 4 одделение и понатаму) оценување.

<sup>4</sup> Проф. д-р, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје, Р.Македонија, e-mail : [suzi.niko.bancot@gmail.com](mailto:suzi.niko.bancot@gmail.com)

Нумеричкото и описното оценување треба да ги имаат и да ги задржат основните карактеристики на оценувањето. Секој вид на оценување има за задача да информира, мотивира, насочува и инвестира во понатамошниот развој на ученикот. Според тоа:

- *Информирањето* се однесува на навременото известување на ученикот, родителот и соодветните служби во училиштето за постигнувањата на ученикот.
- *Мотивациската функција* на оценувањето се однесува на влијанието врз активациската улога на ученикот и зголемување на неговата потреба за постигнување.
- *Насочувањето* како улога на оценувањето се однесува на детектирање на евентуалните тешкотии и пропусти во напредувањето на ученикот и примена на соодветни постапки за напредок.
- *Инвестирањето* во понатамошниот развој на ученикот се однесува на потенцирање на можноста и потребата да се задржи континуитетот на добрата оцена, како и на стремежот кон подигнување на оцената која не е на врвот на постигнувањата.

Описната оцена треба да го активира и стимулира ученикот, да влијае врз неговиот понатамошен развој и да го поттикнува кон постигнување на понатамошни резултати.

„Описното или аналитичко оценување е оценување со зборови и тоа е направено така што секој предмет е расчленет на делови. За секој дел се врзува еден или повеќе показатели на успехот, а за секој показател се врзува вредносен критериум кој го дефинира успехот. Така описната оцена е збир на искази за постигнувањата во секоја од компонентите на предметот на оценувањето. Описната оцена треба да ги опише постигнувањата во рамките на она што се оценува. Таа по ова се разликува од нумеричката оцена која е глобална и поради тоа се смета за помалку информативна. За описното оценување во сегашните реформски текови се смета дека е поразбирливо за учениците, родителите и другите наставници, затоа што е поинформативно. Потоа, како предност на овој вид на оценување се наведува дека е насочено кон она што ученикот го постигнал, значи се изразува со позитивни искази и што е многу значајно се однесува на постигнување на посакуваните исходи или стандарди.“ (1)

### **Одредени начини и форми на следење и оценување**

Описното оценување во воспитно-образовниот систем на Република Македонија се спроведува во првите три одделенија од основното образование. Наставникот го оценува секој ученик поединечно, при што пристапува кон формативно и сумативно оценување. Наставникот треба континуирано да ги следи сите ученици, како функционираат во група и како индивидуи.

Наставникот треба да има холистички пристап кон секој ученик, односно треба да го запознае ученикот во целост, бидејќи оценувањето треба да биде индивидуализирано. Во описното оценување, изразувањето на индивидуалните особености на секој ученик е од особено значење. Нагласувањето на индивидуалноста меѓу другото ја јакне и самодовербата кај ученикот. Од особена важност е начините и формите на следење и оценување да бидат во функција на правилно и правовремено оценување.

За да биде соодветно, следењето треба да се организира на соодветни начини и да се реализира низ конкретни форми. Начините и формите се видоизменуваат во зависност од возраста на учениците, како и во зависност од предметното подрачје во рамките на кое се изведува следењето и оценувањето. Според тоа, не треба да се практикуваат унифицирани начини и форми на следење и оценување на успехот и постигнувањата на учениците, туку треба одредени модели да се приспособуваат на сопствените услови во кои се работи, првенствено на индивидуалните барања и потреби на учениците кои се оценувани (како група и како поединци).

Наставникот треба да води досие (портфолио) за секој ученик посебно. На тој начин

сукцесивно се следи напредувањето и овозможена е анализа на истото. Потребно е да се следи ученикот како размислува, дали апстрахира и генерализира, колку и како ги поврзува и систематизира фактите, дали и какви сопствени зклучоци по однос на наученото донесува. Дали прави проста репродукција на фактите или истите функционално ги поврзува. Оценувањето е навистина сложен процес, ако се спроведува согласно препораките на науката која истото го проучува.

Начините и формите на следење и оценување треба бидат општи, но и посебни во дадена наставна ситуација. Следењето е подолг и посложен процес, додека оценувањето најчесто се спроведува низ формите за кои во даден момент наставникот ќе процени дека се соодветен избор. Така на пример најчесто се применуваат следните форми: усно проверување кое има повеќе варијанти и писмено проверување кое исто така има повеќе варијанти. Усното проверување може да се реализира со разговор, сопствен приказ на поставеното прашање од страна на ученикот, меѓусебни прашања и одговори на испитаниот и испитаникот, со приказ на бенефитот од наученото и сл. Писменото проверување може да се реализира со разни видови на тестови - индивидуални и индивидуализирани, прашалници, размислувања за зададена тема, описи, генерализации, поврзувања на ситуации и сл. Останати понеконвенционални форми на следење и оценување се варијантите на проектните активности и разните видови на остварување на зададените задачи со цртање кај помалите ученици.

### **Заклучни препораки и насоки**

Согласно претходно изнесените размислувања по однос на описното оценување, сметаме дека за правилно, правовремено, систематизирано и ефективно описно оценување, треба да се задоволат повеќе предуслови и барања. Меѓу другото, ги искажуваме следните препораки и насоки, кои доколку се применуваат, претпоставуваме дека ќе доведат до посакуваните ефекти од описното оценување:

- Неопходно е континуирано следење на успехот и постигнувањата на секој поединечен ученик;
- Следењето на напредувањето на ученикот да резултира со соодветен запис;
- Со следењето да се опфатат различните видови на активности на ученикот во различни подрачја;
- Со резултатите од следењето да бидат запознаени и ученикот и родителите;
- Формативното оценување да биде во директна корелација со следењето на напредувањето на ученикот, односно тие да претставуваат две страни на една активност;
- Оценувањето да биде во директна корелација со барањата на конкретната наставна програма;
- Описното свидетелство да ги прикаже сите отстапувања од просекот во надолна или нагорна линија;
- Описното свидетелство да ги прикаже спецификите во развојот на секој ученик, вклучувајќи ги тука особено карактеристиките на надарените ученици во одредена област.

Секој наставник, согласно условите во кои работи и почитувајќи ги различностите со кои се среќава во својата работа, ќе ги определува начините и формите на описното оценување. Тие можат да бидат базирани врз изнесените мислења и ставови во овој труд, но и да произлегуваат од неговите сопствени квалификации и искуства.

### **Литература**

1. Gojkov, G. (2003): Dokimologija, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac;
2. Збирка преведени поглавја(2008): Оценување во наставата, УСАИД и ФИОМ- Скопје;



3. Matijević, M. (2004): *Ocenjivanje u osnovnoj skoli*, Třpex, Zagreb;
4. Попоски,К. (2005): *Училишна докимологија - следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Китано, Скопје;
5. <http://www.ibe.unesco.org/>
6. <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/>

**Билјана Камчевска<sup>5</sup>**  
**Весна Макашевска<sup>6</sup>**  
**Симона Палчевска<sup>7</sup>**

## **СОВРЕМЕНИ ПРИСТАПИ ВО КРЕИРАЊЕТО НА ПРИРАЧНИЦИ НАМЕНЕТИ ЗА ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ**

### **Апстракт**

Раното детство е најважниот период за севкупниот развој на личноста. Развојните законитости претставуваат императив за потребата од сознавање и учење по пат на игра, интеракција и различни креативни активности. Согласно оваа потреба, пристапиме во креирањето на изданијата наменети за децата од предучилишна возраст. За да обезбедиме развој на детето, во контекст на животот, во изданијата избравме содржини и активности, кои му овозможуваат на детето да се стекне со непосредни и различни животни искуства. Истовремено, акцентот го ставивме на поттикнување и развој на социоемоционалните, когнитивните, јазичните и моторичките вештини. Го избравме холистичкиот пристап, кој како начин на работа со децата, вклучува различни стилови на учење, односно дава можност децата со воспитно-образовните содржини, да се занимаваат на различни начини и да ги доживеат низ различни аспекти од својата личност. Затоа, и пристапот за реализација на понудените содржини е интегриран, повеќеаспектен со вклучување на сите воспитно-образовни подрачја. Цел на учењето е самиот процес на учење, каде целите не се давање на правилни и неправилни одговори, туку поттикнување на детските симболички, фантазиски и мисловни стратегии за размислување и изразување, кои се мошне значајни за конкретната развојна возраст. При тоа, во процесот на учење, играта ја нудиме како метод на учење, преку кој децата ќе стекнуваат елементарни сознанија и практични вештини неопходни за квалитетен живот.

*Клучни зборови: рано детство, холистички пристап, интегриран пристап, процес на учење, цел на учење, прирачници*

### **Раното детско образование и воспитание**

Доброто предучилишно воспитание и образование треба да обезбеди услови за индивидуален развој на децата од предучилишна возраст. Оваа возраст е период во кој се поставуваат основите на учењето, но и период во кој децата развиваат добри диспозиции за учење. Децата тогаш развиваат вештини за набљудување и комуницирање, ги познаваат надворешните својства на предметите и појавите, создаваат елементарни претстави за поимите. Затоа, предучилишните установи треба да бидат место кое на децата им овозможува соодветни услови за учење и развој.

Резултатите од различните истражувања на интелектуалниот развој на децата од предучилишна возраст, претставуваат појдовна основа за успешно организирање на сознанијниот процес. Критичкото мислење е ментална активност која ги вклучува сите останати ментални активности. Со нив детето покажува дека може го користи своето знаење во решавање на проблеми. Тоа значи дека детето практикува активности во кои се соочува со проблеми, се присутува на знаењето и го прилагодува на непознатата ситуација.

Секој возрасен период од развојот на децата се одликува со одредени карактеристики, според кои тој се разликува од другите развојни периоди. Стадиумот на операционална интелигенција е период кој води кон конкретни операции (класи, релации и броеви). Во предоперационалниот потпериод од овој стадиум, според Пијаже кој трае од крајот на 2 та година до 7-8 та година, се образуваат семиотичките средства (јазик, ментална слика и сл.)

<sup>5</sup> Проф. д-р., УКИМ: Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“-Скопје, e-mail: [biljanakamcevska@yahoo.com](mailto:biljanakamcevska@yahoo.com)

<sup>6</sup> Проф. д-р., УКИМ: Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“-Скопје, e-mail: [vesna.makasevska@gmail.com](mailto:vesna.makasevska@gmail.com)

<sup>7</sup> Д-р., УКИМ: Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“-Скопје, e-mail: [spalcevska@yahoo.com](mailto:spalcevska@yahoo.com)

Во овој подпериод детето врши асимилирање на информациите до кои доаѓа преку сетилата без логички да ги интегрира со другите информации. Децата од оваа возраст не можат да ги синтетизираат суштинските елементи во поголеми единици и не можат да ги разложат комплексните форми на нивните составни елементи. Ограниченоста на детското мислење се гледа и во центрираноста на вниманието односно децата перцепираат поединости, делови или аспекти на одредена појава, објект или процес кои се во менување, а тешко ги забележуваат проментите аспекти или оние кои се подразбираат. Исто така децата неможат мисловно да се вратат на почетокот на процесот. Карактеристично за овој потпериод е и тоа што детето не може или многу тешко концептуализира ситуација од друга перспектива освен од својата. (D. Wood, 1998).

Развојот на интелектуалните и менталните способности на децата во предучилишниот период се базира на интеракцијата на ученикот со останатите објекти, субјекти и настани кои се случуваат во неговата околина. *Когнитивниот развој* на децата во предучилишниот период претставува динамичен и прогресивен процес кој вклучува комплекс на ментални активности како откривање, истражување, презентирање, сортирање, класифицирање, меморирање, помнење, развивање на имагинација итн.. Когнитивниот развој го опфаќа и влијанието врз интелектуалните способности на детето, како и на неговите интерперсонални и интраперсонални способности.

### **Холистички пристап во ранотот детско воспитание и образование**

Холистички приод во воспитувањето и образувањето на предучилишните деца поаѓа од сфаќањето дека детето е единствено и целовито суштество. Иако во некои програми постои поделба на подрачја, во добрата воспитно-образовна практика тие се интегрирани, на начин кој обезбедува детето да конструира знаења преку сопствено искуство на доследен и целовит начин. Суштината на холистичкиот пристап е во односот кој воспитувачот го остварува со децата и во климата која ја создава во групата. Примената на овој пристап дава можности децата со воспитно-образовните содржини да се занимаваат на различни начини, односно да ги доживеат низ различни аспекти од својата личност.

Активната воспитно-образовна работа претпоставува запознавање и почитување на стилите на учење на секое дете. Стилите на учење се когнитивни, афективни или физиолошки црти кои се јавуваат како релативно стабилен индикатор за тоа како децата ја перцепираат и се однесуваат кон средината која служи како извор на сознание.

*Социјализацијата* е учење како да се однесуваме во општеството во кое живееме. Таа е круцијална за развојот на децата во социјализирани личности кои ќе ги препознаваат вистинските животни вредности. Социјалното однесување е во тесна врска со емоционалниот и моралниот развој на децата и со развојот на социјалната перцепција и социјалното разбирање. *Емоционалниот и моралниот развој* на децата подразбира развој на способности за искажување и споделување на емоции, развој на културни компетенции, развој на способности за емпатија, развој на емоционална и морална осетливост кон општествените појави, Воспитувачот во процесот на социјализацијата треба да ги воспитува децата на одредени прифатливи, конструктивни начини на однесување во остварувањето на низа секојдневни и остварливи но и развојни активности. Генерално најсоодветна стратегија за развивање на социјални, емоционални и морални компетенции кај децата е играта. Примената на играта претставува модел на учење, низ кој детето ја јакне самодовербата, критичкото мислење, почитувањето на другите, соработката со врстниците и возрасните, учествува во решавање на проблеми на начин соодветен на неговата природа и законитостите на неговиот психофизички развој.

Суштина на холистичкиот пристап е во односот на воспитувачот со децата и во атмосферата која ја создава во групата (почитување, самопочитување, доживување на радост, соработка, емпатија и сл.). Содржините на учење не се строго пропишани, бидејќи поучувањето се заменува учење преку сопствена активност.

Интегрираниот модел на воспитно-образовна работа подразбира целовито воспитание и образование, усогласен со интегрираната природа на детето, е насочен кон развој на

капацитетите на секое дете, како почитување на интересите, потребите и можностите слободно да избира содржини и партнери за своите активности. Во такви услови, воспитувачот планира, предвидува, организира средина за учење, ги прати и проценува постојните интереси, знаења и разбирања на детето и настојува да овозможи негов натамошен развој.

### **Креирање на прирачници наменети за деца од предучилишна возраст**

Согласно потребите за индивидуален развој на секое дете и холистичкиот пристап, во креирањето на изданијата наменети за децата од предучилишна возраст применивме интегриран пристап кој вклучува повеќе аспекти на воспитно-образовните подрачја. Имено, во прирачниците се понудени содржини од природно-научното и општественото подрачје, култура на говорот, математика, ликовно воспитание, музичко воспитание и физичко воспитание. Овие повеќеаспектни содржини и активности, му овозможуваат на детето да се стекне со непосредни и различни животни искуства. При тоа, акцентот го ставивме на поттикнување и развој на социоемоционалните, когнитивните, јазичните и моторичките вештини. Од холистичкиот пристап применет при креирањето на прирачниците, произлегува можноста децата со воспитно-образовните содржини, да се занимаваат на различни начини и да ги доживеат низ различни аспекти од својата личност, односно со вклучување на различни стилови на учење.

Во прирачниците целите на учењето, се насочени кон самиот процес на учење, и при тоа целите не се даваат на правилни и неправилни одговори, туку поттикнување на детските симболички, фантазиски и мисловни стратегии за размислување и изразување, кои се мошне значајни за конкретната развојна возраст. Од информациска гледна точка, децата со прирачниците се во интеракција со многу информации. Кои од тие информации ќе станат знаења ќе зависи од активноста на детето на тие информации. Пред се тоа се когнитивни, моторички, рецептивни, продуктивни, репродуктивни и креативни активности. По однос на процесот на учење, во содржините е применета и играта како метод на учење, преку кој децата ќе стекнуваат елементарни сознанија и практични вештини неопходни за квалитетен живот.

Ваквите пристапи во креирањето на прирачните за децата во раната детска возраст имаат позитивно влијание на социо-емоционалното и моралното однесување на децата. Имено, активностите и содржините кои ги нудат овие прирачници овозможуваат децата на непосреден начин во комуникација со возрасните, да развиваат емоционална и морална осетливост кон општествените појави, кон уметноста, кон музиката, кон творештвото и моралните вредности, способности за продлабочување на позитивни емоции (љубов, топлина, нежност и сл.) како и способности за воздржување од импулси предизвикани од негативни емоции.

Во креирањето на прирачниците обезбедени се и предуслови за стимулирање на позитивна емоционална клима. Имено, структурирани се содржини и активности, со кои се воспоставува партнерски дијалог и соработка, кој промовира емпатија, солидарност, конструктивна комуникација, соработка, отвореност и почитување на различноста. Се поставуваат поттикнувачки прашања на децата во одредени ситуации каде се бара емотивна реакција или постапка. Но сепак, понудените активности овозможуваат стимулирање на детската иницијативност и самостојност во извршувањето на задачите.

Во настојувањето да се обезбеди ефективна примена на прирачниците, понудени се и методски начела, како функционален водич за воспитно-образовната работа. Тие помагаат воспитно-образовната работа и реализацијата на активностите да се заснова на одредени правила. Во таа насока тие нудат опис на понудените содржини, пред се со одредување на целите на воспитно-образовната работа, поимите, методите и средствата за работа. Воедно во начелата понудени се и дополнителни активности за реализација на одредените цели, при што доминираат игровните и откривачките активности.

## Заклучок

Современото предучилишно воспитание и образование кое бара создавање на средина за индивидуален развој на секое дете, поставува предуслови во креирањето на прирачниците и другите изданија. Имено, содржините и активностите што се нудат во нив, треба да создадат услови за индивидуален развој на детето, во контекст на неговото секојдневие и кои ќе му овозможуваат на детето да стекне непосредни и различни животни искуства. На тој начин, се создаваат услови за оптимален развојот на социоемоционалните, когнитивните, јазичните и моторичките вештини. Современите пристапи во креирање на прирачниците го нагласуваат значењето на холистичкиот пристап, како начин на работа со децата, кој дава можност децата со воспитно-образовните содржини, да се занимаваат на различни начини и да ги доживеат низ различни аспекти од својата личност. Тоа се содржини со интегриран, повеќеаспектен карактер, кој ги вклучува на сите воспитно-образовни подрачја. Примената на овој пристап дава можности децата да ги согледаат содржини на различни начини, односно да ги доживеат низ различни аспекти од својата личност.

## Литература

1. Адамчевска, С.,(1996). *Активна настава*. Скопје: Легис.
2. Đorđević, V.,(2007). *Inovativni modeli nastave (integrativna nastava, projektna nastava i interaktivna nastava)*. *Образовна tehnologija* br.4:76-97 .
3. Камчевска, Б., (2006). *Развој на програми и стратегии за автоиндивидуализација на децата*. Скопје: Графо Б&С.
4. Камчевска, Б., Макашевска, В., Палчевска, С., (2015). *Детски свет 1 и 2*. Просветно дело: Скопје.
5. Камчевска, Б., Макашевска, В., Палчевска, С., (2016). *Го откриваме светот со Елена и Емил 1 и 2*. Просветно дело: Скопје
6. Krnjaja, Ž., (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd:Zadužbina Andrejević;
7. Lalović, Z., (2009). *Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
8. Matijević, M., Rosandić, (2004). *Nastava usmerena na učenike*. Zagreb: Školjske novine.
9. Mattes, W., (2007), *Rutinski planirati-učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
10. Medous, S., Kesdan, A.,(2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.
11. Михајловиќ, Љ. и др. (2014). *Холистички пристап воспитно-образовном процесу – контрадикторност са општом поставком живота*. Синтеза. бр.6:37-47.
12. Wood D., (1998). *How Children Think And Learn*. Oxsford: Blackwel.



---

Меѓународна научна конференција  
ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

---



## **НАСТАВНИЧКА ПРОФЕСИЈА**





Гордана Балтовска<sup>8</sup>

## ОДЛУЧУВАЊЕТО КАКО ЗНАЧАЈНА МЕНАџЕРСКА ФУНКЦИЈА НА УЧИЛИШНИОТ ДИРЕКТОР

### Апстракт

Во процесот на управување со наставниот курикулум и развојот на училиштето, училишниот директор и неговиот менаџерски тим се соочени со бројни проблеми кои мора да ги разрешат на ефикасен и ефективен начин. Во таа насока тие треба да донесуваат бројни стратешки, оперативни и административни одлуки. Одлуки се носат при: дефинирање и избор на стратегија за развој на училиштето, дефинирање на избор на развојна политиката на училиштето, дефинирање и усвојување на долгорочен и среднорочен план за развој на училиштето, дефинирање и донесување на индивидуални планови за развој, при селекција и избор на проекти за развој, подготовка и проценка на претходна инвестициски проекти, развој и евалуација на инвестициони програми, подготовка и усвојување на инвестиционо-техничка документација, конечна одлучување за реализација на одредена инвестиција и слично.

Тргувајќи од фактот дека ефикасното донесување одлуки подразбира и бавно, и брзо, и веднаш, и дека предуслов за него е спој на знаење, искуство и обука, директорите како менаџери на своето училиште во иднина ќе мора во поголема мера да ги користат системи за поддршка на одлучувањето, особено во донесувањето на важни стратешки одлуки за училиштето.

Сите училишни директори мора да ја сфатат важноста на донесувањето на одлуки донесени врз основа на податоци, евидентирани од оние кои ги собирале податоците, кои ги разгледувале податоци, колку често се собираат податоците, како податоците информираат за наставните практики во училиниците и како податоците информираат за професионалниот развој. Дополнително, повеќето директори треба да знаат дека заедничкото донесување на одлуки, преку тимска работа и соработка, ќе придонесе за подобрување на училиштето.

*Клучни зборови: одлучување, менаџмент, лидерство, координација.*

### Вовед

Менаџментот се базира на внатрешните и надворешните стимулации за раководниот кадар. Тоа функционира само кога успех во работата може да се припише на поединците и кога неуспесите се санкционираат.

Сепак, менаџментот е неопходен, пред се, кога станува збор за лидерство и управување на комплексни и ограничено предвидливи системи како што се училиштата како сложени организациски системи. Училишниот менаџмент бара подготвеност за перманентно учење и превземање ризик и претпоставува брза идентификација и евалуација на промените во училишната средина, како и неговото окружување. Во оваа смисла, менаџментот е важна претпоставка на свесно дејствување во училиштето. Предизвикот на промените и иновациите е клучна компонента и главен двигател на активните и самоуверени училишни директори. На ниво на управување со човечките ресурси, под менаџмент на човечки ресурси во училиштето првенствено се подразбира задачата на водење и мотивација. Целта на училишниот директор е да ги убеди своите соработници и колегите да формулираат и да спроведуваат заеднички цели, со цел да се постигне успех на училиштето.

Донесувањето одлуки се дефинира како когнитивен процес на одлучување. (Fullan, 2002) како дополнување кон оваа дефиниција, го опишува процесот на донесување одлуки како правење избори кои водат кон организациски промени. Некои процеси за донесување одлуки бараат од групата да обезбеди инпут по разгледување на сите алтернативи пред да донесе какви било заклучоци за прифаќање или неприфаќање на предложеното решение.

<sup>8</sup> М-р, Докторант на Педагошкиот факултет Битола, e-mail: [gbaltovska@gmail.com](mailto:gbaltovska@gmail.com)

На пример, процесот за усвојување на нова наставна програма може да вклучува истражување од страна на некоја група. Спротивно на тоа, некои одлуки не бараат консензус на групата, како на пример кога да се одржи средба наставнички совет. Директорот, во својата или нејзината улога како водечки донесувач на одлуки, може да ги донесува овие одлуки без инпут.

Бројна стручна и научна литературата идентификува повеќе емпириски, рецензирани и концептуални статии поврзани со процесот на донесување на одлуки на училишните директори. Пребарувањата по клучни зборови на разни онлајн бази на податоци идентификуваат статии, национални документи и документи од страна на едукатори, психолози и професионални организации. Многу студии за однесувањето на директорите, се објавени од страна на Националниот колеџ на училишни лидери (NCSL - National College of School Leaders), реномирана меѓународна образовна организација во Англија. Слично на образовната политика во САД, образовната политика во Англија е создадена за постигнување на училишно подобрување: зголемување на академските постигнувања и затворање на празнините во образованието меѓу социо-економските групи. Затоа, меѓународната литература разгледана во ова истражување релевантна за напорите за подобрување на работата на училиштата во Р. Македонија.

Воведените образовни реформи и децентрализацијата на образованието во нашата земја ги измени процесите на донесување одлуки на образовните лидери и на тој начин го влоши академскиот јаз меѓу училиштата (урбани-рурални, основни-средни, гимназии-стручни училишта), а наставниците не можат да избираат каде сакаат да работат. Со користење на резултатите од екстерните тестови како индикатор за учењето на учениците, создавањето услови за конкуренција меѓу училиштата на локално ниво и меѓу локалните самоуправи во делот на уписни образовни политики и поставување на закани од екстерни санкции на училиштата и на наставниците, воведените реформи во Р. Македонија го изменија начинот на кој наставниците и другиот персонал се однесуваат едни кон други. Училишната општествена организација ги обликува перцепциите на наставниците, а реформите во образованието почнаа да ги реформираат училишните организации на нови, но не секогаш позитивни, начини.

Спротивно на тоа, стратешкото планирање кое го бараат реформите им помага на локалните самоуправи и училиштата да ги направат потребните промени во процесите на донесување одлуки, особено во однос на користењето податоци и анализа на податоци, што е главен елемент на стратешкото планирање. За многу директори и едукатори, податоците се основа за донесување одлуки, а донесувањето на одлуки изведени од податоци е популарно во денешната клима за одговорност и отчетност во образованието (Petrides 2006).

## 1. Донесување одлуки

Теоријата на донесувањето одлуки е научна дисциплина која се бави со одлучувањето. Секој човек, во приватниот или деловниот живот, дневно донесува нови и нови одлуки. Одлучувањето во училиштата како образовни организации, односно деловното одлучување е фокус на ова истражување, бидејќи е политичко-во смисла на образовни политики деловно одлучување кое е надвор од сферата на приватноста.

Теоретичарите кои се бават со теоријата на донесување одлуки во текот на 20 и на почетокот на 21 век развиле низа методи и постапки кои би требало да го олеснат процесот на донесување одлуки и да ги доведат субјектите на одлучување (личностите кои ја донесуваат одлуката) во ситуација за поедноставно донесување на најквалитетна одлука во дадената ситуација (Radojevic D. 1997)

Еден од тие методи е и **интегралниот процес на донесување одлуки**. Поминувајќи низ фазите на интегралниот процес на одлучување, доносителот на одлуки (во случајот на образовните организации тоа е училишниот директор) користи извесни методи и постапки кои му го поедноставуваат донесувањето на конечната одлука, како и надзор и контрола на изведување на одлуката. Интегралниот процес на одлучување се состои од четири фази:

Фаза 1: Подготовка за донесување одлука

Фаза 2: Донесување на одлуката

Фаза 3: Спроведување на одлуката

Фаза 4: контрола на спроведувањето на одлуката.

#### ❖ **Подготовка за донесување одлука**

Фазата на подготовка за донесување одлука веројатно е најважната фаза од процесот на донесување одлуки. Во оваа фаза носителот на одлуки се информира за проблемот и цели во процесот на донесување одлуки, се генерираат можните решенија на проблемот и се врши нивна евалуација. Значи, фазата на подготовка има пет под-фази:

1. Идентификација (дијагноза) на проблеми
2. Дефинирање на задачите (целите)
3. Снимање и анализа на состојбата (собирање на информации)
4. Генерирање на можни решенија
5. Проценка на сите можни решенија

Идентификацијата на проблемот е момент на осознавање за постоењето на проблем, како и потребата да се реши истиот. Интересна е аналогијата на дијагностицирањето на болеста од страна на докторот и оваа подфаза на процесот на одлучување. Доколку болеста погрешно се дијагностицира, тогаш ќе следи и погрешна терапија, па затоа е потребно особено внимание да се посвети на идентификувањето на проблемот и причините за негово настанување.

#### ❖ **Донесување на одлуката**

Во фазата на донесување на одлуката се избира едно од претходно генерираните можни решенија. Во деловниот систем на форум, како што е училиштето, треба да се овозможи механизам која на групата која ќе ја носи одлуката (Училишниот одбор, наставничкиот совет, стручните активи и сл.) ќе и овозможи гласање за генерираните можни решенија. Секако, треба да се напомене дека одлуките не се донесуваат исклучиво глобално, за сите корисници на форумот, туку во согласност со филтрите, односно перцепциите. Значи, филтрите треба да овозможат своевидно формирање на група (на пример, проектни тимови, групи на интерес, стручни активи на наставници и сл.) кои најверојатно ќе конвергираат кон заеднички механизам на одлучување.

Важно е информатичкиот систем на училишната заедница како форум да овозможи користење на таков механизам со кој процесот на донесување на одлуки, како и сите процеси во училиштето, што ќе биде транспарентен. Транспарентноста во донесувањето одлуки овозможува нивна поедноставно легитимирање и прифаќање.

#### ❖ **Спроведување на одлуката**

Фазата на спроведување на одлуката е фаза во која се реализира донесената одлука. Бидејќи некои одлуки, донесени во училиштето, сигурно нема да можат да се реализираат со информациска технологија, јасно е дека при имплементација на треба да се води грижа за оваа фаза. Единствените одлуки кои треба и мора да се реализираат се глобалните промени, законските барања и правилата и процедурите за однесување во училиштето.

#### ❖ **Контрола на спроведувањето на одлуката**

Во фазата на контрола на спроведувањето на одлуката се проверува и се следи спроведувањето на одлуката во дело. Оваа фаза вклучува следење на резултатите од одлуката, следење на исправноста на имплементацијата и сл. Информацискиот систем на училиштето како форум би требало да овозможи поддршка за оваа фаза во интегралниот процес на одлучување. Значи, потребни се механизми со кои ќе може да се следи одлуката, да се мери и да се контролира нејзината реализација од страна на корисниците, односно од страна на изведувачите на одлуката.

## 2. Приоди во одлучувањето

Досегашниот развој на системите за квалитет покажува дека сме дојдени до фаза на стандардизирање на системот за управување со квалитет, како еден од чекорите кон

вкупниот менаџмент со квалитетот (TQM). Систем за управување со квалитетот поттикнува организациите да ги анализираат барањата на клиентите, да ги дефинираат процеси кои придонесуваат за остварување на производи/услуги што се прифатливи за клиентите и да ги држи овие процеси под контрола. Системот за менаџмент со квалитетот може да обезбеди рамка за континуирано подобрување, која ќе ја зголеми веројатноста да се постигне зголемување на задоволството на клиентите (во случајот на училиштата тоа пред се, се учениците) и задоволството на други заинтересирани страни (родителите, локалната и пошироката јавност). Со ова во организацијата, односно училиштето и на неговите клиенти им се обезбедува сигурност дека е можно да се испорачаат производи – образовни услуги кои континуирано ги исполнуваат нивните барања. Успехот може да произлезе од системот на менаџмент кој е проектиран континуирано да ја подобрува ефикасноста на организацијата (училиштето) задоволувајќи ги потребите на сите заинтересирани страни.

### **3. Процеси во донесувањето одлуки и решавањето проблеми на директорот на училиштето**

Задача на училишниот директор како менаџер на училиштето и на неговиот менаџерски тим е да донесуваат одлуки и системски да развиваат и да спроведуваат решавање на проблеми. Оперативните деловни одлуки се донесуваат краткорочно и индивидуално, т.е. од страна на непосредно одговорното лице. Стратешки одлуки со далекусежно значење за училиштето ги подготвуваат соодветни тимови задолжени за тоа и самите вработените, во согласност со постојната состојба, и заеднички се донесуваат. Понекогаш овие процеси на донесување одлуки се одвиваат во подолг временски период. Притоа е потребно да се разликуваат два вида на одлуки:

- *Нормативни (регулаторни) одлуки за вредностите и целите*, кои се базираат на процесот на создавање на волја,
- *стратешки и оперативни одлуки за причинско-последична врска на средствата и целите*, кои се надоврзуваат на аналитичките процеси на подготовка на информации.

Во процесите во кои на преден план е создавање волја, мора да се најде консензус за суштинските и вредносните односите меѓу учесниците. Различните проценки и аргументација на учесниците се условени од нивните различни искуства, конкретните интереси и нивната проценка на достапните информации. Од значење се ставовите на учесниците за основните прашања и начинот на кој тие поединечно го перцепираат проблемот кој треба да се реши. За процеси кои водат кон фундирани одлуки за средствата и целите потребно е, пред сè, професионално знаење и искуство, доволно информации за релевантната фактичка состојба, како и соодветна моќ на проценка.

Текот на аналитичка обработка на информации кој овде се одвива е наведен како процес на одлучување и решавање на проблемот (Thommen, J.P. und Achleitner, A.K. 1998). Со ова може да се разликуваат шест карактеристични фази:

- дефинирање на проблемот и анализа на почетната состојба;
- утврдување на цели;
- пронаоѓање и проценка на различни алтернативи;
- избор на соодветни средства;
- правилна имплементација;
- евалуација на постигнатите резултати.

Користење на знаењето за одвивањето на процесот на решавање на проблемот означува дека анализата на поединечните фази на потрага по решение, можат непосредно да се применат на многу конкретни области од работата на училиштето. Ова се однесува и на оперативната и на стратешки проблеми, но исто така и на важни функционални области, како што се маркетинг на училиштето, регрутирање на кадри и изведување на воспитни-образовниот процес.

При *дефинирањето и анализата на проблемот* целта е да се препознае проблемот кој треба да се реши, тој да се опише и практично да се дефинира. За исполнување на ова мора да

се добијат и да се обработат релевантни информации. Предуслов е вистински да се препознаат вистинските причини за проблемот кој треба да се обработи. Само во овој случај е можно да се дефинираат целите на решавањето на проблемот. По правило, не станува збор за поединечна цел, туку на збир на цели кои се меѓусебно поврзани.

При *прогнозање и проценка на алтернативите* важна задача е креативна изработка на мерки со кои може ефикасно да се постигнат целите. Предвременото инсистирање на конкретен процес лесно да доведе до тоа да се превидат најповолните опции. Затоа мора внимателно да се идентификуваат и да се проценат можните алтернативи. При проценката треба да се земат предвид можните ограничувања во однос на ризикот, економичноста или временското одвивање. Ова е проследено со *избор на ресурси* кои се потребни за спроведување на избраните мерки. Под средства овде вообичаено се подразбираат кадровските и финансиските ресурси, но и новите технологии и наставни процеси, како и организациски промени.

Со изборот на една од анализираните алтернативи, се утврдува идното постапување и започнува *фазата на имплементација*. Нејзината успешна имплементација бара висок степен на отвореност кон иновациите и голем личен ангажман на вработените, што претставува високи барања во однос на менаџментот на човечките ресурси и соработка помеѓу сите учесници. Димензијата на однесувањето тука има посебно значење. Конечно, во контекст на *евалуацијата на резултатите* се споредуваат постигнатите резултати со поставените цели. Отстапувањата мора да се контролираат, почнувајќи од нивните причини, и да се проценат во однос на можностите за подобрување или корекции. Добиените резултатите се вредна повратни информации за понатамошни процеси на решавање на проблеми.

Во потрага по соодветни решенија на проблемот може да се применат различни квалитативни и квантитативни методи. За проблеми со големи количини на податоци и сложена меѓусебна зависност, кои можат точно да се формулираат, во процесот на донесување на одлуки мора да се вклучат статистички методи и методи на операциони истражувања (Daenzer und Huber, 1999). Меѓутоа, кај другите менаџерски одлуки меѓусебно мора да се споредат повеќе цели и преференции. Покрај тоа, информациите, кои лежат во основата на алтернативните решенија, често се несигурни и нецелосни. Линеарното претставување на процесот на решавање на проблемот не смее да не доведува во заблуда дека сложените проблеми, во многу случаи, не можат да се надминат со линеарните процеси.

Овде како целесходно може да се покаже користењето на спреги на повратни информации. Добиените информации при развој на решенија за проблемот се применуваат за модификација на веќе постигнатите резултати и за понатамошно подобрување на предлог одлуката. Процесот резултира до посолidна база на податоци и рдукција на субјективните влијанија при проценување на можните решенија и одлуки. Итеративното дизајнирање на процесот во текот на кој учесниците постојано се информираат за моменталната состојба на проектот, како и за неусогласените точки на анализа, води до подобро интерно усвојување и на тој начин до значително посигурно решение. Навременото и интензивно вклучување на учесниците во целиот процес на решавање на проблемот ја олеснува заедничката ориентација при спроведувањето на донесените одлуки.

#### ❖ Системи за поддршка на одлучувањето

Системите за поддршка на одлучувањето (DSS – Decision Support Systems), како надградба на повеќе различни дисциплини - првенствено на менаџментот и на информатиката, имаат корени во теоријата на одлучување, а се разгрануваат во различни области на човековите активности - од природните науки, техниката, технологијата, економијата и јавните услуги, до образованието. Системите за поддршка на одлучувањето се информациски системи, кои се слични и комплементарни со стандардните системи на податоци и се наменети главно за поддршка на деловните процесите на донесување одлуки. Претставуваат симбиоза на информациски системи, со примена на широк спектар на функционални знаења и тековниот процес на донесување одлуки.

Иако постојат сличности помеѓу менаџментот со информатички системи (MIS) и

системите за поддршка на одлучувањето (DDS), исто така постојат и разлики. Менаџмент информативни системи е создаден од технички односно информатичари, а менаџерите дале само мал придонес. Спротивно на тоа, системите за поддршка на одлучувањето се базираат на процесот на донесување одлуки и на менаџерите кои, во соработка со ИТ професионалци, проектираат систем кој одговара на одредени менаџерски нивоа. Појавата на системите за поддршка на одлучувањето, наменети за лошо структурирани проблеми (како што се скоро сите проблеми на донесување одлуки), како и вклучување на „меки“ податоци во модели на оптимизација, донесуваат суштински нов пристап на претходно познатите концепти на информациски системи. На корисникот на системите за поддршка на одлучувањето (DDS) конечно им е овозможено да се поедностави моделот со кој се решава реален проблем каде што е потребно и можно, а во оние аспекти каде се прават детални анализи да се задржи неговата реална сложеност. Системите за поддршка на одлучувањето ги поддржуваат сите фази на процесот на донесување одлуки, почнувајќи од фазата на формулација на проблемот, преку фазата на проектирање, фазата на избор, па се до имплементацијата на донесената одлука. Во оваа смисла, Turban и Aronson ја обединуваат примената на достапни алатки за поддршка на донесувањето одлуки со соодветните фази на процесот на одлучување.

#### 4. Основни чекори во донесувањето одлуки

Основните чекори во процесот на донесување одлуки се:

- формулација на проблемот поврзан со целиот деловен систем (на пример, со образовниот процес во училиштето)
- конструкција на математички модел на системот
- развој на решенија на моделот
- тестирање на моделот
- поставување на механизам на повратни одговори (feed-back)
- примена на решението.

Основните квалитетот, како средство во процесот на донесување на одлуки, може да се согледа во фактот дека проблемот е дефиниран и неговото решение се бара во организациски контекст. Важно е да се нагласи дека со овој пристап не се одлучува. Тој е наменета само да им помогне на менаџерите да го изберат најдоброто решение.

##### ❖ Дрво на одлучување

„Дрвото на одлуки“ е уште една, често користена алатка во процесот на донесување одлуки. Тоа, во основа, претставува мапа на можни решенија во различни фази на процесот на донесување одлуки. Оваа техника е идеална кога од менаџерот – директорот на училиштето, се бара да донесе серија на секвенцијални одлуки, односно кога одлуките се донесуваат „во низа“, во која секоја одлука значително влијае на следната фаза на процесот на одлучување.

Предностите на оваа техника се големи, особено во процесот на донесување важни, стратешки одлука. Со помош на оваа техника е можно да се напушти некоја стратешка одлука на проектот во рана фаза, ако се сфати дека е погрешна (Narayanan, M.P., Nanda, V. K. 2001).

##### ❖ Бурна на идеи (breinstorming, brainstorming)

„Breinstorming“ (brainstorming) е современа техника на одлучување, во која учествуваат поголем број луѓе. Овој поим претставува борба на мислења или борба на идеи. Оваа техника покажува дека одлучувањето за виталните прашања на организацијата (училиштето) не треба да биде исклучиво право на топ-менаџментот (директорот). За да се разликува „бурата на идеи“ (breinstorming) од обичните дискусии, потребно е да ги исполнува следниве услови:

1. Никој не раководи со состанокот
2. Никој не смее да ја наметне својата идеја



3. Нету една идеја не е бесмислена
4. Не се дозволени прашања ни дискусии поврзани за идеите
5. Секој може да даде само една идеја.

„Бурата на идеи“ (breinstorming) или „мозочната бура“ е идеален начин за радикално решавање на деловните проблеми. Сите идеи се добредојдени, дури и оние навидум безначајни, и нема место за критика. Целта на брајмстормингот е сите вработени за време на состанокот добро да се забавуваат, да се релаксираат и, без двоумење, да го изразат своето мислење за одреден проблем или тема за која се дискутира. Крајната цел е квалитетот на идејата или решението.

Овој пристап се базира на фактот дека различни луѓе со различни искуства и знаења поинаку пристапуваат кон проблемот. Многу е корисна како метода кога тоа е потребно да се осмисли нешто ново и необично, со цел да се подобри услугата или производот (на пример, нови и креативни техники на настава и учење, поинаков распоред во училищата и сл.), или во ситуации каде што поранешниот пристап не ги дава очекуваните резултати. Оваа техника се спроведува во рамките на работниот тим (или во рамките на сручниот актив, паралелката, групата ученици и сл.), а се вклучени сите претходни искуства и знаење на членовите на тимот.

Лидерот на проектот од секој член на тимот бара идеи или мислења кои на прв поглед може да изгледаат невозможни, дури и шокантни. Сите изнесени идеи можат подоцна да се вообличат и да се преведат во применливи. Најважно е дека во текот на работниот состанок идеи не се критикуваат, дека на соговорниците им се дава апсолутна слобода на мислење. Тимот не треба да се ограничува. Поентата на изнесување на идеи е да се отворат сите можности, како и да се создаде место за нови идеи. Предлозите се анализираат на крајот на состанокот, а по состанокот, со дополнителни анализи, најдобрите идеи може да се применат на конкретниот случај.

Да се осмисли нешто оригинално и ново не е секогаш лесна работа. Да се „мозга“ може самостојно или во група. Ако се избере првиот начин, односно самостојно, во текот на предвиденото време за „бурата на идеи“, може да се соберат многу повеќе идеи отколку што можеби тоа ќе се направи на групниот „brainstorming“. Една од причините е тоа што ниту еден поединец не мора да се грижи за мислењето на некој друг. Затоа секој ќе се чувствува послободно и покреативно. Сепак, без разлика колку тие се креативни, идеите кои се изнесуваат нема да бидат подеднакво ефективни, како во случај е многу важно искуството на групата.

Најдобар дел од групниот „brainstorming“ е тоа што на едно место може да се слушнат многу различни идеи од колегите, кои имаат различни искуства во однос на сопственото искуство. Токму оваа шареноликост во искуствата и знаењата претставува добар пат од зачетокот на идејата до нејзината реализација. Сепак, иако е подобар од поединечниот, и овој пристап има свои недостатоци. Главниот недостаток е тоа што носи ризик за поединецот. Понекогаш и корисен, но чуден предлог на некој од групата може да се направи неприменлив, па дури и смешен. Затоа е важно личноста кое го организира состанокот добро да ги координира присутните и на вешт начин да ги избегне обидите на оние кои можат да ги загорзат другите во групата со свои нетактични забелешки.

По одредено време, можете да изгледа дека нема повеќе идеи. Во таква ситуација, состанокот може да се поттикне така што случајно ќе се каже некој збор на кој ќе се надоврзат другите од тимот. Се разбира, некои зборови може да имаат конкретна врска со прашањето или проблемот на кој се работи, но и не мора. Случајно избраните зборови се интересни и по тоа што соосема случајно ќе ги потсети другите на некоја идеја која што можеби била заборавена.

По завршувањето на состанокот, на хартија останале запишани идеите и предлозите на учесниците. Следниот чекор е евалуација на презентираниите идеи, односно оценување и селекција на најдобрите и најкорисните идеи.

Во фазата на евалуација на идеите учествуваат мал број на луѓе (до пет), за да се избегне подолга дискусија за одредени идеи. Вреднувањето и оценувањето на идеите трае ден или два, поретко и пократко (неколку часа), по што некоја идеја се зема за водечка.

Во процесот на оценување учесниците користете остри аргументи и логика, претходно знаење и искуство, со цел што покоректно да се вреднуваат идеите. Во случај да станува збор за тесно стручен проблем, при оценувањето на идеите директорот може да се потпре и на мислењата и критериумите на експерти во областа која се третира.

Во текот на оценувањето на идеите, воглавно се води сметка за три критериуми кои се рангираат по важност. На пример, во случај на некоја воннаставна активност со ученици, критериуми се: време, трошоци и изводливост. Голема помош во оценувањето може да обезбедат и посебни табели со кои ќе придонесат за полесно сортирање на идеите по функција, аргументи, карактеристики.

Ако се нудат голем број на идеи, се препорачува нивно сортирање и групирање по сличност. Потоа можете да се премине кон оценување на идеите по групи кои за крајна цел ќе имаат избор на најдобрите идеи од секоја група. На крајот се формира група на најдобрите идеи кои поединечно се проверуваат.

Се избираат само оние идеи кои се функционални и практичноостварливи. Број на избрани идеи зависи од самата природа на проблемот, но понекогаш проблемот може да биде таков што бара само едно решение. Не сите изнесени идеи се остварливи во моментот. Но тоа не значи дека треба да се отфрлат. Сите предлози, идеи и асоцијации, по внимателно проучување, треба да се чуваат за период кога тие би можеле да бидат корисни.

#### ❖ Делфи (delphi) техника

Помодерна варијанта на оваа техника е електронската делфи техника. Наместо по писмен пат, размената на информации и идеи се извршува преку компјутерски модемски врски. Предноста на оваа техника е во значително побрзата размена на информации. Меѓутоа, нејзина голема слабост е во многу помалиот број можни учесници, а и во количеството на разменети информации „во еден круг“ вообичаено е помало.

Делфи (delphi) техниката за поддршка на одлучувањето се состои од повеќе фази:

1. Треба да се избере експерт за определена област.
2. Треба јасно да се формулираат барањата од експертите, на кои тие ќе одговорат по писмен пат.
3. Анализа на примените идеи ќе изврши менаџерскиот тим или училишниот одбор, или координативен тим, со цел да се издвојат идентични идеи. По усогласувањето на повеќето од идеите, на експертите - чие мислење било многу поразлично од мнозинството – им се предлага нивните идеи да се усогласат со идеите на мнозинството, во смисла на модификации и подобрувања. Оваа фаза се повторува се додека не дојде до целосно усогласување на идеите.

Делфи техника е организиран метод на повеќекратно прибирање и обработка на стручни мислења за одредено прашањето за кое треба да се донесе некоја одлука. Именувана е по храмот во Античка Грција, каде што живееле познатите проповедници кои со своите предвидувања влијаеле на многу владетели и војсководители.

Со Делфи техниката се настојува да се елиминира негативното влијание на авторитетот кој е присутен на тркалезната маса и да се задржи позитивен ефект кој се јавува кога се спротивставуваат различни мислења.

Оваа техника се состои од неколку чекори од кои првиот е подготовка за изведување на еден вид анкета која е суштински дел од техниката. Потоа неколку пати се поставува истото прашање или, почесто, група на прашања и се избираат одговори. При тоа, за секоје наредно повторување при поставувањето на прашања на одреден начин се користат претходните резултати. Се препорачува во подготвителната фаза јасно и прецизно да се формулира прашањето што е предмет на предвидувања и да се формира соодветен модел (формулар) за спроведување на постапката.

Покрај прашањата, во формуларот треба да постои простор со информации за учесникот, одговорот и дел за коментари. Прашањата кои обично се поставуваат се:

1. Кои настани се очекуваат во идниот (дефиниран) период?
2. Кога тие ќе се случат?
3. Која е веројатноста на нивно случување?

Понекогаш прашањата се однесуваат на сосема конкретен настан како на пример: „Колкав ќе биде средниот успех на учениците следната учебна година? Како ќе се постигне тоа?“ или „Кога ќе се реализира определен училишен или образовен проект?“ Од експертите, по правило, се бара и кратко објаснување на предвидувањето. Тоа не мора да биде строга, туку само посакувана обврска на учесниците.

Изборот на експерти кои ќе учествуваат во давање прогнози е особено чувствително прашање. Број на експерти не мора да бидат големи, тоа е обично околу 20. Неопходно е секој од нив да се согласи да учествува во прогнозирањето и својата проценка да ја формира без непосредна консултација на другите експерти. Со други зборови, целта е или експертите да не знаат едни за други, или тие меѓусебно да не ги делат своите предвидувања за да се постигне оригиналност и да се избегнат влијанијата. Одкако ќе се формулира прашањата и ќе се изберат експерти, се пристапува до првиот круг од техниката. Формуларите се испраќаат до учесниците во прогнозирањето, обично по пошта или по електронска пошта, и се собираат одговорите. Мала е веројатноста дека веќе во првиот круг ќе се добијат исти или многу слични одговори. Разликите можат да бидат големи и затоа се пристапува до обработка на одговорите, која вклучува статистички и квалитативни методи.

Статистичкиот дел на обработката е едноставен и се состои во следново. Најпрво се отфрлаат 10% до 20% од екстремните вредности, т.е. оние одговори кои даваат минимални и максимални предвидувања. За преостанатите податоци се пресметува медијана, вредност на предвидувањата под и над кои се наоѓаат по 50% од одговорите.

Квалитативната обработка на одговорите опфаќа избор и групирање на објаснувањата и коментарите кои се карактеристични или оригинални.

Во следната рунда, резултатите од обработката се испраќаат до истите експерти, барајќи од нив повторно да одговорат на истото прашање, имајќи ја предвид квантитативна и квалитативна проценка од претходниот круг.

Експертите имаат можност своите предвидувања да ги променат или да ги задржат, да дадат нови објаснувања или да ги коментираат мислењата на другите, кои како анонимни им се дадени на разгледување од страна на организаторот. Одговорите повторно се собираат и се обработуваат на ист начин како и во претходната рунда. Обично, во следната рунда се добиваат одговори кои меѓусебно се поблиски, односно помало е расејувањето. Доколку организаторот на истражувањето е задоволен од резултатите, процесот завршува. Во спротивно, на ист начин се организира уште една рунда. Искуството покажува дека одговорите се стабилизираат по два или три круга, така што во практиката ретко се пристапува на спроведувањето на повеќе од три или четири рунди.

Модерна варијанта на оваа техника е електронската делфи техника. Наместо по писмен пат, размената на информации е преку компјутер, по електронски пат. Предност на овој начин е брзината на размена на информации, а слабота е во помалиот број на учесници, а количеството на информации во еден круг е обично помал.

## 5. Координацијата и донесувањето одлуки

Организацијата е една од функциите на менаџментот која се однесува на дизајнирање на организацијата (училиштето) и на нејзините внатрешни системи. Дизајнот опфаќа модели по кои се поврзани:

1. вработени меѓу нив и
2. вработените и работни места (работните задачи) што ги извршуваат.

Дизајнирањето треба да ги земе предвид:

1. формалната организација, создадена од страна на менаџерите (директорот) и

2. неформалната организација, која е последица на спонтаните односи помеѓу членовите на организацијата (училиштето).

Целта на организирањето првенствено е поврзување на различни делови на една организација, со цел таа како целина да биде ефикасна и ефективна ( Narayanan, M.P., Nanda, V. K. 2001).

Првиот чекор во организирањето е групирање на задачите и активностите. Пред индустриската револуција, во времето на владеењето на мануфактурното производство, еден производ во целина бил подготвуван од еден работник. Подоцна овој начин на организирање на работата беше заменет со следниве четири пристапи:

1. *класичниот пристап* (се базира на строга поделба на работата, во обид да се зголеми продуктивноста на тој начин што се инсистира на специјализација на работата, стандардизација и поедноставување на работните операции)
2. *бихејвиористички пристап* (во центарот на организирањето ги става вработените, обидувајќи се да ги заинтересира за работа со проширување на одговорностите и со збогатување на содржината на работа)
3. *ситуацион (contingency) пристап* (се обидува да ја усогласи работата за потребите на вработените, како и во однос на целите на организацијата) и
4. *пристап на самоуправни работни групи* (се обидува да се зголеми продуктивноста со што се овозможува на вработените да учествуваат во процесот на управување кој го следи производството).

Следниот чекор на организирањето е групирање на задачите во поголеми единици, а овие понатаму во пошироки организациони единици. Овој процес се нарекува департаментализација. Еден од начините на кој тој се спроведува е групирање на работата според активностите кои се извршуваат во организацијата. Традиционално групирањето оди по следниве критериуми:

1. групи на клиенти,
2. процес или опрема што се користи,
3. организациски функции,
4. територијата,
5. производ/услуга,
6. проект.

Третиот дел од процесот на организирање бара од менаџерот да одлучи колку луѓе еден менаџер може ефикасно да ги надгледува. Ова е познато како „ширина од контрола“, и тоа влијае на големината на организационите единици и обликот на целокупната хиерархијата на организацијата. Во пракса, ширината на контрола се разликува од организација до организација и зависи од природата на задачите кои организацијата ги прави, од менаџерите кои се вклучени во работата и од карактеристиките на извршителите.

Координацијата е, покрај организирањето, една од најзначајните активности во организацијата. Во секоја организација мора да постојат две форми на координација - вертикална и хоризонтална.

*Вертикалната координација* ги поврзува луѓето и активностите кои се на различни хиерархиски нивоа.

*Хоризонталната координација* ги поврзува луѓето и активностите на исто хиерархиско ниво.

Некои од техниките со кои се постигнува вертикална координација се следните:

- *лице во лице* (надредениот и подредениот директно комуницираат),
- *стандардизација на активностите* (утврдување на правила и процедури за управување со рутинските активности)
- *поставување на цели* (определување на главната цел, која потоа се расчленува на подцели на пониските хиерархиски нивоа).

Хоризонталната координација може да се постигне со гореспомнатите техники на вертикална координација или со следниве техники:

- назначување на еден од вработените за линк / врска за да се олесни комуникацијата помеѓу организационите единици (поттикнување на размена на информации);
- доделување на еден од вработените задача на интегратор, што е покомплексна работа од претходната, бидејќи интегратор треба со својите лидерски способности директно да влијае на комуникацијата;
- доделување на формален авторитет на менаџерите да дејствуваат во улога на врска;
- формирање на тим за одредена задача, кој се состои од членовите на овие организациони единици, а кој треба да ја координира работата.

Изборот на техники на координација зависи од посебните потреби на секоја организација.

Во училиштата како специфични организации, директорот како менаџер на училиштето треба да ја организира и координира работата на целата училишна заедница, да организира ефективно и ефикасно спроведување на курикулумот, Годишната програма за работа на училиштето, навремено изготвување распределба на часови и распоред за настава, но и бројни други задачи и активности кои се планираат и реализираат во училиштето. За организација и реализација на сите поставени цели и задачи, тој мора да делегира овластувања и задачи на други свои соработници и колеги, да овозможи нивна координација, што значи тој/таа треба да формира менаџерски тим. Иако клучните одлуки на крајот ги донесува и потврдува училишниот директор, тој треба да даде доволно ширина на соработниците од својот менаџерски тим самостојно да донесуваат одлуки со цел поефикасно справување на тековните проблеми. Само со споделување на овластувањата и одговорноста во одлучувањето училиштето може ефикасно и ефективно да функционира, да ги исполнува поставените цели и да постигнува повисоки резултати во работењето.

## Литература

1. Agnes & Laird (2002), *Webster's New World Dictionary and Thesaurus*
2. Bahtijarević-Šiber, F., Sikavica, P. i Pološki-Vokić (2008), N. *Suvremeni menadžment*, Školska knjiga, Zagreb
3. Barth, R. S.(1999), *The Teacher Leader*, Providence, RI, The Rhode Island Foundation
4. Brewer, D.(2014) „Leadership and organizational behavior“. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research Vol. 66/4*, str. 316–319.
5. Đorđević Boljanović, J., Pavić, Ž.(2011), *Osnove menadžmenta ljudskih resursa*, Univerzitet Singidunum, Beograd
6. Drucker, P. F. (2005), *Najvažnije o menadžmentu*. Zagreb: M.E.P. Consult
7. Dunhan, J.(2005), *Developing Effective School Management*, Routledge, London
8. Filipović, V., Kostić, M.(2000), *Marketing menadžment*, FON – Menadžment
9. Filipović, V., Kostić, M. (2000) *Strateški marketing*, skripta, FON – Menadžment
10. Fulton, D. and Hopkins, D.(2001) „School Improvement for Real“, *London Falmer Press*
11. Hopkins D., West, M. and Ainscow, M. (1996)„Improving the Quality of Education for All“ London
12. Lazarević, D.(2004), *Organizaciono ponašanje*, Čačak
13. Lončarević, R.(2007), *Menadžment*, Univerzitet Singidunum, Beograd
14. Mašić, B.(2009), *Menadžment*, Univerzitet Singidunum, Beograd
15. Narayanan, M.P., Nanda, V. K.(2001), *Finansije za strateško odlučivanje*, Beograd
16. Radojević, D.(1997), *Logika i odlučivanje*, Beograd
17. Sikavica, P.; Bahtijarević- Šiber, F.; Pološki Vokić, N. (2008), *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga
18. Štangel Šušnjar, G., Zimanji, V.(2006), *Menadžment ljudskih resursa*, Univerzitet u Novom Sadu, Ekonomski fakultet, Subotica
19. Staničić, S.(2006), *Menadžment u obrazovanju*, Vlastita naklada, Rijeka
20. Suša, B.(2009), *Menadžment ljudskih resursa*, Sekom books, Novi Sad
21. Петковски К., Пеливанова, Г. (2009), *Предизвиците на современото лидерство во образованието*, Херакли комерц, Битола
22. Петковски, К., Алексова, М. (2004), *Водење на динамично училиште*, Биро за развој на образованието, Скопје



23. Петковски, К., Јошевска, Ф.(2015), *Предизвиците на менаџментот и лидерството во воспитно–образовните организации*, Херакликомерц и Коучинг – Н, Битола
24. Петковски, К., Јошевска, Ф.(2015), *Современи аспекти на лидерството во воспитно – образовните организации*, Херакликомерц и Коучинг – Н, Битола
25. Петковски, К., Славковска, И. (2012), *Современ наставник*, Херакли комерц, Битола
26. Хучине, Мецгер и Пицоги, (2009) „Учење во 21-от век: Поддршка и водење на образовните реформи за учење во 21-от век“ цитирана во USAID, Настава и учење на 21-от век

Соња Петровска<sup>9</sup>  
Деспина Сивевска<sup>10</sup>

## СТАВОВИТЕ НА НАСТАВИЦИТЕ ЗА НИВНАТА ПОТРЕБА И ПОДГОТВЕНОСТ ЗА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ ЗА РАБОТА ВО ИНКЛУЗИВНА УЧИЛНИЦА

### Апстракт

Во последно време, во политичките и научно-стручните расправи посветени на развојот на целокупниот општествен дискурс се почесто поимот инклузија се користи како сублимат за да се искажат тенденции за хуманизација, демократизација, антидискриминација, еднаквост, интеграција и индивидуализација. Значи инклузијата повеќе не се третира само како образовен процес туку како највисока човекова вредност.

Инклузивното образование претставува сложена, софистицирана и моќна алатка со која може да се обезбеди социјална кохезија, а консеквентно на ова да се изгради инклузивно општество.

Иако сеуште за инклузивното образование се зборува како за контроверзна идеја, постојат бројни докази дека оваа контроверзност повеќе произлегува од разликите во толкувањето на концептите за практично имплементирање, отколку од научните показатели кои ја откриваат корисноста.

Постојат непобитни докази дека наставникот со сиот свој личностен, професионален и морален капацитет има значајно влијание врз квалитетот на резултатите од воспитно-образовниот процес.

Во трудот се презентирани дел од резултатите од едно пообемно истражување реализирано во 2016 година, на примерок од 74 наставници од четири градски основни училишта (3 во Штип и 1 во Скопје). Во рамки на предметот на ова истражување, преку дескриптивна експликација на дел од емпириски добиените податоци се обидовме да одговориме на прашањето: Кои се потребите и колку наставниците се подготвени/мотивирани за професионално усовршување во различни подрачја на инклузивното образование? Наодите од ова истражување се оптимистички, но ги откриваат и клучните подрачја во кои е потребно да се интервенира при дизајнирање и развој на инклузивниот модел на образование.

*Клучни зборови: инклузивна настава, професионализација, мотивација*

### Теоретски контекст на проблемот

Ако синтагмата квалитетно образование се поистовети со синтагмата – инклузивно образование тогаш е нужно суштински, а не само декларативно, да се прифатат основните начела на движењето „Образование за сите“<sup>11</sup> како и принципите на кои се темели декларацијата усвоена на Светската конференција на тема „Образование за сите“ одржана во Јомтиен, Тајланд уште во далечната 1990 година<sup>12</sup>. Тука, на мошне експлицитен начин образованието се промовира како систем достапен за сите и се нагласува правото на секое дете за потполно бесплатно и квалитетно основно образование втемелено на педагошки принципи за воспитно делување, што пак подразбира третман на разликите како предизвик и богатство, а не како проблем.

Иако сеуште за инклузивното образование се зборува како за контроверзна идеја за посакувани промени на социјалните, на образовните и на индивидуални вредности, постојат бројни докази дека оваа контроверзност повеќе произлегува од разликите во толкувањето на концептите за практично имплементирање, отколку од научните показатели кои ја откриваат корисноста. (Lewis A. et all., 2007)

<sup>9</sup> Д-р. Соња Петровска, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, [sonja.petrovska@ugd.edu.mk](mailto:sonja.petrovska@ugd.edu.mk)

<sup>10</sup> Д-р. Деспина Сивевска, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, [despina.sivevska@ugd.edu.mk](mailto:despina.sivevska@ugd.edu.mk)

<sup>11</sup> „Education for all“, UNESCO, <http://www.unesco.org/education/wef/enconf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>

<sup>12</sup> <http://www.ecdgroup.com/download/cn114awi.pdf>

Воспитно-образовниот процес е стохастичен систем заради ниското ниво на определеност на врските и односите меѓу клучните елементи и неможноста прецизно и егзактно да се утврди уделот на факторите врз воспитно-образовните исходи. Сепак, меѓу истражувачите широко се прифаќа хипотезата дека наставникот со свој личностен, професионален и морален капацитет има значајно влијание врз квалитетот на резултатите од тој процес. (OECD, 2005)

Наставниците преку оживотворување на принципите на инклузивното образование низ курикулумите и дидактичко-методичките пристапи креирани и реализирани за секоја воспитно-образовна активност најдиректно можат да им помогнат на децата и на нивните родители да го сфатат светот на различностите како можност за учење и развој. Оваа улога, тие успешно ќе ја остваруваат само доколку имаат развиено компетенции за да одговорат тактично, организирано и брзо на индивидуалните потреби на секој ученик. Во овој контекст секогаш треба да се има предвид дека инклузијата во образованието може да се практикува само доколку наставникот прифати дека таа претставува континуиран процес на истражување и рефлексивност.

Во најширока смисла, клучната улога на наставниците во имплементацијата на моделот на инклузивно образование, подразбира создавање на услови секое дете да го реализира својот највисок потенцијал за живот и работа во едно современо општество. Оттука, разбирањето на улогата на наставникот во рамки на инклузивното образование треба да се стави во контекст на потребата од воведување на педагошки и организациски пристапи, а во согласност со согледаните нови барања, можности, предизвици, етички аспекти на педагошките активности, афирмација на разликите помеѓу индивидуалните потреби, разбирање на начините за адекватен пристап со цел одржување на рамнотежа помеѓу разликите.

Консеквентно на ова, континуираниот професионален развој е значајна детерминанта за успешна практична имплементација на инклузијата во образованието. Истиот треба да претставува процес кој резултира со воведување на промени во практиката, а промените бараат преиспитување, ревалоризација и осмислување на прифатените наставнички практики, а не ретко бараат и реструктурирање и реконструирање на институциите. Всушност, инклузивниот модел на образование бара сериозна реформа, а „За ефикасно реформирање на образовниот систем потребни се наставници кои ги разбираат промените и кои со целото свое битие се залагаат за нивно воведување“ (Брунер, 2000).

Денеска сме сведоци на често подвојување помеѓу аспирациите на образовните политики (во нашата држава, но и пошироко) кои се однесуваат на наставниците и постојната практика. Во извештајот – Наставници за иднината (развој на наставниците за инклузивно образование во земјите на западен Балкан) се презентирани истражувачки докази кои откриваат дека наставниците не добиваат соодветно образование, соодветна поддршка и поттик да ги развијат вештините, способностите, знаењата, чувството за професионалност и мотивација потребни за да придонесат во обезбедување на услови за социјална правда преку образование. Гласот на наставниците не се слуша доволно кога се креираат образовните политики, кога се донесуваат одлуки во процесот на управување со училиштата и ретко се прифаќаат нивните иницијативи. (Pantić, Closs & Ivošević, 2010)

Фулан (Fullan, 1991, 2007) и во своето четврто издание на „Новото значење на промените во образованието“ (The New Meaning of Educational Change) останува на ставот дека „Ако сакате да го промените начинот на учење на учениците и студентите, потребно е да се промени организацијата за учење ..., а наставниците се клучни“. (Fullan, 2007: 145)

Секако, за да бидат способни да ги предводат промените, потребно е пред тоа да добијат можност за континуирано професионално усовршување, зошто истото е подеднакво значајно како и нивното иницијално образование, „...потребно е уште многу да се вложува во унапредувањето на наставничките компетенции“, (Stoll & Fink, 1996:202) неопходни за остварување на извонредни образовни резултати на учениците (Vognar, 2003:2). Добрата анализа на потребите за професионален развој во насока на зајакнување на компетенциите за работа во инклузивно училиште е предуслов за успех на ова поле.



Денес се поуверливи стануваат доказите дека професионалниот развој како модел треба да ги содржи следниве елементи: искуство, педагошка стручност, способност за користење на модерната технологија, организациска способност и соработка, флексибилност, мобилност и отвореност за комуникација (Bransford, 2000: 19–21)

*Искусството* е традиционална карактеристика на добриот наставник. Искусниот наставник претставува важен извор на знаење и разбирање; *Педагошката стручност* како основна компетенција ги опфаќа способностите на наставникот да развива вештини и способности, вклучувајќи мотивација за учење, креативност и соработка. Во рамките на оваа компетенција се подразбира и способноста на наставникот да ја оцени способноста на учениците да учат. Притоа наставникот не треба оценувањето да го врши единствено според резултатите постигнати при тестирањата на знаењата на учениците. *Способноста на наставникот да ја користи модерната технологија го одредува степенот на неговата професионалност*. Пред се, битно е да се разбере педагошкиот потенцијал на оваа компетенција, како и способноста истата да се интегрира во наставните стратегии. *Организациски вештини и соработка*. Професионалноста на наставникот не може повеќе едноставно да биде гледана како индивидуална способност. Таа пред се мора да вклучува тимска работа и соработка и потребно е да се инкорпорира како дел од политиката на *организација на учењето* во училиштата. *Флексибилност* значи дека наставниците треба да прифатат промени на професионалните барања во текот на својата кариера и дека се очекува од нив да се прилагодат. *Мобилноста* е пожелна за позитивно развивање на кариерата на наставниците. Способноста и подготвеноста за усвојување на нови знаења и искуства ќе ги збогатат компетенциите на наставникот. *Отвореност за комуникација* е можност за наставниците да ги усовршуваат своите комуникациски вештини и таа им овозможува да научат како да соработуваат со родителите на учениците и со лицата кои не се просветни работници.

Иако од наставниците не може да се очекува да станат специјални педагози за секое дете со посебни образовни потреби, моделот на инклузивно образование претпоставува поседување на специфични наставнички компетенции: способности и вештини за работа во тим, компетенции за индивидуализација (индивидуализирање на образовниот план за настава и прилагодувањето на ресурсите, материјалите и помагалата кои се користат во наставата) и диференцијација (приспособување на наставното градиво, диференцирање на репродукцијата на усвоеното знаење и приспособување на курикулумот), способности, вештини и знаења за опсервација и идентификација (препознавање на децата со посебни образовни потреби), и способности и вештини за изработка на индивидуален образовен план.

Во овој труд посебно не се анализираат и елаборираат карактеристиките на диференцијацијата, индивидуализацијата, опсервацијата, идентификацијата и планирањето на индивидуалниот образовен развој на децата со ПОП, како дидактичко-методски елементи. Намерата е само да се укаже на комплексноста на улогите на наставникот во инклузивното училиште и потребата од континуиран професионален развој во оваа насока.

Мислењата и ставовите на наставниците во врска со инклузивниот модел на образование и во однос на потребата за континуиран професионален развој во ова подрачје се значајни како за квалитетот на работата во инклузивно училиште така и за планирање на нивниот професионален развој. Промените не треба да бидат наметнати, туку треба да бидат иницирани од потребата на наставниците за усовршување (Mittler P., 2000). Оттука воведувањето на иновации или реформи (без оглед од каде се предлагаат) бара пристап кој високо ќе ги мотивира наставниците. Промените во образованието (реформи) треба да ги вклучат ставовите, мислењата и мисиите на наставниците, како и нивните стремежи за професионално усовршување. Наставникот ќе се почувствува особено мотивиран откако неговиот труд ќе биде вреднуван и со тоа тој ќе се гледа себе си како уважен член во рамките на образовната заедница (Goodson I.F., 2003).

Сериозен корпус на истражувања откриваат дека подготвеноста на наставниците за работа во инклузивни училишта и професионално усовршување во ова подрачје зависи од

нивните ставови кон децата со посебни образовни потреби. Инклузијата е успешна само доколку наставниците веруваат дека: децата со посебни образовни потреби треба да се школуваат во редовните училишта; се способни да ги воспитуваат и да ги образуваат овие деца и овие деца ќе станат корисни членови на општеството. (Hatibović, Ć., Hadžialagić, M., Smailagić, V., 2008)

Од друга страна пак, ставовите на наставниците во однос на подготвеноста за работа во инклузивно училиште и професионален развој се детерминирани од: неадекватна обученост на наставниците и директниот контакт со деца со ПОП. (Kovač-Cerović, T. i sar., 2004). Значаен фактор кој ги условува ставовите на наставниците кон инклузивното образование е степенот на обученост за работа со деца со ПОП. (Thaver et al., 2014) Наставниците се подготвени да го работат она за кое сметаат дека се ефикасни и затоа инклузијата ја прифаќаат само доколку се обезбеди адекватно усовршување и соработка со семејствата и колегите. (Сузић, Н., 2008:30) Оние наставници кои професионално се чувствуваат компетентни (имаат позитивни ставови околу нивната самоефикасност) имаат попозитивни ставови кон инклузијата, како и оние кои веќе имале можност да работат во инклузивни училници. (Ahsan et al., 2012; Сузић, Н. 2008) Негативни ставови кон инклузијата пројавуваат оние наставници кои немаат доволно информации за учениците со ПОП, или немаат доволно искуство во работата со нив. (Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011).

Со цел соодветно да се разбере комплексноста на професионалната улога на наставниците во извршувањето на должностите, потребно е да се нагласи дека нивната репутација не смее да се темели само на традицијата, туку и на функциите кои ги извршуваат во општествената заедница, а тие се менливи. Денес наставничкиот професионализам не подразбира само планирање, организирање и реализирање на државно утврдени наставни планови и програми туку и активно учество во градењето на образовните политики.

### Метод на работа

Предмет на истражувањето се ставовите и мислењата на наставниците во одделенска настава во однос на нивната подготвеност за работа со децата со ПОП и нивното професионално усовршување. Во таа насока побаравме одговор на неколку прашања/ставови: Дали наставниците треба да се претворат во специјални педагози за секое дете со ПОП?, Можат ли наставниците да работат со овие деца?, Постои ли желба кај наставниците за работа со родителите на децата со ПОП како едукатори?, Дали тие се чувствуваат компетентни да изработуваат/прилагодуваат дидактички материјали/ресурси за децата со ПОП?, Колку се чувствуваат компетентни да учествуваат во тимот за изработка на ИОП?, Дали, воопшто имаат изготвено ИОП?, и Дали се подготвени својот професионален развој да го збогатат со знаења, вештини и способности за работа во инклузивно училиште?.

Истражувањето<sup>13</sup> е реализирано само во градски основни училишта<sup>14</sup>, со приближно исти материјално-технички услови за работа, оспособеност на наставниците за работа во инклузивно училиште и вклученост на деца со ПОП. Од вкупно 74 наставници, 18 наставници работат, или работеле во инклузивна училница.

- За целите на истражувањето е користен посебно конструиран прашалник - скалер.

Фреквенциите и нивниот процентуален израз се прикажани табеларно и графички.

### Резултати

Оспособеноста на наставниците за работа во инклузивни училници секако е клучен фактор за успешна имплементација на овој модел на образование. Имајќи предвид дека

<sup>13</sup> Прикажаните резултати се дел од едно пообемно истражување чија основна цел беше да се испитаат мислењата и ставовите на наставниците за примената на новиот концепт/модел на инклузивно образование во одделенската настава во Основните училишта во Р. Македонија

<sup>14</sup> ООУ „Ванчо Прке“, ООУ „Гошо Арсов“ и ООУ „Димитар Влахов“ во Штип и ООУ „11 ти Октомври“ во Скопје.

нашите наставници воопшто или сосема малку добиваат обука за работа во ваква средина во текот на иницијалното образование сакавме да откриеме дали тие се подготвени со задоволство да се вклучат како ученици во програми за професионален развој во ова подрачје.

Податоците откриваат дека околу две третини од наставниците (70,27%) со задоволство би се вклучиле во програми за професионален развој од областа на инклузијата. Загрижува податокот Но, дури (29,73%) не покажале интерес за овој вид професионално усовршување. (табела бр.1)

Табела 1: Задоволство на наставниците во однос на вклучувањето во програми за професионален развој за инклузија.

<i>Со задоволство би се вклучил во програми за професионален развој за инклузија</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Да	52	70,27
Не	22	29,73
Вкупно:	74	100

Имајќи ја предвид законската обврска за професионално усовршување на наставниците очекувана е информацијата која говори дека дури 92,5% од нив ова усовршување би сакале да резултира со добивање сертификат. На само 7,5% од нив не им е значајна формалната страна. (табела бр.2)

Табела 2: Мислење на наставниците за значајноста од добивање сертификат за работа со деца со посебни образовни потреби.

<i>Би сакал да добијам сертификат за работа со деца со посебни образовни потреби</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Да	42	92,6
Не	32	7,4
Вкупно:	74	100

Изработката на Индивидуален образовен план (ИОП) за децата со посебни образовни потреби е задолжително дидактичко - методичко барање во инклузивната училиница. Тоа е основна претпоставка за успешен развој на овие деца, но бара специфични знаења, вештини и тимска работа од оние кои се реализатори на инклузијата.

Со оглед на фактот дека наставниците немаат, или пак имаат недоволно искуство во работа со деца со посебни образовни потреби очекувани се добиените одговори кои говорат дека голем дел од нив (81,08%) досега не учествувале во изработка на ИОП. Со ваква активност се занимавале само наставниците кои работат во инклузивни училиници и неколку наставници кои поминале обука за работа во инклузивна училиница. (табела бр.3)

Табела 3: Мислење на наставниците во однос на тоа дали до сега имаат креирано програма за работа со деца со посебни образовни потреби (ИОП)

<i>Дали до сега сте креирале програма за работа со деца со посебни образовни потреби (ИОП)?</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Да	14	18,92
Не	60	81,08
Вкупно:	74	100

Податоците во следнава табела ги надополнуваат сознанијата дека нашите наставници не се обучени за работа со деца со посебни образовни потреби. Така на прашањето: *Колку се чувствувате компетентни да учествувате во тимот за изработка на ИОП?*, само

13,51% од наставниците ја избрале алтернативата – многу. 35,14% од нив се чувствуваат средно компетентни, а дури 51,35% не се чувствуваат компетентни за изработка на ИОП. (Табела 4)

Табела 4: Мислење на наставниците за тоа колку се чувствуваат компетентни да учествуваат во тимот за изработка на ИОП?

Колку се чувствувате компетентни да учествувате во тимот за изработка на ИОП?		
	f	%
Многу	10	13,51
Малку	38	51,35
Средно	26	35,14
Вкупно:	74	100

Сепак оптимистички се податоците кои говорат дека, иако не се чувствуваат компетентни за изработка на ИОП, голем дел од нив покажуваат интерес и подготвеност да бидат вклучени во изработката/прилагодување на потребни дидактички материјали и ресурси за работа со овие деца. Така голем процент од наставниците (64,86%) од нашиот примерок се подготвени да учествуваат во изработка/прилагодување на дидактички материјали потребни за работа со децата со посебни образовни потреби. Не е за занемарување и процентот (22%) од наставници кои не искажуваат подготвеност за ваков ангажман, што кореспондира со незаинтересираноста на наставниците за нивно професионално усовршување. (слика 1)

Најверојатно, овие резултати упатуваат на постоење на психосоцијални бариери, негативни ставови кон децата со ПОП и укажува на потреба од подигнување на свеста на наставниците за прифаќањето на учениците со ПОП во редовниот образовен систем.

Слика 1. Мислење на наставниците за нивната подготвеност за изработка/прилагодување на дидактички материјали и ресурси за работа со деца со посебни образовни потреби.



Согласно претходно добиените одговори, а имајќи го предвид и фактот дека родителите/семејството се еден од најважните фактори кои го детерминираат развојот на децата, наставниците ги запрашавме дали би сакале да вложат во својот континуиран професионален развој од аспект на инклузијата, во однос на нивно вклучување во обуки, заедно со родителите, за работа со децата со посебни образовни потреби.

Одговорите на ова прашање: *Со задоволство би се вклучил во обука на родителите за работа со деца со посебни образовни потреби*, покажуваат дека дури 60,00% од наставниците покажале интерес да бидат вклучени во обука на родителите за заедничка работа со деца со посебни образовни потреби, 32,43% не се сигурни, а 8,11% немаат желба да работат со родителите на ова поле (слика бр.2).

Слика 2. Мислење на наставниците за нивната подготвеноста да се вклучат во обука на родителите за работа со деца со посебни образовни потреби.



За да ги надополниме сознанијата во врска со ставовите на наставниците: за и против инклузија во образованието побаравме од испитаниците да се изјаснат во однос на ставот: - *Наставникот не може да стане стручен педагог за секое дете со посебни образовни потреби, но може да научи корисни работи за да пружи помош на овие деца во паралелката.* Повеќе од една третина (78,38%) од наставниците веруваат дека можат да работат во инклузивни училиници. Мал е процентот на наставниците (13,51%) што не се согласуваат со ваквото тврдење, а 8,11% се изјасниле дека не се сигурни. (табела 5)

Табела 5: Мислење на наставниците во однос на тоа дали можат да станат стручен педагог за секое дете со посебни образовни потреби, и можноста да научат корисни работи за да пружат помош на овие деца во паралелката

<i>Наставникот не може да стане стручен педагог за секое дете со посебни образовни потреби, но може да научи корисни работи за да пружи помош на овие деца во паралелката</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Да	58	78,38
Не	10	13,51
Не сум сигурен	6	8,11
Вкупно:	74	100

Добиените резултати упатуваат на заклучок дека кај наставниците постои интерес и потреба за континуиран професионален развој во различни подрачја на инклузивното образование. 70,27% од наставниците се изјасниле дека со задоволство би се вклучиле во професионален развој од областа на инклузијата, дури 92,5% од нив ова усовршување би сакале да резултира со добивање сертификат. Повеќе од половината наставници (64,86%) од нашиот примерок се подготвени да учествуваат во изработка/прилагодување на дидактички материјали и ресурси потребни за работа со деца со посебни образовни потреби и 60,00% од наставниците покажале интерес да бидат вклучени во обука на родителите на овие деца.

Потребата за професионален развој ја потврдуваат и исказите на најголемиот број наставници. Дури 81,08% од наставниците никогаш не учествувале во изработка на ИОП, а 51,35% не се чувствуваат компетентни за изработка на ИОП.

Сепак, поделеноста во врска со подготвеноста за прифаќање на инклузивниот модел на образование може да се насети.

## Заклучок

Тенденцијата за градење на инклузивен модел на образование може да се поистовети со тенденција за хуманизација на училишното воспитание и образование. Ако претендираме кон овој концепт најпрво мора да ги исполниме основните хумани претпоставки за училишна инклузија: Децата со ПОП треба да добијат повеќе од она што го добиваат во специјалните училишта; Децата во редовните училишта не смеат ништо да изгубат; Учениците, родителите и наставниците треба да го прифатат детето со ПОП; Нужно е да се создадат сите материјални, кадровски и организациски услови; и Потребно е да се предвидат сите ризици од несакани последици. (Сузић, Н., 2008;16)

Наставниците имаат важна улога во имплементирање на инклузивниот модел на образование. Тие се клучните чинители кои треба да ги препознаат учениците со ПОП, да ги признаат и обзнанат различностите (можности и предизвици) во училишната средина, да создадат услови за нивно прифаќање и вклучување. Оттука, нивното професионално усовршување во ова подрачје бара континуитет проследен со волја и истражувачки дух.

Наставниците при воведување на инклузијата се соочуваат со зголемување на одговорноста со која не е лесно да се справат доколку таа се случи одеднаш. Соочени со новите предизвици поддршката која тие ја добиваат од образовните институции и родителите на учениците повеќе не им е доволна. Тие може да се чувствуваат некомпетентни, осамени, препуштени на непредвидливите ситуации во кои ги воведуваат децата со посебни образовни потреби. Ова често доведува до намалување на нивото на мотивираност за работа и успех. Училиштата во голем број од случаите претставуваат високо политизирани средини, а тоа претставува бариера за успешно воведување на промени во образовниот систем (Fullan M., 2004). Значи, се случува и институционална опструкција за воведување на инклузијата во образовниот систем.

За да се надмине овој проблем многу истражувања покажуваат дека клучно е да се изврши промена на ставовите и верувањата на наставниците во однос на потребноста и корисноста од инклузијата. Оваа пак промена се очекува да влијае и врз подготвеноста на наставниците за професионално усовршување насочено кон градење на компетенции соодветни за работа во инклузивна средина.

Наставниците често чувствуваат страв и предрасуди спрема инклузијата и работата со деца со посебни образовни потреби. Причината за стравот е најчесто затоа што сметаат дека не се доволно компетентни да се справат со овој предизвик кој тие го сметаат за проблем. Потоа чувствуваат дека немаат доволни познавања во оваа област, дека нема да умеат соодветно да постапат и дека целосно ќе доживеат неуспех во нивните обиди. Ова доведува до не исполнување на професионалните очекувања кои тие си ги поставиле, а потоа и очекувањата од нивното социјално опкружување, составено од родителите на децата со специјални образовни потреби, нивните колеги, стручните служби и другите нивни соработници (Gjuroski, 2014).

Во оваа насока говорат и резултатите од ова истражување. Нашите испитаници ја обзнануваат нивната некомпетентност за работа со деца со ПОП, бараат соодветни програми за нивно професионално усовршување и легитимизацијата (сертификат) на компетентноста за работа во инклузивни училиници.

## Литература

- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). *Exploring pre-service teachers' perceived teaching- efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh*. International Journal of whole schooling, 8(2), 1–20.
- Bransford, JD, Brown, AL & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. National Academy Press, Washington DC.
- Brunner, J. J. (2000). Educación, globalización y tecnologías educacionales. *El caso de Chile. Hacia un laboratorio de*.
- Превземено од :[http://www.geocities.com/brunner\\_cl/global.html](http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html)
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), 384–394

- Goodson I.F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Gjuroski, A. (2014). *Managing the educational changes*. Превземено од: www. japmnt. com, 623.
- Kovač-Cerović, T. I sar.(2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve-izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Ministarstvo prosvete I sporta Republike Srbije.
- Lewis A. et all. (2007). The experiensis of disabled pupils and their families, London: *British journal of Special education*. Vol. 34. 189 – 195.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Education Psychology*. Vol.77. 1- 24.
- Mittler P. (2000). *Working towards Inclusive Education: Social Context*. London: David Fulton.
- ОЕЦД. „Наставниците се важни“. *Извештај од 2005 година*.
- Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Stoll, L., &Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press, стр.202.
- Сузић, Н. (2008). Инклузија у очима наставника. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу* (Подгорица) бр. 1, 13–31.
- Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1–8.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan M. (2004). *Leading in a Culture of Change: Personal Action Guide and Workbook*. San Francisco,CA: Jossey-Bass
- Fullan, M.G. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- Hatibović, Ć., Hadžialagić, M., Smailagić, V. (2008). Stručni rad: Djeca s posebnim potrebama-nastavnici i student u stiecanju znanja o različitostima, Tuzla i Bihać. Centar za dokumentaciju i inovacije.
- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduслови za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Татјана Атанасоска<sup>15</sup>  
Ирена Пипицаноска<sup>16</sup>

## ПРЕДИЗВИКОТ НА ЕВАЛУАЦИЈАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ

### Апстракт

Прашањето на проблематиката на оценувањето на работата на наставникот постојано е во фокусот на внимание на образовните иницијативи. Тоа воопшто не е за изненадување, доколку се има во предвид фактот што наставникот се смета за клучен фактор од кој зависи постигнувањето на учениците, релација која безмалку е доведена во директна линија. Земјите низ светот нудат различни практики за решавање на овој процес, кој и понатаму се одликува со динамичен карактер, разбирливо бидејќи предизвиците пред кои постојано е поставен наставникот се менуваат. Во нашата образовна практика постојат одредени искуства, кои за жал често биле оспорувани со оглед на нивниот дискутабилен карактер. Трудот нуди едно видување на светските искуства, но и предлог за тоа како ова прашање би можело да се реши на нашиот простор со цел да се затвори и ова отворено прашање кое претстои.

*Клучни зборови: евалуација на наставникот, различни модели на евалуација, постигнувања на учениците*

### Општеството и образованието

Не ретко низ историјата во глобални рамки образованието, односно системот на образование и процесот кој во него се случува се сметале за клучни играчи од чија што успешна игра зависи успехот на одржување на континуитет, но и развојот на општеството. Некаде тука се калкулира и со важноста на образованието за поединецот кој него го стекнува, но при тоа често пати се користи аспектот на корисност на личноста за самото општество. Општествениот аспект на корисноста на образованието се менувал во зависност од тоа за кој историски период станува збор, но и од тоа за која конкретна држава станува збор. Станува збор за доделување на специфична улога во зависност од тоа кои се конкретните услови во кои тој функционира, дали од него бараме да помогне во решавање на локални, регионални, или пак планетарни проблеми, или да се справи со некои сосема нови предизвици кои претстојат и се во функција на иден развој. *Општествениот контекст е императив за да може образованието да функционира добро. Општеството и образованието се дополнуваат меѓусебно. Општеството не може да продолжи понатаму без образованието, ниту е можно обратното. Образованието влијае врз тоа поединецот да биде едуциран, но исто така и врз целата заедница почнувајќи од неговото/нејзиното семејство. Со други зборови подигнувањето на доволен број на ефективни луѓе кои ќе придонесат за по просперитетно општество и должност на образованието образовните институции кои имаат одредени функции во заедницата.* (<http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/04.turkkahraman.pdf>). Во овој контекст образованието има повеќе детектирани функции: **комплетирање на процесот на социјализација; трансмисија на централното човечко наследство; оформување на социјалниот персоналитет на личноста; реформирање на ставовите; образование заради оформување на професионална окупација на човекот; стекнување на статус во општеството; охрабрување на духот на натпревар.** (<http://www.preservearticles.com/201107048804/essay-on-the-role-of-education-in-society.html>). Или како што се наметнува новото прашање за образовните експерти на денешницата: веќе не треба да се занимаваме со тоа образованието да го направиме да биде подобро, туку да биде поразлично. И конечно: дали денеска образованието навистина се наоѓа на раскрсница? Или тоа од секогаш било на некаква раскрсница?

<sup>15</sup> Проф. д-р Педагошки факултет Битола, УКЛО, [tatjana\\_atanasoska@yahoo.com](mailto:tatjana_atanasoska@yahoo.com)

<sup>16</sup> Средно училиште „Р.Р. Ричко“, Прилеп, [irenapipi@yahoo.com](mailto:irenapipi@yahoo.com)



Редовно, кога станува збор за проценката дали на општеството и поединците им се испорачува она за кое тие се заинтересирани и во колкава мера тоа е направено во калкулациите се вклучува учеството на релевантните фактори кои се вклучени во реализација на истото. Се калкулира околу образовната политика која се води во конкретната држава, средствата кои се издојуваат за реализација на образованието, условите во кои тоа се случува, образовните иницијативи кои се преземаат, курикуларните решенија, уделот на учебниците, или воопшто материјалите за учење. Каков треба да биде односот помеѓу технологијата и педагогијата? Но ниту во еден момент наставникот не е изземен од улогата која тој ја реализира. Во последните децении дури може да се каже дека токму тој е во центарот на вниманието. Како иницијално образование стекнал, колку е подготвен за перманентно стручно усовршување, како новите знаења и вештини ги имплементира во својата секојдневна работа, колку и на каков начин внесува креативност во реализација на активностите. Каква е неговата ефективност и ефикасност, при тоа често немајќи консензус околу прашањето што навистина треба да се смета за ефективност и ефикасност. Како тој комуницира со учениците, колегите, родителите. Дали е спремен за тимска работа, дали поттикнува нови иницијативи, се генералните прашања кои редовно се предмет на одговор.

### **Која е намената на евалуацијата на наставниците**

Ова прашање датира одамна, односно постојано е во нечиј фокус на внимание. И во образовните успеси и за образовните неуспеси се разгледува уделот на наставникот. Обидите да се измери колку во сето ова придонел наставникот и на кој начин изродиле различни практики, некои помалку, некои повеќе успешни. Не е воопшто лесно да се направи егзактна проценка за нешто кое е резултат на испреплетено влијание на повеќе фактори, а при сето тоа самиот процес е сместен во различен контекст. Исто така ниту на прашањето за тоа која е намената на евалуирање на работата на наставникот не се нудат исти одговори, работата станува уште посложена. Во различни општествени и образовни контексти, во различни временски интервали одговорот на ова прашање е различен. Со право може и треба да се очекува дека доколку на ова базично прашање не може да се даде единствен одговор, како тогаш ќе може да се докаже мерливоста на наставниковата работа, или пак во колкава мера тоа остава простор за спроведување на објективен пристап во некаква компарација врз основа на единствени параметри.

Исто така важно е првично на единствен начин да се расчисти и со прашањето што се сака да се постигне преку процесот на евалуација на работата на наставникот. Намени може и реално има повеќе, па со самиот тој факт станува јасно дека начинот на кој може да се планира, спроведе и евалуира работата на наставникот треба да се очекува да бидат различни. Што ние ќе направиме со собраните податоци кои произлегле од проценката на работата на наставникот? Дали постои можност да се постигне консензус околу тоа сите на ист начин ќе ги искористат прибраните податоци? Според одговорите на овие и слични прашања образовната политика и практика нуди различни решенија кои се разликуваат од земја во земја, од регион до регион, во различен временски момент.

### **Симплифицирани пристапи и модели за евалуација на наставниците**

Историјата на воспитно-образовниот систем покажува дека различните земји пристапиле кон различни практики при обидите да ја евалуираат работата на наставникот, а воедно тие практики се менувале во зависност од тоа каква проценка направиле образовните власти за нивната примена. Се разбира основниот критериум врз основа на кој предлагале нов, или го видоизменувале постоечкиот бил оној за ефикасноста на истиот. Воглавно може да се зборува за симплифициран пристап при евалуирањето на работата на наставникот, но и за нешто посложени облици на евалуација кои во себе инкорпорирале повеќе аспекти од неговата работа, како и поразработени постапки кои при тоа се применуваат.

Симплифицираните пристапи воглавно се задржуваат, или појдовна основа им е

проценката околу тоа во колкава мера нивните ученици успеваат да ги постигнат предвидените стандарди на постигнувања. Се чини дека ова решение, барем според оние кои го заговарале и применувале сосема логично, но и објективно. Станува збор за ставање на знак на еднаквост меѓу ефективноста и ефикасноста на наставникот и постигнувањето на учениците што е видливо преку нивното сместување во рамките на стандардите. Овој пристап всушност воопшто не зема во предвид многу други фактори и констелации кои имаат и тоа значајно влијание врз она што ќе го постигне ученикот и ќе биде изразено преку стандард: *пристапот на стандардизирана евалуација може да ублажи многу од факторите кои се производ на резултатот од процесот кој неконзистентно се приближува и многу широко се интерпретира.* Овој модел е познат под називот **Teacher Advancement Program (TAP)**: *Toch (2008) го идентификувал како Напредна програма за наставници, како модел базиран врз на стандарди. Овој модел, или пристап се засновува врз моделот кој го креирал Даниелсон и кој во предвид ги има трите аспекти на поучувањето: дизајнирање и планирање на подготовката на поучувањето, средина за учење, како и самиот процес на поучување. (Toch, 2008). Овој модел исто така содржи и рубрика со чија помош може да се изврши споредување на начинот на кој наставниците го спроведуваат поучувањето. (Toch, 2008). Секаде онаму каде наставниците се обучени да учествуваат во евалуација на настава и портфолија како дел од процесот на супервизија се користи и евалуацијата меѓу колегите. ([https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4\\_Phillips\\_etal\\_Teacher\\_Evaluation\\_Improvement.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4_Phillips_etal_Teacher_Evaluation_Improvement.pdf)). Покрај учеството на колегите во овој процес учество е предвидено и за директорот, но неговата улога и не е многу значајна имајќи во предвид дека конечната проценка тој им ја препушта на наставници кои се ослободени од обврските во училишната и го одржуваат овој процес. Во моделот кој го понудил **Danielson (1997)** ([https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4\\_Phillips\\_etal\\_Teacher\\_Evaluation\\_Improvement.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4_Phillips_etal_Teacher_Evaluation_Improvement.pdf)) станува збор за примена на една рамка како алатка за евалуација во која треба да се сместат белешките за четири домени: планирање и подготовка, училишната средина, поучување, професионални задолженија. За секој од аспектите има понудено пет специфични компоненти, а секоја од компонентите има специфични елементи. Овој модел доживал ревизии, а последната е направена во 2013 година. Понудата на една ваква разработена рамка се сметала за предност бидејќи претставувала патоказ за новите наставници и нуди заеднички јазик кој сите ќе го разбираат и толкуваат подеднакво.*

Всушност симплифицираните пристапи се базираат на системот награда-казна која се предвидува за наставниците кои се предмет на евалуација. Нивната намена е: *да ја измерат ефективноста на секој одделен наставник, да ги категоризираат и рангираат наставниците, да ги наградат оние кои се наоѓаат на врвот и воедно да го забрзаат процесот на горење на оние кои се долу* ([http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10\\_2.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf)). Ваквиот пристап со право се смета дека: *not only ignores the complexity of teaching but also overlooks the real purpose of teacher assessment and evaluation* ([http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10\\_2.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf)).

### Контроверзни прашања

Прашањата кои ја придвижиле практиката за евалуација на наставниците и ден денес се поставуваат: Која би била најдобрата практика за оценување и проценување на работата на наставниците? Дали тоа е онаа на доведување во директна врска со постигнувањата на учениците? Што треба да биде реалната цел на оваа проценка? Да му се помогне на наставникот? Тој да се рангира? Да им се предочи на работодавачите и родителите со каков наставник по квалитет имаат работа? Ова да му биде основа за напредување во кариерата? Појаснувањата одат во насока дека оценувањето на учениците врз основана стандардизирани тестови бројните експерти ги доведуваат во прашање кога само врз основа на тоа што покажале учениците на нив треба да се извлече заклучок за тоа колку

еден наставник е добар, или не е. Посебно доколку тие тестови се наменети за мерење на повисоките когнитивни вештини кај учениците. Се оспорува користењето на овој пристап поради тоа што наставниците кои се покреативни може да се постават во понеповолна позиција, па тоа да биде причина тие самите да си направат редуцирање на примената на креативни пристапи во поучувањето и да се фокусираат само на она што е потребно за да се постигнат повисоки скорови на тие тестови. Со тоа нивниот потенцијал за понуда на богат репертоар во примената на различни стратегии на поучување може на штета на учениците значително да се редуцира.

Исто така бројни експерти ја доведуваат во прашање и валидноста на самото користење на на постигнувањата на учениците како основа за проценка на квалитетот на наставникот. Се разбира дека ова е начин за отворање на вратата за дискутабилноста на научниот пристап во третирањето на ова прашање. Тие замеруваат за тоа што на овој начин воопшто не се земаат во предвид многу други фактори кои вршат влијание врз постигнувањето на учениците како што се нивниот социо-економски статус, помошта што од дома ја добива секој ученик, претходните искуства кои ги имал ученикот, големината на класот, расположливоста на извори за учење и ситуации за стекнување на нови искуства, културното миље во кое се случува образованието, очекувањата кои ги имаат учениците, нивните амбиции, интереси, ставот кон образованието, начините на кои се врши проценка на нивните постигнувања.

За да се применува еден вака симплифициран пристап кој се темели на директната релација меѓу постигнувањата на учениците и ефикасноста и ефикасноста на наставникот треба да се разрешат многу ситуации, речиси се друго што се случува вообразовниот процес да се стандардизира, како на пример подготовката, наставните планови и програми, пристапот во поучувањето, начинот на кој се евалуираат учениците, секој на ист начин да толкува што е тоа добро поучување. Но секако не може да се стандардизираат самите ученици, односно тие помеѓу себе се разликуваат според многу параметри, а тоа е факт кој не смее да се остави настрана.

### **Поширок пристап**

Овој пристап е осмислен со цел да се надминат аспектите на проценка на работата на наставникот кои не се поврзани со поучувањето. Иако ова не е модел кој би се сметал за идеален, сепак е многу повеќе вреден поради тоа што тој се обидува да ги издвои поедините фактори кои вршат влијание врз учењето и резултатите од него. Со други зборови се еден од репрезентите на ваквиот пристап е моделот кој се нарекува **Модел на додадена вредност** и како таков е познат во практиката.

Поширокиот пристап отвора простор за евалуирање на работата на наставникот поставен на пошироки основи и ги има следните карактеристики: *евалуација од страна на ученици; податоци од евалуација кои се резултатна триангулација и воедно се собирани во тек на одредено време преку спроведување на чести опсервации при што се користат повеќе набљудувачи; планирање и подготовка; примена на стратегии кои значат подобрување на поучувањето со тоа што се обезбедува потребната поддршка; хиерархиски тип на модел кој прави евалуација на способностите на директорите и надзорниците да спроведуваат евалуација и поддршка на учениците* ([https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4\\_Phillips\\_etal\\_Teacher\\_Evaluation\\_Improvement.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4_Phillips_etal_Teacher_Evaluation_Improvement.pdf))

Овие обиди за поширок пристап во евалуацијата на работата на наставниците даваат одредени смерници и препораки кои ја деталзираат и прецизираат практиката на евалуација на наставниците почнувајќи од определувањето на темелната намена на една ваква постапка: зајакнување на знаењата, вештините, предиспозициите, како и практиката во училища на професионалните едукатори. Овој поширок пристап вниманието го свртува кон потребата од креирање на локална практика за решавањена ова прашање, што значи дека соправо калкулира со регионалните, локалните разлики во кои се одвива воспитно-

образовниот процес и кои навистина влијаат и врз оваа практика. Овој пристап упатува на потребата од развој на пристап кој е повеќекратен, значи се води имајќи ги во предвид многуте аспекти на работата на наставникот и на крај препорачува да се развиесилен систем на евалуација на наставниците. Елементите на евалуацијата пак би требало да се однесуваат на : **планирање и подготовка, училничка средина, поучување, професионален однос, соработништво и партнерство** ([https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4\\_Phillips\\_et al Tea cher Evaluation Improvement.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4_Phillips_et al Tea cher Evaluation Improvement.pdf)). Изворите со чија помош би се прибрале податоците би требало да опфаќаат: **формално набљудување во училиница, интервју со наставниците, податоците од постигнувањата на учениците, материјалите од оценките за постигнувањата на учениците кои ги направил наставникот, мислење од учениците, опсервации преку присуство во училиница, материјалите кои наставникот ги подготвил за примена при своето поучување.**

### Македонска практика

Традиционално во македонскиот образовен систем долго време не постоеше разработена практика за евалуација на работата на наставникот, неговата ефикасност и ефективност. Она што тој го работеше беше предмет на опсервација од страна на органот на МОН, Бирото за развој на образованието. Советниците при овој орган имаа обврски да вршат опсервација на работата на наставникот преку посета на часовите кои тој ги одржува. Меѓутоа повремените посети кои не завршуваа со некаков писмен фидбек кој би бил на увид на наставникот, а честопати и без усен разговор меѓу наставниците и советниците беше повод да се посегне по нов модел кој ќе помогне во надминување на негативните страни и недостатоците на постоечкиот. Законската регулатива која пред неколку години беше донесена предвидуваше два вида на оценување на наставниците: интерен и екстерен. Интерниот модел беше осмислен како обврска на самото училиште при што се предвидуваше спроведување на таканаречена интерна самоевалуација. За неа беа задолжени вработените во училиштето преку формирањето на комисијата за самоевалуација. Во оваа постапка беа опфатени наставниците кои работат во првата тригодишна фаза на основното образование. Проблемите што ги изроди ваквата практика произлегоа од нејасните упатства и критериуми за доделување на оценката, па на тој начин се јавија многу нејаснотии, грешки при спроведувањето на истата.

Вториот начин, или екстерното оценување беше осмислено и спроведено како модел на директно поврзување на постигнувањата на учениците и оценката на работата на наставникот од една, но и системот на награди и казни од друга страна. Преку спроведување на стандардизирани тестирања за учениците на крајот на учебната година и успехот што тие го постигнале на нив се направи обид да се добијат оценки за работата на наставникот. Доколку оценките што тој ги определил за учениците во значителна мера отстапуваа од она што тие го покажале на тестирањето, тогаш за него беа предвидени казни во форма на намалување на процентот на примањата. Доколку две учебни години последователно се повтори истото за еден наставник и воедно тоа се покаже и третата учебна година, во тој случај беше предвидено наставникот да го изгуби своето работно место. Онаму каде што не се забележуваа отстапки во значајна мера беше предвидено наставниците да бидат парично стимулирани. За наставниците кои на одреден начин беа во групата на казнети беа предвидени советодавни активности од страна на советниците на БРО, но и обуки за упатување во проблематиката на оценувањето на учениците од страна на акредитирани обучувачи.

Вака осмислениот модел на оценување на работата на наставниците беше предмет на остри критики и од страна на самите наставници и од учениците и од родителите и од стручната јавност. Дискутабилно беше тоа што учениците беа ставени во стресна состојба бидејќи оценката на крајниот тест им влијаеше на успехот; тоа што одговорите на прашањата можеа да се најдат на различни места; тоа што прашањата беа поставени пред тестирањето, па добар дел од нив имаше можност да се научат напамет со што се губи

смислата на тестирањето, тоа нема да даде реална слика за постигнувањата на ученикот. Во вода паѓаше и обврската учениците да бидат континуирано оценувани преку целата година по пат на формативно и сумативно оценување. Наставниците реагираа на реалната можност за отстапки во оценките добиени од нивна страна и оние на тестирањето: можно е да се научат прашањата напамет, нема можност за усно проверка на она што се учело, нема простор за да се согледа креативноста на ученикот која во текот на часот ја согледува и оценува наставникот; од сите ученици сокој се среќава наставникот се избираат само дел кои ќе бидат опфатени со екстерното тестирање со што се зголемува веројатноста оценките што тие ќе ги добијат по пат на овој тест да отстапува во поголема мера од она што тој го определил, се разбира бидејќи тоа во голема мера зависи и од составот на групата, односно дали во неа се релативно подобри, послаби ученици и сл. Калкулирањето на стравот, стресот што го предизвикува една ваква постапка, тоа за која средина станува збор, односно кое конкретно училиште, село, град, доведе до остри полемики и критики. После неколку годишна примена ваквиот начин на проценка на работатана наставникот се прекина.

Останува да се размисли што наместо критикуваниот и веќе сместен во историјата модел на оценување треба да се внесе? Во меѓувреме беше донесен и документот насловен како Основните професионални компетенции и стандарди за наставници, документ кој во една развиена форма зборува за тоа кои аспекти во работењето треба да бидат предмет на интерес кога се креира, оформува и надоградува профилот наставник. Ова е солиден документ кој може и треба да биде основа за развој на модел кој ќе биде современ, во склад со светските трендови, а ќе претставува широк модел кој води сметка и за вредносно додадената димензија на современите модели. Сепак пред да се пристапи кон понуда на модел од страна на образовните власти треба да се отвори широка расправа на која ќе се разгледаат нашите досегашни искуства, нивните предности и недостатоци, светските трендови, да се расчисти со тоа која и каква ќе биде намената на спроведување на постапка за оценување на наставниците, односно во каква цел ќе се искористат прибраните податоци. Изградбата и развивањето на модел за оценување на наставниците значи развој и на постапки инструменти кои објективно, релевантно, релијабилно ќе гарантираат за научната заснованост на прибраните податоци, за да може истите да се обработуваат и толкуваат врз научна основа и еднакво од сите вклучени фактори. Процедурите кои треба да се применат треба да бидат јасни и недвосмислени, при што ќе се знае точно кој фактор, или учесник во кој дел од процесот треба да има учество и на кој начин. Моделот кој ќе се развие пред се треба да има развојна димензија: да им биде во функција на наставниците во определувањето на нивната идна патека на свое усовршување, но никако не како инструмент за некаков вид на нивно казнување.

### Користена литература

1. <http://bro.gov.mk/docs/USAID/MKD/01%20Osnovni%20profesionalni%20kompetencii%20%20standardi%20za%20nastavnici.pdf> Retrieved September, 2017
2. [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4\\_Phillips\\_etal\\_Teacher\\_Evaluation\\_Improvement.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.7.3.4_Phillips_etal_Teacher_Evaluation_Improvement.pdf) Retrieved August 2017
3. [http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10\\_2.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf) Retrieved September 2017
4. <http://www.preservearticles.com/201107048804/essay-on-the-role-of-education-in-society.html> Retrieved October 2017
5. <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/04.turkkahraman.pdf> Retrieved October 2017

Кирил Барбарев<sup>17</sup>

## КОНЦЕПТ И МЕРКИ ЗА УНАПРЕДУВАЊЕ НА НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

### Апстракт

Од крајот на минатиот век и почетокот на овој век се случува многу реформи во системот на образование на наставниците нашата земја. Но, реално може да се констатира дека пристапот секогаш бил парцијален, секогаш се базирал на одредени решенија кои биле во насока на внатрешни краткорочни поместувања, скоро секогаш бил под политизација со компромиси и задоволувања на одредени парцијални гледишта и погледи, без долгорочни погледи и визија за тоа каков треба да биде наставникот и системот во 21 век во Република Македонија. Затоа и сите засегнати страни не се задоволни од моменталните состојби. Исто така, веќе предолг временски период наставничката професија е во лоша општествено-економска положба, со загубен општествен статус, со релативно слаби и незаинтересирани кандидати за наставници, со слаба образовна политика за мотивираност на постојните и идни наставници, со релативно слаби материјално технички услови, со несистематски пристап во планирањето и продукцијата на кадри во областите на предучилишното, основното и средното образование. Оттука, во фокусот на овој труд се предизвиците на наставничката професија во РМ и патиштата, концептите и мерките за подобрување.

*Клучни зборови: наставник, наставничка професија, реформи.*

### Контекст во кој се наоѓа наставничката професија

Иницијалното образование во РМ се остварува со различен пристап, во зависност од тоа дали станува збор за предучилишни, одделенски или за предметни наставници по општообразовни, уметнички или стручни предмети или, пак, по практична настава. Но, повеќе од очигледно е дека веќе подолг временски период: (1) постои слаба подготвеност на наставниците за современ концепт на настава и учење; (2) постои негативна селекција за избор на наставниците; (3) постои нерамнотежа и неинтегрираност на стручното и педагошкото образование во предметната настава; (4) не е стандардизиран концептот за образование на наставниците на наставничките и ненаставничките факултети; (5) системот за образование на наставници и системот за професионален развој не се дефинирани согласно новите тенденции, не се функционални и може да се каже дека не обезбедуваат соодветно ниво на квалитет; (6) студиските програми на институциите кои подготвуваат наставнички кадар не ги исполнуваат во целост барањата на современиот систем на воспитание и образование, се забележува (не)усогласеност во програмите, неповрзаност и некоординираност меѓу овие институции; (7) едукацијата на воспитно образовниот кадар е заснована на традиционалниот педагошки систем; (8) недоволна материјална поддршка во детските градинки, училиштата, високообразовните установи кои подготвуваат кадар и наставниците; (9) формализирање на менторскиот систем со приправниците; (10) неизграден систем за акредитација и евалуација на сите нивоа.

Последните обиди за реформи (*Закон за високообразовните установи за наставен кадар во предучилишното, основното и средното образование, Закон за академија за наставници*<sup>18</sup>), се реален показател дека образовните политики не произлегуваат од компетентни јавни дебати, дека во креирањето на политики не се вклучени најзасегнатите страни – наставниците, академската заедница, надворешни експерти, пошироката заедница. Тоа само покажа дека системот е затворен во себе и дека пристапот се базира на позајмени модели од странски земји без почитување и земање в предвид на она што претходните децении се градело на тоа поле. Сето тоа дополнително го оптоварува и отежнува формирањето на единствен и хармонизиран однос на системот на образование и професионален развој на наставниците.

<sup>17</sup> Војвр. проф. д-р, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип; Факултет за образовни науки, [kiril.barbareev@ugd.edu.mk](mailto:kiril.barbareev@ugd.edu.mk)

<sup>18</sup> Службен весник на РМ бр. 10. 22.01.2015

Иако наставничката професија мора да се темели врз две основни компоненти: **стручно-научна** и **педагошка**, факултетите кои репродуцираат најголем број предметни наставници за основното и за средното образование, педагошката компонента во вкупниот број на неделни часови е застапена со приближно 6-10% или сооднос од  $\approx 9:1$ . Ваквиот сооднос јасно укажува дека наставниците во предметната настава стекнуваат иницијално образование кое ни приближно не ги задоволува потребите на наставничката професија. Ваквиот сооднос во споредба со други земји е далеку од потребите за наставничката професија. На пример, во САД и Јапонија соодносот меѓу овие две компоненти е 3:1, во Франција е 2:1, во Германија е приближно еднаков, а во Англија во колеџите за наставници е 2:3.

### **Промена на образовната парадигма за образование на наставници**

Темелна определба во промената на образовната парадигма за иницијалното образование треба да биде во целосната професионализација на професијата наставник во сите фази од развојот на наставникот. Потребен е сериозен пристап и создавање стратегија за промена на образовната парадигма за иницијалното образование во РМ која треба да биде во насока на создавањето реален концепт преку кој развојот на наставничката професија ќе биде во функција единствено за оние за кого треба да постои. Затоа на системот треба да му се пристапи холистички, како на систем во целина, со водење грижа и добра стратегија за меѓусебната поврзаност на секој потсистем – од предучилишно воспитание, основно, средно и високо образование, како и целокупната општествена заедница.

### **Компетенции на наставникот (новипарадигми)**

Денес, очекувањата и барањата за наставничките компетенции се повисоки и наставникот со сета своја професионалност, стручност, сестраност, посветеност и одговорност, претставува иницијатор на индивидуалните и општествените процеси кои водат кон личен и колективен развој. Стручноста и компетентноста на наставникот се основен предуслов за создавање на квалитет во образованието.

Советот на Европа и Европската Комисија, пристапија кон утврдување на темелните наставнички компетенции, како исклучително важни во периодот до 2010 година (2004). Во склоп на Европската Унија, изработена е рамка на компетенции за наставникот, со осум одредени подрачја на темелни компетенции: (1) Комуницирање на мајчиниот јазик, (2) Комуницирање на странски јазик, (3) Информациско – комуникациска технологија (ИКТ), (4) Литературна, математичка и научна писменост, (5) Оспособеност за претприемништво, (6) Оспособеност за доживотно учење, (7) Интерперсонални и граѓански компетенции (меѓусебно разбирање), (8) Културна експресија (Previšić, V.2007:397).

Професионалниот развој на наставниците кои се дел од училишната пракса, речиси во сите европски образовни системи се реализира во специјализирани центри. Овие центри можат да работат во склоп на високите школи (Норвешка, Шведска, Финска), или пак во регионални центри за стручно усовршување на наставниците како примерите во Ирска, Австрија и Германија. На сите нив, примарна цел е јакнење на наставничките компетенции за работа во 21-ви век. Тоа подразбира јакнење на методско-дидактичките компетенции, педагошки-психолошки, социјално-комуникациски, специјални (работа со деца со попреченост во развојот).

Наставничкиот позив, продуховен со вредности кои го поттикнуваат севкупниот развој на личноста, духовниот, културниот напредок на заедницата, како и почитување на човековите права и слободи, има силно влијание врз општеството и пресудна улога во воспитување и образување на идните генерации. (Previšić, V.2007:396)

### **Клучни мерки за унапредување на наставничката професија**

Клучна мерка за унапредување на наставничката професија е развивање на национален систем за наставничката професија на сите нивоа (предучилишно, основно, средно, високо образование). Реализацијата на оваа мерка треба да се решава преку образовни политики кои ќе овозможат: подигање на општествено-економската положба на наставничката

професија и статусот на наставникот во општеството; избор и селекција на кандидати за идни наставници на сите нивоа; приемни испити; утврдување критериуми и механизми; стипендирање/кофинансирање на студентите на студиските програми за иницијално образование на наставниците; зајакнување на квалитетот и капацитетите на иницијалното образование на наставниците; воведување на наставникот на работа во текот на приправничкиот период/наставник почетник за постигање на стандардите за лиценциран наставник; професионален развој и напредување на наставниците; оценување на квалитетот на високообразовната институција која подготвува наставнички кадар; на наставниците; училиштата; детските градинки; стандарди и начини на евалуација; промена на односот на медиумите кон образованието; поддршка во промовирањето на вредностите и услугите наменети за децата и младите; развивање и поддршка на медиумски програми (РТВ, издавачка дејност, други медиуми); поголема продукција на воспитни, образовни, научни, културни, уметнички содржини, програми за деца и родители, воспитувачи, учители.

### Заклучок

Воспитно-образовниот систем има реален недостаток во креирањето на објективни показатели за процена на квалитетот и методот на изведување на наставата. Потребно е воведување и зголемување на критериумите за педагошка работа. Затоа, високообразовните установи заедно со МОН ќе треба да преземат обврски за подигање на квалитетот на наставниците. Тоа ќе треба да се постигне во брз и краток временски период со стратегија и акциски план за тимови од наставници кои ќе имаат кратки и долги студиски престои во земји според кои модели ќе се преземат одредени реформи во предметните програми и студиските програми на високообразовните установи за образование на наставници. Долгорочното а ќе се реализира преку основање на Универзитетски центри за квалитет на наставниците и програмата по која ќе работи академијата за наставници.

Квалитетот на идните наставници би требало да почне да се зголемува ако се акредитираат реално квалитетни магистерски и докторски студии од областа на методиката на наставата за сите поединечни предмети. Заеднички студии на Универзитетите, додипломски, мастер и докторски.

Отворање на повеќе Универзитетски училници. Предлогот е преку инвестирање во современа опрема, студентите и наставниците да реализираат вежби, методски активности, пракса, одбрани на дипломски трудови. Училиштата треба да изберат ментори за студентите од наставничките факултети чие звање ќе им биде поврзано со понатамошниот кариерен развој. Во тие училници ќе се реализира и професионален развој на наставниците, ќе се користи и за научни цели на универзитетските професори, за поддржување на децата во светот на науката, детската љубопитност и развивање на желбите за истражување на природните феномени.

Прилагодување на нормативот и систематизација на работни места. Не постои работно место на кадар со магистерски или докторски студии. Поддршка заради подигање на квалитетот на наставата и иновациите во наставата на наставниците кои имаат докторат, специјализација, магистратура во структурата или методиката.

### Литература

1. Акциско истражување професионално развој на наставника  
[http://www.azoo.hr/images/razno/Akcijsko\\_istrazivanje.pdf](http://www.azoo.hr/images/razno/Akcijsko_istrazivanje.pdf)
2. Anđelka P., Minarević V., Učitelj – Nositelj promjena u obrazovanju, Učiteljski fakultet, Osijek,  
[https://bib.irb.hr/datoteka/413060.Ucitelj\\_-\\_nositelj\\_promjena\\_u\\_obrazovanju.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/413060.Ucitelj_-_nositelj_promjena_u_obrazovanju.pdf)
3. Биро за развој на образование, (2008) Скопје, Концепција за деветгодишно образование;
4. Celozivotnoobrazovanjenastavnika – u rascepu izmeđugustvarnosti I svesti o vaznosti, достапно  
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/Pages from ek\\_vje\\_snik\\_10\\_1\\_3.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/Pages%20from%20ek_vje_snik_10_1_3.pdf)
5. Центар за образовни политики, (2013), Белград, Наставничката професија во XXI век, достапно на:  
[http://stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/Nastavnicka\\_profesija\\_za\\_21\\_vek.pdf](http://stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf)



6. Damjanovic R. (2010) Finskiobrazovnistustav,Ministarstvoprosвете Republike Srbije, достапно на: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/13\\_Damjanovic.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/13_Damjanovic.pdf)
7. EurospkacomisijaEuridice, достапно на: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/145HR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/145HR.pdf)
8. Gorgevic M .Boras D. (2007).Recnikosnovnihdefinicija na podrucjuosiguranjakvalitetauisokomskolstvu. Преземено на 28.05.2014. [http://kvaliteta.fizika.unios.hr/wp-content/uploads/2011/11/glossary\\_of\\_basic\\_terms.pdf](http://kvaliteta.fizika.unios.hr/wp-content/uploads/2011/11/glossary_of_basic_terms.pdf)
9. Илиќ М.- Николиќ Р. – Јовановиќ Б. (2006) Ужице, Школска педагогија, Учителски Факултет
10. Horvat A., Lapat G., SJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE UČITELJA , Andragoški glasnik Vol. 16, br. 2, 2012, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
[file:///C:/Users/User/Downloads/131\\_142\\_Horvat\\_i\\_Lapat.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/131_142_Horvat_i_Lapat.pdf)
11. Јовиќ Б.(2011), Скопје Наставникот е носител на промените, Просветно дело
12. Јовиќ, Б. (2005), Скопје, Современо училиште, Просветно Дело
13. Loncaric D. Pejic P. (2009), Ријека, Profiliranjeuciteljskihkompetencija, достапно на: [https://bib.irb.hr/datoteka/450386.Loncaric\\_PejicPapak\\_2009\\_Profiliranje\\_uciteljskih\\_kompetencija.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/450386.Loncaric_PejicPapak_2009_Profiliranje_uciteljskih_kompetencija.pdf)
14. Marusic V.M. , Sistemio obrazovanjanastavnika I modelinjihovogprofesionalnograzvoja – komparativnaanaliza Srbije I Grčke, Filozofski fakultet, Beograd, преземено од: [file:///C:/Users/User/Downloads/Marusic\\_Milica.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Marusic_Milica.pdf)
15. Министерство за образование и наука, Закон за основно образование,(консолидиран тест), преземено на: [http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon\\_za\\_osnovno-25-02-2015.pdf](http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon_za_osnovno-25-02-2015.pdf)
16. Министерство за образование и наука, Закон за средно образование,(консолидиран текст), преземено на: [http://mon.gov.mk/images/zakon\\_sredno\\_obrazovanie-25-02-2016.pdf](http://mon.gov.mk/images/zakon_sredno_obrazovanie-25-02-2016.pdf)
17. Национална експертска група (2004) Скопје, Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, МОН
18. Osiguranjekvaliteta u evropskomobrazovanju, достапно на: <http://hea.gov.ba/Dokumenti/Publikacije/?id=3505>
19. Планирање курикулумазаснованоаг на компетенције у образовањуучитеља и наставника,Филозофски факултет свеучилишта, Загреб,2009, преземено на: [http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji\\_studiranje/Cjelozivotno/Podrska\\_nastavnicima/UPraVO/Vize\\_k-Planiranje\\_kurikuluma.pdf](http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Cjelozivotno/Podrska_nastavnicima/UPraVO/Vize_k-Planiranje_kurikuluma.pdf)
20. PesikanAtAll, Analizakonceptijestručnogusavršavanjanastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveninivo, преземено од: [www.sanu.ac.rs/Odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf](http://www.sanu.ac.rs/Odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf)
21. Standardi I smernice za osiguranjekvaliteta u Evropskompodrucjuvisokogobrazovanja, достапно на: <http://www.hea.gov.ba/Dokumenti/Bolonja/?id=602>
22. Strategijarazvitka Republike Hrvatske – Hrvatska u 21. Stoljecu, достапно на: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/bela\\_knjiga-toc-cro-hrv-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bela_knjiga-toc-cro-hrv-t02.pdf)
23. Сузиќ, Н. (2005). Педагогија за 21ви век, Бања Лука: ТТ- Центар
24. Сучевиќ В. Цвјетичанин С. Сакач М. (2011),Сомбор, Образованjanastavnika I ucitelja u evropskomkonceptukvaliteteobrazovanjazasnovanom na kompetencijama, Живот и школа,br.25
25. Сабина,В. (2007), Пула, Drustvokojeuci, Методички обзори 2
26. Valenčić, Zuljan,М. atall, (2012),Vršac, Pedagoskapraksa I procesrazvijanjakompetencijastudenatabudućihucitelja u Hrvatskoj, Srbiji I Sloveniji

Снежана Станојловиќ<sup>19</sup>

## НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА НА КРСТОПАТ

### Апстракт

Основни чинители на развојот на современото општество се науката и едукацијата. Најверојатно, како најфундаментални општествени потсистеми се оние кои битно го артикулираат „човечкиот капитал“, што секако е и најважниот развоен ресурс на секоја земја. Како што важноста на образованието и воспитувањето станува сè поддоминантна за секупниот општествен развој, така дваесет и првиот век добива обележје на „век на знаење“.

Бидејќи секој аспект на општествениот развој зависи од човечкиот потенцијал, развојот на „човечките ресурси“ сè повеќе добива општествен приоритет. Според тоа, на наставничката професија не само што ѝ се посветува сè поголемо внимание, туку таа, со промените од технолошки и општествен аспект, минува низ трансформации кои се неминовни и повеќеслојни. Чувството дека му е поверен развојот на ученикот и свеста за сопствената улога и одговорност во тој процес, го ставаат наставникот во позиција да не може да ја игнорира моралната димензија на задачата која му е дадена.

Новата концепција на таа задача, како и новата концепција на наставата, предизвикуваат многу промени во теоријата и праксата. Иновациите веќе не се прашање на инвентивноста и креативноста на поединците, туку стануваат барање кое го налага времето кое се поставува пред наставникот. Постојаното усовршување и самообразование е единствен прифатлив избор на секој кој е вклучен во едукативниот процес на едно дете.

*Клучни зборови: развој, наставник, иновација, потенцијал, усовршување*

### Вовед

Суштината и тенденциите на теоријата за човечкиот развој се базираат на споредбана квалитетот на човечкиот живот. Во оваа смисла, образованието / воспитанието придонесува за квалитетот на животот на луѓето на посреден и непосреден начин. Посредно, така што ги оспособува успешно да ја извршуваат својата основна функција, со што ги задоволуваат своите егзистенцијални и социјални потреби и непосредно со развојот на индивидуалноста на поединецот преку процесот на учењето со што се артикулираат неговите лични потенцијали. Оттука претпоставката на дискурс на општество сознанието дека образованието/воспитанието се вредност сама по себе, бидејќи тоа не е само показател на општествениот развој, туку и на индивидуалниот развој на поединецот. Затоа, неминовно се наметнува прашањето: До кој степен развојот на едно општество зависи од развојот на образованието, односно – во колкава мера развојот на образованието зависи од развојот на општеството? Одговорот, секако, се наоѓа во реципрочна врска меѓу горе наведените феномени. Со оглед дека животот на современиот човек избобилува со промени, предуслов за успешно справување со нив е неговиот развој, но и социјалната успешност, чии стандарди стануваат сè покомплексни. Напоредно со растот на очекувањата на човекот во модерните времиња, расте и неговата слобода на избор и одговорностите во сите области на животот. Како во овој контекст да се оспособат децата и младите луѓе за постигнување на оптимална и индивидуална општествена успешност, како да се оспособат наученото да го применуваат во согласност со нивните потреби, во својот систем на делување да интегрираат нови алтернативи, новите искуства да ги поврзат со претходните и да го направат најдобриот избор во системот на вредности? Како што секоја форма на развој е процес во кој секој мора да има активна улога, така и оваа педагошка проекција подразбира активност, ефективност и партиципација на секој поединец. Педагошка проекција на моделот на „образование за акциона компетентност“, како еден од пристапите на педагошката рефлексивност на дискурсот

<sup>19</sup> М-р, Основно училиште „Велко Влаховиќ“ - Нови Сад, Србија, [sanjalica.stvaralica@gmail.com](mailto:sanjalica.stvaralica@gmail.com)

на општеството знаење, можно е да се конкретизира во рамките на општиот образовен систем. Еден од најважните клучеви е образованието и самообразованието на наставниците. Образование на учениците, но и образованието на наставниците треба да бидат насочени кон развој на овие вештини кои ќе придонесат за лична среќа на поединецот, но и зајакнување на односите со заедницата. Крстопатот на кој се наоѓаат учениците, наставниот кадар треба да го има предвид и заедно со нив да го пречекорат, секој на свој начин.

### **Наставничка професија и професионалноста на наставникот на крстопат**

Долго време се подразбирало, дека за образована личност доволно е добро да го познава јазикот, да владее со основните принципи на математиката и физиката; да е упатена во тековите на историјата и на прашањата кои секогаш биле интересни за филозофите. Меѓутоа, денешното образование има поширока димензија. Тоа е нешто што поединецот го постигнува со учење, но пред сè, тоа е лична работа и како таква претставува континуиран процес во текот на животот. Социјално гледано, оваа разлика е поврзана со контрастот помеѓу слободниот прогрес на поединецот и неговата зависност од даденото на авторитетот. Образованието обично се дефинира како активност која има за цел да развие знаења, морални вредности и ставови кои се потребни во сите области од животот. Методологијата и систематичноста се основни карактеристики на образованието и претставуваат комуникациска врска меѓу генерациите. Културните вредности кои се пренесуваат на поединецот претставуваат насочена социјализација. Ако желбата за знаење се зајакнува, тогаш образованието расте и станува самообразование. Воспитанието е систем на постапки, процедури и средства со кои човекот станува член на заедницата преку неговото однесување, расудување и одлучност. Тоа е примарно се карактеризира со насоченост, намера и идеја. Воспитувањето не може да се ограничи само во младоста, туку се одвива во сите фази на животот од раѓање до смрт. Целта на воспитувањето е да го заживее духовното, и на тој начин, воспитувањето се издигнува над дресурата. Без него, образованието и обучувањето ја губат педагошката вредност. Воспитувањето и образованието се тесно испреплетени и се реализираат во исто време. Без образование, културата и цивилизација би биле празни школки. Човечкиот развој не е прост, едноставен проток, туку постојано се гради и надградува. Неможноста образованието и воспитанието да се разграничат, го донесе т.н. "терминолошки монизам" и употребата на само еден термин - "education". Едукативниот процес не е поврзан само со училиштата и други форми на организирано и насочено образование и воспитание, туку се случува секој ден, насекаде, во различни прилики и на различни места. Целта на едукацијата е воведување на младите во животот, во што наставничка професија и професионалноста на наставникот е од огромна важност. Во заедниците кои му претходеа на модерното време постоеле наставници, ученици и училишта. Наставниците не постоеле како професија, а училиштето не постоело како институција. Учител можел да биде член на свештенството, а училиштето најчесто било поврзано со црквата. Наставата имала инструкторска задача, така што била повеќе аматерска, отколку професионална. Организацијата на образованието во предмодерните општества била слабо развиена. Се додека наставникот бил првенствено практичар, тој не можел да стане дел од комплексна образовна организација, а општествената положба на професионалните наставници била ниска. На формирањето на наставничката професија најголем придонес е даден од појавата на теоретски знаења. Систематски заоблената образовна теорија, прв ја дал Јан Коменски во делото

„*Magna Didactica*“. Оттогаш наставата станува сегмент од професионализацијата на образованието. Зборот „професија“ е од латинско потекло и означува занимање, дејност, активност во смисла на кариера. Зборот „*professio*“ во стариот Рим укажува на јавно или официјално признавање што го добива поединецот. Професиите се делумни општествени групи кои се однесуваат на индивидуални активности. Од начинот на кој го користиме терминот „професија“, постои двојна врска: односот на поединците кон колективното, професионалната група и односот на групата кон поединецот. Едукативната дејност, која

има за цел обликување на човекот, е многу стара дејност, но дури во 19. век, откако модерното образование станало институционализирано, диференцирано и масивно, професијата на наставниците се конституира. Со текот на времето и промени во општеството, професијата на наставниците, исто така, беше погодена од диференцијација и специјализација. Новиот модел е различен од традиционалниот. Со влегување во новиот век и новиот милениум, стана нормално во наставната програма да се внесуваат содржините на општа култура, граѓанско воспитание, здравствено образование и образованието за животната средина, информатичкото образование, правата на децата и слично. Новите трендови во образованието се обележани со парадокс. Од една страна, постојат услови училиштата и наставниците да уживаат поголема автономија во управувањето на училиштето и реинтерпретација на иновации, а од друга страна, се продолжува со инсистирањето на почитување на нормативите погледи во очекуваната улога на наставниците. Парадоксално е дека дури и „регулираната“ автономија, таа која е управувана од страна на постоечките закони, го негира постоењето на несоодветни услови за работа на наставниците, бројноста на учениците во едно одделение, недостатокот на финансиски средства, недостатокот на поддршка, зголемена администрација, нови, „крос-курикуларни“ области и „проширување“ на вратата на училишната изразено со дизајн и имплементација на недоволно и неточно дизајнирани „пилот проекти“, претворање на наставничката работа во предмет на јавна дебата од страна на повеќе или помалку образованата јавност. Со сето ова, улогата на наставникот се менува, се проширува и се изложува на многу искушенија и преиспитувања. Од наставникот се бара посветеност, лична одговорност и емотивен ангажман. Принципите на активен професионализам отстапуваат место на етички кодекс, кој наставникот го ставаат во контекст на општествените односи и процеси. Чувството дека развојот на ученикот му е доверен нему и свеста за сопствената улога, го поставуваат наставникот во позиција од која не може да ја игнорира моралната димензија на задачата која му е дадена. Наставникот е индиректно поканет да учествува во дијалогот за етичките аспекти на професијата кои ги надминуваат границите на училишната и односите со ученици. Се очекува наставниците активно да се вклучат во решавањето на широко распространетите социјални проблеми на училиштето и на животната средина. Општествената важност на наставничката професија, наставникот го става во позиција на лидерска улога во новонастаната организација на општествените работи и како носител на сите релевантни транзициските промени во општеството. Во таквите услови се зголемува чувството на многу поголем товар на одговорноста и реципрочност на него, растечкиот внатрешен притисок, предизвикувајќи "трудот од љубов" понекогаш да се претвори во "работа од неопходност". Професионализацијата на образованието е сразмерно долготраен процес, но по Ј. Виленски, тој ги има следниве фази: зголемен број на лица кои се вклучени во општествено неопходна одделна дејност; овозможување на професионално образование, формирање на професионални здруженија, професионалните здруженија се обидуваат законски да се заштити нивната професионална група и воспоставување на кодекс на професионална етика. Професијата на наставници е потврдена во сите пет фази на професионализација, но тоа не значи дека оваа дејност е целосно професионализирана. Во отсуство на наставна субкултура, треба да се бараат причини за непризнавање на професионалниот статус на наставниците. Од гледиште на професионалноста, наставата станува дејност што сè повеќе бара. Наставникот има многу различни задачи и не е ограничен само на подучување, проверка и оценување, пишување подготовки за часови и слично. Наставните активности се комплементарни и се одвиваат истовремено. Наставниците работат со исклучителни ограничувања во поглед на време и место, така што немаат многу и често можност да ги споделат своите искуства со колегите и да се споредат себе си со другите. Поголемиот дел од часовите во училишната тешко можат да се предвидат, така што наставниците ги следат изненадувања и неочекувани ситуации. И што е уште полошо, наставникот нема видливи резултати на својот труд, бидејќи постигнувањата на учениците се резултат на многу фактори, а наставникот е само еден од нив. Со оглед на неизвесноста, непредвидливоста, комплексноста и разновидноста,

а сите тие фактори се оние кои доведуваат до стрес и ризик наставникот да „изгори“ во својата работа, образовната дејност е цврсто вкоренета во социјален, економски, политички и културен контекст. Комплексна и тешка настава ја менува структурата и значењето на наставната работа. Наставниците мора да имаат релациона компетентност во целиот спектар на односи, што резултира со подобрување на механизмот за соработка и тимска работа. Професионалната етика го нагласува алтруизмот, размислувањето за другите, а не тесни себични интереси. Со самата дефиниција на наставникот тој е „професионалец од највисоко ниво“ но му недостигаат социолошки димензии на професионалност: професионална субкултура, професионална работна автономија, внатрешна колегијална соработка, доброволна, а не наметната надворешна контрола, недостигот на меѓусебна соработка и поттикнување, повисоко ниво на професионална етика, функционални, професионални здруженија, висок процент на самокритика, повисоко ниво на почитување на искусствената важност на работата во образованието... Освен тоа, присутно е отсуство на надворешни знаци на професионалниот идентитет, како што се кодекс на облекување, однесување на свечената заклетва и слично... Довербата, почитта и авторитетот на наставничката професија не се градат врз општеството и општествените услови, туку ги градат и самите наставници преку нивното заложување, со зборови и дела, со надворешниот изглед и став во секое време, без разлика дали е во училиште или надвор од институцијата. Наставникот не е наставник „на определено време“, одреден број работни часови. Учителката е „во училницата“ и кога излегува од неа; Нејзината „титула“ трае дваесет и четири часа на ден, седум дена во неделата, но исто така и цел живот. Оној што ја избрал светата работа на наставникот, мора да биде свесен дека тој избрал одреден начин на живот. Со цел да се избегне автодеструкција и да се постигне воспоставување на рамнотежа меѓу професионалното и личното, од суштинско значење е континуирана работа на личен развој, структуриран како континуиран процес во кој се истражуваат, признаваат и поврзуваат начинот на размислување и дејствување. Професионалноста на професијата, сега повеќе од кога било, бара од наставникот да работи на личен и професионален развој, бидејќи тој претставува дијалектички процес кој е важен за подигање на свеста за конструктивен потенцијал на наставничките компетенции.

### **Заклучок**

Брзината на промените, социјално-политички, научно-информатичко-технолошките и економските трансформации, кои се карактеристични за преминот од индустриска во пост-индустриска ера, предизвикуваат брза застареност на знаењето и подразбираат реконцептуализацијата на сите сегменти на образованието. Учењето веќе не е ограничено само на раните фази на животот и на формалните системи. Глобализацијата на информациите и пазарот на трудот, бара поголема мобилност на стручните лица и го поттикнува неформалното учење во текот на целиот живот и отворени секојдневни можности за учење надвор од училницата и училиштето. Иницијално образование на наставникот и неговиот професионален развој мора да одговараат на опсегот на најновите промени. Професионалната работа на наставникот е иновативна, критички фокусирана, рефлексивна и креативна. Тој својата работна активност одамна не ја базира само врз основа на завршени искусвени стереотипи. Иницијалното образование на наставниците е само првиот чекор во процесот на учење, кое се протега во текот на целата наставничка кариера. Од него се бара да има зголемен број на различни улоги, а не само подучувањето на предмет кој добро познава. Професионалниот идентитет на наставниците е променет со промената на природата на наставата. Главната точка на гледање во дефинирањето на наставничкиот професионализам некогаш била само „академско учество“ во спроведувањето на наставната програма, а денес тоа е само една димензија на професионализам на наставниците. Од наставниците се очекува да ја прифатат одговорноста, да ги иницираат и развиваат соработничките и партнерските односи со учениците и другите релевантни чинители заинтересирани за благосостојбата и квалитетот на работата на училиштето. Наставникот мора да развива голем број на компетенции и да



биде подготвен за многу хуманистички етички предизвици кои произлегуваат од современиот општествен, културен живот на училиштето. Зајакнувајќи ја својата сила, тој е оној, кој треба да им помогне на учениците да го зајакнат нивниот потенцијал, со цел да се чувствуваат безбедно и сигурно во светот кој брзо се менува. "Учителот учи додека сам учи. Кога учителот престанува да учи, во него учителот умира." (Фридрих Адолф Дирвег, германски педагог)

### Литература

1. Ненадик, М., *Социологија на образование*, Педагошки факултет во Сомбор, Сомбор, 2008.
2. Коковиќ, Д., *Социологија на образование*, Матица српска, Нови Сад, 1994.
3. Фром, Е., *Здраво општество*, Рад, Београд, 1963.
4. Маринковиќ, Д., *Вовед во социологија*, Фабус, Нови Сад, 2005.
5. Хараламбус, М., и Холборн, М., *Социологија-Теми и перспективи*, Голден маркетинг, Загреб, 2002.
6. Проф. др. Каменов, Е. со соработници, *Реформа на училишниот систем во услови на транзиција*, Филозофски факултет, Нови Сад, ТАМПОГРАФ, 2005.
7. Проф. др. Каменов, Е. со соработници, *Реформа на системот на образование во Република Србија*, Филозофски факултет, Нови Сад, ТАМПОГРАФ, 2006.
8. Др Влаховиќ, Б. и Др Вујисиќ-Живковиќ, Н., *Наставник-предизвици на професионализација*, Форум на педагози на Србија и Црна Гора, Белград, ЕДУКА, 2005.
9. Јул, Ј. и Јенсен Х., *Компетентност во педагошките односи-Од послушноста до одговорноста*, Педагошки крстопат, Белград, ЕДУКА, 2014.

---

Меѓународна научна конференција  
ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

---



**РЕФЛЕКСИВНА ПРАКТИКА  
ВО ОБРАЗОВАНИЕТО**







Анета Диманоска<sup>20</sup>

## СОЗДАВАЊЕ НА ПОЗИТИВНА СЛИКА ЗА СЕБЕ

Создавањето на позитивната слика за себе кај ученикот започнува многу рано, уште во рамките на семејството. Родителите се тие кои треба да овозможат правилен раст и развојот на детето во здраво опкружување. Да се има позитивна слика за себе значи да се живее живот исполнет со позитивни мисли. Според Ријавец (1997) за да се создаде позитивна слика за себе потребно е личноста самата да се прифати, да ги воочи своите вредности, да научи да прима пофалби, да научи да прима критики и да се споредува единствено само со себе.

Прифаќањето на самата себе значи личноста да се прифати со своите предности и недостатоци. Некои луѓе живеат во заблуда и избегнуваат самокритички да размислуваат за своите постапки, односно не можат да се соочат сами со себе. Лицата кои не можат да се прифатат секогаш се во судир, конфликт со самите себе, со другите луѓе, со светот и со животот. Тие никогаш не можат да пронајдат одредена рамнотежа и да живеат складен живот. Исто така постои можност личноста кога ќе го запознае своето јас, тоа толку и да не му се допадне и да почне да се мрази затоа што не е толку совршено колку што сака да биде (Милјкович и Ријавец 1996 стр 43). При тоа важно е да се знае дека никој не е совршен и грешките се составен дел од животот. Мора да бидеме свесни за своите добри и лоши особини и да се обидеме колку што можеме лошите особини да ги промениме а добрите да ги негуваме и развиваме.

Воочување на своите вредности е битна компонента во создавањето на позитивната слика за себе. Најчесто се случува луѓето да бидат оптоварени со своите негативни особини и мани, а помалку со позитивните вредности. Психолозите препорачуваат еден пристап сосема поинаков, да не се насочуваме на негативните особини кои сакаме да ги промениме, туку да развиваме некоја друга позитивна која на прв поглед нема никаква врска со негативната.

Прифаќање на пофалби: Во текот на својот живот треба да се обидеме да се научиме да ги примаме пофалбите, но секој не умее да ги прифаќа пофалбите особено личностите што имаат негативно мислење за себе. Во одредени моменти пожелно е самите да ги истакнеме своите позитивни карактеристики затоа што можеби особите околу нас недоволно ги забележуваат. Еден начин на кој луѓето ја создаваат позитивната слика за себе е начинот на кој реагираат луѓето околу нас. Во психологијата ова однесување е познато како „јас од огледало“ За да се видиме самите себе мораме да видиме како изгледаме во очите на другите (Ријавец 1997).

Ова говори дека мошне важно е децата/учениците од најмали нозе да се обидеме да ги учиме да ги примаме пофалбите тогаш кога одредена задача ќе ја завршат добро, пофалбите треба да бидат искрени и упатени во вистински момент. Детето да се почувствува задоволно и исполнето по вложениот труд од некоја своја активност. Врз основа на пофалбата како информација детето гради позитивна слика за себе. Според Ријавец многу е битно децата со лоша слика за себе да ги научиме да примаме пофалби. Таквите деца не ги забележуваат пофалбите што ги упатуваат другите затоа што таа информација не се вклопува во нивната лошо изградена слика за себе.

Да се научиме да примаме критика е мошне важно во процесот на создавање на позитивната слика. Критиката е добра и посакувана ако е добронамерна и пријателска. Личностите со ниско самопочитување тешко примаме критика, на таков начин тие го потврдуваат лошото мислење што го имаат формирано за себе. Затоа во процесот на реализација на наставата од суштинско значење е наставникот да умее да ги идентификува учениците со ниска слика за себе и врз основа на своите сознанија да ги усклади своите активности и однесувања особено кога се применува пофалба и критика.

<sup>20</sup> Училишен психолог во ООУ „Св Кирил и Методиј“ - Бучин

Детето да се научи да се споредува само со себе е клучен аспект за постигнување на успех. Според Милјкович и Ријавец 2002 на самиот врв има место само за едно или неколку деца. Првиот во трката е победник следните два се сметаат за успешни но останатите се губитници. Ако детето секогаш се споредува со најдобрите тогаш веројатно ќе почне да се чувствува неуспешно и помалку способно. Децата треба да се научат сами да ги донесат критериумите по кој ќе се мерат. Можеби тие мерила ќе се разликуваат во однос на повеќето луѓе, но самиот факт што секој човек е единствен и има право на различност. Богатството на човековиот живот се состои во различноста според Ријавец (1997).

Позитивниот и негативниот став за себе се гради полека и долго, од раното детство, на основа на повратните информации кои учениците ги добиваат од родителите, наставниците, роднините, другарите, но и на основа на интерпретација на однесувањето на другите личности кон нив. Тоа значи дека и интеракцијата со другите луѓе начините на кои тие се однесуваат кон нив во значителна мера придонесува да се изгради сликата за себе. За да се изгради позитивна слика кај детето многу важно е истото да расте во средина во која владее атмосфера на поддршка, сигурност и грижа. Во создавањето на позитивната слика кај ученикот суштинска е родителската грижа, емоционалната топлина, прифаќањето на детето, уважување на личните карактеристики на детето, интересот на детето и неговите потреби, храбрење и пофалби како на пример „Горда сум на тебе“ „Сигурна сум дека можеш,“ „Денес ме развесели...“ Деца кои растат во семејства во кои владее караници, разводи, алкохолизам и други општествено негативни појави или девијации нивната слика за себе е ниска, негативна, и нивото на самоверба е на пониско ниво. Затоа во училишни услови на стручниот соработник, педагог, психолог, дефектолог, социјалниот работник и наставник од огромно значење е информацијата за семејниот и средински контекст на ученикот. Од изградените вештини и стратегии на стручното лице и наставник ќе зависи колку на овие деца на умешен и вистински начин ќе им се помогне во процесот на градење на позитивна слика за себе.

Децата со високо самопочитување имаат добро психичко и физичко здравје, отпорни се на стрес, задоволни се од својата работа, живот, училиште и личниот живот, подобро се расположени, нивната себе проценка е позитивна, веруваат во себе, имаат позитивен однос кон другите, спремни се да им се спротивстават на другите и да го изразат своето мислење, учествуваат во дискусија, компетентни се на школо и во различни социјални ситуации.

### **Видови на самоверба**

Постојат повеќе видови на самоверба: Академска самоверба е мислењето на детето за себе како ученик (Колку сум способен, Кои предмети добро ми одат, колку брзо учам и тн.) Емоционална самоверба – се однесува на перципирање на сопствените емоции. (Лесно се налутувам, Можам ли да се контролирам, дали сум пречувствителен/на, радосна сум и тн.) Телесна самоверба – е оној дел на самовербата кој се однесува на телесниот изглед и способностите (Дали сум привлечен/на, како изгледам, дали сум добро градена, и тн.) висока самоверба ако за себе мисли и се чувствува добро, ниска самоверба односно има лошо самопочитување ако за себе мисли и се чувствува лошо субјективна категорија. Тоа е нашата лична проценка на себе, која немора секогаш да биде поврзана со објективните критериуми Лицето може да има ниско самопочитување т.е. да мисли за себе лошо а луѓето околу неа да имаат прилично добро мислење и обратно, лицето може да има позитивно односно добро мислење за себе а околината го вреднува на поинаков начин. Децата од предучилишна возраст размислуваат за себе во термини на телесни и материјални особини (величини, пол, работите кои ги поседуваат). Кога ќе тргнат на училиште нивниот опис на себе се поместува на абстрактни како што е интелигенција, љубезноста, темпераментот и тн. Во времето на средното детство (6-12 години) децата се вреднуваат себе си во споредба со врвниците промена во развојот на академското поимање на себе. Децата од предучилишна возраст во главно се вреднуваат себе си многу позитивно Но веќе во второ и трето одделение децата кои имаат проблеми во учењето имаат лошо

академско поимање на себе, пониски когнитивните аспекти на образованието. Акцентот е ставен на усвојувањето на знаењата, додека афективната и социјалната компонента во главно се занемарени. Иако целта на образованието е развивање на зрела личност која е во состојба да воспостави добри односи со другите луѓе, тоа не е формално вклучено во наставниот план и програма. Значи се вреднува исклучително само знаењето односно лошиот успех се изедначува со општата вредност на ученикот. Да бидеш лош ученик значи и дека си лош човек. За ученикот кој не успеал во училиште се мисли дека ништо не вреди и многу ретко се обидуваат да најдат и некои позитивни особини кои не мораат нужно да бидат поврзани со учење.

Учениците кои не можат да ги задоволат барањата на училиштето се трајно негативно вреднувани, а при тоа не се бараат начини да се истакнат позитивните вредности и умења надвор од училишните резултати кај учениците. Можеби членувањето во драмска секција, литературна кај послабите ученици ќе дадат позитивни ефекти. Во тој процес од исклучително значење е улогата на наставникот и поддршката од стручниот соработник при идентификување за тоа кои се јаките страни кај ученикот со пониски училишни резултати. Ученикот со високо самопочитување: се разбира себе си, ги познава своите јаки и слаби страни, ги прифаќа, ги смета за нормални затоа што знае дека не може да бидат совршени. Тој се цени себе си наспроти недостатоците. Ученикот кој не се прифаќа, смета дека нема вредности и покажува знаци на неприлагоденост и неуспешност. Сликата за себе е под влијание на родителското воспитување, но значајна улога во тоа има и наставникот, ниското самопочитување има многу негативни последици затоа што учениците не ја гледаат врската помеѓу својот труд и постигнатиот успех, туку и успехот и неуспехот го припишуваат на среќата или на наклонетоста на наставникот.

### **Како наставникот да развива позитивна слика кај учениците?**

Да се прифатат учениците онакви какви што се, секој ученик е вреден и сите се тука за да учат. Постојат различни способности и вештини и секоја има своја вредност – читање, математика, спорт, уметност. Да се одбегнува натпревар со цел да се докаже кој е најдобар, особено во основно училиште. На ученикот никогаш не треба да му се каже, дека за нешто е глуп, неспособен или дека нешто не му оди.

#### *Лоша слика за себе*

Самодовербата и позитивната слика за себе доаѓа со постигнувањето на успеси во училиште. Кога едно дете кое нема дислексија покажува успех во училиште тоа си го припишува на своите вложувања. Кај депресивните ученици најчесто чувствата на тага и потиштеност се невидливи, прикриени со поголема активност или летаргичност. Тие не сакаат да зборуваат за тоа како се чувствуваат и често не изгледаат несреќни. Дијагностицирањето во вистинско време е од непроценливо значење. Кога е во прашање сликата за себе и депресијата и децата и возрасните имаат три заеднички карактеристики: Прво, тие се стремат да имаат негативни мисли за себе што создава лоша слика за себе. Второ, се стремат да го гледаат светот негативно. Трето, тие не гледаат светла перспективна иднина туку животот го гледаат како континуитет на сопствени грешки. И тука од нашите вештини и знаења како стручни соработници ќе зависат како ќе влијаеме во процесите на градење на здрави личности. Кога е во прашање пак стресот и анксиозноста тие се развиваат кога сме во ситуација во која имаме мала контрола на ситуацијата (пр. кога колата оди низ брдо, кога се лизгаме по скали, кога зборуваме пред публика и тн.). Со години недовербата во себе и дискриминацијата може да ја еродираат личната самодоверба, правејќи ги помалку толерантни на искушенијата во училиштето, работата или социјалните интеракции и стануваат се поанксиозни.

#### *Негативна слика за себе и улогата на наставникот*

Личноста со негативна слика за себе, ретко пронаоѓа нешто добро кај себе и се плаши дека ќе биде отфрлена од другите. Има претерана страмежливост и повлеченост, склоност кон конформирање, лесно попуштаат под социјален притисок, не се моќни да се изборат за

своите права, не ја прифаќаат одговорноста за неуспехот, се откажуваат односно не вложуваат напор во некоја активност, имаат депресивност, анксиозност, страв од успех, страв од непознато, страв дека нема да ги исполни очекувањата, страв од отфрлање. Наставникот во процесот на реализација на наставата е во постојана интеракција со учениците. Со оние ученици кои имаат пониска слика за себе е особено важно е наставникот да го прифати ученикот таков каков што е, да го учи да се натпреварува со самиот себе, да го учи да поставува реални цели, да го вреднува индивидуалниот напредок, да го нагласува позитивното, да не ги изедначува способностите со личните вредности, да користи кооперативно учење, да ги земе во предвид нивните проблеми и интереси, да умеє поставува правила во одделението, стратегии како и останатите ученици ќе се однесуваат и ќе го прифатат лицето со ниска слика за себе. Стручниот соработник психолог/педагог да реализира работилници со цел да направи увид во причините, како се одвивал развојот на ученикот, да му помогне во процесите, давање на поддршка, вклучување во останатите сфери од работата и активностите на училишно ниво.

### **Сликата за себе и училишен успех**

Училишниот успех е еден од главните чинители во создавањето на сликата за себе. Брдар и Ријавец сметаат дека сликата за себе и училишниот успех во голема мера се поврзани кај децата во период од 7 до 15 година. Подоцнежниот успех во училиштето постанува помалку важен како темел информација за сликата за себе. Истражувањата покажуваат дека децата кои имаат добар однос кон родителите и школото имаат таков однос и кога ќе пораснат. Децата со фрустрација и разочарување во родителите и школото ќе бидат такви и кога ќе пораснат. Најбитно е мислењето кое ученикот го создава за себе затоа што тој почнува да се однесува во согласност со мислењето кое го има. Наставниците и родителите секако тука имаат клучна улога. Раниот успех на детето му дава чувство на компетентност и сопствена вредност. Секој доживеан успех за детето е нов стимул поатаму да се труди. Детето почнува да мисли за себе дека е способно и вредно и на таков начин создава позитивна слика за себе.

Зошто го избрав проблемот: Создавање на позитивна слика за себе

Работејќи како психолог во ОУ Св Кирил и Методиј –Бучин во работилниците со моите ученици дојдов до констатација дека кај нив нивото на самоверба е на пониско ниво. Работејќи ги развојните проблемски активности како координатор на Заедницата за учење во рамките на проектот од Читање до лидерство под менторство на д-р Деан Илиев одлучив во фокусот на интересот да биде создавање на позитивна слика кај учениците. Како почетник во работата со децата ги користев работилниците по предметот Вештини на живеење. Внимателно по одделенија ги селектирав оние теми кои во програмата на одделенските и класните раководители не беа застапени. Имаше интересни и игровни содржини кои влијаеја позитивно, стимулативно и мотивирачки кај учениците. Го менуваа нивниот начин на однесување, себеспознавање и позитивно влијаеја врз градењето на нивото на самоверба. Во почетокот забележав дека децата недоволно го сфаќаат поимот што тој значи, во дел од одделенијата овие теми и воопшто не беа застапени во програмата на наставниците. Во игровните содржини нивниот сценски настап не беше сигурен, гласот им беше тивок, не сакаа да зборуваат за себе, и тогаш кога имаа доволно силни аргументи да се покажат и издвојат во однос на одредени карактеристики од другите деца не се обидуваа да го истакнат тоа, користеа хумор како начин на избегнување на темата. Со учениците ги дискутиравме следните прашања: Кој /која сум јас, Кои позитивни карактеристики ги поседувам, во што сум добра.. Учениците кои имаа послаби училишни резултати на ова подрачје беа слаби. Подобрите ученици кога ги носевме на натпревари во контакт со други деца од поголеми градови беа тивки, повлечени со понизок степен на самоверба. Од анализите на учениците за време на часовите дојдов до сознание дека морам нешто да направам со овие ученици со самиот факт што истите доаѓаат од рурална средина начинот на воспитување малку поразличен заради влијанија и на други фактори. Како просветни работници наша одговорност е како да ги поучиме децата да создаваат позитивна слика за

себе. Со оглед на фактот што децата доаѓаат од рурална средина и нивните родители се земјоделци нивниот одговор е дека немаат доволно време да се посветат на своите деца за да постигнат повисоки училишни резултати и да влијаат на подобрување на сликата за себе кај своите деца. Со оглед на фактот што во изминатиот период немаше лице вработено како педагог психолог,родителите немаа можност да присуствуваат на работилници и да се запознаат со информации клучни за правилен психофизички развој на своите деца за топлината, комуникацијата и емоцијата која треба да ја пружат кон своите деца, за насоките и стратегиите клучни во процесот. Од друга страна наставниците пренатрупани со наставни планови и програми работат во комбинирани одделенија па немаат доволно време да се посветат на ова прашање. Како и да е, се чини дека се игнорира детската потреба. Се одлучив да се занимавам со ова прашање затоа што добив впечаток дека децата се препуштени сами на себе и се чувствуваат обесхрабено.

Ладислав Богнар 2001 смета дека создавањето на позитивна слика за себе се случува во интеракција со другите,за жал и во училиштето постои рангирање на учениците па дел од нив се осудени на неуспех а со тоа и не се во можност да создаваат позитивна слика за себе.Лошите деца се лоши затоа што некој успеал да ги увери во тоа Богнар 2001 стр 82.Според него постојат повеќе начини како да им помогнеме на овие деца но најважно од се е да му помогнеме да ја превземаат контролата на својот живот.

Мое силно уверување е дека сите деца можат да го подигнат нивото на самодоверба, само треба да знаат како и да веруваат во себе.

Истражувачки проблем: Како кај децата да го подигнам нивото на самодоверба,и да го развијат чувството на сопствена вредност преку психолошките работилници?

Во првата фаза ги исцрпив сите содржини за Самодоверба од предметот Вештини на живеење,консултирај стручна литература,се запознав со други методи и техники на работа за подигнување на степенот на самодоверба и преминав кон создавање на акциски план.

Цели: опишување на сопствените интереси и активности,препознавање кај себе позитивни и единствени квалитети.

Критериуми:Учениците ги наведуваат своите интереси и активности во кои уживаат,ги препознаваат и именуваат своите позитивни квалитети.

Прва активност: Цртање на својот лик,кој сум јас

Втора активност: Моето сигурно место

Трета активност: Филмска аудиција

Четврта активност: Опис на една измислена особа

Цели: Раст и развој на перцепцијата за себе,препознавање на своите особини и особините на другарчињата, наведување на своите способности. Истражување на позитивни наоди за себе пред другите. Развивање на позитивна слика за себе.

Критериуми: Учениците ги препознаваат своите особини преку активноста Мојот лик,размислуваат за самите себе преку активноста Моето сигурно место,ги препознаваат своите квалитети и отворено зборуваат за нив пред целиот клас преку активноста Филмска аудиција и позитивно говорат за себе.

Активности: Активноста Мојот лик има за цел да создаде позитивна слика за себе. Преку активноста Моето сигурно место кај учениците се развива чувство на сигурност и заштитеност. Преку активноста Филмска аудиција учениците јавно пред целиот клас зборуваат за некој позитивни квалитети. Во текот на активностите учениците ги развиваат сопствените вредности и учениците со внимание ги следат, слушаат. Позитивниот говор за себе е активност која го поттикнува позитивниот говор кај учениците односно позитивно влијае на создавање на нивниот поим за себе.

### **Постапки за прибирање на податоци**

- набљудување, опсервација на часовите пред да започнам со истражувањето
- ги следев реакциите на учениците, степенот на задоволство во текот на работилниците

- водев дневник на истражување
- користев евалуациски листи како повратни информации од учениците со цел да дознаам колку се задоволни од активностите
- фотографии од учениците од активностите

### Работилница број 1

Првата работилница ја спроведив во прво одделение со 6 годишни ученици. Ме интересираше колку учениците во прво одделение, знаат, умеат, можат да ги препознаат сопствените позитивни карактеристики колку се свесни за своите вредности, што размислуваат за самите себе.

Ученик бр.1 М.Г Во сопствениот опис наведува дека ги почитува мама и тато,чисти и и помага на мама во куќата,сама се подготвува за на училиште.Интересно е што покрај позитивните особини ученичката наведува и некои негативни дека понекогаш се случува да крши пенџериња ,да кине цветови ..иако цел не беше приказ на негативни страни.

Д.Х на сопствениот цртеж наведува дека многу е добра и мирна,игра со играчки и веднаш по завршувањето на играта ги собира,и помага на мама дома и пишува домашна сама.

М.С за себе ќе каже дека многу сака да игра со кукли, да се ниша на нишалка,да гледа цртани со своите сестрички и особено се гордее со мама и тате.

А.А ученик од машки пол наведува дека сака да игра со топка и има другарчиња но во сопствениот опис наведува дека фрла предмети,телефони...што од описот може да се констатира одредено агресивно поведење.Веднаш после оваа активност осмислив план за следно делување како да ја намалам агресивноста кај ученикот и од каде таа извира,кои фактори придонесуваат,поттикнуваат негативно да се однесува ученикот.

М.М за себе ќе каже дека игра игри на компјутер и многу сака да вози велосипед.

Н.Г сака да игра игри со топка и компјутер.

Со оглед на фактот дека станува збор за испитаници кои се на возраст од 5-6 години, подетален опис на карактерните особини и не може да се очекува. Но овие информации ми беа доволни за да осмислам план за следна активност како да ги освестам, поттикнам учениците за развој на позитивна слика за себе.

Кај учениците од повисоките одделенија од повеќето цртежи се издвојуваше еден цртеж нацртан од ученикот Б.С во кој беа присутни негативни елементи. Ученикот се доживува неубаво, за себе смета дека не е убаво дете, сака да стане премиер а има ниски училишни резултати што секако постои една дискрепанца по меѓу реалноста и можноста. И тука се отвори ново поле за работа.

Втората активност - Моето сигурно место.

Активноста ја реализирав со ученици од 4 одделение.Целта на оваа работилница е учениците да се чувствуваат сигурно и заштитено.Во почетната активност кога им ги зададов инструкциите дел од учениците не беа вклучени доволно,одвреме на време ги отвараа своите очи.Преку водена фантазија учениците го замислија своето скриено-сигурно место стапија наслов на својата приказна од прошетката Водена фантазија.

Дел од насловите на своите режирани филмови за Моето сигурно место беа „Мојата златна школка“, „Бисерна школка“ „Писмо до Валентин“,„Во шума“,„Драгоцени предмети од нашите скриени места“ „Неотворен поклон од новото другарче“каде учениците зборуваат за тоа дека никогаш не биле на море и сакаат да посетат во иднина,за игрите со другарчињата но и за школките кои ги понеле со нив од нивното сигурно,скриено место.Од анализата на напишаните содржини на учениците може да зирне во душата на малите деца,да се открие нивната фантазија,да се дознае каде се чувствуваат сигурно и заштитено што представуваше и цел на активноста.Од прошетката од текстот на С.С но и од останатите содржини се забележува дека по меѓу учениците постојат длабоки другарски врски, се радуваат на вода, песок, плажа, шума, го сакаат пливањето и дружењето. Во еден текст ученичката спомнува дека на плажа не биле сите ученици од нивниот клас, но ги

дружеле децата од другиот клас што зборува дека во училищата од комбинирани одделенија 2 и 4 постои другарство и игра, зборува и за извесна доза на љубомора на учениците кои не донеле одлука да патуваат заедно затоа што на ова патување преубаво си поминале. А што понеле од патувањето?

Теодора-цветче сино

Павлина-сјајно камче

Христијан-школка која личи на труба со која порано свирел

Христијан-школка многу мала

Сара-цветче розево

Никола-предмет кој наликувал на неговата омилена играчка

Антонио и Валентин –пресмешни школки

Во текот на активноста забележав дека децата се чувствуваат убаво,пријатно,среќно и исполнето. Во водењето на процесот на фантазијата настојував децата да се поттикнат на позитивни работи,пријатни,да се избегнат стресни и непосакувани моменти. Од тогаш децата многу често ја посетуваа мојата канцеларија и прашуваа кога повторно ќе работиме вакви слични работилници. За мене ова представуваше дополнителен стимул да истражам на интернет нови техники за работа за создавање на позитивна слика, прочитав стручна литература, преведив содржини, прочитав слични истражувања на оваа тема. Мојата папка за работа сега се наполни со нови техники и пристапи за работа со децата, а и јас почнав да се радувам,го надоградив моето знаење и го пренесив на моите ученици. Сега учениците остануваа и после 5 и 6 час за да ги реализираме планираните содржини со нив. Ова ми даде идеја заедно со учениците да создадеме,модифицираме нови техники за работа за наредната учебна година во кои тие ќе бидат клучни чинители и во креирањето на содржините. Договоривме заеднички акционен план за работа за тековната 2017/2018.

Трета активност: Во посета чичко ми од Америка

Оваа активност за поттикнување,создавање на позитивна слика за себе ја спроведив со учениците во 7 одделение. Учениците ги воведив во приказна дека во посета ќе им дојде нивниот чичко од Америка кој досега никогаш не ги видел. Учениците требаше да одговорат на следните прашања: По што вашиот чичко ќе ве препознае? Што мисли тој за вас? Што другите мислат за тебе?

Ученицката Е.С во оваа активност наведи дека стрикото ќе ја препознае по тоа што личи на родителите. За неа тој мисли дека е мала и не знае ништо, дека е страмежлива. А ученицката за него наведува дека тој е културен и знае се. Во овие искази се забележува одредена доза на пониска вредност, и пониска слика за себе, што секако отвори ново поле за работа. Размислив што во наредниот период ќе работам со неа, планот веќе беше готов.

Во одговорите на учениците кои имаат повисоки училишни постигнувања се забележуваат позитивни одговори, што секако е потврда на мислењето на Брдар и Ријавец дека сликата за себе и школскиот успех во голема мера се поврзани кај децата во периодот од 7 до 15 година. Тие за себе наведуваат дека се друштвени, одговорни, добри, вредни деца.

Интересен податок за анализа добив од ученикот Б.Б кој во својот исказ наведува дека откако ќе се представи неговиот стрико, ќе го препознае но нема да признае,навидум ќе се прави дека не го знае. Но и другите за ситуацијата ќе мислат дека не е негов внук,односно нема да го признаат тој факт. И покрај тоа што поттикнував позитивни одговори кај учениците ,еден од нив наведе дека чичкото ќе го препознае ученикот по тоа што се нервира брзо, а таа одлика ја има неговиот татко.

Анализа на одговор од недисциплиниран ученик. Каква е неговата слика за себе?

Мојот стрико е црн, висок, лош. Ќе ме препознае по тоа што имам кафеави очи. Тој за мене мисли дека не сум мирен. Во дадениот одговор се забележува одредена доза на проекција, личноста тоа што го мисли за себе го проектира преку исказот за неговиот роднина.

Х.Т Мојот стрико ќе ме препознае по тоа што сум,среќно,добро и задоволно дете. Во дел од описите на учениците се наведуваат физички карактеристики боја на коса, очи, висина...

#### Активност број 4: Филмска аудиција

Во оваа активност на учениците им зададов задача,краток вовед дека ќе се снима филм и од нивниот настап зависи дали ученикот ќе ја добие главната улога во филмот. Ученикот седи на столче и ги истакнува своите позитивните карактеристики. Друг ученик во улога на режисер, следи, ги бележи одговорите и размислува врз основа на наведените карактеристики каков филм би можеле заедно да снимаат. Оваа активност на учениците им се виде интересна, забавна.... нивните лица беа насмеани, зрачеа со позитивна енергија. Инаку во 7 одделение оваа активност беше трета по ред. Изминатите две работилници ги реализирав од прирачникот Вештини за живеење, па учениците беа ослободени и запознаени со овие активности, Вежбите покажаа значителен напредок кај овие ученици. Заради специфичниот состав на ученици и нивната структура одлучив тука да има серија од неколку последователни работилници на тема „Создавање на позитивна слика за себе“

Б.С Горд сум на мојата особина поседувам-флексибилност. Знам да емитирам гласови.На училиште имам добри оценки. Им помагам на другите ученици. Знам добро карате. На прашањето како се чувствува ученикот во активноста Филмска аудиција истакна дека се чувствува малку збунето.

Е.С Горда сум што помагам дома и пишувам домашна. Горда сум што сите ме сакаат и со сите што се дружам. Горда сум што не заборавам книги за на училиште. На прашањето како се чувствува ученицката по завршената активност ,истакна дека се чувствува супер.Кај неа увидов значителен напредок по серија од три работилници за создавање на позитивна слика за себе. Во првата работилница беше страмежлива, овлечена, со ниска самопочит и пониска слика за себе. Резултатот почувствував дека веќе испливал на површина.

Кај одличните ученици го забележав следниот запис:

Горда сум затоа што им помагам на другите. Се радувам на добрите успеси во училиште. Горда сум затоа што и моите родители се горди на мене. Еден повлечен и страмежлив а одличен ученик истакна дека се чувствува и тој малку збунето по активноста Филмска аудиција.

Б.Б Горд сум заради тоа што секогаш и помагам на мајка ми. Татко ми ми дозволува секогаш да одам на екскурзија. Интересен му сум на моите другари затоа што секогаш ги засмејувам. По извршената активност истакнување на неколку позитивни особини ,ученикот нагласи дека чувствува трема кога ги соопштува овие работи за себе. Од претходните сознанија за него и реализирани работилници се обидов да го лоцирам чувството на несигурност, трема, мала нервоза. .И овој случај го потврдува ставот на Брдар и Ријавец за корелацијата по меѓу училишниот успех и позитивната слика за себе.

И со овај ученик утврдив следни чекори за работа. Создадов фокус група од неколку такви ученици ,вежбавме сценски настап,ги вклучив во кратки видео записи СТОП за Болестите на зависност. Учениците сакаа да драматизираат,заради слабите училишни резултати се чувствуваа несигурно.Овој пат почувствував дека и слабите ученици можат да бидат исполнети и среќни доколку им се даде можност,затоа што успехот не секогаш е Македонски јазик и Математика. Заедно со учениците создадовме драмска секција. Раработувавме содржини од програмата Заедница на ученици (стоп за дрога, алкохол, цигари, кафе, здрав начин на исхрана) овие видео записи им ги презентиравме и на другите ученици.

Во пониските одделенија - 4 одделение учениците од машки пол кои имаат помали училишни постигнувања наведуваат дека се добри во спортски игри, фудбал, кошарка, ракомет, одбојка. Учениците од женски пол кои одскокнуваат во однос на другите ученици во училишните постигнувања наведуваат дека се успешни по тоа што ги знаат главните градови во многу држави,се особено добри во пишување на состави,постигнуват успех по



предметот Македонски и Математика. А кога зборуваат на столчето за филмска аудиција се чувствуваат како во филм, опуштени, релаксирани.

Активност:5

Во оваа активност на учениците од 5 одделение им зададов задача да напишат краток расказ под наслов „Опис на една измислена особа“ Во активноста учествуваа 8 ученици. Во почетокот учениците прашуваа дали таа личност треба да ја знаат,дали треба да ја измислат. За дел од учениците представуваше мала потешкотија како сега тие да измислат некоја непозната особа. И почнаа со своето пишување. Особено интересен беше описот на Б.С .Тој во расказот зборуваше за херојот кој постана принц и ја спасил принцезата од лошиот змеј.Фантастични елементи присутни во начинот на размислување.

Н.Ф во својот опис зборува за една личност која многу сака да се дружи и помага во учењето.На несвесен начин учениците почнуваат да се опишуваат самите себе или да градат идеална слика за своето јас,како тие сакаат да изгледаат односно која е идеалната слика за себе.

Т.Т Ивана има сестричка по име Маринела, тие многу се сакаат и секаде одат заедно,Знаат да чуваат тајни. Омилен спорт им е фудбалот и многу сакаат да читаат разни разни книги и лектури.Најмногу кај неа ми се допаѓа искреноста и нејзиното прекрасно семејство.

А.А Со другарка ми Михаела си ги кажуваме сите тајни, по цели денови се шетаме покрај река ,правиме пикник.....

М.М зборува за две сестрички како си помагаат во процесот на учење,пишување на песнички,букви и боење. Поголемата сестричка која е петто одделение и помага на помалата сестричка која е прво одделение. Патем зборува и за нејзината мајка која е многу добра.

Т.К Со особата се запознавме за време на летниот распуст. Таа најмногу од се сака да слуша музика,да се слика а исто така сака многу кучиња и мачиња.

С.Б Братучед ми има добар карактер, премногу е фин и личен. Има убава коса и убави очи. Кај него се е прекрасно. Тој брани за Пелистер и многу се нервира кога ќе прими гол. Во овај опис се назира малата нервоза на ученикот по загубен натпревар во фудбал.

Д.Д Мојот другар се вика Антонио, живее во Буково и исто како мене сака да игра фудбал. Тој исто така тренира фудбал. Кога одам кај тетка ми често си играм со него.

Во оваа активност учениците пишуваа за позитивните карактеристики, недостатоците, маните ги немаше. Работилниците повлијаеја кај учениците во процесот на создавање на позитивна слика. Тие сега повеќе не размислуваа за недостатоци,слаби страни,туку во тоа што се силни, најдобри, единствени ако не е учењето тогаш сигурно е спортот.

### **Заклучни согледувања**

Кој сум јас? Каков сум јас? Ќе можам ли да го контролирам сопствениот живот, прашањето за селф концептот, се само дел од прашањата што секоја личност си ги поставува во текот на својот живот. Веројатно,еден дел од луѓето не обрнуваат внимание на овие прашања. Но едно е сигурно изворот за негативното мислење за себе првенствено се наоѓа во нас самите дополнителните извори како семејство,врсници,институции можат само да го отежнат. Секој човек во текот на својот живот настојува да воспостави склад и рамнотежа во себе,процес во кој ќе создава позитивна слика за себе. Од однесувањето на детето може да се предпостави какви се родителите, колку време поминуваат со него и на каков начин. Родителите представуваат модели за идентификација за секое дете. Од родителите,од нивните секојдневни коментари зависи каква слика детето ќе изгради за себе. Од начинот на нивното однесување во голема мера зависи какво однесување детето ќе манифестира. Во училишни услови наставникот ја има таа важна улога на поттикнување на создавање на позитивна слика за себе. Нашите заложби треба да се движат во правец на градење на личности кои позитивно ќе гледаат на животот. Ако личноста на наставникот е среќна и задоволна тогаш повеќе од сигурно е дека такви ученици ќе создава.

Поимот за себе во голема мера влијае на нашиот живот .Од него зависи кои случки ќе ги сметаме за важни,кои цели ќе сакаме да ги достигнеме,на кои настани ќе им дадеме значење,дали и колку ќе реагираме стресно ...

Во текот на животот од огромно значење да ги научиме децата,учениците да се носат со падовите и успесите,да ги оспособиме критички да размислуваат, да се научат да ги решаваат конфликтите, да се развиваат во стабилни личности со изградена позитивна слика за себе. Ако личноста не се препознава ,не си ги препознава своите очекувања и цели, се во животот и представува препрека која тешко ја совладува создава поим за себе заснован на негативни мисли. Секој човек треба да се обидува да се прифати таков каков што е, да ја прифати сопствената вистина,да одлучи дали треба да менува одредени карактеристики кај себе, да се сака и да се чувствува добро во своја кожа. Неприфакането на самиот себе е најстар судија и најголем непријател. Во периодот на раст и развој како родителите тека и наставниците треба да даваат постојана поддршка и сигурност. Децата треба да знаат дека до нив секогаш има некој на кој треба да сметаат за помош.

Личностите кои имаат високо самопочитување не значи дека за себе мислат дека се совршени,туку се свесни за своите недостатоци и во текот на животот настојуваат да ги променат. Човекот треба да тежнее да ги менува своите недостатоци за да се постигне што подобро мислење за себе. Според Милјкович и Ријавец високо мислење имаат деца чии родители ги одгледуваат децата со љубов и почитување, ги прифаќаат, им поставуваат реални правила и очекувања, доследни се на своите постапки, не ги исмејуваат, не ги понижуваат и физички не ги казнуваат, јасно им даваат до знаење дека веруваат во нивните способности .Искуството покажало дека лицата кои умеат да истражуваат, испитуваат и откриваат се подобро прилагодени. Ако не сме свесни зошто во нешто сме успешни или неуспешни, зошто победуваме или губиме, која е причината за нашата среќа, зошто некој не сака а друг мрази тешко ќе се соочиме со проблемот. Психолозите препорачуваат да се гледаме такви какви што сме, а не такви какви што сакаме да бидеме, оти можеме да го менуваме само она што сме. Незадоволните личности се склони кон депресија. Очекувањата што секоја личност си ги поставува треба да бидат реални и достижни. Доколку постои расчекор по меѓу идеалното јас и вистинското јас разочарувањето ќе биде поголемо. Секој човек си го поставува прашањето колку вредам? Ако процената е позитивна самопочитувањето е големо. Доколку процената што ја носи за себе е негативна треба да се обиде да се промени. Емоциите се составен дел од нашата личност, и не треба да се срамиме да ги покажеме своите чувства. Да се прифатат учениците онакви какви што се, секој ученик е вреден и дека сите се тука за да учат. Постојат различни способности и вештини и секоја има своја вредност – читање, математика, спорт, уметност. Да се одбегнува натпревар со цел да се докаже кој е најдобар, особено во основно училиште. На ученикот никогаш не треба да му се каже, дека за нешто е глупав, неспособен или дека нешто не му оди. Наставникот во процесот на реализација на наставата е во постојана интеракција со учениците. Со оние ученици кои имаат пониска слика за себе е особено важно да го прифати ученикот таков каков што е, да го учи да се натпреварува со самиот себе, да го учи да поставува реални цели, да го вреднува индивидуалниот напредок, да го нагласува позитивното, да не ги изедначува способностите со личните вредности, да користи кооперативно учење, да ги земе во предвид нивните проблеми и интереси, да поставува правила

За да се изгради позитивна слика кај детето многу важно е истото да расте во средина во која владее атмосфера на поддршка,сигурност и грижа. Во создавањето на позитивната слика кај ученикот суштинска е родителската грижа, емоционалната топлина, прифаќањето на детето, уважување на личните карактеристики на детето, интересот на детето и неговите потреби, храбрење и пофалби како на пример „Горда сум на тебе“ Сигурна сум дека можеш“, „Денес ме развесели...“



## Литература

1. Miljkovic, Di Rijavec (1996) Razgovori sa zrcalom, psihologija samopouzdanja Zagreb: IEP
2. Miljkovic, Di Rijavec (2002) Bolje biti vjetar nego list Zagreb IEP
3. Brdar I Rijavec (1998) Sto uciniti kad djete dobije losu ocjenu Zagreb IEP
4. Istrazivanje stvarawe pozitivna slika o sebi Jasminka Sarilar 2011
5. Slika o sebi [www.pefja.kg.acrs.../slika](http://www.pefja.kg.acrs.../slika) %20sebi/slika o sebi 2011

Наталина Станојовска<sup>21</sup>

Дијана Ивановска<sup>22</sup>

Мирјана Ристевска<sup>23</sup>

## SWOT АНАЛИЗАТА КАКО АЛАТКА ЗА УСПЕШНО СТРАТЕГИСКО ПЛАНИРАЊЕ И ИЗРАБОТКА НА ЕФЕКТИВНИ ПРОГРАМИ ЗА РАЗВОЈ ВО СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

### Апстракт

Основната цел на овој истражувачки труд е да се докаже влијанието на SWOT анализата при изработката на ефективни Програми за развој во средното образование. Ваквите истражувања даваат објективна, детална и целосна слика за тоа дали, колку и како се практикува процесот на самоевалуација во средните училишта, од кој произлегуваат сите натамошни планирања во училиштето. Тие секако се базираат на предностите, слабостите, можностите и заканите. Во основа на **предностите** лежи фактот дека во едно училиште има вработени кои се посветени на работата и сакаат да овозможат нејзино подобрување, преку кои ќе се зголеми организациската ефикасност и училишниот успех. **Слабостите** се прашања на кои треба да се обрне посебно внимание. Важноста на решавањето на слабостите се состои во тоа што треба да се подвлече дека е потребно подобрување на ефикасноста во организацијата и моралот на вработените, со што ќе се постигне и поголемо задоволство. **Можностите** се надворешни елементи кои обезбедуваат да се фокусираме на области за надградба на тековните предности, со што ќе им се обезбеди на учениците подобрување на напредокот во учењето. **Заканите** се исто така надворешни елементи кои мора да се разберат и да се управува со нив. Оваа матрица за анализа на состојбата ни предлага да развиваме стратегии и тактики за ефикасно и ефективно остварување на мисијата и целите на организацијата.

Еден од најефикасните механизми за унапредување на квалитетот во средното образование е самоевалуацијата и изработката на успешни SWOT анализи во функција на дефинирање успешни мисија и визија на училиштето. Изработката на добри SWOT анализи и користењето на моделите на стратеско планирање обезбедуваат низа алтернативи, а училиштата можат да селектираат дел од нив и да почнат сопствен процес на стратеско планирање.

*Клучни зборови: самоевалуација, SWOT, мисија-визија, стратеско планирање, Програма за развој.*

### Вовед

SWOT анализата претставува аналитичка техника за идентификување и спојување на посебните стратески конкурентни фактори и позиционирање кое произлегува од користењето на ресурсите. Доколку организацијата е покункурентна во споредба со нејзините ривали, поверојатно е да има поголемо учество на пазарот и да ја зголеми профитабилноста. Со други зборови, SWOT анализата претставува најдобра комбинација на трендовите во екстерното окружување и интерните способности (Шуклев, Дракулевски, 2001).

Предностите и слабостите се интерни способности на кои може да влијае организацијата, а можностите и заканите се надворешно окружување на кое не може да се влијае. Предностите се фактори кои даваат позитивни околности за една област, а недостатоците се фактори кои претставуваат пречки за развојот на организацијата. Можностите се надворешни услови кои треба да се искористат, додека заканите укажуваат на тоа како негативните надворешни фактори да се неутрализираат (Todorović, Ružičić, 2011).

<sup>21</sup> М-р, стручен соработник, СОУ „Крсте П. Мисирков“ Демир Хисар, e-mail: [n.stanojovska@yahoo.com](mailto:n.stanojovska@yahoo.com)

<sup>22</sup> Наставник по Математика, СОУ „Крсте П. Мисирков“ Демир Хисар, e-mail: [dijanaivanovska@gmail.com](mailto:dijanaivanovska@gmail.com)

<sup>23</sup> Наставник по Хемија, СОУ „Крсте П. Мисирков“ Демир Хисар, e-mail: [mireristevska@gmail.com](mailto:mireristevska@gmail.com)

Ваквите истражувања даваат објективна, детална и целосна слика за тоа дали, колку и како се практикува процесот на самоевалуација во средните училишта, од кој произлегуваат сите натамошни планирања во училиштето. Поточно, се согледува значењето на SWOT анализата како стратески инструмент за управување со планирањето во образовните институции.

## 1. Теориски основи на истражувањето

Постоечките образовни програми, како и оние кои се планирани за во иднина, треба да се засноваат на внимателни размислувања за идните трендови во општеството. Постојат два пристапи во анализа на окружувањето, кои образовните институции може да ги користат. Првиот пристап е надвор - внатре или *макро пристап*. Ова е поширок начин на гледање на окружувањето, ставајќи фокус на долгорочните трендови и создавање на алтернативни сценарија за иднината на организацијата. Вториот пристап е внатре - надвор или *микро пристап* (Nikolic, 2013). Во образовните институции, конкретно во средното образование, се користат и двата пристапи. Кога се работи за оперативни и годишни планирања на наставниците, се користи микро пристапот, додека во развојните планирања на училиштата е присутен макро пристапот. SWOT анализата може да се користи и во двата случаи.

**SWOT** стратегиите, овозможуваат идентификување на алтернативите со кои организацијата ги капитализира можностите и предностите, а може да ги избегне и совлада слабостите и ограничувањата. Ваквата аналитичка техника му овозможува на менаџментот да креира алтернативни стратегии. Интеграцијата на екстерната и интерната анализа им помага на менаџерите да ги предвидат резултатите од постојните и новите стратегии. Некои примери за тоа како менаџерите треба да оценуваат и како да се интегрираат предностите и слабостите во образовните институции, се дадени преку SWOT односно TOWS матриците:

1. **Макси - макс (S - O)**. Оваа комбинација ги покажува силните страни и можностите, односно покажува како со постоечките сили можно е да ги искористиме можностите.
2. **Макси - мини (S - T)**. Оваа комбинација покажува сила во поглед на законите, од страна на конкурентите. Во суштина, целта е да се користи силата за да се отстранат законите или да се сведат на минимум.
3. **Мини - макс (W - O)**. Оваа комбинација покажува слабост во однос на условите. Потребно е да се надминат слабостите, за да може да се искористат можностите.
4. **Мини - мини (W - T)**. Оваа комбинација покажува слабост во споредба со законите. Таа е екстремна дефанзивна стратегија со чија помош се минимизираат слабостите и може да се избегнат законите.

SWOT анализата често се користи во управувањето со окружувањето како дијагностички метод со кој се идентификуваат клучните фактори кои влијаат на успехот или неуспехот на организацијата (Masozera et al., 2006, Geneletti et al., 2007, Lozano and Valles, 2007). Нашето истражување е структурирано во однос на потенцијалот во средното образование, да се промовира она што е позитивно и да се спречи она што претставува бариера за постигнувањето на целите на образовните институции.

Во нашите образовни институции, SWOT анализата е алатка со чија помош може да се утврди каде во моментот се наоѓаме, кои се главните предности и слабости и кои се главните можности и бариери, да се стигне до планираните цели. Таа се базира на претпоставката дека организацијата ќе постигне најголем стратески успех преку максимизирање на својата моќ и можностите во средината и најдобра употреба на внатрешните сили за користење на окружувањето.

## 2. Методологија на истражување

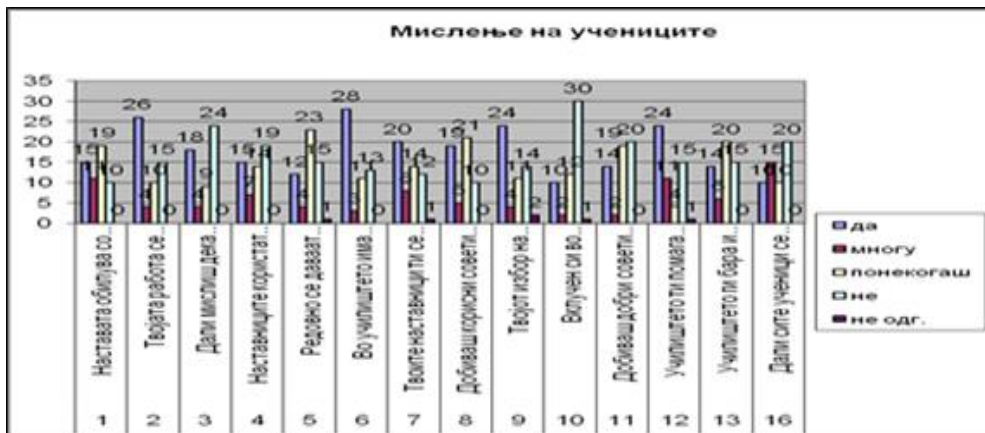
Предметот на истражување се одликува со SWOT анализа, нејзината улога и примена во развојот на стратеските иницијативи во образованието. Цел на истражувањето е да се

согледа значењето на овие пристапи односно помошта од ваквите алатки за анализа на состојбата во училиштата и на основа на тоа да се изработат развојни документи во образовните институции. Како инструменти односно техники на прибирање податоци, применети се анкетни прашалници од затворен тип, со дадени модалитети на одговори. Временска рамка на истражувањето е периодот од 26 јануари до 03 февруари 2017 година. При тоа се опфатени ученици од прва до четврта година, гимназиска насока и шумарско-дрвопреработувачка струка, родители и наставници (55 ученици, 35 родители и 10 наставници).

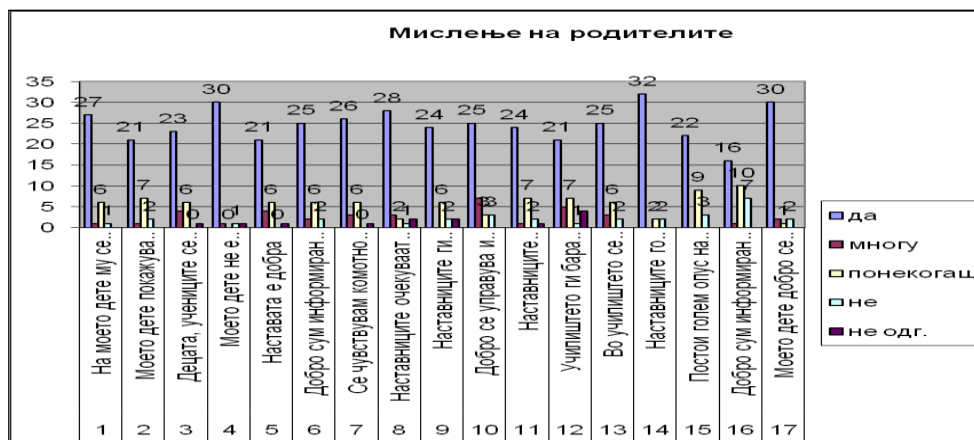
## Резултати и дискусија

Со обработка на резултатите од анкетањето 25% од учениците сметаат дека училиштето излегува во пресрет на мислењето на учениците и ги почитува нивните мислења. Околу 20% од учениците сметаат дека се третирали правично. 28% сметаат дека наставата изобилува со предизвици, додека 35% од нив сметаат дека само повремено има нови предизвици во наставата. 33% од анкетираниите ученици сметаат дека оценките ги одразуваат нивните способности, а 44% се изјасниле дека понекогаш оцените ги одразуваат нивните знаења и способности. Околу 50% од учениците сметаат дека во училиштето има некое возрасно лице на кого може да се обратат кога имаат некој личен проблем. Најголем процент од анкетираниите ученици или околу 37%, сметаат дека наставниците им се достапни и им помагаат кога имаат извесни потешкотии во учењето. Во училиштето многу малку се реализираат воннаставните активности, според одговорите на учениците или 55% од вкупно анкетирани ученици ја избрале алтернативата „не“ како одговор на ова прашање. Исто така, учениците имаат малку можности да добиваат совети за професионална ориентација по завршувањето на средното образование односно, малку функционира кариерниот центар во училиштето. На ова прашање 37% од анкетираниите ученици се изјасниле негативно.

Слика 1: Графички приказ на резултатите добиени од обработка на анкетниот прашалник за ученици

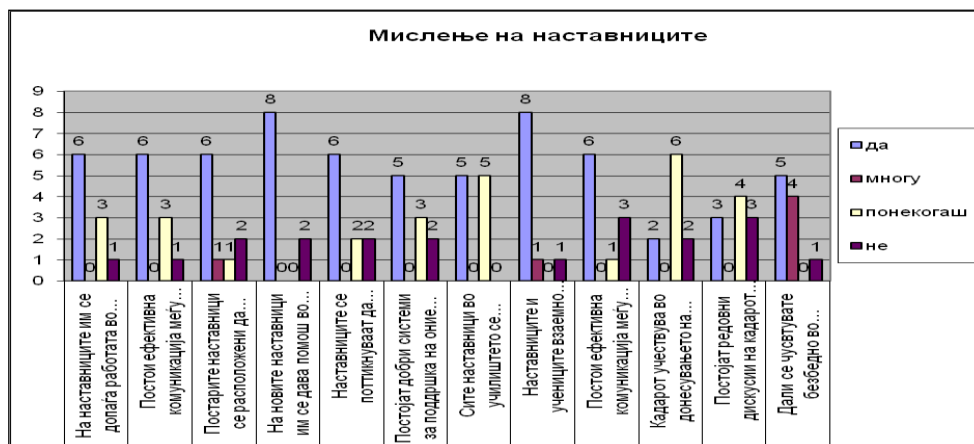


Од анкетираниите родители 74% се чувствуваат комотно кога се обраќаат во училиштето по некоја потреба и 71% од родителите сметаат дека се добро информирани за нивните деца во однос на тоа како се адаптирани во училиштето. 70% од родителите се изјасниле дека се задоволни од управувањето и раководењето на училиштето и дека нивните мислења се важни, а нивните сугестии се земаат во предвид и исто толков процент сметаат дека благовремено се известени за напредокот на нивното дете.



Слика 2: Графички приказ на резултатите добиени од обработка на анкетниот прашалник за родители

Резултатите добиени од анкетата на наставниците покажа дека на 60% од анкетираниите наставници им се допаѓа работата во училиштето, на 30% само понекогаш, а еден воопшто не одговорил. 80% сметаат дека им се дава помош на новите наставници кои се вработени во ова училиште. Во однос на правилниот третман на наставниците половина од анкетираниите сметаат дека се правилно третирани, а другата половина дека тоа понекогаш е така. Во однос на ефективната комуникација со раководството 60% од наставниците сметаат дека постои, додека 30% сметаат дека само понекогаш постои ефективна комуникација.



Слика 3: Графички приказ на резултатите добиени од обработка на анкетниот прашалник за наставници

Анализата на добиените одговори зборува дека средното училиште каде беше извршено анкета, самовалвацијата ја врши според претходно поставени индикатори за квалитет. Родителите, особено преку Советот на родители, ги пратат случувањата и промените во воспитно-образовниот процес и учествуваат во нивното креирање, ја следат работата на наставниците и директорите, соработуваат со нив и одлучуваат по прашања значајни за работењето на училиштето. Резултатите од родителите кои се анкетирани во училиштето, зборува дека тие се чувствуваат слободни за своите деца, бидејќи сметаат дека учениците се чувствуваат безбедни и слободни во училиштето и секогаш за нивниот напредок, родителите се благовремено известени. Исто и учениците се чувствуваат задоволни од помошта која им ја пружат наставниците и од средината во која учат.

Врз основа на резултатите направена е анализа на ситуацијата во која се истакнати предностите и слабостите на училиштето, како и можностите и заканите, кои помагаат да се изработи Програмата за развој. Резултатите од анализата на состојбата во училиштето, се прикажани во Табела 1 и Табела 2 (пример за внатрешна анализа и надворешно окружување):

Табела 1: Внатрешна анализа на ситуацијата во училиштето

ПРЕДНОСТИ	СЛАБОСТИ
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Просторните можности на училиштето;</li><li>2. Добри техничко-технолошките услови за работа;</li><li>3. Вклучување во проекти;</li><li>4. Рурална средина во која тешко допираат пороците на современото живеење;</li><li>5. Соработка меѓу ученици и наставници од различни средини (урбани и рурални);</li><li>6. Безбедна средина за работа, во која учениците се чувствуваат сигурни;</li><li>7. Соработка со невладини организации;</li><li>8. Стручен наставен кадар;</li><li>9. Активна психолошка служба;</li><li>10. Помал број на ученици што овозможува поголема дисциплина на учениците и побезбедна средина за учење.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Застареност на опремата во кабинетите по физика и хемија.</li><li>2. Недоволна обученост за работа на новите наставници;</li><li>3. Оддалеченост на наставниците и учениците од нивното место на живеење;</li><li>4. Негативно влијание на некои објекти на окружување врз училишниот успех и поведението на учениците;</li><li>5. Недоволна поддршка од страна на социјалните партнери и медиумите;</li><li>6. Недостаток од повеќе струки во училиштето (постоење само гимназиска насока и шумарска струка);</li></ol>

Табела 2: Училиштето во однос на окружувањето

МОЖНОСТИ	ЗАКАНИ
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Училиштето располага со простор за поголем број на ученици;</li><li>2. Негување на еколошката свест кај учениците од шумарско-дрвопреработувачката струка;</li><li>3. Можности за уредување на училишниот двор;</li><li>4. Соработка со Центрот за социјална работа во процесот на воспитување на проблематичните деца и социјалните случаи;</li><li>5. Професионално и стручно усовршување на наставниот кадар.</li><li>6. Можност за соработка со градоначлникот и локалната средина.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Училиштето се наоѓа во непосредна близина на кафичи и др.локали кои негативно влијаат на поведението на учениците;</li><li>2. Бесплатниот превоз на учениците и запишувањето во други училишта надвор од градот;</li><li>3. Континуирано намалување на бројот на ученици;</li><li>4. Оддалеченост на училиштето и недоволна соработка со други училишта и образовни институции;</li><li>5. Намалување на наталитетот во општината и непочитување на принципот на територијална припадност при запишување на учениците во средно образование.</li></ol>

### Заклучок

Во средните училишта, современиот воспитно-образовен процес треба се стреми кон почитување на индивидуалните особини на личноста, почитување на можностите и растеретување од проблемите. За општата состојба и грижа на учениците, придонесува раководителот на паралелката, а за општата состојба за односите помеѓу наставниците и учениците, голем придонес има односот на директорот и психолошката служба во



училиштето. Наставниците сметаат дека им излегуваат во пресрет на учениците, имајќи во предвид дека се соочуваат со секојдневни проблеми како во процесот на учење, така и во секојдневниот живот. Еден од механизмите за дијагностицирање на проблемите, преземање мерки и анализа на постигнатото, е токму SWOT анализата. Таа им овозможува на училиштата да ги анализираат можностите и заканите кои доаѓаат од окружувањето, во однос на своите силни и слаби страни.

Изработката на добри SWOT анализи, обезбедува низа алтернативи, а училиштата можат да селектираат дел од нив и да почнат сопствен процес на стратешко планирање. За таа цел, средните училишта ги планираат своите долгорочни односно стратешки цели, преку изработката на ефективни Програми за развој. Тоа е еден од механизмите на работа, при кој се придвижува и насочува иднината на сите заинтересирани субјекти во училиштето, кон една заедничка цел. Развојното планирање има смисла, само кога се реализира тимски. Но, и под услов да бидат вклучени сите наставници и ученици, училиштето не може да се развива ако се потпира само на својот капацитет. Тоа мора да биде отворено за соработка со различни надворешни партнери. Само на таков начин, училиштата за средно образование ќе можат да ги прошират своите граници, а воедно и да се збогатат со знаења, кои ќе бидат значајни за нивниот иден развој.

### Литература

1. Božac, M. G. (2007): „Swot analiza i tows matrica – slicnosti i razlike“
2. Miller, P. T. (2015): „Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis“ JOLIET JUNIOR COLLEGE
3. Mintzberg, H. (1994): „The Rise and Fall of Strategic Planning: Reconceiving Roles for Planning, Plans, Planners“, New York: The Free Press
4. Nikolić, R. R.: „Swot analiza: šta je to i kako se primenjuje“, Univerzitet u Kragujevcu
5. Snider, M., Luna, M. (2012): „Evergreen elementary school district Strategyc planning retreat“, Teacher Center
6. Шуклев, Б., Дракулевски, Љ. (2001): „Стратешки менаџмент“, Економски факултет, Скопје

Христо Петрески<sup>24</sup>  
Ана Петреска<sup>25</sup>

## ВРАБОТУВАЊЕТО НА ЛИЦАТА СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

### Апстракт

Вработувањето на лицата со интелектуална попреченост во светот, па и кај нас е едно од најгорливите и најтешко решливите прашања, пред сè, поради специфичностите со кои се соочува оваа ранлива и недоволно заштитена категорија лица. Од една страна, најголема тешкотија е нивното професионално и работно оспособување, а од друга страна и уште поголем проблем е нивното вработување. Најчесто, овие лица се само делумно, или формално ангажирани, односно вработени. Притоа, пазарот на труд е бескомпромисен и немилосрден, но благодарейќи на грижата на државата и материјалните (пред)услови што таа ги обезбедува и пружа, сепак, и оваа категорија лица се вработува, се реализираат како личности и заработуваат преку својот личен труд и ангажман.

*Клучни зборови: оспособување, вработување, интелектуална попреченост, посебни потреби*

### 1. Вовед

За да се согледа денешната актуелна состојба и ситуација со професионалното и работно оспособување и вработување на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија, потребно е на почетокот да се укаже како се одвива тој неминовен процес и со кои сè препреки и бариери се среќаваат припадниците на оваа ранлива, недоволно заштитена и по малку отфрлена и неприфатена категорија лица.

Во праксата, лицата со интелектуални пречки во развојот, иако би требало да се рамноправни со сите други, што им е законски загарантирано, сепак, се соочуваат со бројни тешкотии и проблеми, а основниот нивен хендикеп и ситуација е неприфаќањето од страна на наставниците и вршниците во воспитно-образовниот процес, а подоцна и недоволната заинтересираност и вклученост во работните организации, каде самите ќе обезбедуваат средства за издршка и самостоен живот.

Лицата со интелектуални пречки претходно треба и мора теоретски да се школуваат и образуваат, но и практично да се обучат и оспособат за понатамошно вработување и извршување на одредени работни обврски. Професионалната рехабилитација се состои од 3 сукцесивни компоненти: професионално насочување; оспособување за продуктивен труд и вработување. Лицата со инвалидитет се групација на која и е потребна поддршка од општеството, како во што поголем број би се вклучиле во општеството и во работата.

Се разбира, доколку овие лица не се во можност самостојно да ги извршуваат сите, а посебно потешките и покомплицирани процеси, постапки и операции - тие можат да работат како помошен персонал и кадар во работните организации од речиси сите општествени сфери, па и во производството.

### 2. Интелектуална попреченост - дефинирање и карактеристики

Според класификацијата во Правилникот за оценка на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој (Правилникот е донесен од Министерството за труд и социјална политика и објавен е во Службен весник на РМ број 30/2000 година) постојат: лица со оштетен вид (слабовидни и слепи); лица со оштетен слух (наглуви и глуви); лица со пречки во гласот, говорот и јазикот; телесно инвалидни лица; ментално ретардирани лица (лесно, умерено, тешко и длабоко); аутистични лица; хронично болни лица, и лица со повеќе видови пречки (лица со комбинирани пречки во развојот).

<sup>24</sup> Проф. д-р, Меѓународен славјански универзитет „Гаврило Романович Державин“ Свети Николе - Битола

<sup>25</sup> М-р, Здружение “Интеракција плус“ - Скопје

Поимот интелектуална попреченост може да се набљудува и третира не само од дефектолошки, туку и од социолошки и психолошки аспект. Попреченостите во психо-физичкиот развој можат да бидат поради наследни, стекнати и средински фактори. Интелектуалната попреченост е попреченост што ја карактеризираат големи ограничувања, како во интелектуалното функционирање, така и во адаптивното однесување.

### **3. Образование, професионална ориентација и работно оспособување**

Лицата со посебни потреби мора и треба да се едуцираат и работно и професионално да се оспособат, а потоа и да се вработат, секако во зависност од нивните различни и индивидуални способности и можности. За стекнување на теоретските знаења и познавања, но и владеење со практичните вештини - кај лицата со интелектуална попреченост неопходна е соодветна едукација и рехабилитација.

На децата со пречки во развојот и со инвалидитет преку инклузивното образование им се овозможуваат поразновидни социјални односи и социјална интеракција, со што им се зголемува можноста за учење и создавање поадекватна слика како за стварноста околу себе, така и за себеси.

Во инклузивниот модел програмата и методите на работа се прилагодени на можностите на детето, прилагодени се наставните средства во зависност од видот и тежината на развојните тешкотии, се отстрануваат архитектонските и другите бариери, што сè бара подготовка и поддршка. Значи, не се прилагодува детето, туку окружувањето и се оди во пресрет на потребите на децата.

Професионалното и работно оспособување, односно рехабилитација е медицинска, психолошка, социјална и работна активност со цел лицата со посебни потреби повторно да ги воспостават работните активности и предуслови и да се вратат на пазарот на трудот.

### **4. Вработување на лицата со интелектуална попреченост**

Вработувањето, односно правото на работа на лицата со инвалидност е последната фаза од долгиот и сложен процес на нивната рехабилитација. Во стручната дефектолошка литература, вработувањето е последна фаза од интегрирањето на овие лица во општествената средина. На секој човек му е битно да биде вработен и тоа не само поради економските причини. Вработувањето е, исто така, најделотворен начин на социјална вклученост на лицата.

Работата зазема средишно место во животот на човекот. Вработувањето покрај економската функција, има значајна социјална и психолошка функција и е извор на општествениот статус и престиж. Работата не е гаранција за успешна социјална интеграција на лицата со инвалидитет, но секако е предуслов за тоа.

Во зависност од економско-општествениот развој на општеството, но и од индивидуалните можности и способности на лицата, има повеќе облици на вработување, почнувајќи од понизок, па сè до повисок ранг: заштитно вработување со контрола на околината и поддршка со финансиски олеснувања; заштитен погон во индустријата; полузаштитно вработување; работа во производството и редовно вработување.

### **5. Законски прописи и политики за вработување на лицата со интелектуална попреченост**

Лицата со инвалидитет секако претставуваат една од најголемите социјално загрозени групи во секоја држава. Притоа, мошне е значајна политиката, односно улогата и ангажманот на државата со и преку противдискриминациските закони и прописи, но и создавањето нормални и редовни материјални, духовни и други економски, социјални, психолошки, воспитни, образовни, професионални, работни и севкупни можности и услови.

Правото на работа во сите развиени земји во светот претставува едно од основните права на човекот. Но, тоа не значи на било каква работа, туку само на работа која одговара

на психо-физичките способности и квалификациите на лицето и право на работа со чие вршење човекот ја обезбедува својата егзистенција.

Денес, сведоци сме на секојдневните промени во сите општествени сфери, па и во социјалната политика во Република Македонија, но и во светот, т.е. факт е дека се подобруваат условите и можностите, односно се хуманизира животот на лицата со инвалидност. Денес постои тенденција да се направи што е можно повеќе на планот на заштитата и рехабилитацијата на лицата со инвалидност, кои се со посебни, односно специфични потреби. И денес постои тенденција со која се настојува да се подобри квалитетот на живеење на лицата со инвалидност во секој сегмент од општественото живеење. Тоа е императив на сите современи земји во светот, па и на современото македонско општество. Следејќи ги искуствата во светот за третманот на овие лица, и кај нас се размислува и се прават промени во нивната едукација, социјална заштита, рехабилитација, па и вработување. Сите тие настојувања денес, полека но сигурно стануваат реалност. Промените се секојдневни и евидентни, благодарение на сите реализирани проекти во таа насока - деинституционализација, интеграција, инклузија... Целта на сите овие проекти е единствена: наместо сегрегација - обид за вклучување на лицата со инвалидност во нормалните текови на секојдневието, согласно нивните преостанати способности и можности. Но, лицата од секоја категорија со инвалидност можат и мораат да ги осознаат, формираат, изразат и реализираат своите основни развојни потреби и посебни интереси и да имаат подеднакви можности како и другите луѓе. На лицата со пречки во развојот и со инвалидитет преку инклузивното образование им се пружа и зголемува можноста за учење, а подоцна преку социјализацијата и нивно осамостојување и вработување. Преку професионална рехабилитација и оспособување до вработување, односно професионално и работно оспособување за самостојна работа и вработување, т.е. професионално рехабилитирање, работно оспособување и вработување.

## **6. Инклузивен приод кон вработувањето на лицата со интелектуална попреченост**

Инклузија е правото на децата на образование, почнувајќи од предшколската возраст, па сè до високото образование и стекнувањето со највисоките титули. Инклузијата ги опфаќа децата со пречки во развојот; децата со инвалидитет и децата од маргинализираните групи. Инклузија е зголемување на учеството и намалување на исклученоста од општествената заедница и општествените (заеднички и колективни) услови и можности.

## **7. Заклучок**

Треба да се срушат бариерите не само во образованието, туку и во секојдневието, односно во сите други области на општественото живеење на лицата со посебни потреби.

Еден од најголемите проблеми на овие лица е недостигот од можности и услови за работа и самостојно живеење.

Искуствата покажуваат дека знаењата кои ги стекнуваат лицата со посебни потреби во центрите за лица со интелектуална попреченост - значително им помогнале при вработувањето.

Според извештаите за состојбата со децата со тешкотии во развојот во светот, тие сè уште се соочуваат со бројни и најразлични проблеми и бариери. Тие најчесто се хендикепирани во секојдневното живеење, но и не се доволно интегрирани во општествената заедница.

Затоа, како императив се наложува потребата од вработување на лицата со попреченост, што би придонело, пред сè, за зголемување на нивните економски можности.

Вклучувањето на овие лица, наши сограѓани, поттикнувањето и искористувањето на нивните капацитети, грижата и поддршката, ќе придонесат за развојот на целото општество, а во тие рамки и на оваа многу ранлива, прилично осакатена и недоволно рамноправна категорија лица.

## Литература

1. Ајдински, Г.; Киткањ, З.; Ајдински, Љ. (2007): Основи на дефектологија - специјална едукација и рехабилитација. Куманово: Македонска Ризница
2. Ајдински, Љ.; Андреевски, В. (2001): 50 години заштита, рехабилитација, воспитание и образование на лицата со пречки во развојот во Република Македонија (1949-1999). Скопје: Филозофски факултет
3. Андреевска, В. (1994): Социјална заштита на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој низ дејностите на Центарот за социјална работа. Скопје: Социјална заштита на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој низ дејностите на Центарот за социјална работа
4. Ефремов, Љ. (2007): Дефектолошка теорија и практика, 1-2
5. Јачова, З.; Каровска, А. (2009): Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница - приказ на случај. Скопје: Студио Круг
6. Кениг, Н. (2008): Квалитативни методи на истражување. Скопје: Филозофски факултет
7. Петров, Р.; Ѓурчиновска, Л.; Станојковска - Трајковска, Н. (2008): Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија
8. Петроска - Бешка, В. (2009): Подготовка за истражување во психологијата. Скопје: Филозофски факултет
9. Правилник за оценка на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, донесен од Министерството за труд и социјална политика и објавен во Службен весник на РМ број 30/2000
10. Трајковски, В.; Ајдински, Љ.; Спироски, М. (2002): Права на лицата со аутизам во Република Македонија. Скопје: Македонско научно здружение за аутизам (МНЗА)
11. Трајковски Е., В. (2004): Аутизам. Скопје: Институт за дефектологија
12. Трајковски Е., В. (2011): Аутизам и перзавивни развојни нарушувања. Скопје: Институт за дефектологија

Христо Георгиевски<sup>26</sup>

## ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ- НОВ МОДЕЛ НА ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

### Апстракт

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби претставува интегрален дел на единствениот образовен систем и се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи.

Кога зборуваме за децата со посебни образовни потреби, од аспект на нивната едукација, се наметнува потребата за селективен и флексибилен пристап, кога е во прашање одредувањето на моделот и програмските содржини на нивното школување. При тоа, секогаш, треба да се имаат на ум нивните намалени интелектуални, сензорни и моторички способности, како и емоционалната лабилност, намаленото помнење и вербалната репродукција. Треба да се предвиди кој облик и програма најдобро би му одговарале на детето, дали тоа е посебна програма која се реализира во посебните училишта или редовна која се реализира во редовните училишта. Школувањето по редовни наставни програми треба да биде организирано за оние ученици со посебни образовни потреби кои можат да партиципираат во редовната настава, но со компетентна поддршка.

Преку овој труд сакаме да ја утврдиме фактичката состојба на инклузираните ученици во редовниот воспитно-образовен процес, со какво темпо и динамика се развива и со кои проблеми се соочува овој процес.

*Клучни зборови: инклузивно образование, деца со посебни образовни потреби, редовен воспитно-образовен процес.*

### Вовед

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуална поддршка на децата и младите луѓе со специјални образовни потреби во рамките на редовното образование. Инклузијата може да се разбере како чекор напред во проширувањето на доменот на редовните училишта, со тоа што ќе можат да се вклучуваат поголем број деца (*Armadas, 2009*).

Инклузивното образование подразбира прифаќање различности, одговарање на различните потреби на ученикот, решавање на проблемите и потребите на сите ученици, поддршка на различно темпо учење, обезбедување квалитетно образование и прифаќање на фактот дека образовната инклузија е само еден аспект од општата општествена инклузија. Доколку инклузијата започне од најниското ниво на образование, ќе биде полесно да се оствари во општеството (*Mejson, 2007*).

Застапниците на инклузијата сметаат дека со сместувањето на децата со пречки во развојот во редовниот образовен систем ќе ги намалат негативните стереотипи а личните контакти ќе ги доведат до позитивни ставови, како и до подобро разбирање и поголема прифатеност на децата со пречки во развојот (*Zion, Jenvey, 2006*). Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со посебни потреби во рамките на редовното училиште. Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со посебни потреби во рамките на редовното училиште (*Jonson, 1995*).

- Инклузивниот процес во редовните училишта во Република Македонија се реализира. Законот за основно образование им овозможува на родителите на децата да избираат кој облик образование го преферираат за своето дете (редовно или посебно училиште). Инклузивноста претставува комплексна определба која произлегува од суштината на Конвенцијата за правата на детето, секое дете да добие еднакви шанси во развојот и можност да биде рамноправен член на заедницата. Во Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, правото на

<sup>26</sup> Доктор на науки, ОУ „Ѓорѓи Сугарев“, Битола, e-mail: [iceg876@gmail.com](mailto:iceg876@gmail.com)

образование е прецизирано и поврзано како со создавањето услови за рамноправно практикување на правата на лицата со попреченост, така и со разбирањето на образованието во неговиот континуитет и траење во текот на целиот живот.

Дефектологот како член на стручниот тим во редовното образование има активно учество во инклузивниот процес. За секој ученик со посебни потреби подготвува досие каде се наоѓаат сите релевантни податоци кои ќе му бидат потребни да го следи неговиот развој во текот на едукацијата. Паралелно со текот на образовниот процес, дефектологот индивидуално работи со ученикот, реализирајќи одредени стимулативни и психомоторни вежби. Тоа е многу важно да се спроведува со самиот почеток на едукацијата и поаѓањето на детето на училиште. Иако дефектологот е задолжен за учениците со посебни потреби, во училиштето се наоѓаат и ученици кои имаат развојни потешкотии, а немаат пречки во развојот, дефектологот и ним им помага да ги совладуваат полесно постоечките проблеми (Ајдински, 2007).

Важноста за припремата и примената на ИОП за деца со посебни потреби е меѓународно признат и со закон поддржан во многу земји како што се САД, Австрија, Канада, Нов Зеланд и Велика Британија. Индивидуалниот образовен план е пишан документ подготвен за одредени ученици и план кој точно ги одредува образовните цели кои ученикот треба да ги реализира за одредено време, како и стратегијата за учење, ресурсите и поддршката кои се неопходни за да се реализираат целите. Секој ИОП мора да биде наменет за еден ученик и мора навистина да биде индивидуализиран документ (Baumel, 2010). Пред изработка на ИОП потребно е да се исполнат одредени услови: училиштето мора да изработи педагошки профил, наставниците претходно да имаат работено индивидуално со децата со посебни потреби, наставниците, воспитачите и класниот раководител на детето со посебни потреби потребно е да му објаснат на стручниот тим за инклузивно образование зошто е потребен ИОП. Тоа барање мора да содржи доказ за спроведената индивидуализација, како и за тоа дека детето не ги остварува предвидените воспитно-образовни цели и затоа му е потребна дополнителна образовна поддршка, т.е. ИОП. Доколку родителите не поднеле иницијатива за изработка на ИОП, училиштето е должно по писмен пат да извести дека е покрената ова иницијатива, а тимот за давање на додатна поддршка на ученикот ќе се формира тогаш кога родителите ќе дадат писмена согласност.

**Методологија на истражување:** целта на ова истражување е да се утврди бројот на лицата со интелектуална попреченост кои се инклузирани во редовниот-воспитно образовен систем (пол, место на живеење), дали за овие лица е изработен индивидуален образовен план, дали е вклучен дефектолог во работата со овие лица. Да се утврди нивото на моментална способност за работа со инклузираните ученици, да се утврди моменталното ниво на соработка во процесот на инклузија со стручната служба во училиштето (дефектолог, психолог, педагог). Во фаза на собирање на податоци се користи техника на анкетирање а како инструмент за истражување се користи формализиран анкетен прашалник. Како методи се користени дескриптивна метода и каузалана метода. При статистичка обработка на податоците е користен е тест на значајност. Примерокот на испитаници се состоеше од 155 наставници вработени во основните училишта на територијата на Р.Македонија и 180 инклузирани ученици.

## Резултати со дискусија

Табела 1. Колку ученици со пречки во развојот имате во одделението

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Еден	135	87,1%
Два	15	9,7%
Три	5	3,2%
Вкупно	155	100%

Од добиените податоци може да се забележи дека најголем процент од анкетираниите наставници (87,1%) одговориле дека во нивното одделение има по еден ученик со интелектуална попреченост, 9,7% одговориле дека имаат по два ученици со интелектуална попреченост и само 3,2% одговориле дека во нивното одделение имаат три ученици. Голема е одговорноста на наставникот да има инклузирано дете во неговото одделение при што во соработка со стручната служба во училиштето (дефектолог, психолог, педагог) ќе направат индивидуална или прилагодена програма во склад со функционалните можности и способности.

Табела 2. Полот на инклузираните ученици

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Машки	126	70%
Женски	54	30%
Вкупно	180	100%

Од вкупниот број на инклузираните ученици кој изнесува 180, 70% се ученици од машки пол, а 30% се ученици од женски пол.

Табела 3. Местото на живеење на инклузираните ученици со интелектуална попреченост

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Град	108	60%
Село	72	40%
Вкупно	180	100%

Од вкупниот број на инклузираните ученици кои изнесува 180, 60% од учениците се од градска средина, а 40% од учениците се од селска средина. Ова константација е во корелација со фактот дека поголем дел од населението во Македонија живеат во градска средина. Нивниот сооднос е 1,5:1.

Табела 4. Дали за лицето со интелектуална попреченост е изработен индивидуален образовен план

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	56	36,1%
Не	99	63,9%
Вкупно	155	100

Од вкупниот број наставници кој изнесува 155, индивидуален образовен план изработуваат само 36,1% (23 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик и Математика, 13 наставници изработуваат ИОП по предметите Природни науки, Македонски јазик и Математика, 8 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик, Математика, Физичко и здравствено образование, и 12 наставници изработуваат ИОП по предметите Македонски јазик, Математика, Природни науки,



Ликовно образование), а 63,9% не изработуваат индивидуален образовен план за учениците.

Табела 5. Дали е вклучен дефектолог во работата на лицата со интелектуална попреченост

Категорија на одговори	Испитувани субјекти	
	Наставен кадар	
	Број	%
Да	35	22,6%
Не	120	77,4%
Вкупно	155	100%

Од вкупно 155 наставници, само 22,6% одговориле дека во процесот на инклузија е вклучен дефектолог, а 77,4% одговориле дека не е вклучен дефектолог. Состојбата за ова прашање е повеќе од алармантна.

Табела 6. Според Вас кое е нивото на моменталната способност за работа со инклузираното лице со интелектуална попреченост и според Вас каква треба да биде

Ниво на моментална способност (сега е /треба)	Статистички показатели		
	М	т	р
Сега е	2,86	Т= 4,567	р<0,01
Треба	4,33		

За да се пресметаат одговорите на ова прашање, пресметани се аритметички средини и тест на значајност на разлики помеѓу тоа како е сега и како треба да биде.

Резултатите покажуваат дека постои огромна разлика помеѓу тоа какво е сега нивото на моментална способност за работа и каква треба да биде, односно, дека доколку се направи тест на значајност помеѓу двете споредувани аритметички средини, нивото на значајност е  $p < 0,01$ .

Табела 7. Според Вас колкаво е вашето моментално ниво на соработка во процесот на инклузија со стручната служба (дефектолог, психолог, педагог) во училиштето и според Вас колкаво треба да биде.

Ниво на соработка (сега е/треба)	Статистички показатели		
	М	т	р
Сега е	2,28	Т=4,763	р<0,01
Треба	4,27		

Резултатите покажуваат дека постои огромна разлика помеѓу тоа какво е сега нивото на соработка и каква треба да биде, односно дека доколку се направи тест на значајност помеѓу двете споредувани аритметички средини, нивото на значајност е  $p < 0,01$ .

### Заклучок

- Македонскиот модел на инклузивно образование подразбира инклузија, но не по секоја цена и не за секое дете, при што потребни се прецизни и конкретни законски правилници за тоа која категорија ученици може да се инклузира во редовниот воспитно-образовен процес.
- Законска обврска за изработка на Индивидуални образовни планови (ИОП) за учениците со посебни образовни потреби.
- Изготвување Правилник за изработка на ИОП за ученици со посебни потреби.



- Задолжителна категоризација на лицата со интелектуална попреченост кои се вклучени во процесот на инклузија.
- Организирање обуки и работилници за наставниот кадар во редовните училишта, чија цел е изработка на ИОП, запознавање на инклузивната методологија, како и со стратегиите за учење.
- Оценувањето на учениците со посебни образовни потреби да се прави врз основа на индивидуалните цели предвидени во ИОП.
- Задолжително вклучување дефектолози во инклузивните тимови во редовните училишта.

### Литература

1. Ајдински, Г. (2007): Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта, Дефектолошка теорија и практика, 1-2.
2. Armadas, V. (2009): Mental retardation: definition, etiology, epidemiology and diagnosis. Journal of Sport and Health Research, 1 (2): 112-122. Retrieved from <http://www.journalshr.com>
3. Baumel, J (2010): What Is an IEP. Retrieved from <http://www.greatschools.org/gk/articles/what-is-an-iep>
4. Zion, E., Jenvey, V. B. (2006): Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com>
5. Jonsson, T. (1995): Inclusive Education. Geneva: UNDP
6. Mejson, H. (2007): Integration and Inclusion, Definition.
7. Retrieved from <http://www.icevi-europe.org>

Тони Соклевски<sup>27</sup>

## ПАТОТ НА ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ОБЛАСТА НА ОПЕРАТИВНИОТ И СТРАТЕГИСКИОТ МЕНАЏМЕНТ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

### Апстракт

Овој труд се темели на заклучоците и препораките на фундаменталните научни истражувања кои се спроведуваат последната деценија и придонесуваат за креирање на патот на менаџерското образование во Република Македонија.

Образованието е сложен општествен елемент и една од главните алки меѓу економијата и потребата за професионална работна сила. Креирањето на студиските програми и нивната ефикасна реализација се сериозна задача на високообразовните институции и истите мораат да бидат високо компетентни, реални и свесни за вистинската потреба на општеството.

Директни корисници на резултатите од овој труд се:

- Образовните институции, истражувачки институти и истражувачи.
- Студентите на додипломски и постдипломски студии.
- Извршните директори и менаџерските тимови во организациите.

*Клучни зборови: високо образование, студиски програми, компетенции.*

### Вовед

Овој труд е сублимација на теоретските основи и емпириските резултати од научните истражувања за потребата на професионален менаџмент и градењето на компетентни високообразовни кадри на сите нивоа на менаџмент и прилагодени искуства за Република Македонија.

Предизвикот на современата теорија на компетентност е да се развие консистентна и кохерентна типологија на компетентност дури и во земјите каде постои очигледна разновидност во природите. Секој од четирите доминантни пристапи има особено јаки страни. Традиционалниот американски пристап покажа важност на индивидуалните карактеристики и употребата на компетентноста на однесувањето како средство за развивање на супериорни перформанси. Британскиот природ ја покажа вредноста на професионално дефинираните стандарди на функционалната компетенција и нивната применливост на работното место. Пристапот усвоен во Франција и Германија го демонстрира потенцијалот на мулти-димензионален и повеќе аналитички концепт на компетентност. Покрај тоа, постојат знаци на конвергенција во националните пристапи кон компетенции, не само во Европа туку и меѓу европски и американски модели, што укажува дека постои вредност во мулти-димензионален пристап за развивање на глобалното разбирање на овој термин.

Научните иницијативи во САД, Велика Британија, Франција и Германија неколку децении континуирано бараат да се разјасни концептот на компетентност со инкорпорирање на знаење, вештини и компетенции во рамките на холистичка типологија на компетенција. Едно-димензионалните рамки на компетенцијата се несоодветни и им отвораат пат на мулти-димензионалните рамки. Функционалните и когнитивните компетенции се повеќе се додаваат на моделот на компетенциите на однесувањето во САД, додека пак во Велика Британија когнитивниот и бихејвиоралните компетенции се додаваат на моделот на професионална функционална компетенција. Франција, Германија и Австрија кои влегоа во арената, од неодамна, усвоја од самиот почеток похолистички, но различни, пристапи. По споредувањето на овие пристапи, треба да се има предвид дека холистичката рамка е корисна во идентификување на комбинација на компетенциите кои се потребни за одредени професии и да се промовира мобилноста на работната сила.

<sup>27</sup> Проф. д-р, Бизнис академија Смилевски - БАС, Скопје, [sokle2000@yahoo.com](mailto:sokle2000@yahoo.com)

Менаџерската работа е комплексна и бара од секој менаџер компетенции за нејзино извршување. Релативното значење на секоја компетенција варира според нивото на менаџмент на кое менаџерот е ангажиран. Менаџерот не може да го сконцентрира неговиот напор само на една компетенција или на неколку од нив. Тој треба да ги комбинира компетенциите во правилни пропорции во зависност од нивото на менаџментот, а тоа може најсоодветно да го реализира ако за тоа добил квалитетно високо образование од оваа област.

## **1. Светски практики за градење на механизми во областа на менаџерската компетентност**

Концептот на компетенција генерално доминираше во литературата за стратегиски менаџмент од 1990-тите години, која ја потенцираше „суштинската компетенција“ како клучен организациски ресурс кој може да биде искористен за организациите за да се здобијат со конкурентна предност (e.g. Campbell and Sommers Luchs, 1997; Mitrani *et al*, 1992; Nadler and Tushman, 1999).

Hamel и Prahalad (1994) ја дефинираа суштинската компетенција како „колективно учење во организацијата, особено како да ги координира различните производствени вештини и интегрирање на повеќе струи од технологиите“ (Prahalad и Hamel, 1990: 82). Од гледна точка на ресурс, компетенциите на човечките ресурси можат да се единствени или ретки, тешки за конкурентите да ги имитираат и истите се незаменливи заради нивната непроценлива улога во концептот на додадена вредност. (Cappelli and Crocker-Hefter, 1996; Ellestrom, 1992; Foss and Knudsen, 1996). Основата на суштинскиот пристап кон компетенцијата е дека ги признава „комплексните интеракции на луѓето, вештините и технологии кои го поттикнуваат ефикасното работење и ја разгледуваат важноста на учењето и се и патот на зависноста во својата еволуција“. (Scarborough, 1998: 229).

Додека стратезите за менаџмент ги нагласуваа компетенциите кои се единствени и цврсти-специфични, литературата за МЧР беше позагрижена за развивање на високо преносливи основни (заеднички) компетенции кои се потребни за повеќето работни места или посебни за професии или работните улоги (Levy-Leboyer, 1996; Stasz, 1997). Постои неразделна тензија меѓу стратегијата и пристапите за развој на човечките ресурси. Ако се концентрираме на посебните компетенции кои се "карактеристични и специфични за секоја поединечна организација, е тоа што дава конкурентна предност“. (Bergenhengouwen *et al*, 1996)

Пристапот базиран на компетенција во развојот на човечките ресурси и стручното образование и обука (VET) бил управуван од страна на неколку фактори, некои глобални по природа, други особено европски. Прво, и универзално, темпото на технолошките иновации во производите и процесите, заедно со демографските промени, ја зголеми важноста на адаптивните обука и чинење базирано на работа во агендата на развојот на човечките ресурси. Оваа потреба доведе до вториот глобален фактор, замена на традиционалните образовни системи со модели кои корист излезно поврзани системи на (обично опишани како "базирани на компетентност") VET стручно образование и обука. Трето, и особено во Европа, политиката на доживотно учење го нагласува секојдневното учење и неформалното учење кое ќе доведе до иницијативи како картичката за лични вештини и системите за акредитација на европските вештини, да идентификуваат и валидираат компетентции. Оваа политика на акцентирање е поврзана со четвртиот фактор, поддршка на "социјална Европа", бидејќи признавањето на резултатите од учењето, без оглед на патиштата на стекнување, наместо влезови во однос на времето поминато во институциите на учење, е клучот за проширување на пристапот до учењето и обезбедување на "скали" за оние кои имале помалку можности за формално образование и обука, но сепак развиле компетенција на емпириски начин. Петтиот фактор, исто така, поврзани со целите на Европската политика за доживотно учење, е потенцијалот на пристап базиран на компетенција за интегрирање на традиционалното образование, стручна обука и искусвениот развој. Шестиот фактор, разработен во Европската стратегија за вработување, е потребата за подобрување на вештините и квалификациите на работната сила и за

промовирање на мобилноста на работната сила преку градењето заеднички референтни нивоа на професионалната компетентност.

Во врска со овој генерички компетенциски приод, развојот на соодветна типологија на компетентност е важно за интегрирање на образованието и обуката, порамнување и со потребите на пазарот на трудот и промовирање на мобилноста за поединците (вертикална како и во напредување во кариерата, странични како движењето меѓу секторите и просторно во географски), особено за работниците кои се соочуваат со несигурност на работното место (van der Klink and Boon, 2002).

Овој труд ги истражува различните дефиниции и користење на компетентност, споредувајќи ги трите доминантни пристапи во САД, Велика Британија, Франција, Германија и Австрија, кои се развиле повеќе или помалку самостојно, и, споредувајќи ги, бара да го појасни концептот со инкорпорирање на знаењата, вештините, компетентноста и надлежностите во рамките на типологија на холистичка компетенција.

Бидејќи компетенциите се центрирани на поединецот, тие се гледаат како независни од социјалниот контекст и контекстот на специфични задачи во којшто се случува изведба, но сепак "нивото на вештина е карактеристика не само на еден човек, но, исто така, и на контекст. Луѓето немаат компетенции независни од контекстот". (Fischer *et al.*, 1993: 113). Конструктивистички и толкувачки пристапи произлегоа од компетенција на феноменолошки поглед како функција од контекстот во кој се применува, каде што "работник и работата формираат еден субјект преку преживеаното искуство на работа" (Sandberg, 2000: 50). Компетенцијата е конституирана од значење кое работата го има за работникот и во неговото искуство. (Stoof *et al.*, 2002; Velde, 1999).

Во поглед на термилошка и концептуална конфузија околу компетенциите, се тргна од три доминантни пристапи кои започнаа релативно независно, прво во САД, а потоа во Велика Британија и од неодамна во Франција и Германија. Овие пристапи се во контраст пред предлагање на сеопфатна холистичка типологија на компетенцијата.

Голем дел од неодамнешната американска литература се фокусира на компетенции поврзани со работата (функционални) (Aragon and Johnson, 2002; Boon and van der Klink, 2002), често поврзана со поддршка на компетенции на однесување. На пример, во влијателниот модел за компетентно водство развиено од страна на Holton and Lynham (2000), шест „компетентни домени“ се идентификувани во врска со перформансот на организација, процес и индивидуално ниво. Овие домени се расчленети на „компетентни групи“, а потоа дополнително се поделени на „под-компетенции“. Ефикасноста на ниво на организација, двата домени на компетентност се идентификувани како стратешко размислување и стратешко раковоство, под кои постојат, четири и пет групи на компетентност, со повеќе под-компетенции. (Collins *et al.*, 2000). Слично на тоа, во процесот, двата домени на идентификување на компетентност се менаџиран процес и процес на планирање, секој разложен во три групи на компетентност, со повеќе под-компетенции (Baker *et al.*, 2000). На индивидуално ниво, двата домени на компетентност, ефикасноста на вработените и оценувањето на вработените, се понатаму поделени во четири групи на компетентност, со повеќе под-компетенции (Wilson *et al.*, 2000). Сите наведени компетенции се базираат на стандардите на функционалностите поврзани со работата, наместо компетентноста на однесувањето (иако некои се јасно поткрепени со компетенции на однесувањето). Додека пристапот на компетентноста на однесувањето промовиран особено од Дејвид David McClelland и Нау-МсВер сеуште е доказ во САД како поширока концепција на компетентност, во која се нагласуваат функционалните вештини и поддршката за знаење поврзано со работното место.

Новите стручни квалификации (Националните стручни квалификации, односно академски, во Англија и во Велс, Шкотските стручни квалификации, SVQs, во Шкотска) создадени во оваа рамка се базираа на професионални стандарди на компетентност, втемелени во функционална анализа на занимања во различни контексти (Mansfield and Mitchell, 1996). Други (non-NVQ/SVQ) стручни квалификации продолжиле да постојат заедно. Менаџерските стандарди, на пример, беа развиени и тестирани со над 3.000

менаџери, цела низа на сектори (Frank, 1991). Професионалните стандарди ги идентификуваат клучните улоги, кои потоа се разложени во голем број на единици на компетентност. Овие се понатаму поделени на повеќе елементи на компетентност, за секој елемент на компетентност има критериуми за извршување и тие ја дефинираат основата на проценка, со опсег индикатори во предвидени насоки. Професионалните стандарди се цврсто вкоренети во реалноста на работата (Mansfield, 1993); работодавците играат водечка улога во нивната валидација, како и синдикатите во синдикалните сектори. Сепак, учеството од страна на работодавците во формалниот стручен квалификационен систем е далеку од универзално, делумно поради согледувањето на недостаток на релевантност за специфичните потреби на работодавачот и делумно се должи на бирократијата поврзана со процедурите за оценување. Проценката за компетенциите вклучува акредитирање на компетенцијата на поединците од вистинските перформанси на работното место, која е дизајнирана да се обезбеди континуирана важност за работната ситуација (Miller, 1991), иако постојат докази дека оценката не успева да забележи многу од резултатите на неформалното учење. Во континентална Европа, два други приоди се евидентни, примерот со Франција и Германија, кои ја усвоија компетентноста во нивните пристапи кон развој на човечки ресурси во поново време.

## 2. Патот на високото образование за оперативен и стратески менаџмент

Во литературата, истражувачите на полето на оперативниот и стратескиот менаџмент сè повеќе сугерираат на градење на позицијата на оперативен и стратески менаџер на ниво на професионалност.

Незадоволителните резултати во работењето на повеќето производствени и услужни организации во Македонија, покрај другото, се должи и на несоодветното менаџирање на човечките ресурси по однос на компетенциите и работните однесувања потребни за ефикасно и ефективно извршување на организациските стратегии.

Основен недостаток на организациите во Р. Македонија е непостоење (или немање) функционален систем за оперативно и стратеско менаџирање дури и во услови кога организацијата има развиени и дефинирани конкурентни стратегии, а и пошироко во рамките на општото опкружување.

Всушност, организациите се соочуваат со проблем кој се дефинира како: несоодветен пристап кон оперативниот и стратескиот менаџмент, изразен преку недостаток на компетентни назначени оперативни и стратески менаџери, што доведува до непрофесионално извршување на оперативните функции во соодветните оперативни области.

Во периодот од 2006-2014 година направени се истражувања наменети за перцепцијата на поимот оперативен менаџер во фирмите со производствена и услужна дејност, како и за кои знаења, способности, вештини и компетенции треба да ги имаат на нивното соодветно работно место. Исто така, од тоа истражување со помош на инструментите: интервју и протоколот за набљудување се собрани мислењата на подредените (надзорниците и работниците (извршителите) како и од надредените (генералните менаџери или сопствениците) за нивните оперативни менаџери.

Врз основа на искуството, директното набљудување на работните места на оперативните менаџери, интервјуата со сите нивоа на менаџмент и вработените беа проценети потребните карактеристики во делокругот на работа и барањата што се поставуваат во работата на надзорничкиот, оперативниот и стратескиот менаџмент.

Дизајнот на истражувањата и креирањето на инструментите кои ги реализиравме претходната деценија се базираа на:

- претходни емпириски истражувања и веќе развиени инструменти од страна на најзначајните истражувачи на теоријата на компетенции за менаџерите во Англија и во Велс. (Mansfield and Mitchell, 1996). Националните стручни квалификации, создадени во оваа рамка се базираат на професионални стандарди на компетентност, втемелени во функционална анализа на занимања во различни контексти. Менаџерските стандарди беа развиени и тествирани со над 3.000

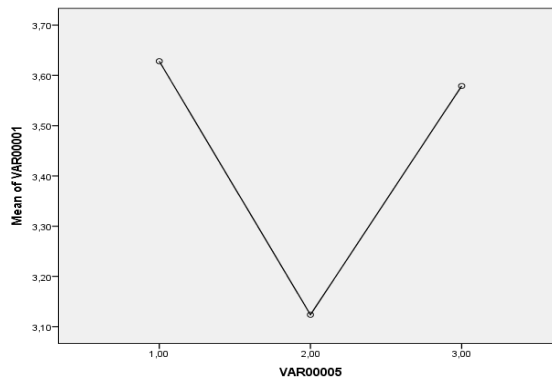
менаџери, цела низа на сектори (Frank, 1991). Професионалните стандарди ги идентификуваат клучните улоги, кои потоа се разложени во голем број на единици на компетентност. Овие се понатаму поделени на повеќе елементи на компетентност, за секој елемент на компетентност има критериуми за извршување и тие ја дефинираат основата на проценка, со опсег индикатори во предвидени насоки. Професионалните стандарди се цврсто вкоренети во реалноста на работата (Mansfield, 1993); работодавците играат водечка улога во нивната валидација, како и синдикатите во синдикалните сектори. Учеството од страна на работодавците во формалниот стручен квалификационен систем е далеку од универзално, делумно поради согледувањето на недостаток на релевантност за специфичните потреби на работодавачот и делумно со процедурите за оценување.

- Проценката за компетенциите вклучува акредитирање на компетенцијата на поединците од вистинските перформанси на работното место, која е дизајнирана да се обезбеди континуирана важност за работната ситуација (Miller, 1991), иако постојат докази дека оценката не успева да забележи многу од резултатите на неформалното учење.
- Опсервации, искуства, согледувања и наоди на авторот за спецификите на истражуваните варијабли во македонски контекст (национална и организациска култура, економски состојби, стопански текови, пазарни услови, општествени прилики).

Во овој труд ги претставувам само мал дел од резултатите од набљудувани и анкетирани над 224 менаџери за разликите меѓу потребните компетенции, знаења, ниво на образование, способности, барања и работен стил на професионалните менаџери и нивната сериозна потреба од професионално усовршување. Од анализата на табела бр.1 и шематскиот приказ (графикон бр. 1) може да се видат разликите на аритметичките средини во нивоата на менаџирање (Топ менаџери, Mean = 3.67; Оперативни менаџери, Mean = 3.41 и Линиски менаџери, Mean = 3.49)

Табела 1: Разлики во потребата на компетенции помеѓу нивоата на менаџмент

ANOVA			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
знаења/ образование	топ	Between Groups	12,454	2	6,227	100,084	<b>,000</b>
	оперативен линиски	Within Groups	13,751	221	,062		
		Total	26,205	223			
вештини	топ	Between Groups	1,227	2	,614	10,715	<b>,000</b>
	оперативен линиски	Within Groups	12,657	221	,057		
		Total	13,884	223			
способности	топ	Between Groups	,568	2	,284	4,257	<b>,015</b>
	оперативен линиски	Within Groups	14,754	221	,067		
		Total	15,322	223			
работен стил	топ	Between Groups	1,963	2	,982	23,230	<b>,000</b>
	оперативен линиски	Within Groups	9,338	221	,042		
		Total	11,301	223			



Графикон бр.1: Нивоа на потребно образование за стратегиските, оперативни и линиските менаџери

Голем дел од одлуката за креирање на студии по професионален и стратегиски менаџмент се темелат на потребата на нашето општество за високообразовани кадри кои ќе ги подигнат показателите на успешност во македонските организации и зголемат нивната конкурентност.

### Заклучок

Откако се дефинираа заедничките и посебните компетенции на менаџерите во РМ, т.е. влијанието на компетенциите како значаен фактор за успешно и професионално извршување на функциите се трасира патот на градење на професионални менаџери во високото образование на Бизнис академија Смилевски во Скопје и Битола. Досегашното децениско постоење на овој вид на високо образование целосно го потврди и одговори на сознанијата добиени од литературата за оперативниот и стратегискиот менаџмент и теоријата на компетентност.

Овој тип на високо образование придонесува:

- да се гради професионализам во организациите на сите нивоа на менаџмент;
- да се инвестира во менаџерите бидејќи тоа кое ќе резултира во висок степен на повраток на вложениот капитал;
- во процесот на обезбедување, развој, активирање и одржување на човечките ресурси да се има во предвид постоењето на високообразовани менаџери на сите нивоа.
- Здобиените компетенции од страна на менаџерите од високото образование ги градат националните стандарди на менаџерите во РМ;

### Литература

1. Campbell, A. and Sommers Luchs, K. S. (1997). *Core Competency-Based Strategy* (London: Thomson).
2. Cappelli, P. and Crocker-Hefter, A. (1996). Distinctive human resources are firms' core competencies, *Organisational Dynamics*, 24(3), pp. 6-22.
3. Carrington, L. (1994) Competent to manage?, *International Management*, 49(7), p. 17.
4. Cazal, D. and Dietrich, A. (2003). Competences et savoirs: quels concepts pour quelles instrumentations, in: A. Klarsfeld and E. Oiry (Eds) *Gerer les Competences: des Instruments aux Processus*, pp. 241-262 (Paris: Vuibert).
5. Soklevski, T. (2014) The common and special competences of operations managers in Republic of Macedonia, Skopje: ISPPI.



Горан Михајловски<sup>28</sup>

## ПЕРМАНЕНТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОЗРАСНИТЕ ПРЕКУ ПРОЦЕСОТ НА РАБОТА

### Апстракт:

Перманентното образование на возрасните само по себе претставува еден крстопат околу тоа дали возрасните вработени луѓе го продолжат совето образование или пак да застанат на линијата каде што и стигнале во текот на својто работен век. Имено перманентното образование претставува облик на образование кое се однесува на стекнување на вештини преку дополнување и проширување на знаењето на вработените во компаниите.

Тоа во себе вклучува употреба на формални процеси со цел да го инкорпорира сопственото знаење со цел да им помогне на луѓето да стекнат со вештини кои им се потребни за да ја работат својата работа на задоволително ниво т.е да имаат успешен карен напредок на совето работно место. Така да во забрзувањето на учењето обуката како дел од перманентниот процес на образование има комплементирана улога и таа како такава треба да е систематски и специфично дизајнирана планирана соодветно споредена со цел задоволување на однапред дефинираните потреби. Имено обуката има се позначајна улога во споредувањето на стратешките планови на организацијата односно уврдувањето на стратешките образовни цели кои се потребни за напредок на вработените..

*Клучни зборови: образование, обука, вработени, вештини, организација*

### 1. Перманентно образование образование низ работа-on the job training

Перманентното образование вусшност претставува облик на образование кој се однесува на стекнување образовани, дополнување и проширување на знаењето на вработените во претпријатието. Во себе вклучува употреба на формални процеси чија што цел е да го инкорпорира нивното знаење со цел да вработените стекнат соодветни дополнителни знаења и вештини од претходните кои ги имале.

Перманентното образование или образованието низ работа денес се смета како интегрален дел на развојот на стопанството. Неговото зголемено значење во пазарното стопанство поставува нови барања кои во основа на некој нов начин ги третираат човечките ресурси и обуки.

Стратегискиот план за перманентно образование ни е претставен на дијаграм број 1



Дијаграм број 1 Составни делови на перманентно образование <sup>29</sup>

<sup>28</sup> д-р Горан Михајловски, Факултет за Биотехнички науки-Битола, email: [goran.mihajlovski@gmail.com](mailto:goran.mihajlovski@gmail.com)

<sup>29</sup> Ефтимовски Д. (2003). Економија на развојот, Скопје: Економски институт

Од дијаграмот број 1 се гледа дека перманентното образование е составено од три делови и тоа:

1. Анализа на перформансите на вработените,
2. План на образовните потреби на компаниите и
3. Облици на образование низ работа

\* **Анализа на перформансите на вработените** и нивните учиноци ги утврдува ги утврдува карактеристиките и својствата на секој вработен, со тоа што само по себе ги издвојува проблемите кои може да се решат преку образованието на вработените во делот на амортизацијата, организацијата управувањето итн. Анализата на перформансите имено вклучува:

- оценка на работниот учинок
- стручно оспособување
- одредување на стандарди
- промена на работно место, и
- елиминирање пречки
- преместување или отказ.
- практични вежби

\* **Планот на образовните потреби на компаниите** всушност е интегрален дел од планот на човечки ресурси. Утврдувањето на потребите за образование низ работа се врши на три нивоа, како што ни е претставено во Табела број 1.

Табела број 1 План на образовните потреби на вработените во компаниите

Ниво	Утврдени потреби за образование
Прво ниво	Утврдена потреба за оспособување
Второ ниво	Утврдена потреба за можности
Трето ниво	Утврдена потреба за подготовка

Од табелата се гледа дека секое ниво се карактеризира со претходно утврдена потреба за надоградба на образованието на вработените во компаниите, такак да:

**Првото ниво** ги утврдува потребите за оспособување за тековната работа и тоа според стандардите кои вредат за компаниите,

**Второто ниво** им осигурува можност на вработените кои постигнуваат стандардна продуктивност за проширување на знаењата за да се искориста дополнителни потенцијали во рамките на работата што ја извршуваат

**Третото ниво** претставува подготовка за напредување на мотивирани и способни поединци и нивно поставување на менаџерски позиции.

\* **Облици на образование низ работа**

**Приправнички стаж**-најчесто се применува за работници со повисоки квалификакации трае обично од 6 месеци до 1 година и се поминува низ практиката и теоријата на самото работно место.

**Професионално и техничко образование**-перманентно се одвива за разни профили на образование и е во врска со технолошките промени, автоматизацијата, промени во производството и организацијата во работата

**Дополнително образование**-облик кој ги проширува знаењата на работникот во областа на учество во сопственоста, здравјето, заштитата при работа, културата итн.

**Редовно и вонредно школување**- се организира во облик на семинари, курсеви и други дополнителни кратки облици на образование

**Дополнување на образовниот профил** - организирање на курсеви, предавање од онаа материја која работникот не ја изучувал во текот на своето образование а е потребан за работното место

**Инструктажа**- универзален облик на оспособување со кој се запознаваат и развиваат вештините потребни за извршување на работата

**Образование за менаџерите**-може да се подели на семинари,специјализации, постдипломски студии итн. кое може да биде во земјата или странство.

**Ротација и привремено разместување** - најчесто се применуваат кај техничките професии и менаџерите кои раководат со компаниите.

Инаку во текот на перманентното образование возрасните или поточно вработените луѓе се стекнуваат со низа поволности и тоа од типот на:

- Скратено работно време со примање на плата во полн износ
- Слободен избор на смена во компанијата
- Платено отсуство за полагање на испити за време на образованието
- Признавање на патни трошоци и дневници
- Бесплатни книги, скрипти и прибори

## 2. Образовен развој на вработените

Кариерниот развој и развојто на вештините кај вработениот се на врвот на листата на работни карактеристики што секој вработен ги посакува а може да ги исполни само преку својот сопствен образовен развој во текот на работењето.Само по себе таквиот тип на образовен развој или перманентно надоградување на вработените во текот на својата кариера доведува до голем напредок кај компаниите, а со тоа и до поголема успешност на економскиот пазар.<sup>30</sup>Имено користи што ја имаат компаниите со инвестирање во образовниот развој на своите вработени е следната:

- Се зголемува вредноста на човечкиот капитал во компанијата,кој всушност е и главниот капитал на компанијата,
- Дава сигурност дека компетентни луѓе од самата компанија ќе бидат подготвени и спремни да напредуваат на повисоките работни позиции,
- Вработените ја разбираат организацијата и индустријата во која работат, и
- Образованието придонесува за ефективно задржување на вработените во рамките на компанијата

Па од тука многу компании сметаат дека е многу важно инвестирањето во развојто на вработените ,бидејќи вработените се поефективни во своето работење, што придонесува клинетите да бидат позадоволни. Од една страна самото перманентно образование ги прави вработените повредни и позадоволни со она што го добиваат на советото работно место

Особено ова значајно за оние луѓе кои што го подржуваат концептот на континуирано доживотно учење.

Од друга страна со самото тоа што се зголемува вредноста на вработените тие стануваат привлечни на пазарот на труд,меѓутоа сепак гледано до страна на неефикасното мотивирање на вработените, кај секој човек постои поголема веројатност дека ќе остане во оваа компанија која што му овозможува да ја развива својата кариера, да се надградува и постојано да учи. Затоа и голем број на светски познати компании и секако добар дел на македонски компании во денешно време одлучуваат да бидат “компаниии кои што учат“ и вложуваат во развојот на својот човечки капитал, затоа многу важно е да секој акомпанија направи соодветна проценка за потребата од перманентно образование на советите вработени како би биле што поуспешни во трката на подобри позиции ина економскиот пазар.

## Заклучок

Човечките ресурси претставуваат срцевина-јадро на современото работење на секој организација,и затоа одтука доаѓа и вложувањето на компаниите во нивно перманентно образование како би биле што поуспешни.Тие сосовите идеи,знаења,творечки потенцијал,креативност и вештијни прераснуваат во доминантен чинител кој што во целост ги определува како содржината и начинот така и квалитето н афункционирањето на компанијата.Затоа перманентното образование на овзрасните односно на вработените луѓе

<sup>30</sup> <http://www.hr.com.mk/>



преставува значаен потенцијал кој обезбедува ефикасна реализација на зацртанта стратегија и политика на компанијата.

Всушност без успешен развој компанијата не е во состојба да се вклучи во трката за подобар квалитет и конкурентност на пазарот имено да се измери перформансот на еден кадар е несомнено најголем предизвик на денешните современи менаџери кои храбро се борат на економскиот пазар. Пристапот на менаџериите да вложуваат во перманентното образование на вработените или нивниот индивидуален пристап кон тоа води кон подигнување на нивото на капацитетите на компанијата а сосамото тоа таа како што е напоменато претходно станува поуспешна.

Меѓутоа, при ефикасно и ефективно управување со човечките ресурси мора да се земи во предвид и интересите на самите вработени, а не само да се гледа интересот на фирмата, бидејќи само задоволните работници се и продуктивни работници. Така да целата на компанијата преку вложување во перманентното образование на вработените не е само да го измери нивниот интелектуален кариерен перформанс туку и да направи да се чувствуваат вработените како дел од големото семејство на таа компанија.

### Литература

1. Ефтимовски Д. (2003). Економија на развојот, Скопје: Економски институт
2. Печијаревски Љ. (2007). Избрани проблеми од менаџмент и развој на човечки ресурси, Прилеп: Економски факултет
3. Група автори (2008). Менаџмент на човечки ресурси-прирачник, Скопје: МЦМС
4. Przulj Z. (2002). Management ljudskih resursa, Beograd: Institut za razvoj malih i srednjih preduzeca
5. <http://www.hr.com.mk/>

Соња Атанасовска<sup>31</sup>

## АНАЛИЗА НА НАСТАВАТА ВО ГИМНАЗИЈА Ј.Б.-ТИТО, БИТОЛА

### Вовед

Со истражувањето сакавме да разгледаме некои прашања од областа на Педагошката психологија. Да дознаеме што мислат учениците за наставата, односот наставник-ученик, мотивацијата за учење и како да се зголеми мотивацијата за учење.

Сакавме да дознаеме каква е наставата во гимназијата, каква е климата во училиштето, дали наставата ги поттикнува учениците критички да размислуваат.

Која треба да биде главната цел на наставата во СОУ. „Јосип Броз-Тито“ од Битола. Кои особини треба да ги развие еден ученик во текот на школувањето и кои карактерни особини треба да ги формира ученикот за полесно да може да се прилагоди на современите услови за живот.

### Метод на истражувањето

За да ја оствариме целта како техника (метод) беше употребен прашалник со прашања од затворен и отворен тип. Во прашалникот беа поставени определени прашања за кои што сметавме дека ќе ни дадат јасен приказ за тоа каква е наставата во гимназијата, исто така и ќе ни бидат патоказ за тоа каква да биде наставата во иднина. Беше составен комбиниран тип на прашалник, така што се поставува прашањето и понудуваме определени одговори, но на крајот доколку ниту еден од понудените одговори не му одговара на ученикот беше оставен празен простор во кој може да си го каже своето мислење.

Прашалникот го одговараа учениците од четврта година кои се запишани на Јазично уметнички смер – Б. Јазично уметнички смер - А и Општествено-хуманистички смер – Б. Учениците кои се на овие смерови кои го изучуваат предметот Психологија.

### Содржина и резултати добиени од истражувањето

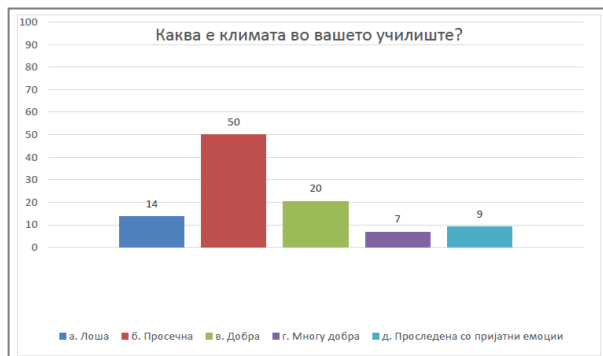
Преку ова истражување сакавме да согледаме каква е климата во училиштето, затоа што во психолошката литература се истакнува дека наставата треба да биде проследена со пријатни емоции.

Пред повеќе од 25 години наставниците имаа построг критериум на оценување. Денес затоа што повеќето предмети се изборни, наставниците се повеќе попустливи кон учениците. Па се поставува прашање каков треба да биде однос наставник-ученик и кој однос е подобар. Исто така од досегашното мое искуство забележувам дека учениците сакаат да дискутираат за односот наставник-ученик.

На прашањето бр.1 Каква е климата во училиштето имавме понудено повеќе одговори.

а) лоша б) просечна в) добра г) многу добра д) проследена со пријатни емоции

Го добивме следниот резултат:



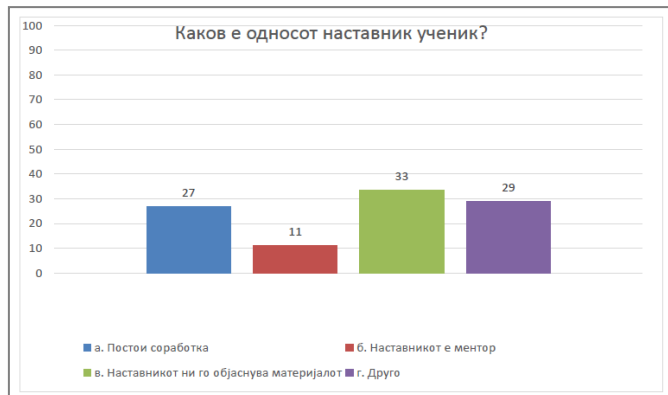
Графикон бр.1

<sup>31</sup> Професор по психологија во СОУ. „Јосип Броз-Тито“ од Битола

На графиконот бр. 1 се гледа дека повеќето од учениците кои беа вклучени во истражувањето мислат дека климата во училиштето е просечна, а само мал процент одговориле дека образовниот процес е проследен со пријатни емоции.

На второто прашање каков е односот наставник-ученик понудивме повеќе одговори:

- А) Постои соработка
- Б) Наставникот е ментор
- В) Наставникот ни го објаснува материјалот
- Г) \_\_\_\_\_



Графикон бр.2

Од графиконот бр. 2 јасно се гледа дека повеќето наставници им го објаснуваат материјалот, односно наставното градиво на учениците. Мал е процентот на ученици коишто истакнуваат дека наставникот е ментор, а таква настава најмногу одговара кога имаме многу слаби ученици во класот, а од друга страна има и солидни ученици (индивидуализирана настава).

Кога ги запрашавме учениците што мислат каков треба да биде односот наставник-ученик беа добиени следните одговори:

- Да биде добар и да има соработка и разбирање;
- Да биде пријателски и да се цени мислењето на учениците;
- Да постои меѓусебно почитување, толеранција и интеракција.

Во педагошката психологија се истакнува дека две клучни прашања ги оптеретуваат наставниците, (направено е истражување на 83 наставници почетници), а тоа е прашањето околу дисциплината и прашањето како да ги мотивираат учениците за учење?

Поради тоа решивме да ја разгледаме мотивацијата за учење кај учениците.

Многу наставници терминот мотивација го изедначуваат со поимот интересирање. Така што кога доаѓа некој родител да праша за своето дете, наставниците истакнуваат дека ученикот не се интересира за предавањата, односно наставата не го интересира. Постои суштинска разлика помеѓу овие два термини. Интересите може да тераат на активност, но не мора, додека мотивацијата го тера ученикот да учи. Мотивираниот ученик секогаш е подготвен да го совлада материјалот кој е предмет на изучување.

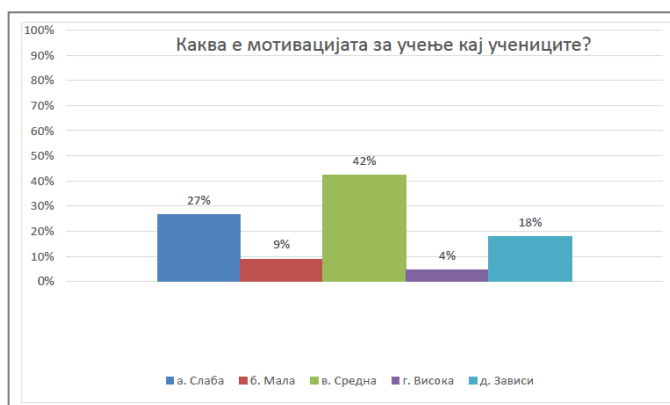
На прашањето колку се мотивирани учениците за учење ги добивме следните резултати. (графикон бр. 3)

Од резултатите јасно се гледа дека мотивацијата за учење е претежно средна, односно учениците се средно мотивирани за учење, а мал е бројот на ученици кои се високо мотивирани за учење.

Потоа исто така беше поставено прашањето како да се зголеми мотивацијата за учење. При што беше оставен простор за учениците самостојно да го дадат одговорот. Беа добиени повеќе одговори меѓу кои би ги истакнале следните:

- Наставата да биде поврзана со практиката;

- Наставата да биде проследена со компјутерска обработка, односно да биде застапена ИКТ во наставата;
- Да има часови во природа;
- Да има изработка на проекти;
- Да има креативни работилници;
- На часовите да има повеќе дискусија отколку предавање;
- Да има разновидни предавања;
- Да има квалитетни предавања без закани за оценувањето;
- Секој ученик да се почувствува како дел од наставата, ако не се намалува мотивацијата;
- 80 проценти од наставата е теоретска, а треба да биде проследена со интересни активности и практична примена на материјалот;
- Мотивацијата се зголемува со разговор и пишување на повисоки оценки;
- Мислам дека не може да се мотивира ученик кој не е заинтересиран;
- Најголем број на одговори беа дека наставата треба да биде поинтересна.



Графикон бр.3

Во предходното поглавје зборувавме дека поимите интереси и поимот мотивација се различни, но сега ќе се обидам да објаснам како може да ги поврзиме како би ја зголемиле мотивацијата за учење кај учениците.

Во почетокот на часот во воведниот дел, наставникот треба да постави некое прашање или неколку прашања кои се интересни за учениците и да истакне дека на овој час ќе го добијат одговорот на овие прашања. Така бидејќи го инересот кај ученикот ја поттикнуваме и мотивацијата за учење и стекнување на нови сознанија. Кога учениците внимателно го следат предавањето истовремено владее добра атмосфера за работа, дисциплина, соработка и друго.

Кога станува збор за мотивација, ученикот може да се мотивира и со пофалба, со добивање убава оценка и друго.

Посебно прашање за разгледување е како да ја зголемиме внатрешната мотивација за учење и мотивот за постигнување и од кој мотив произлегува.

Во психолошката литература се истакнува дека многу е важно каков карактер ќе формираме кај учениците. Неопходно е потребно во текот на школувањето да им се овозможи на учениците да ги развијат карактерните особини како што се, самостојност, совесност, чесност, добронамерност, одговорност, достоинственост и други. Наставата треба така да биде организирана за да им овозможи на учениците да формираат карактер со поатрактивни особини и позитивни ставови, а што се однесува до волјевите особини, потребно е да имаат цврст карактер и да бидат упорни и решителни личности.

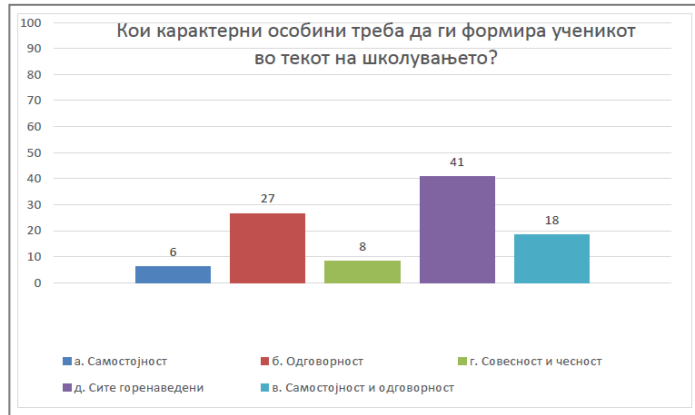
Се знае дека карактерот на една личност претежно се формира во трета година средно образование. Додека пак кај учениците во четврта година карактерот веќе е формиран.

Со систематско набљудување забележуваме дека денешните ученици ги пројавуваат особините како што се себичност, мрзеливост, незаинтересираност. Особини кои се појавуваат како резултат на времето во кое се живее.

За да видиме што мислат учениците им беше поставено прашањето: Кои особини треба да ги формира една личност во текот на школувањето?

- А) Самостојност
- Б) Одговорност
- В) Совесност и чесност
- Г) \_\_\_\_\_

Ги добивме следните резултати.



Графикон бр.4

Повеќето ученици сметаат дека треба во текот на школувањето да се развијат сите карактерни особини кои се горенаведени.

Ако тргнеме од Дарвиновата теорија за потекло на видовите, оние видови кои што развиле определени особини коишто му овозможиле опстанок - опстанале додека другите исчезнале. Исто така егзистенцијалната психологија истакнува дека основната функција на психичкиот живот на човекот е да му овозможи опстанок во надворешната средина. Па се поставува прашањето која треба да биде основната цел на наставата, за да формираме личност која ќе може да се прилагоди на современите услови за живот.

Затоа го поставивме седмото прашање.

7. Која е основната цел на наставата?

- А) Да формира сестрано развиена личност;
- Б) Да формира среќна личност;
- В) Да формира личност која ќе умее да се прилагоди на современите услови за живот;
- Г) \_\_\_\_\_.

Резултатите ги прикажуваме преку хистограм



Графикон бр.5



Од резултатите јасно се забележува дека повеќето ученици истакнуват дека треба наставата да овозможи да се формира сестрано развиена личност. Сестрано развиената личност ќе може полесно да се прилагоди на условите за живот. Имено се бара од личноста покрај стручноста да поседува и знаења од општа култура, од уметност, литература, поезија, географија, како би можела да функционира подобро.

На осмото прашање, учениците имаа можност самите да напишат кои особини би требало да ги формира, односно поседува една личност како би опстанала и би се прилагодила на современите услови за живот.

Еден од одговорите беше личноста да има богатство од нови информации и искуства, овде би додале да умее да функционира со новата технологија. А од особините се повторуваат некои кои претходно ги наведовме, одговорност, искреност, индивидуалност, чесност и други.

### **Заклучок од истражувањето**

Од спроведеното истражување можеме да заклучиме дека климата во училиштето е просечно добра, а мал број на ученици одговориле дека наставата е проследена со пријатни емоции. На прашањето каков е односот наставник-ученик, добивме одговор дека повеќето од наставниците им го објаснуваат наставното градиво на учениците. А на прашањето каков треба да биде односот наставник-ученик, повеќето од учениците одговориле дека треба да биде добар и да има соработка и разбирање, да биде пријателски.

Мотивацијата за учење е претежно средна, а кај мал број на ученици е висока. Па поставуваме прашање како да ја зголемиме мотивацијата?

Повеќето од учениците сметаат дека за да се зголеми мотивацијата, наставата треба да биде поврзана со практиката. Потоа да има различни предавања, предавањата да бидат интересни и друго. Што се однесува до тоа, каква да биде целта на наставата, може да се рече дека таа треба да има за цел да формира сестрано развиена личност, која покрај тоа што ќе биде доволно стручна од својата област, треба да има и општа култура и познавања од други области, како на пример од литература, уметност и друго.

Особини кои треба да ги формира една личност во текот на школувањето се: самостојност, одговорност, совесност и чесност. Истите особини учениците сметаат дека ќе им овозможат полесно да се прилагодат на современите услови за живот.

### **Литература**

1. Видовиќ, Визек, В. и други (2003) Психологија образовања. Загреб: ВЕРН.
2. Гргин, Т. (1986) Школска докимологија. Загреб: Школска књига.
3. Заревски, П. (1995) Психологија памћења и учења. Загреб: Наклада Слуп.
4. Квашчев, Р. (1977) Како развити стваралачке способности. Београд: БИГЗ.
5. Керамичева, Р. (1996) Психологија во воспитувањето и образованието. Скопје: Просветно дело.
6. Креч, Д. и Крачфилд, Р. (1980) Елементи психологије. Белград: Научна књига.
7. Кеверески, Л. (2000) Како да ги препознаеме надарените и талентирани ученици. Скопје: Просветен работник
8. Мицковска, Г. (1993) Школскиот успех и сликата за себе. Скопје: Филозофски факултет.
9. Милева, Л. (2004) Психологија, Скопје: Просветно дело.
10. Николовски, Т. (2000) Статистика во психологијата. Скопје: Студенски збор.
11. Палекчиќ, М. (1985) Унутрашња мотивација и школско учење. Београд: Завод за учебници и наставна средства.
12. Петровска, В. (1996) Како се пишува извештај од спроведено истражување. Скопје: Малинска.
13. Попоски, К. (1997) Психолошки основи на современата настава. Скопје: Просветно дело.
14. Попоски, К. (1995) Знаењето и неговото усвојување. Скопје: Просветно дело.
15. Радоњиќ, С. (1987) Допринос психологији учења психологији мотивације.(прв дел)



16. Радоњиќ, С. (1987) Интенционална активност и инсентивна мотивација (втор дел) Зборник радова из педагошке психологије. Савез друштва психолога СР Србије.
17. Рот, Н. (1978) Психологија личности. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
18. Сузиќ, Н. (1998) Како мотивисати ученике. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
19. Тодоровска, И. (2000) Психологија. Скопје: Просветно дело.
20. Фурлан, И. (1966) Модерна настава и интензивније учење. Загреб: Школска књига.

Ѓорѓи Лазаревски<sup>32</sup>

## СВРТЕНИ КОН ИДНИНАТА

### Апстракт

Во трудот се изнесени повеќе видувања за образованието. Иднината која ја очекуваме треба самите да ја создаваме. Во создавањето на поубава иднина треба да учествуваат и младите генерации, зашто тие ќе живеат во неа. Побогата и поубава иднина не може да се очекува, таа треба да се создава, да се освојува.

Во нашите настојувања за достигнувања вредности од развиените земји, мораме да бидеме внимателни што е тоа што го има во нивните програми, а може да биде прифатено и кај нас. Во светски признатите наставно-научни центри ја нема Македонија со нејзините културно-историски вредности.

Во градењето на иднината, голема одговорност паѓа на сите просветни работници, а заедно со нив и на педагошко – психолошката служба. Сите, кои се вклучени во воспитно – образовниот процес, имаат обврска во градењето на иднината да ги вклучат и младите соодветно на нивните можности и услови. Во иднината која доаѓа, ние малку ќе живееме. Таа им припаѓа на младите генерации.

Имајќи го предвид фактот што Македонија е мултиетничка држава, мораме добро да внимаваме нашето општество да не стане ригидно. Македонското општество мора да биде баланс на мноштвото интереси, кон кои се стремиме со умереност и толеранција кон сите етникуми. Да ја прифатиме и изградуваме Македонија таква каква што е, мултиетничка, а не таква каква што националистичките водачи сонуваат да биде – етнички чиста.

*Клучни зборови: образование, иднина, реформи, перспективи.*

Еве нè во втората деценија на 21 –от век. Минатото е зад нас, а ние со лицето сме свртени кон иднината. Сегашноста постои само како преоден момент, како мост меѓу минатото и иднината. Сè што мислиме или работиме од овој момент, може да влијае само на иднината. А таа иднина, светот на утрешнината ни доаѓа со галопирачка брзина. На тој нов свет, светот на утрешнината, не можеме да му го завртиме грбот и да очекуваме дека некој друг ќе ни ја „одработи“ нашата задача. Побогата и почовечна утрешнина не може да се чека – таа мора да се создава, да се освојува.

Што нè очекува утре? Како тоа утре да се претвори во денес? Одговорот на овие и безброј други прашања не е едноставен и лесен. Од научниците, уметниците и политичарите, од здружената храброст на сите нас, се бара да „сирнеме во иднината“.

Одговорите на овие и безброј други прашања се бараат денес на многубројни национални и светски собири на експерти, на владини и невладини организации. И ние, како просветни работници, имаме обврска да дадеме свој одговор на оваа долга низа од прашања. Во контекст на сегашните проблеми, на развојните тенденции и на идните правци и цели на развојот на нашата држава, ние сме должни да ги пронајдеме или означиме можните одговори на овие и други бројни прашања.

Погледот во иднината мора да има обврска и спрема сегашноста, спрема она преку кое, со постепени промени ќе се стигне во иднината. Во тој поглед многу е важно да го истражуваме блиското минато и сегашноста на развиените земји, што би ни помогнало значително во проектирањето на можните правци на нашиот развој. Свесни сме дека светот многу брзо оди напред. Се обидуваме со сите можни сили да се вклопиме во современите светски текови на развојот. Во нашиот образовен систем внесуваме програми од Кембриџ и другите светски признати наставно – научни центри. Добро би било кога би можело сето позитивно искуство од светот да го пренесеме кај нас. Но, не смееме да забораваме дека и ние имаме свој воспитно- образовен систем, со свои темелни вредности.

<sup>32</sup> Професор во пензија, [gorgi.lazrevski@yahoo.com](mailto:gorgi.lazrevski@yahoo.com)

Ние не сме од вчера. Имаме свое минато, сегашност и иднина. Врз основа на нашето минато и нашата традиција, ќе ја надградуваме сегашноста со новите светски достигнувања во науката.

Зарем можеме да бидеме Македонци без нашиот македонски јазик? Можеме ли да имаме своја литаратура без Мисирков, Шапкарев, Рацин, Конески и бројни наши великани во науката?

Може ли Македонија да биде држава без Гоце Делчев, Никола Карев, Даме Груев, Ѓорѓи Сугарев, без Илинден, Октомври и други светли ликови и датуми од нашето минато и сегашност?

Во големите светски познати и признати наставно – научни центри ја нема Македонија со овие историски и темелни вредности. Затоа сметам, дека можеме да го прифатиме сето она позитивно што е во светот, а може да се користи и да биде прифатливо за нас.

Имајќи го предвид фактот што Македонија е мултиетничка држава, мораме добро да внимаваме нашето општество да не стане ригидно. Македонското општество мора да биде баланс на мноштвото интереси, кон кои се стремиме со умереност и толеранција кон сите етникуми. Да ја прифатиме и изградуваме Македонија таква каква што е, мултиетничка, а не таква каква што националистичките водачи сонуваат да биде – етнички чиста.

Република Македонија како самостојна и независна држава го одбра патот на граѓанско општество. Со сите свои потенцијали таа се стреми да биде составен дел на Европската Унија. Европската Унија со сите свои потенцијали се стреми да биде демократски простор каде централно место се става на почитување на граѓанските права и слободи на човекот. Зборувајќи за слободата на човекот, не можеме да ја гледаме изолирано од вкупниот живот, треба да се почитуваат највисоките вредности на правата на човекот.

Овде немаме намера да ги набројуваме сите добро познати права на човекот, но ние ќе се задржиме само на неговото право на вероисповед, а во тој контекст и на правото на верско образование и воспитание на децата кое е во согласност со чл. 14 од Конвенцијата за правата на детето.

Во овој член е запишано :„Децата имаат право да изразуваат религија или верувања; државата мора да ги почитува правата на родителите или старателите да го насочуваат практикувањето на ова право“.

Фактот што кај нас само во шесто одделение, факултативно, со по 2 часа седмично, се изучува предметот Етика на религиите, ни оддалеку не е решение за остварување на правата на детето според Конвенцијата.

Зошто толкав страв од верското образование и воспитание?

Навистина има причини за тоа. Ако повеќе од половина век нè учеа дека религијата е „опиум“ за народот, и сè друго што може да биде најлошо кажано за неа, а ние веќе остаревме со таа идеологија, разбирливо е зошто не знаеме како да се прекрстиме, зошто мислиме така, зошто не ги познаваме основните вредности на верувањето, темелните вредности на верското образование и воспитание.

Ќе се обидам накратко да изнесам некои мои видувања по овие прашања.

Човекот секогаш ги изразува своите верски чувства и верувања. Сакале или не таа реалност постои. Ако човекот навистина чувствува потреба да се прекрсти, или помоли на Бога, тогаш што лошо има во тоа? Да му дозволиме да се прекрсти, нека се помоли на Бога зашто така ќе му биде полесно, така ќе му биде поубаво.

Нашиот најголем страв од верското образование и воспитание постои токму заради непознавањето на неговите темелни вредности.

Верското образование и воспитание факултативно се учело и сега се учи скоро во сите земји со граѓанско општество. Неговото отстранување беше само во времето на изградбата на социјалистичко општество во поодделни држави во светот, кои мораме да признаеме, скоро секаде пропаднаа од низа причини.

Бидејќи работев како учител за дополнителна настава во Германија цели осум години, имав прилика да ги разгледам нивните учебници и програми за верско образование и воспитание. Кај нив факултативно се изучува од I до X одделение со по 42 до 50 часови годишно. Наставата може да ја изведува лице со завршен Теолошки факултет или наставник кој завршил верско образование на наставничките факултети.

Моралните вредности во животот на човекот имаат свое посебно значење. Тие се составен дел од неговиот живот. Тие беа и остануваат камен темелник на сите општества. Без почитување и уважување на одредени морални вредности, животот би бил бесмислен. Точно и тука лежи потребата за воведување на религиозното образование и воспитание во нашите училишта како факултативен предмет.

Неговото програмирање и институционализирање ќе ги отстрани сите негативни последици кои се појавија од неговото отстранување од училиштата и нелегално реализирање во одредени верски или други објекти како верска поука или сл.

Република Македонија како самостојна и независна држава го одбра патот за изградба на граѓанско општество со сите карактеристики. Го одбра патот за интеграција во Европа и сите нејзини структури. Затоа сметаме дека и верското образование и воспитание треба да биде внесено во училиштата како факултативен предмет, исто онака како што е тоа во многу земји во Европа и светот.

Содржината на програмата да се изработи според прифатени мерила и критериуми на развиените земји во Европа и светот.

Реализирањето на наставата да му биде доверено на квалификувани наставници за верско образование и воспитание кои во иднина треба да се школуваат на наставничките факултети.

Наставата за верско образование и воспитание е потребна на секое граѓанско општество, па и на нашево. Нема слобода, ако некому нешто браниме што е дел од неговиот живот.

Верското образование и воспитание со своите темелни хумани вредности е составен дел од животот на човекот и тоа треба да се почитува, уважува и развива.

Во верското образование и воспитание нема место за национализам, шовинизам, омраза, расна дискриминација и слично, односно она што нам најмногу ни се случува на Балканот.

Веруваме дека со заеднички сили, во иднина, овој недостаток ќе биде разрешен за доброто на нашите воспитаници и сите граѓани на Македонија. Просветните работници имаат доволно стручна способност и знаење за разрешување не само на овој но и на низа други прашања што го оптоваруваат образованието.

Во училиштата за основно и средно образование покрај наставниците, во секое училиште има и стручна служба составена од педагог, психолог, социјален работник или друг стручен профил.

Во низата свои работни задачи, стручната служба, заедно со наставниците ќе настојува да ги оспособува генерациите да бидат креатори на својата иднина. Во тој контекст, наместо запознавање со минатото и приспособување на сегашноста, да ги оспособиме младите генерации да не се помируваат со постојното и да бидат способни за преземање и реализирање на промени, да бидат способни за „одлепување“ од сегашноста и насочување на сите општествени текови кон изградба на саканата иднина. Мораме да обезбедиме услови нашите воспитаници да не надминат, онака, како што ние сме ги надминале нашите учители.

Особено е важно, на сите нивоа, да овозможиме секој ученик или студент да го постигнува својот личен максимум и да напредува со брзина што одговара на неговите индивидуални способности. Во овој поглед не треба да бидат заборавени ниту талентираните ученици. Тие треба да имаат специјален третман и поддршка од сите фактори во училиштето. Секако мораме да мислиме и на оние ученици кои имаат одредени потешкотии во учењето. И за нив треба да изнајдеме најадекватни форми за и тие да постигнат успех и да бидат дел од заедничката целина.

Патот што го изминавме беше долг и тежок. Образованието сè повеќе оди напред и се трудиме да продолжиме по тој пат. Да се обидеме да ги отстраниме сите препреки кои се испречија на нашиот напредок. Мораме критички да се осврнеме на некои реформи кои самите ги воведовме со цврсто убедување дека тоа е добро решение.

Да ја анализираме одлуката за задолжително средно образование. Поминаа доволен број на учебни години, па да го чуеме мислењето на наставниците од средното образование. Дали да продолжиме по тој пат или треба да ја преиспитаме одлуката за задолжително средно образование?

Како човек кој целиот работен век го минав во образованието, не сум убеден дека задолжителното средно образование донесе повеќе позитивни отколку негативни резултати. Оваа „реформа“ ги „зачува“ учениците средношколци да бидат задолжително во школските клупи, но каков е резултатот? И тој што сака да учи и тој што не сака да учи седат заедно. Вторите, само ја попречуваат работата на првите. Критериумот на оценувањето задолжително опаѓа во овој случај, бидејќи и едните и другите „мораат“ да го завршат средното образование, а тоа е задолжително. По звршувањето на средното образование, скоро 95% од средношколците своето образование го продолжуваат на факултет. А потоа се знае! Со завршен факултет секој бара работа во администрација.

Каде се работничките занимања?

Каде се занаетчиските занимања?

Образованието е еден сложен и тромав систем. Резултатите не стигнуваат веднаш. Треба повеќе време да измине за да се согледаат позитивните страни на секоја новина. Но наша обврска е редовно да работиме и мислиме на подобрување на нашиот воспитно-образован систем.

Пред дваесетина и повеќе години имавме бројни стручни советувања и конференции на ниво на педагози, психолози, социјални и други работници. Имавме Педагошко друштво во Битола и Сојуз на педагошките друштва на Македонија. Адекватни организации имаа и психолозите. Од сето тоа сега нема ништо.

Навистина современата електронска комуникација нуди бројни информации, но сите работи по електронски пат не може да се решаваат. Затоа постојат бројни средби на светските лидери, разни научни светски конференции каде лично се разменуваат одредени искуства. Личниот контакт не може да се замени со ништо. Впрочем, компјутерот не може да ми се насмее, не може да ме охрабри, ниту пак да ме прекори.

Сојузот на педагошките друштва на Македонија (СПДМ), вообичаено, еднаш годишно организираше симпозиум на одредена тема. На него, со свои трудови, учествуваме голем број на училишни и други педагози. Трудовите беа публикувани во посебни зборници на трудови или во списанието *Просветно дело*. Тоа беше убав начин за лично надградување и афирмирање на секој педагог во својата струка. Така се градевме и напредувавме. На симпозиумите, покрај учесниците со свои трудови, редовно беа присутни и други колеги кои немаа научни трудови. На заедничките дружења разменувавме мислења и најразлични сугестии. Никој не е толку совршен да знае сè. Секоја дискусија беше добредојдена и имаше свое значење. Впрочем, тие што немаа свои трудови на еден симпозиум, охрабрани, се појавуваа како учесници на наредниот симпозиум.

Во периодот по осамостојувањето на Република Македонија во 1991 година, Сојузот на педагошките друштва на Македонија ги прекинати кохезивните врски со Сојузот на педагошките друштва на Југославија. Беа воспоставени граници меѓу републиките и покраините кои станаа голема препрека на сите активности кои постоеле порано. Независна Република Македонија беше исправена пред нови предизвици кои имаа големо влијание на целокупното живеење во Македонија. Во мноштвото важни и помалку важни приоритети, малку кој можеше да мисли на опстанокот на Сојузот на педагошките друштва на Македонија или на педагошките друштва по градовите. Ги нема воспоставените симпозиуми во Струга, Кичево, Скопје и други места. Колку и како тие опстојуваат во денешните услови не ми е познато.

Денес светот изгледа поинаку. Современата електронска комуникација има многу погодности кои порано ги немавме. Денес, со еден стисок на копчето добивате најразлични информации од целиот свет. Тоа што порано го презентиравме како труд што некој некаде го напишал и објавил, денес е веќе сосема поинаку. За поставениот проблем добивате бројни информации од повеќе извори. Сепак, каков избор ќе направите, тоа е ваша одлука.

Современата електронска комуникација има големи предности во развојот на општеството во целина, но некои работи по својата функционалност се незаменливи.

Имаме најсовремени наставни програми, или барем се трудиме тие да бидат најсовремени, но улогата на наставникот во наставата и натаму останува најважна и незаменлива. Колку и да се трудиме во иднина да употребиме најсовршени средства и методи во реализацијата на наставата, сепак улогата на наставникот останува незаменлива. Местото и улогата на наставникот во образованието ќе се доградува, усовршува, но останува незаменлива. Во тој поглед би сакал да ја истакнам забелешката на наставниците за нивната оптовареност со непотребна администрација, а за сметка на тоа запоставена е комуникацијата на наставникот со ученикот. Сметам дека истото нешто може да се рече и за меѓусебната комуникација на стручните работници во образованието. Размената на мислења меѓу педагози, психолози, социјални и други стручни работници, без разлика на кое ниво и формат ќе се одвива, останува незаменлива компонента во градењето на педагошко-психолошката служба.

Во градењето на иднината голема одговорност паѓа на сите просветни работници, а заедно со нив и педагошко – психолошката служба. Сите кои се вклучени во воспитно – образовниот процес имаат обврска во градењето на иднината да ги вклучат и младите соодветно нивните можности и услови. Во иднината која доаѓа ние малку ќе живееме. Таа им припаѓа на младите генерации. Не е добро иднината на младите да ја проектираме без нив. Во услови кога се случуваат брзи промени во општеството, воспитно – образовниот систем мораме да го градиме така да биде еластичен на брзите промени, за да може полесно да се прилагодува на промените кои се случуваат во светот. Оттука многу е битно да ги оспособуваме идните генерации да бидат способни сами да се надградуваат и прилагодуваат на новите услови. Образован е оној кој знае каде и како ќе го најде она што не го знае. Современата информатичка технологија дава неограничени можности во тој правец.

## Литература

1. Андоновска Трајковска проф. д-р Даниела: *Примена на ИКТ во наставата по мајчин јазик*, Педагошки факултет, Битола: 2010.
2. Ампов Божидар: „Кон програмата на педагошко-психолошката служба во училиштата“, *Просветно дело 3-4* Скопје: 1979.
3. Ампов проф. д-р Божидар: „Интерактивната настава во основното училиште“, *Просветно дело 1* Скопје: 1997.
4. Безданов д-р Стеван: „Југославија и образованието пред предизвикот на иднината“, *Просветно дело бр. 9-10*, Скопје: 1987.
5. „Годишно собрание на Педагошкото друштво на СР Македонија“, *Просветно дело 1-2* –Скопје: 1971,
6. Друштво на психолозите Битола, *Психологијата и нејзината примена*, Битола: 1987.
7. Димитрова Јулија: „Споредбени показатели на релацијата традиционална настава – активна настава интерактивно учење“, *Просветно дело*, 4, Скопје: 1997.
8. Жоглев проф. д-р Златко: *Компјутеризацијата и општеството*, ДНУ, Битола: 1997.
9. Илиевски д-р Александар: „Иновативните зафати во образованието на средношколско ниво“, *Просветно дело 1*, Скопје: 1997.
10. Колонцовски проф. д-р Бојо: „Улогата на самообразованието во наставниот процес“, *Просветно дело 1-2* Скопје: 1978г
11. Калан Ѓорѓи: „За некои аспекти на мултимедиското учење, или за демократизацијата на учењето“, *Просветно дело 5*, Скопје: 1991.
12. Лазаровски Јаков: „Националната поврзаност и односот спрема другите народи“, *Просветно дело 3*, Скопје: 1993.

13. Лазаревски Ѓорѓи: „Некои слабости при оценувањето и евидентирањето на оценките на учениците“, *Просветно дело 1*, Скопје: 1998.
14. Лазаревски Ѓорѓи: „Верското образование треба да биде составен дел во содржинската структура на образованието“, *Воспитни крстопати* Бр.41-42, стр.40-42. Скопје: 2000.
15. Лекиќ Ѓорѓе: „Планирање педагошког истражувања и стваралаштва у савременој школи“, *Настава и васпитање*, 3, Београд: 1980 г.
16. Медаровски Спасе и Ѓорѓи Лазаревски: „Местото и улогата на учениците и наставниците во воспитно-образовната дејност на самоуправното училиште“, *Просветно дело*, 5,6,7 Скопје: 1982.
17. Михајловски проф. д-р Владимир: „Најчести педагошко-психолошки проблеми кај училишните деца“, *Просветно дело 4*, Скопје. 1993.
18. Михајловски проф. д-р Владимир: „Третманот на слободното време во основното училиште“, *Просветно дело 3*, Скопје: 1991.
19. Петров д-р Никола: „Новите тенденции во воспитанието и образовнието и нивното влијание врз поставувањето нова концепција за реформирање на воспитно образовниот систем“, *Просветно дело 3*, Скопје: 1991.
20. Петров д-р Никола, м-р Владимир Михајловски: *Креативноста и воспитувањето*, Битола: 1995.
21. Стефановска Софија: „Годишно собрание на Сојузот на педагошките друштва на СР Македонија“, *Просветно дело бр. 7-8*, Скопје: 1980
22. Стојановски проф. д-р Методија: „Трансфер на промените во училиштата“, Педагошки факултет, Битола: 2006.
23. Христовска д-р Дијана: „Процесот на промени во основното образование“, *Просветно дело 5*, Скопје: 2000.
24. УСАИД: *Создавање средина на учење за 21-от век*, Скопје: 2009.
25. УСАИД: *Настава и учење на 21-от век*, прирачник за наставниците, Скопје:2009.
26. Чурлевска Маневска Билјана: *Прирачник за наставници*, НУУБ „Св. Климент Охридски“, Битола: 2013.



---

Меѓународна научна конференција  
ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

---



**СПЕЦИФИЧНИ АСПЕКТИ НА УЧЕЊЕТО,  
ПРОУЧУВАЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО**





Адријана Тодорова<sup>33</sup>

## СО УЧЕЊЕ МАТЕМАТИКА ДО ПРОФЕСИЈА

### Апстракт

Изборот на професија-еден од најважните крстопати во животот на младиот човек. Ученици од основно образование, како растат, така се повеќе се доближуваат кон тој крстопат. За да можат да го направат правилниот избор, во текот на своето образование, треба да си ги откријат афинитетите и истите да ги реализираат. Познавањето на математичките законitosti и примената на истите е исклучително важна за одредени професии. Колку е математика универзална и применлива во одредени професии е задача на наставникот да им го прикаже тоа на учениците. Преку тоа наставникот ќе поттикнува љубопитност кај нив која создава желба за учење на конкретен и применлив материјал. Во исто време го руши стереотипот за предметот математика како тежок и страшен и дава еден од одговорите на прашањето: „Зошто да учам математика?“.

Трудот се однесува на тоа како преку соодветно избрани наставни методи и компјутерски апликации, учениците влегуваат во одредена улога и за момент извршуваат задача од некоја професија, преку која се запознаваат со професијата. При тоа извршување на задачата наставниот материјал го совладаа и применија со што ја согледаат важноста и поврзаноста на математика со дадени професии. Направена е анкета за мотивираноста на учениците за изучувањето на дадената тема во самиот почеток, пред почетокот на конкретните задачи и по извршувањето на задачите како и нивните постигања.

*Клучни зборови: математика, професија*

### Мотивирање на учениците за учење математика

Отсекогаш кај учениците е присутен стереотипот дека математика е тешка, дека не се сите предодредени да знаат математика а и дека нема да им биде потребна во животот. Целта на наставникот по математика е да го сруши тој стереотип помеѓу учениците и да го направи предметот близок и прифатлив за самите ученици.

Наставникот се наоѓа пред два предизвика. Од една страна како да влијае на ученикот во насока на совладувањето на наставниот материјал и пренесувањето на знаењата, а од друга страна како да влијае на личноста на ученикот со цел да му помогне да создаде слика за себе и да го пронајде своето место во општеството.

За да го постигне тоа по предметот математика наставникот треба да ги мотивира учениците преку соодветно избрани методи и форми.

Во моето истражување со кое им ја претставив математиката како дел од идната професија, за наставен метод го избрав методот играње улоги а за форма на работа работа во групи.

### Со учење математика до идна професија – активности на учениците

Истражувањето е работено на група од 52 ученика од деветто одделение. Улогите кои ги добија учениците за да ја согледаат поврзаноста на математиката со професиите беа следниве:

- Археолог
- Програмер и
- Сметководител .

Задачите кои ги добија за професиите и поврзаноста со наставните теми беа следниве:  
**Археолог. Задача.** *Одреди ја шарата која недостига и дополни ја.*

<sup>33</sup> професор по математика и физика за основно образование, ООУ „Петар Мусев“ Богдаци, email: [tdorovaadrijana@hotmail.com](mailto:tdorovaadrijana@hotmail.com)

Учениците добија слика во која има чинија ископана од археолошко наоѓалиште. Со помош на познавање на својствата на кругот и со геометриски трансформации на шарите учениците ја завршија задачата и ја согледаа работата на археологот и поврзаноста на археологијата со математиката.

Учениците шарата ја дополнија цртајќи рачно и со компјутерската апликација Geogebra.

Задачата на учениците им беше поврзана со темата *Геометрија и решавање проблеми*.

**Програмер. Задача.** *Направете функционална машина која ќе покажува колку компот, мармалад и сок ќе се добие според дадени услови ако се знае колку е количеството на овошје за преработка.*

Во задачата учениците знаењата од темата Алгебра и решавање на проблеми, ги применија преку правење на функционална машина во Excel кои им ги дава бараните пресметки. Преку правењето на функционална машина ги увежбуваа функциите.

**Сметководител. Задача.** *Направете сметка за приходите и трошоците во домаќинството.*

Во задачата учениците знаењата од темата *Алгебра и решавање на проблеми* и *Број и решавање проблеми*, ги применија во правење сметка за приходите и расходите на едно домаќинство. Сметката ја направија во тетратка со што ги увежбуваа операциите со цели броеви и во Excel преку што увежбуваа пишување на формули.

### Резултати од анкетата за мотивираноста

Во анкетата која беше направена пред и по завршувањето на задачите за да се испита мотивираноста на учениците преку примената на математиката во некои професии и како дел од нивната идна професија.

#### 1. ЈА САКАМ МАТЕМАТИКАТА

Оценка	10	9	8	7	5	4
Бр. на ученици	19	19	8	1	4	1

2. СМЕТАМ ДЕКА МАТЕМАТИКАТА Е ПОТРЕБНА ЗА МОЈАТА ИДНА ПРОФЕСИЈА- ПРЕД ПОЧЕТОКОТ НА АКТИВНОСТИТЕ-5,6 ПО ЗАВРШУВАЊЕТО НА АКТИВНОСТИТЕ-7,3
3. САКАМ НЕКОЈА ОД ПРОФЕСИИТЕ КОИ ГИ РАЗГЛЕДУВАВМЕ ДА БИДЕ МОЈАТА ИДНА-7,42

Според резултатите од анкетата мотивираноста на учениците за учење математика преку соодветно избрани методи и форми, преку кои се доближува математиката до секојдневниот живот, во конкретниот случај со идната професија е голема.

### Литература

1. Олга Мурцева-Шкарик, Смиља Салчиевска, Миланка Николовска, Играњето и игрите, Детска радост, Скопје, 1990
2. Marija Bratanić :Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, , Školska knjiga, Zagreb,1993
3. David L. Brierley: Skriveno u vidljivom – razmišljanja jednog učitelja i njegovih trinaestogodišnjaka,IWP – Škola za sutra, Zagreb (2013).

Марјан Танушевски<sup>34</sup>

## УЧИЛИШНА ИНФРАСТРУКТУРА ОД 19. ВЕК - ТУРИСТИЧКА ДЕСТИНАЦИЈА ВО 21. ВЕК

### Апстракт

Образовните институции се важна клетка на локалната заедница. Дел од училишната инфраструктура поставена на цврсти темели која во Битола датира од 19. век секогаш предизвикува интерес кај стручната и општата јавност, мотивира креативни идеи и решенија, и овозможува минатото да биде во функција на иднината.

Во трудот авторот нуди истражување, методолошки базирано на анализа на документација од основни и средни училишта во Битола, изградени во периодот од 1847 до 1912 година кои денес освен како значајни образовни институции, според авторот, може да бидат исклучително привлечни и туристички атрактивни понуди на локалната заедница. Потсетувајќи на важни историски моменти, авторот посочува на начините за зголемување на свеста за вредностите на избрани училишта, а тоа значи и со вредности на локалната заедница гледана од аголот на образовните институции и нивниот курикулум.

Во трудот посебен фокус е ставен на ОУ „Гоце Делчев“ изградено во 1847 година, ОУ „Св.Кирил и Методиј“ изградено во 1865 година, СОУ Гимназија „Јосип Броз-Тито“ изградена во 1882 година, ДС Музичко училиште изградено во 1907 година и ОУ „Стив Наумов“ чии темели се поставени во 1912 година.

*Клучни зборови: училишна инфраструктура, туристичка дестинација, училишен курикулум*

### Вовед

За образовната дејност во Битола се вели дека датира од средниот век, а почетоките се врзуваат со словенската просвета и кирилското писмо во разни училишта. Според одредени податоци, првото училиште во Битола било отворено во 1830 година. Во почетокот на XX век во Битола имало 1 полно и 5 неполни основни училишта, машка и женска гимназија, богословија и учителска школа. Во периодот од 1868 до 1870 година во новоизградено општинско училиште за главен учител бил поставен познатиот македонски преродбеник, културен деец и учебникар Димитар Василев-Македонски<sup>35</sup>.

Трудот во продолжение, нема за цел да го анализира историското минато и развој на образовната дејност во Битола и Битолско. Фокусот е ставен на културните вредности на неколку училишни објекти кои може и треба да бидат туристичка атракција и дестинација во овој век. Впрочем во многу држави од регионот, Европа и светот, на туристичката мапа се и познати училишта за кои со гордост генерации ученици и поединци во своите биографски податоци посочуваат важен сегмент од својата образовна биографија, а градовите за тој податок информираат со посебен пиетет. Во таа смисла и за проширување на сликата, во трудот се презентираат и интересни примери со најстарите училишта во Велика Британија, Германија, Србија и Хрватска.

### Битолски училишта - некогаш и денес

Темелите на денешното ОУ „Гоце Делчев“-Битола се поставени во 1847 година и без разлика на властите што се менувале во различни историски периоди, сепак училиштето имало една и единствена улога – да биде место за учениците и нивните учители. Во својата богата историја училиштето секогаш било училиште, а само во 1915 година објектот на училиштето бил Воена болница, пред се избран заради местоположбата и можноста да се пружа лекарска помош на населението кое страдало во текот на Првата светска војна и последиците кои ги претрпело од непосредната близина на Мекедонскиот

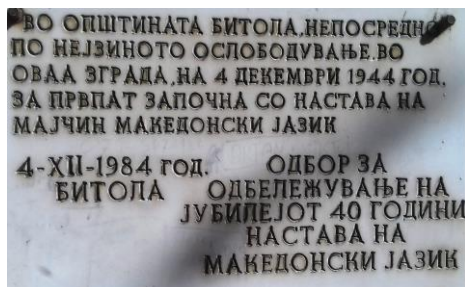
<sup>34</sup> Доц. д-р Марјан Танушевски, БАС Институт за менаџмент, [martan@t.mk](mailto:martan@t.mk)

<sup>35</sup> Монографија, Битола, НИД Микена-Битола, 2004, стр.82

фронт. Од првиот ден и денес, 170 години од денот на изградбата, училиштето овозможува квалитетна образовна дејност, отвореност кон заедницата и колегијална соработка во и надвор од државата.

Со анализа на документацијата се воочува дека како некогаш така и сега во училиштето се негува мултијазичноста, и во таа смисла учениците освен настава на македонски јазик, учат и на албански јазик, а непречено се изучуваат и влашки, турски, англиски, француски и германски јазик. Во училиштето соодветно внимание се посветува на проектната активност како што е проектот „Градиме мостови“ поддржан од амбасадата на Швајцарија, потоа манифестацијата „Изгледот и вкусот на традицијата“ на која се презентираат храна и производи од храна карактеристични за македонската, влашката, албанската и турската кујна, а со поддршка на Европската Комисија, учениците од ова училиште почнаа соработка со вршници од други училиште во Европа, здружени во проектот Scientix. Дополнителна потврда за мотивираноста да се соработува со училишта од странство е и апликацијата за Еразмус проектот “Beyond the visible” која е поддржана и од основни училишта од Италија, Турција, Романија и Словачка. Основното училиште „Гоце Делчев“ има потреба од реконструкција на фасадата и на тој начин ќе ја зголеми својата атрактивност како туристичка дестинација, а во меѓувреме неопходно потребно е локалната самоуправа како основач да ја подобри туристичката сигнализација за локацијата и да постави информативна табла со најважните податоци од културната, архитектонската вредност и секако образовната традиција на училиштето.

Денешното ОУ „Св.Кирил и Методиј“–Битола е изградено во 1865 година, и тоа е направено на барање на битолските еснафи кои имале потреба од задоволување на нивните занаетчиски потреби. Според истражувањето на авторот, од документацијата на училиштето се потврдува дека изградбата на училиштето ја помогнале 36 еснафи со лични средства. Во периодот од 1900-1901 година во училиштето како учители работеле и познатите македонски дејци и револуционери Даме Груев и Ѓорѓи Сугарев. Токму во ова училиште, веднаш по ослободувањето на Битола, на 4 декември почнала наставата на македонски јазик. Основното училиште „Св.Кирил и Методиј“ претставува ѕвезда водилка за образовниот процес во градот во тоа време бидејќи ден потоа со настава на македонски јазик се почнува и во неколку други битолски училишта во кои почнуваат да учат над 7.000 ученици со што воедно почнува борбата за искоренување на неписменоста која ја воделе токму просветните работници. Денес, пак, освен со национални, учениците во училиштето се истакнуваат и со интернационални активности и учества на меѓународни натпревари како што се меѓународниот натпревар по математика „Кенгур“ и меѓународниот натпревар по англиски јазик „Хипо“ кои овозможуваат создавање на меѓународни познанства и пријателства. Тоа пак, придонесува за зголемување на афирмацијата на училиштето, зачестени посети од странство и други можности за учениците, наставниот кадар и родителите.



За жал и ова училиште има несоодветна сигнализација, отежната можност за пристап и посета, а мермерната плоча поставена на фасадата на училиштето во далечната 1984 година, која сведочи за историскиот податок дека тоа е првото основно училиште во Битола во кое почна настава на македонски јазик, несоодветно се одржува. (ОУ „Св.Кирил и Методиј“–Битола, мермерна плоча 1984 г.)

Битолската Гимназија „Јосип Броз-Тито“, денес како средно општинско училиште е во објект изграден во 1882 година, со голема историска и архитектонска вредност. Наставата почнала во 1892 година како Турско Идадие или средно училиште, а потоа низ бурни историски времиња успеава да одолее на „сите странски и политички ветришта“, и да остане објект на средно училиште. Токму тука, во битолската Гимназија, која локалното

население ја нарекува „Горната Гимназија“, на 6 февруари 1945 година се одржал првиот училишен час на македонски јазик во едно средно училиште во Република Македонија. Развојниот пат на гимназијата е исполнет со големи постигнувања и успеси, а доказ за тоа се квалитетни генерации и истакнати ученици кои како поединци дале директен придонес за државата. Во холот на гимназијата со гордост се поставени ликовите и имињата на пет народни херои кои биле нејзини ученици, а тоа се Стеван Наумов-Стив, Мирче Ацев, Страшо Пинџур, Кузман Јосифовски-Питу, Елпиди Караманди, но и 18 академици, дел и членови на Македонско научно друштво, МНД-Битола.

Учениците и наставниот кадар од секоја генерација со задоволство истакнуваат што дел од нивната генерација биле и академиците Петре М. Андреевски, Томе Бошевски, Кирил Миљовски, Фанула Папазоглу, Коле Чашуле, Владо Камбовски, Љубен Лапе, Ѓорѓи Филипovski, Анте Поповски, Ѓорѓи Чупона, Михаил Петрушевски, Петар Срафимов, Ристо Лозановски, Живко Попов, Димче Коцо, Александар Хрисов, Георги Константиновски, а од неодамна за почесен член на МАНУ избран е и писателот Владимир Костов.



Државното Музичко училиште во Битола е изградено во 1907 година и претставува заштитен споменик на културата. Во минатото имало различна функција, а како училиште со работа почнува во 1946 година. Во училиштето предавале бројни професори меѓу кои и Кирил Македонски, композитор и автор на првата македонска опера „Гоце“. Во училиштето се школувале многу генерации ученици меѓу кои и Милица Шперовиќ Рибарски, Славе Димитров, прерано починатата македонска музичка ѕвезда Тоше Проески и други. Според познавачите посебно голема е архитектонската вредност на училиштето, и затоа со средства на Министерството за култура беше извршена реконструкција на фасадите кои сега привлекуваат поголемо внимание.

Денешното ОУ „Стив Наумов“-Битола се наоѓа во познатото битолско „Арнаут Маало“ во непосредна близина на паркот „Синан-беј“. Во минатото, до училиштето се наоѓало турско женско работничко училиште во кое се школувале ќерките на богатите турци, а во 1912 година со изградбата на нов објект се отвориле можности за учење на нови генерации ученици. Во училиштето со гордост се посочува дека еден од учениците бил и познатиот македонски народен херој Стив Наумов, според кого денес училиштето се именува и препознава. Анализарано од аспект на темата што е фокус на овој труд, лесно е да се заклучи дека пристапноста на податоците за училиштето е минимизирана, нема веб страница, нема посебна сигнализација или други можности за туристичка привлечност.

### Меѓународни искуства

Во државите од регионот, односно во Србија и Хрватска, но и во државите со поголема традиција гледана од аспект на научно-образовната сфера како што се Велика Британија и Германија, скоро и да не се заборава на тамошните најстари училишта, а за нивните градби и вредности се говори со максимално ангажиран приод.

Во соседна Србија најстарото основно училиште Варош, датира од 1718 година<sup>36</sup>. Како и во Македонија, така и во Србија имињата на училиштата често се менувале, но останувала нивната функција, да бидат во служба на генерациите ученици. Во тамошното училиште меѓудругите учителствувале и Вук Караџиќ, Доситеј Обрадовиќ, Стеван

<sup>36</sup> <http://www.blic.rs/vesti/beograd/najstarija-skola-u-srbiji-kralj-petar-prvi-obelezava-296-godina/12d9934>

Мокрањац, Моша Пијаде и други, за што сведочат монографиите на училиштето, а тоа пак е само една од формите за нивна афирмација и презентација. Според истражувањата на авторот, објектот на тоа српско училиште е прогласен за меѓународен културно историски споменик, а самото училиште е член на мрежата на училишта при УНЕСКО.

Во Република Хрватска, Гимназијата во Карловац во која учел и Никола Тесла, пред извесно време одбележа 250 години од формирањето<sup>37</sup>. Гимназијата во Карловац е една од шесте најстари гимназии во таа држава, кои заедно со гимназиите во Риека која постои повеќе од 390 години, во Вараждин каде тамошната гимназија е формирана пред 380 години, Пожега со гимназијата од пред 320 години, потоа во Сењ каде најстарата гимназиска програма датира од 1725 година и гимназијата во општината Горњи Град во Загреб стара повеќе од 400 години, го чинат столбот на хрватското образование. Но, тоа што е посебно важно за зголемување на туристичката атрактивност на гимназијата во Карловац е фактот што таа во своите простории има сопствен Музеј и тоа овозможува зголемена посетеност и желба на поединци и групи туристи да ги погледнат музејските експонати.

Најстарото континуирано училиште во Велика Британија, познатото Кралско Училиште во англискиот град Кентербери во Кент (The King's School, Canterbury, Kent<sup>38</sup>), кое според одредени податоци се смета и за најстаро училиште во светот е основано во 597 година. Во текот на 17 и 18 век, училиштето прераснува во гимназија, а денес е јавно училиште и воедно претставува најстарата добротворна организација во Велика Британија. (фото: *Кралско училиште, Кентербери во Кент*)<sup>39</sup>



Училиштето по многу нешта е различно, оригинално и привлечно, а за тоа придонесуваат различните облекувања/ униформи на учениците, наспроти другата училишна облека на учениците во Британија. Во ова училиште момчињата задолжително имаат бела кошула, црн елек, црни чорапи, црни чевли, црни панталони, црна јакна и црна вратоврска, додека пак девојките носат бела блуза, брош, здолниште, црна јакна, црни хулахопки и црни чевли. Во училиштето се негуваат и други традиции кои придонесуваат за неговата атрактивност.

Според истражувањата на авторот врзани за овој труд, во Германија се смета дека најстаро средно училиште е гимназијата Паулиnum (Gymnasium Paulinum<sup>40</sup>) која се наоѓа во Северна Рајна Вестфалија. Гимназијата Паулиnum е основана околу 797 година, а во овој век, односно во 2007 година беше прогласена за „Школа за Европа“.

### Заклучни согледувања

Училишната инфраструктура може да биде во функција на локалната заедница, а тоа го потврдуваат меѓународните искуства. Отвореноста на училиштата за јавноста, за туристи и други добронамерници е значајна и таа треба да се негува. Битолските, но и македонските училишта непречено може да ги споделуваат потврдените идеи и примери како што се отворање на училишен музеј, постојана изложба, унифицирање на училишната облека/ униформи, училишно знаме, саеми и други посебни домашни или меѓународни манифестации.

Поголемата креативна слобода на училиштата го надградува курикулумот, го зголемува квалитетот на задачите на секое училиште, ја зајакнува поврзаноста и отвора

<sup>37</sup> <https://www.srednja.hr/novosti/hrvatska/ovo-je-sest-najstarijih-gimnazija-u-hrvatskoj/>

<sup>38</sup> <https://www.kings-school.co.uk/>

<sup>39</sup> By Sdnegeel - Own work, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=49695684>

<sup>40</sup> <http://www.paulinum.eu/das-paulinum/aktuelles/>



нови видици. Скоро е неверојатно во истражуваниот период само две училишта, односно ОУ „Св.Кирил и Методиј“ и ОУ „Гоце Делчев“ да имаат своја веб страница, скоро е неверојатно училиштата да не располагаат со посебна туристичка сигнализација, или пак да не се на туристичката мапа на градот.

Брзата препознатливост е од исклучителна важност, а таа пак овозможува блискост, пријателства, јакнење на капацитетите...Авторот препорачува уште една промотивна алатка, а тоа е лобирање во пракса затоа што познавањето и практикувањето на таа комуникациска вештина во голем број на случаеви ја покажала својата ефикасност.

Ако се сложуваме дека образовните институции се важна клетка на локалната заедница и дека минатото може да биде во функција на иднината, тогаш време е посочените основни и средни училишта во Битола, изградени во периодот од 1847 до 1912 година да бидат привлечни и туристички атрактивни понуди на локалната заедница. И,не само тие!

### **Користени извори**

1. Годишен извештај и програма за работа на СОУ Гимназија „Јосип Броз-Тито“-Битола, 2017
2. Годишен извештај и програма за работа на Државно Музичко Училиште-Битола, 2017
3. Годишен извештај и програма за работа на ОУ „Св.Кирил и Методиј“-Битола, 2017
4. Годишен извештај и програма за работа на ОУ „Гоце Делчев“-Битола, 2017
5. Годишен извештај и програма за работа на ОУ „Стив Наумов“-Битола, 2017

Јасмина Столик<sup>41</sup>

## МУЗИЧКАТА ИГРА КАКО МОДЕЛ ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ НА РАЗВОЈОТ НА КРЕАТИВНОСТА КАЈ ПРЕДШКОЛСКИТЕ ДЕЦА

### Резиме:

Феноменот креативност е една од најценетите човечки особини. Појавата на креативност често е неодојлива од присуството на надареност и талент. Многу автори тврдат дека поимот креативност е поврзан со развикоот на мечтањето, радозналоста, активноста, вниманието, творештвото, фантазијата, имагинацијата и друго. На предшколска возраст, една од водечките задачи е поттикнување на детското творештво и креативноста, а играта, како задолжителен дидактички начин за усмерување и организација на сите детски активности, може да послужи за оваа цел. Музичките игри претставуваат значаен облик на музички активности погодни за употреба во сите возрастни групи. Со адекватно избирање на специфични видови на музички игри, во рамките на музичкиот пример, како и со одреден начин на изведување, може да се поттикнува развојот на креативноста и творештвото кај предшколските деца. Во трудот се прикажани некои од начините на поттикнување на развојот на креативноста на предучилишна возраст.

*Клучни зборови: надареност, креативност, предучилишна возраст, музичка претстава.*

### За креативноста

*... додека создаваме, постануваме стварни...*

Коменски (*Komenský*) (според Андре, 2009: 60)

Феноменот на креативноста со децении претставува едно многу интересно поле за истражување од страна на бројни автори. Неспорно е дека креативноста е една од најпочитуваните човечки квалитети. Создавањето на нешто ново, оригинално, вредно, научно корисно, општествено значајно, најчесто ова е објаснување на концептот на креативноста. Феноменот на креативноста, како еден од најценетите човечки квалитети се состои од голем број на фактори како што се: оригиналност, флексибилност, флуентност, фантазија, мислење, меморија, особини на карактерот, мотивација, толеранција и многу повеќе. Улогата на сите овие фактори е да го охрабрат, поттикнат, подржат и насочат творештвото (Ђорђевиќ, 2015, б).

Многу автори се обиделе да го протолкуваат феноменот на креативноста, а за ова истражување би посочиле неколку размислувања. Многу важни термини се дефинирани од страна на Рензули кој смета дека постои: креативно однесување, креативно достигнување и креативно производство. Слични забелешки има и Грозданка Гојков (2005), која смета дека суштината на креативноста е всушност во креативното однесување кое вклучува креативно размислување, навик и активност. Авторката забележува дека креативноста претставува *функција на нечија активна интелигенција, личност, задача, фактори на животната средина и времето кое поединецот го поминал занимавајќи се со одредена активност* (Гојков, 2005: 252). Стернберг (*Sternberg*), во соработка со Лубарт (*Lubart*) ја развива академската и креативната надареност, па ја фаворизира втората (Максић, 2007). Авторите укажуваат дека поттикнувањето на академската надареност не мора да доведе до креативни достигнувања, кои се кулминација на развојот на генијалноста кај поединецот. Заради оваа причина, формулирани се шест главни упоришта во поттикнувањето на креативниот талент, како што се: интелектуални процеси, знаење, интелектуални стил, личност, мотивација и животна средина (Требејшанин, 2010: 285). Према тоа, преку анализата на овие сегменти со индивидуален пристап, кој би требало да се подразбира, може да се очекува дека кај ваквите поединци ќе се развие креативност чии исходи ќе бидат креативни производи.

<sup>41</sup> Мастер теоретичар на уметност, Висока школа на струковни студии за воспитувачи „Михаило Палов“ Вршац, [jaca.stolic@gmail.com](mailto:jaca.stolic@gmail.com)

Авторката Босилка Ѓорѓевиќ (Ѓорѓевиќ, 2015,а) тврди дека феноменот творештво т.е. креативност е многу сложен и дека на него влијаат бројни фактори кои тешко се утврдуваат за да би можеле со сигурност да го докажеме нејзиното постоење. Сепак, таа ги толкува и ги сублимира одредените заклучоци за кои повеќето автори се согласуваат, а тоа е ставот дека најголемата ментална функција е креативното мислење, а врвот на човечкото достигнување секако може да се нарече креативна продукција. Така да ја изведе дефиницијата дека *креативноста значи создавање на нешто ново, пронајдок, оригинално дело и се однесува на способноста на луѓето да најдат нови решенија, да ги согледаат проблемите од нов агол, да дадат нови идеи, нови визии* (Ѓорѓевиќ, 2015,а: 70).

За истражувањето на темата креативност најголема заслуга има американскиот психолог Гилдфорд (*Guilford*) кој го застапува мислењето дека креативноста ги вклучува и вродените способности и ги нагласува во прв ред мисловните процеси кои се одговорни за креативното однесување (Чудина-Обрадовиќ, 1990). Авторката Келемен застапува слични ставови, па затоа тврди дека *човек се раѓа со таа моќ која е запишана во неговите гени и смета дека ниеден човечки талент не е порелевантен од творештвото, како еден облик на експанзија на човековиот креативен универзум* (Келемен, 2004, 154). Гледиштето дека секој поединец има одреден креативен потенцијал и дека секое човечко суштество од раѓање поседува одредена количина на надареност, која новите нивои на креативност ги развива под влијание на образованието и социјалната средина, го негува авторот Негру Маринел (Негру, 2015: 184). Додека Кнежевиќ-Флориќ на оваа тема вели дека *секој може да ги развие своите креативни способности до одреден степен, но во границите на својата генетска надареност* (Кнежевиќ-Флориќ, 2004: 310). Авторите Данка и Милан Игњатовиќ заклучуваат дека потенцијална креативност се наоѓа во секој човек, само да се поттикне бидејќи *секоја животна ситуација во себе и по себе бара креативност* (Игњатовиќ, Игњатовиќ, 2004: 321). Мислењето дека човечката психа е креативна и богатство во внатрешниот свет...*енергетско богатство на животниот потенцијал*, го негува авторката Андевска (Андевски, 2004). Авторот Кеверески наведува значително и важно толкување дека надарените и талентирани се *креатори на напредокот на секоја земја* (Кеверески, 2009: 284). Во согласност со ова мислење, секој "избран" поединец има запишан, вроден "код", кој со помош на различни активности и поволни околности, може да се манифестира, а потоа и да се развие во надареност, талент и креативност.

## Музичка креативност

*...тие ни се потребни... ни требаат... им требаме.*

Кеверески (Кеверески, 2009: 284)

Многу автори сметаат дека е неопходно да постои надареност и талент да би се развила креативноста. Музичката надареност се манифестира пред другите форми на надареност (според Андре, 2009, според Палинкашевиќ, Столиќ, 2016), и со соодветно охрабрување, можностите за развој на музичката креативност се големи. Според рускиот музички психолог и писател Теплов (*Теплов*) музичката надареност содржи голем број на музички, специјални и други општи способности кои овозможуваат достигнување на врвен квалитет (Радичева, 2008). Врз основа на бројни студии, наоди, музичко- педагошки искуства, Радик заклучува дека музичкиот талент не е само *хиерархија на специјални "таленти", но органско соединение на висок степен на музикалност со духовни, ментални и емоционални квалитети* (Радичева, 2008: 95). Во однос на ставовите на Рензули, Леле ја наведува креативноста, односно способноста за творечко музичко изразување, кое е неопходно да се поттикнува со бројни методи и активности, како би се развивала. Издвојува и различни музички способности кои се неопходни, според неговите зборови, да се откријат и насочат. Авторката Радик (2008) го застапува мислењето дека со помош на детското музичко творештво сите деца градат самостално музичко мислење, а посебно оние кои во себи носат прави творечки способности. Напоменува дека *продуктивното музичко мислење лежи во основата на стварањето на музиката, таквите деца слободно го комбинираат своето знаење и создаваат ново, нова мелодија, ритам, хармонија, односно нови и автентични*

композиции (Радичева, 2008: 115). Значаен податок е дека детското музичко творештво се изразува на *усмен*, односно *непосреден начин*, а после описменувањето на *писмен*, односно „*нотен*“ начин (Радичева, 2008: 115). Според зборовите на бројни автори, народната песна настанала со создавање на напеви и мелодии пред музичкото описменување, додека детското музичко творештво се заснова на вмрежувањето на музичко-слушните претстави и нотните знакови (Радичева, 2008).

Според Босилка Ѓорѓевиќ, во доменот на музиката, Дебес смета дека детето е истовремено *слушател*, *интерпретатор* и *креатор*, но под услов да се формира смисолот на зборовите (Ђорѓевиќ, 2015: 71). Значи, детето кое пее или свири одредено дело, истовремено интерпретира, слуша и го запазува своето изведување, а воедно и креира единствена интерпретација која како таква може да се повтори само еднаш во дадениот момент. Авторот Дебес советува дека е потребно да му се овозможи и да му се дозволи на детето да спонтано измислува, импровизира, створува нови испеани фрази или да произведува звук со помош на едноставни средства или инструменти. На тој начин детето самостално ќе ги открива „чарите“ на музиката, но и своите потенцијали, а истовремено ќе биди среќно и задоволно затоа што створило нешто ново и самостално.

### **Можности за поттикнување на развојот на музичката креативност кај децата**

На предучилишна возраст, поттикнувањето на детската креативност и творештво е една од главните задачи, а играта како задолжителна дидактичка насока и организирање на сите активности на децата може да послужи за оваа цел. Играта е својствена за децата, па затоа програмскиот концепт на образованието е базиран на играта. Музичките игри претставуваат значајна форма на музички активности погодни за употреба во сите возрастни групи. Со соодветно избирање на специфични видови на музички игри, во рамките на музичкиот пример, како и на одредениот начин на изведување, може да се поттикнува развојот на креативноста кај децата од предучилишна возраст. Во понатамошниот текст се претставени примери на музички игри преку кои ќе го поттикнуваат креативното изразување кај предучилишните деца:

1. Игра "Почувствувај ја музиката" – децата слободно изведуваат осмислени движења кои се во склад со понудената музика со различен карактер (епоха или стилски итн.) Во рамките на оваа игра можат да се работат и тематски активности со одредена цел чии наслови можат да се наречат на пример, "Почувствувај го ритмот на природата", "Ја живеам музиката на боите", "Музички времеплов" и слично, кои можат да вклучуваат смена на различни активности, а кои ќе бидат врз основа на работилничкиот вид на работа.

2. Игра "Музички театар" – децата создаваат одредена приказна која се осмислува според претходно избрани композиции. Прво, активно ја слушаат композицијата, ги препознаваат нејзините карактеристики, ги запазуваат сите специфичности (мелодија, ритам, темпо, боја, метар, артикулација, итн), а потоа заедно ги избираат ликовите на приказната, ја осмислуваат приказната и потоа уз музика ја изведуваат театарската претстава.

3. Игра "музички дијалог" – играта се изведува на овој начин --воспитувачот свири и пее дел од текстот, па му поставува прашање на детето - *мелодизирани текстуални прашања*, а детето одговара со пеење - т.н. *мелодизиран одговор* (Радичева, 2008: 193). На пример. Воспитачот пее и свири дел од текстот "Како се викаш?", а децата на свој начин во придружба на инструмент на кој свири воспитувачот, одговара: "Моето име е ... (Марија)." Задачата на воспитувачот е да импровизира мелодија и текст прашања, пеејќи секој пат различен текст со различна мелодиска и ритмичка структура, како би го поттикнувал овој начин на изведување и кај децата. На овој начин, децата самостојно ќе создаваат мелодиско-ритмичка фраза. Многу е важно да за време на почетното вежбање се одвива со исти темпо, затоа што тогаш најмногу може да се запази изразувањето на креативноста кај децата, кога ќе испеат "прво што им падне на памет." Исто така, играта може да се организира на начин "испеан" дијалог на две деца, на пример, првото дете пеејќи поставува прашање - "Каде си (Наташа)?", второто, пеејќи одговара - "Јас сум тука

(Никола)". Игри од овој тип можат да се изведуваат со мелодиски импровизации, ритмички, мелодиски и ритмички, метрички и во секое време воспитачот може да свири различна хармонска придружба со цел да ги поттикни децата да импровизираат.

### Заклучок

Креативноста претставува највисок домет на успешност, најчесто е вродена, па затоа е можно да се поттикнува нејзиниот развој на различни начини. Секојдневните активности со децата би требало во што поголема мерка да се засновуваат на поттикнување на мечтаењето, имагинацијата, импровизацијата, фантазијата и слично. Се препорачува изведување на предложени креативни примери во рамките на изведување на музичките активности со децата. Детските мечти, радозналоста, спонтаноста и потребата за игра се доволни темели за градење на креативна личност. Задачата на сите оние кои се занимаваат со воспитување и образование на децата е да го поттикнуваат она што е во децата „природно“ и да не дозволат таа „магија“ да исчезне.

### Литература

1. Андевски, М. (2004). *Дидактичке фантазије и креативности – на извору креативности*. Зборник радова *Стратегије подстицања даровитости*, са 10. округлог стола о даровитима, стр. 269-283. Вршац: Виша школа за образование воспитача.
2. Андре, Л. (2009). *Педагогија музичког контрукта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
3. Гојков, Г. (2005). *Однос интер и интра-индивидуалних фактора у креативним активностима*. Зборник радова *Даровити и одрасли*, са 11. округлог стола о даровитима, стр. 248-266. Вршац: Виша школа за образование воспитача.
4. Ђорђевић, Б. (2015,а). *Креативност, породица и предиколске институције – откривање и неговање креативности*. Зборник радова *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, са 20. округлог стола о даровитима, стр. 69-78. Вршац: ВРССЗВ „Михаило Палов“.
5. Ђорђевић, Ј. (2015,б). *Креативност – подстицање и неговање*. Зборник радова *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, са 20. округлог стола о даровитима, стр. 79-87. Вршац: ВШССЗВ „Михаило Палов“.
6. Игњатовић, Д., Игњатовић, М. (2004). *Стратегије креативности*. Зборник радова *Стратегије подстицања даровитости*, са 10. округлог стола о даровитима, стр. 321-322. Вршац: Виша школа за образование воспитача.
7. Кеверески, Љ. (2009). *Друштвени третман даровитих – разлог одлива мозгова*. Зборник радова *Друштвена елита и даровити*, са 15. округлог стола о даровитима, стр. 283-290. Вршац: ВРССЗВ „Михаило Палов“.
8. Келемен, Г. (2004). *Гениј или моћ креативности*. Зборник радова *Стратегије подстицања даровитости*, са 10. округлог стола о даровитима, стр. 154-161. Вршац: Виша школа за образование воспитача.
9. Кнежевић-Флорић, О. (2004). *Креативне стратегии мишљења као основа за подстицање развоја креативне даровитости*. Зборник радова *Стратегије подстицања даровитости*, са 10. округлог стола о даровитима, стр. 309-314. Вршац: Виша школа за образование воспитача.
10. Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
11. Негру, М. (2015). *Креативност и иновација – премисе за постизање високих перформанси у раду са даровитом децом*. Зборник радова *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, са 20. округлог стола о даровитима, стр. 182-188. Вршац: ВШССЗВ „Михаило Палов“.
12. Радичева, Д. (2000). *Методика комплементарне наставе солфеђа и теорије музике*. Цетиње: Универзитет Црне Горе, Музичка академија.
13. Требјешанин, Б. (2004). *Подстицајни потенцијал пројекатског начина рада у одгајању креативне даровитости ученика*. Зборнику радова *Стратегије подстицања даровитости*, са 10. округлог стола о даровитима, стр. 286-291. Вршац: Виша школа за образование воспитача.
14. Чудина-Обрадовић, М. (1990). *Надареност – разумјевање, препознавање, развијање*. Загреб: Школска књига.

Биљана Миловановиќ Живак<sup>42</sup>

## МЕЃУПРЕДМЕТНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕКУ КРЕАТИВНОТО ПИШУВАЊЕ

### Апстракт

Овој труд се занимава со Креативното пишување како училишна секција, со можните пристапи и начините на кои преку Креативното пишување се развиваат предметни и меѓупредметни компетенции. Бидејќи Креативното пишување во многу земји од Европа и Америка веќе постои како училишен предмет, темата може да се однесува и на Креативното пишување како посебен предмет во училишната програма (земајќи ја во предвид можноста тој предмет да се воведо кај нас). Исто така прецизно се наведува кои меѓупредметни компетенции се развиват со оваа активност, и на кој начин. Со содржините на секцијата се опфаќаат сите предмети во гимназијата, а понудени се предлози и начини за поврзување на наставниот материјал. Исто така, се укажува на можните начини, методи, техники на следење и проценка на развојот на избраните компетенции. Со формирање на естетски критериуми, со ослободување од суетата и тремата, со прифаќање на критика и одбрана на личните ставови исклучиво со книжевни аргументи, се развива толеранција и емпатија, а постарите учесници ги охрабруваат помладите. Во таа смисла, меѓупредметните компетенции преку Креативното пишување може да имаат важна улога во формирањето на младата личност како креативно, мислечко битие, индивидуа и создавач.

*Клучни зборови: компетенции, пишување, талент, ученици, секција*

### Вовед

Креативното пишување во некои земји на Западна Европа и Америка постои како предмет во редовната школска програма, но во вид на курсеви може да се посетува независно од староста на учесниците. Следствено на општата девалвација на книжевноста, учиме дека пишувањето мора да се заснова најпрво на читање. Освен талентот, кој се подразбира (и кој на овој тип на курс-работилница-секција многу лесно може да се воочи и процени), пишувањето бара и вештина, она што се вика умешност или занает, дисциплинирано острење на јазикот и стилот, култура на изразувањето, економичност на зборовите, критика и самокритика и мноштво други елементи кои ги усвојуваат учесниците. Во таа смисла, меѓупредметните компетенции имаат важна улога во формирањето на младата личност како креативно, мислечко битие, индивидуа и создавач. Часовите по книжевност, заради пропишаниот број на часови, како и заради јасно дефинираните наставни единици кои мора да се обработат, не оставаат многу простор за развивање на талентот и за афирмација на учениците кои се посветени на пишувањето. До идејата Креативното пишување да се воведо во училиштето дојдов во учебната 2002/2003 година читајќи ги писмените задачи на неколкумина ученици кои не се обидуваа својата фантазија и идеи да ги сложат со формата на писмена задача што се подразбира. Затоа учесниците во секцијата се обидуваат да пишуваат во форми кои на писмена задача се непризнати: поезија во проза, песна со рима, краток расказ, сф-приказна, бајка, приказни за деца, драмски текст, пародија, сатира, интервју, колумна, приказ, филмска критика, но и сите други форми кои сакаат да ги научат.

### Меѓупредметните компетенции преку креативното пишување

Оваа секција развива предметни и меѓупредметни компетенции воведувајќи ги во образовно-воспитниот процес спонтано. Не е обврзно да се дефинираат како цел во планот за работа на секцијата, но се применуваат на секој час. Работиме со преку седумдесет наставни единици годишно, кои се сметаат како жива материја, а секоја година некои теми се додаваат а некои се одземаат, во зависност од желбите на учесниците. Редоследот на

<sup>42</sup> Професор, Пожаревачка гимназија, Пожаревац, Србија, e-mail: [mbiljana72@gmail.com](mailto:mbiljana72@gmail.com)

наставните единици не е битен и се определува во склад со напредувањето на учесниците (не се преминува на нова задача додека не се совлада претходната). Потребата за воведување на меѓупредметни компетенции станува особено изразена при обработката на наставни единици кои се потпираат на одреден период во кој писателот живее и во кој настанува делото, а кој им е непознат на учениците. Како и во редовната настава по книжевност, и на Креативното пишување најчесто се соочуваме со непознавање на одреден историски период кој носи битни факти во дадените општествени, економски, политички или социјални и културни околности, а кои влијаат врз јазикот, стилот, мотивите, темите и останатите елементи на книжевното творештво. Држејќи се настрана од лошите примери (учиме да ги препознаваме и отфрлиме) учесниците се учат на примерите од мајсторите на книжевниот занает. Претходното читателско искуство со кое доаѓаат често на крајот потполно се отфрла. Не инсистирајќи на изборот на литературата кој го нуди секцијата и не вреѓајќи ничиј вкус (се занимаваме дури и со проучување на лесна литература и со неуметнички книжевни жанрови), токму со споредувањето на сите елементи кои го чинат едно книжевно дело и го одвојуваат од другите, повеќе или помалку естетски вредни, доаѓаме до суштината на создавањето. Во таа смисла, во образовно-воспитниот процес многу е важно да се воведат меѓупредметни компетенции бидејќи и самиот поим за креативно пишување се заснова на сеопфатно знаење, поврзување на сите стекнати знаења, на сите нивоа и во сите области. Само на тој начин создавачкиот процес (кој подразбира слобода на мислењето и изразувањето) го достигнува својот полн замав. Меѓупредметните компетенции кои се развиваат со оваа активност се: комуникација, работа со податоци и информации, дигитална компетенција, соработка, одговорно учество во демократското општество, одговорен однос кон здравјето и околината, естетска компетенција... (во зависност од учесниците, нивните можности, потреби и желби). Со содржините од секцијата се опфаќаат сите предмети во гимназијата, а во овој труд (заради ограниченоста на просторот) се понудени само некои предлози за поврзување на градивото:

- 1) **Јазик и книжевност:** култура на изразување, глума, дикција, сценски настап, говорништво, владеење со јазикот, пишување на кратка проза, поезија, драмски текстови, есеи, прикази, театарски и филмски критики итн., елиминирање на невештоста во јазикот и стилот, овладување со различни форми, брусеење на стилот...
- 2) **Музичка култура:** пеење на песни кои ги напишале учесниците, а членовите на Музичката секција ги компонирале; пуштање на музика по која се пише песна или расказ, заеднички настап на Чајанка, изведување на песните со музичка придружба...
- 3) **Информатика:** објавување на трудови од секцијата на училишниот сајт (претходно средени по правилата на информатичката писменост), поставување на Чајанки на Јутјуб или на социјалните мрежи, испраќање на трудовите на конкурс по пат на е-маил и сл.
- 4) **Ликовна култура:** илустрирање на мотиви (зададени за пишување) на ликовната секција или на часот по ликовно образование, пронаоѓање на одговарачки репродукции кои би одговарале како илустрации за текстовите, но и обратно: користење на ликовните творби како теми за инспирација за пишување, изложување на тие цртежи на панона поставени во библиотеката или во холот на училиштето, изложба на трудовите (цртежот и текстот заедно на паното); објавување на ликовните творби на сајтот на училиштето, на страницата за Креативно пишување...
- 5) **Физичко воспитание:** прошетка во природа заради инспирација, застанување на блиска клупа или на место погодно за пишување на лице место, вежби кои придонесуваат за промена на расположението, а со самото тоа и промена на менталната состојба и чувствата, што придонесува за создавачки идеи и постапки; освен тоа, водиме сметка за природата, не ја загадуваме и пластичните шишенца за вода ги фрламе во посебни корпи; фискултурни вежби за ослободување од тремата во очи на настап на Чајанка...

- 6) **Филозофија:** заедничка анализа на пр. на Бергмановиот филм „Диви јагоди“ со осврт на филозофскиот слој на филмот, развивање на критичкото мислење со професорот и членовите на секцијата по Филозофија; заедничка анализа на „Странецот“ на Ками; заеднички настап на Чајанка; читање на филозофски есеи, раскази, филмски критики...
- 7) **Веронаука:** Библијата како инспирација, библиски теми, мотиви, ликови, стереотипи, заедничка анализа на Бергмановиот филм „Диви јагоди“ со осврт на религијата со вероучител и членови на секцијата по Веронаука; заедничка анализа на „Странецот“ на Ками; заеднички настап на Чајанка, читање на беседи, есеи, раскази, филмски критики...
- 8) **Граѓанско воспитание:** прашањето на бракот и машко-женските односи во Бергмановиот филм, бракот како институција; заедничка анализа на „Странецот“ на Ками; заеднички настап на чајанка, читање на есеи за бракот, раскази, дијалози со шеговит или трагичен крај (во зависност од тоа што одбрале учесниците како најдобар начин да се изразат), читање на дијалози со зададени улоги на ЛГБТ и стрејт личности и сл.
- 9) **Историја:** поим за историски роман, поим за романсирана биографија, користење на историска тематика и извори за историските јунаци и настани, на пр. Крали Марко и Вук Бранковиќ, споредување на јунаци од народната епска поезија со историските јунаци (информирање за поедини историски периоди); читање на трудови на Чајанка...
- 10) **Странски јазици:** пишување на песни на јазиците кои се учат според планот и програмата: англиски, германски, француски, латински, италијански (по избор); учествување на Стиховизија – натпревар во рецитирање на странски јазици, компонирање на тие песни и изведување (пеење или читање) на Чајанка...
- 11) **Географија:** пишување на патопис (опис на град, село, остров, предел, одлики на клима, обичаи на некој народ), користење на географски карти, гледање на патеписни тв-репортажи (упатување на лектира, на пр. „Писма од Италија“ од Љ. Ненадовиќ, „Луѓето зборуваат“ на Растко Петровиќ), читање на патеписите на Чајанка...
- 12) **Хемија:** симболите како заедничка тема и предмет на изучување на хемијата и книжевноста; со професорот по хемија и учесниците во секцијата по Хемија може да се подготви заедничка презентација, на пр. на секој ученик му се задава различна боја од периодниот систем за која ќе пишува, па ја чита својата симболистичка песна (упатување и на лектира од симболизмот, Бодлер, „Цвеќе на злото“ и сл.); прикажување на презентацијата на видео-бим на Чајанка...
- 13) **Биологија:** тема „Мов“, за која се пишува во природа, на лице место (низ активност на прошетка во тишина), а подразбира најпрво одредени знаења за мовта и билките воопшто, поврзување и оживување на тие особини во форма на расказ; набљудување на мовта на стари куќи и огради; бројни теми од областа на биологијата за растенијата и животните... читање на Чајанка...
- 14) **Физика:** на пр. како настанува виножитото, објаснувањето кое го дава физиката како природна наука и виножитото како мотив во книжевноста, симболот во Библијата – Веронаука, виножитото како обележје на ЛГБТ популацијата – Граѓанско воспитание; верувањето во протрчување под виножито – културологија и суеврие; човековите права и слободи во демократското општество... на Чајанка да се прочитаат најуспешните раскази, есеи, беседи, расправи, да се воведат и дебата...
- 15) **Психологија:** психологијата како наука и психологијата на ликовите во книжевното дело, расказ зададен со цел да се нагласи психологијата на јунаците, анализа со професорот по психологија или консултирање на литература, на пр. А. П. Чехов и Лаза Лазаревиќ како примери од лектирата, Фројд, Фром, Адлер, Јунг, Владета Јеротиќ со своите книжевни есеи, читање на трудовите на Чајанка...



- 16) **Математика:** изучување на биографиите на значајни математичари, биографијата како книжевен вид, гледање и коментирање (усно или со пишување на филмска критика) за филмови со тематика која би ги заинтересирала учениците за животот на славните математичари, а така и за самиот предмет, на пр. филмот „Блескав ум“; пишување на песни или раскази со речникот на математиката и математичките поими, читање на таквиот труд и филмски критики на Чајанка...
- 17) **Социологија, Устав и право на граѓаните:** развивање на критичкото мислење, социологија во комуникацијата, прифаќање на сугестии, прифаќање на различни гледишта, потоа социјалните, економските, општествените, политичките, историските и слични околности кои може да влијаат врз создаваштвото и развивањето на демократска свест; пишување и читање на есеи, расправи и дебати со вакви теми кои се отвораат низ работа на секој час, а можат да се отворат на самата Чајанка...

### **Начини, методи, техники на следење и проценка на развојот на одбраните компетенции**

Новогодишна чајанка е начин барем еднаш годишно да се претстават учесниците со своите трудови, тие сами да се осврнат на своето пишување на почетокот и на крајот на една година, како и да се слушне гласот на публиката. Избраните компетенции може да се развиваат и да се следат на различни начини, користејќи се со различни техники на следење и проценка на развојот, во зависност од дадените околности:

- 1) Во училишниот Годишник останува извештајот за работата на секцијата, како и за поважните активности кои се спроведени во текот на учебната година, така што во годините кои доаѓаат може да се следи и проценува работата на секцијата, напредокот и развојот на учесниците, како низ секцијата така и низ сите предмети застапени во школскиот систем;
- 2) Во текот на целата година се спроведуваат разговори и консултации со предметните професори кои се заинтересирани за ваква работа и кои се вклучуваат во таквата работа;
- 3) Веќе на самиот настап (Новогодишна чајанка), на паузата која се прави после првиот саат и во текот на која се пие чај, публиката поставува прашања, ги коментира трудовите, разговара со учесниците; така што веднаш, на некој начин, се воочуваат резултатите;
- 4) Електронски и други медиуми: тв-екипа и радио-екипа ја снимаат и емитуваат Чајанката, новинари пишуваат прилози и ги објавуваат во весници, а на сајтот на училиштето, социјалните мрежи и по пат на мејлови, слушателите и читателите оставаат коментари; исто така, со поставувањето на Чајанката на Јутјуб се отвора можност за јавно прикажување и јавно коментирање, следење и проценување;
- 5) Бидејќи Новогодишните чајанки и промоциите на креативците одекнаа во јавноста, се наоѓаме во ситуација во секцијата да примаме и ученици од други училишта, како и да гостуваме во други училишта и градови. На тој начин директно се следи развојот на избраните компетенции, бидејќи учениците и нивните професори на гостувањата со голем интерес присуствуваат на чајанките (публиката неретко се претвора во учесници кои на лице место се обидуваат да пишуваат на зададена тема, во склад со околностите);
- 6) Многу од овие автори, со трудовите пишувани на Креативното пишување освојувале награди на книжевни конкурси, одлучиле да запишат Филолошки факултет или да продолжат со пишување без оглед на одбраното занимање, и ден-денес испраќајќи ми прилози за „Браничево“ (во бројот 1-2/2015. цела рубрика е посветена на десетгодишнината од работата на оваа секција во Пожаревачката гимназија). На тој начин исто така се остварува следење и проценка на напредокот, не само во текот на школувањето туку и подоцна, во текот на животот.



### **Заклучок**

Во образовно-воспитниот процес многу е важно да се воведат меѓупредметни компетенции, како во редовната настава, така и во воннаставните активности. Самиот поим за креативно пишување се заснова на сеопфатно знаење, поврзување на сите стекнати знаења, на сите нивоа и во сите области, бидејќи само на тој начин создавачкиот процес (кој подразбира слобода на мислењето и изразувањето) го достигнува својот полн замав. Односот на доверба и почитување, како меѓу учесниците и предавачите, така и меѓу самите учесници, е од непроценливо значење за напредување. Многу надарени ученици, во ова, можеби последно прибежиште на фантазијата и слободата, бараат засолниште од ригидниот школски систем, притоа стекнувајќи пријатели при учењето и развивајќи и многу други вештини кои ќе им користат во животот.

Елизабета Бандиловска<sup>43</sup>  
Љуљзим Адеми<sup>44</sup>

## ПРИДАВКИТЕ ЗА БОЈА ВО ОДДЕЛЕНСКАТА НАСТАВА И НИВНОТО УСВОЈУВАЊЕ СПОРЕД ТЕОРИЈАТА НА ПРОТОТИПОТ (преку примери од македонскиот и од албанскиот јазик)

### Апстракт

За разлика од другите описни придавки, придавките со значење *боја* ги доживуваме како реални, конкретни делови од нејазичната стварност кои многу лесно може да се структурираат во јасни јазични фрагменти со оглед на фактот што боите претставуваат впечатливи и визуелно приемливи поими. За да ја разбереме информацијата со хроматска вредност присутна во семантичката содржина на овие придавки, не се наметнува како задолжително нивното врзување во именска синтагма. Тоа значи дека придавките со значење *боја* имаат самостојна употреба и поседуваат висок степен на конкретизација што се должи на нивното врзување за боите како нејазични поими кои релативно лесно јазично се опишуваат. Откривањето на значенските системи на придавките со значење *боја* преку откривање на елементите што ја сочинуваат нивната семантичка структура покажува дека јазичните објаснувања имаат статус на речнички дефиниции и претставуваат споредба според сличноста по боја со јасно издвоен конкретен поим од реалноста, односно со точно определен прототип кој поседува т.н. локална боја дефинирана како општа обоеност на поимот во природата. Имајќи го сето ова предвид, како и фактот дека боите претставуваат еден од поважните елементи во јазикот, потребни за убаво и успешно опишување, за развивање на чувствата кај учениците и на нивната способност за визуелно набљудување, нашата цел во овој труд е да претставиме еден од начините на усвојување на боите во одделенската настава, притоа користејќи ги методите на лексичко-семантичка анализа и споредба на придавките кои ги означуваат основните бои во македонскиот и во албанскиот јазик.

*Клучни зборови: боја, придавка, прототип, споредба, настава.*

### 1. Вовед

Боите претставуваат една од најважните информации за човекот што доаѓаат од надворешниот свет. Нејзиното навлегување во човековата свест секогаш се поврзува со некаква симболика што е одраз на личната или на колективната експресија. Тоа се должи на фактот што луѓето отсекогаш многу интензивно ги доживувале боите, тие се составен дел од секојдневниот живот на човекот и го привлекувале неговото внимание уште од самите почетоци на развојот на човечката цивилизација. Оттука произлегува универзалноста на боите како општ признак што го следи нивното пројавување како лексички единици и како дел од хроматската терминологија во сите јазици.

Боите претставуваат еден од највпечатливите детали, јазични и/или нејазични, кои се неминовно присутни во градењето на описите, особено кај учениците во одделенската настава. Оттука произлезе нашиот интерес да се обидеме да претставиме еден од можните модели за интерпретација на придавките со значење *боја* преку откривање на прототиповите кои го предизвикале нивното јазично именување. Притоа ги користевме методите: лексичко-семантичка анализа, споредба на лексиката т.е. на придавките со значење *боја* во македонскиот и во албанскиот јазик и анкета спроведена меѓу студентите која ни послужи како основа за нашето истражување. Целта ни беше да видиме дали и како учениците ги усвојуваат придавките со значење *боја* по реален пат, т.е. преку лесно и практично поврзување со поими и со предмети од надворешниот свет и дали на тој начин

<sup>43</sup> д-р Елизабета Бандиловска, вонреден професор, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје,  
e-mail: [beti.bandilovska@gmail.com](mailto:beti.bandilovska@gmail.com)

<sup>44</sup> д-р Љуљзим Адеми, вонреден професор, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје,  
[ademilulzim@yahoo.com](mailto:ademilulzim@yahoo.com)

умеат да развијат чувство за правилно откривање и именување на боите и нивните нијанси во јазикот.

## 2. Лексичко-семантички опис на основните поими

Хроматската терминологија во сите јазици постојано се збогатува со нови именски или придавски лексеми кои значењето *боја* го остваруваат во рамките на основната семантичка реализација на лексемите или како резултат на преносно именување во процесот на секундарна номинација, најчесто по пат на метафора. Притоа, до израз доаѓа човековата способност за јазично бележење на изразената колоритност на светот што не опкружува која се пројавува како способност за асоцијативно поврзување меѓу различните поими и предмети со впечатливо привлечна и оригинална боја од нејазичната стварност и јазичните елементи што се јавуваат како носители на својството боја и како предизвикувачи на преносот на номинација од еден поим на друг.

За разлика од другите описни придавки, придавките со значење *боја* ги доживуваме како реални, конкретни делови од нејазичната стварност кои многу лесно може да се структурираат во јасни јазични фрагменти со оглед на фактот дека боите се впечатливи и визуелно приемливи поими. За да ја разбереме информацијата со хроматска вредност присутна во семантичката содржина на овие придавки, не се наметнува како задолжително нивното врзување во именска синтагма, односно информацијата е целосна и јасна и без да ја извршат основната придавска функција како *декодирачи на именското значење*. Потврда на ова наше мислење наоѓаме во секојдневната јазична комуникација: *Беше облечена во бело/црно/црвено. Убаво ми стои сино/зелено. // Ishte veshur në të bardhë/të zezë/ të kuqe. Bukur më tti e kaltra/e gjelbra.*

Декодирањето на значенските системи на придавките со значење *боја* преку откривање на компонентите што ја сочинуваат нивната семантичка структура покажува дека дадените објаснувања имаат статус на обележани речнички дефиниции (в. Толковен речник на македонскиот јазик, 1-6, 2003 – 2014, Fjalori i gjuhës së sotme shqipe, 2006) и претставуваат споредба според сличноста по боја со јасно издвоен конкретен поим од реалноста, односно со точно определен прототип кој поседува т.н. локална боја дефинирана како општа обоеност на поимот во природата, за кого бојата е доминантно и препознатливо обележје. При ваквото откривање и истовремено разоткривање на јазичните елементи кои, всушност, ја чинат семантичката структура на придавките со значење *боја*, задолжително се наметнува поделбата на боите во семантички полиња или парадигми со еден главен носител т.е. една основна боја која семантички се поврзува со најчесто определен број од основни или изведени значења на други лексеми кои во својата семантичка структура содржат семантички елемент што ги поврзува со семантичката структура на лексемата носител на основната боја. На овој начин се добиваат синонимиски редови на лексеми со блиско значење кои претставуваат семантички носители на варијантите како ознаки за еден вид боја или нијанса на боја. Врз основа на нашите претходни истражувања на системот на боите во македонскиот јазик (в. Бандиловска-Ралповска, 2016: 191-192), издвоивме десет парадигми или десет семантички полиња кои се однесуваат на определена основна боја и на нејзините варијанти:

мак: бел = што има боја на снег, на млеко

алб: *bardhë (i, e) = што има боја на снег, на млеко, на памук*

мак: виолетов = што има боја на темјанушка

алб: *ngjyrë vjollce = што има боја на цветовите на ова растение* (се употребува како придавка во говорот)

мак: жолт = што има боја на лимон, на жолчка, на злато

алб: *verdhë (i, e) = што има боја на сено, на зрел лимон, на сулфур, на злато*

мак: зелен = што има боја на трева, на свежи лисја

алб: *gjelbër (i, e) = што има боја на свежа трева или на листовите од растенијата*

мак: кафеав = што има боја на кафе

алб: *kafenjtë (i, e) = што има боја на кафе*

*мак: розов = што има боја на роза (бледоцрвен, румен, руменикав)*

*алб: trëndafilë (i,e) = што има отворена боја помеѓу црвена и бела, боја на трандафил, што приближно има таква боја*

*мак: сив = што има боја на пепел*

*алб: hirtë (i,e) = што има боја на пепел*

*мак: син = што има боја на безоблачно небо*

*алб: kaltër (i, e) = што има боја на ведро небо, боја на небо*

*мак: црвен = што има боја на крв*

*алб: kuq (i,e) = што има боја на крв, на булка*

*мак: црн = што има боја на јаглен*

*алб: zi (i), zezë (e) = што има боја на јаглен, на црн прав (што го остава димот кога поминува низ омак), битумен, катран*

Именувањето на горенаведените бои (но, ова се однесува и на сите нијанси на основните бои кои влегуваат во нивните семантички полиња) е направено по пат на метафорични асоцијативни поврзувања кои не само што ја претставуваат речничката дефиниција за дадената боја туку, истовремено, ни го откриваат и прототипот и неговата локална боја според кој е извршено именувањето на самата боја. А токму откривањето на прототипот претставува важен предуслов во создавањето јасна јазична и визуелна претстава за определена боја, како и во одредувањето на нијансите во однос на истата таа боја. На пример, локалната боја на снегот/млекото е прототип од нејазичната стварност според кој се дефинира белата боја во јазикот; локалната боја на тревата е прототип според кој се дефинира зелената боја во јазикот; локалната боја на кафето е прототип според кој се дефинира кафеавата боја во јазикот; локалната боја на крвта е прототип според кој се дефинира црвената боја во јазикот итн. Но локалната боја не значи дека тревата секогаш има иста зелена боја или дека небото има секогаш иста сина боја, туку внатре во рамките на локалната боја има богатство од најразлични нијанси што го објаснува присуството на сè поголемиот број нијанси на една основна или локална боја. Понекогаш присуството на нијансите е неодминливо и во општото дефинирање на една боја, а ова го потврдуваат и семантичката и речничката дефиниција на жолтата боја која се врзува со три прототипови кои, всушност, претставуваат три различни нијанси:

*жолт = што има боја на лимон, на жолчка, на злато*

### 3. Лексичко-семантичка обработка

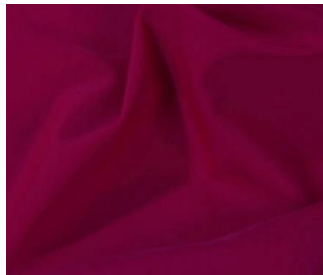
Дефинирањето на сличноста во јазикот зависи од тоа како ја разбираме сличноста и дали таа претставува поим кој е подложен на градација. Сличноста според бојата подразбира постоење прототип со локална боја, а тоа нè води кон две согледувања: 1. неминовно присуство на нијансите во локалната боја; 2. потврден одговор на прашањето дека сличноста е поим кој подлежи на градација. Тргувајќи од овие согледувања, си поставивме задача да направиме нивна проверка по пат на анкетање на студентите од Одделенска настава и Предучилишно воспитание од прва година кои студираат на македонски, албански и турски наставен јазик на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје. Со анкетата беа опфатени 64 студенти кои студираат на македонски наставен јазик, 15 студенти кои студираат на турски наставен јазик и 90 студенти кои студираат на албански наставен јазик.

Анкетата се состоеше во одговор на прашањето: (виолетова)  
Во кои бои е облечена девојката од фотографијата? (пурпурна)





виолетова боја



пурпурна боја

#### 4. Резултати од истражувањето

##### *Називи за бојата на кошулата*

- Најголем број од испитаниците од групите на македонски и турски наставен јазик бојата на кошулата на девојката ја именуваа како виолетова боја – 50 студенти, 2 – бордо боја, 2 – зелена боја, 2 – лилава боја, 2 – црна боја, 4 – темновиолетова боја и 7 – сина боја.
- Испитаниците од групите на албански наставен јазик бојата на кошулата ја доживуваат на сличен начин: 62 студенти – виолетова боја (*ngjyrë vjollce*) (од кои деветмина ја именуваат како лејла со значење на виолетова боја што не е според стандардот на албанскиот јазик), 15 – сина боја, 11 – боја на јоргован (лилава боја во македонскиот јазик) и 2 – црна боја.
- Придавката *виолетов/ngjyrë vjollce* потекнува од француската именка *violette* < лат. *viola* и го означува цветето темјанушка (*Viola odorata*) кое послужило како прототип за именување на бојата идентична со цветовите на ова растение.
- Забелешка: во албанскиот јазик бојата на јоргован се третира како идентична боја т.е. како синонимен назив со виолетовата боја што е погрешно именување бидејќи означуваат локална боја на различни прототипови – *јоргован* и *темјанушка*.

##### *Називи за бојата на здолништето*

- Во однос на именувањето на бојата на здолништето на девојката, одговорите кај студентите кои студираат на македонски и на турски наставен јазик се различни: 34 – бордо боја, 11 – циклама боја, 7 – розова боја, 6 – црвена боја, 4 – светловиолетова боја.
- Кај албанските студенти се среќаваат следниве именувања: 35 – бордо боја (речиси идентично како и во македонскиот јазик иако во албанскиот јазик го нема називот бордо), 15 – боја на јоргован, 14 – виолетова боја, 12 – *ngjyrë rozë* (во албанскиот стандарден јазик не постои ваков назив за боја, точниот назив е *ngjyrë trëndafili*), 6 – темновиолетова боја, 4 – темноцрвена боја, 2 – црвена боја, 1 – тегет боја и 1 – црна боја.
- Придавката *пурпурен* потекнува од латинското *purpura* како назив за темноцрвената боја именувана според локалната боја која се добива од прототипот – школките *Murex* од кои се извлекува безбојна материја која под влијание на воздухот се обојува во темноцрвена боја. Истата оваа боја во грчкиот јазик се именува како *порфѐра* според називот на прототипот – темноцрвениот камен порфир.
- Сите одговори, и од македонските и од албанските и од турските студенти се погрешни бидејќи станува збор за пурпурна боја (или порфирна) која како речничка дефиниција се среќава во толковните речници и на македонскиот и на албанскиот јазик.
- Како можна причина за неименување или непознавање на оваа боја може да го наведеме нашиот став дека кај јазичните корисници на двата јазика називот *пурпур* или *пурпурна боја* вообичаено е да се користи за означување на виолетовата боја,

што е сосема погрешно, а се должи на влијанието на англискиот јазик и неговото изедначување до статус на синонимност на називите purple и violet.

## 5. Заклучоци

1. Сличноста според бојата подразбира постоење прототип со локална боја, а постоењето на нијансите во локалната боја дава одговор на прашањето дека сличноста е поим кој подлежи на градација.
2. Откривањето на прототипот и неговата локална боја според кој е извршено именувањето претставува важен предуслов во создавањето јасна јазична и визуелна претстава за определена боја, како и во одредувањето на нијансите во однос на истата боја.
3. Правилното усвојување на боите треба да ги поттикне учениците кон размислување и откривање на начинот на кој е извршено именувањето кај боите, но и кон нивно мотивирање самостојно и креативно, по пат на асоцијации и споредба, да пристапат кон откривање на прототиповите кои го предизвикале именувањето кај сите бои во спектарот и нивните нијанси.
4. Резултатите од истражувањето покажуваат дека студентите како идни наставници не го познаваат доволно системот на боите ниту во македонскиот ниту во албанскиот јазик така што останува отворено прашањето за разбирањето и за објаснувањето на придавките со значење боја, како што останува и отворен просторот за натамошна анализа и работа на полето на лексиката во двата јазика.

## Литература

1. Аргировски, М. (1998). *Грцизмите во македонскиот јазик*. Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“
2. Бандиловска-Ралповска, Е. (2016). *Парадигматските односи кај описните придавки во македонскиот јазик*. Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“
3. Гортан-Премк, Д. (1997). *Полисемија и организација лексичког система у српскоме језику*. Београд: Институт за српски језик – САНУ..
4. Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
5. Јашар-Настева, О. (1984). *Лексичко-семантичкиот потсистем на бои во современиот македонски јазик*, Прилози VI/2 (59 – 75), МАНУ, Скопје.
6. Толковен речник на македонскиот јазик, том 1-6 (2003 – 2014). Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“, Скопје.
7. Fjalori i gjuhës së sotme shqipe. (2006).
8. Skok, P. (1971-1974). *Etimologijski rječnik hrvatskoga il isrpškoga jezika*. Zagreb: JAZU.

Никола Делевски<sup>45</sup>

## ИНОВАТИВЕН НАЧИН НА ИЗУЧУВАЊЕ ФИЗИКА СО ПРИМЕНА НА КОМПЈУТЕРСКИ СИМУЛАЦИИ

### Апстракт

Постои растечка глобална загриженост за намалувањето на ученици кои изучуваат физика, а особено потребата да се направи наставата по физика и нејзиното изучување ефикасно, а кариерата во физиката привлечна. Изучувањето на физиката е суштински, но сепак предизвикувачки дел од нашата наставна програма. Кога ги воведуваме главните научни теории и откритија од минатиот век, честопати се среќаваме со недостаток на експериментални ресурси во неа. Еден начин да се надополнат ресурсите за експериментирање е да се применат компјутерски симулации кои можат да се користат како виртуелна физичка лабораторија, каде што учениците интерактивно вршат мерења на физички појави. Симулацијата е во состојба да ги комплетира искуствата на учениците врз основа на вистински опсервации. Во мојот труд, имам за цел да ги презентирам главните предизвици во поучувањето на наставниот предмет физика со примена на компјутерски симулации и да дадам идеја за тоа како да се решат овие предизвици.

*Клучни зборови: настава по физика, средно образование, експериментални ресурси, виртуелна физичка лабораторија*

### Вовед

Постои растечка глобална загриженост за намалувањето на ученици кои изучуваат физика, а особено потребата да се направи наставата по физика и нејзиното изучување ефикасно, а кариерата во физиката привлечна.

Постојат најмалку четири основни прашања на кои треба да се одговори во современата настава по физика.

"Што ќе учиме?"

"Кого ќе учиме?"

"Кога ќе го учиме?"

И конечно,

"Како ќе го учиме?"

Овие прашања се фундаментални во образованието, но за настава по физика, тие се малку повеќе проблематични.

### Виртуелна физичка лабораторија

Изучувањето на физиката е суштински, но сепак предизвикувачки дел од нашата наставна програма. Кога ги воведуваме главните научни теории и откритија од минатиот век, честопати се среќаваме со недостаток на експериментални ресурси во неа. Еден начин да се надополнат ресурсите за експериментирање е да се применат компјутерски симулации кои можат да се користат како виртуелна физичка лабораторија, каде што учениците интерактивно вршат мерења на физички појави. Симулацијата е во состојба да ги комплетира искуствата на учениците врз основа на вистински опсервации. Во мојот труд, имам за цел да ги презентирам главните предизвици во поучувањето на наставниот предмет физика со примена на компјутерски симулации и да дадам идеја за тоа како да се решат овие предизвици.

### Компјутерски симулации

За да добиеме вистинска претстава ние прво треба да направиме јасна разлика помеѓу симулациите и анимациите.

<sup>45</sup> Професор по физика, СОУ "Никола Карев" Струмица, Р. Македонија, [ndelevski@gmail.com](mailto:ndelevski@gmail.com)



Анимациите можат само да биде пасивно следени. Спротивно на тоа, симулациите се многу повеќе интерактивни: учениците можат да поставуваат вредности на различни параметри, понекогаш дури и да додаваат нови уреди или да ги отстрани другите, да ги набљудуваат резултатите, да вршат мерења. Тие се многу поблиски до реалниот свет за разлика од едноставните анимации.

Со оглед на тоа што анимациите се состојат од серија претходно запишани слики кои се движат во интервали, за да се направи една симулација постои математички модел кој постојано го пресметува резултатот. Што се однесува до теоретските предизвици, компјутерските симулации секогаш ни даваат поедноставни слики кои можат да бидат визуелно помагало во процесот на разбирање.

Постојат неодамнешни студии за тоа како можеме да ја поедноставиме физиката на честички и да ја направиме разбирлива и за најмладите ученици. Од суштинско значење е да се внимава на сите овие поедноставувања. Сликата на електронот претставен како топка во компјутерската симулација лесно може да ги одвлече учениците од идеата дека електроните имаат бранова функција. Но, не постои сомнеж дека процесот на разбирање е подобрен кога ќе видиме нешто што ја напушта катодата, а не само трага или број.

Една од клучните можности за користење на компјутерска симулација е таа што можеме да ја поставиме временската скала динамично, дозволувајќи одвивање на функции како префрлување помеѓу временските интервали (на пример, забрзување или бавно одредување на реакција), паузирање, па и да се врати времето.

Се заклучува дека симулациите можат да го надоместат недостатокот на експериментални алатки во физичките лаборатории. Сигурно, симулацијата никогаш нема да може целосно да го замени во образовниот процес улогата на вистинскиот експеримент. Но, гледањето трага на електронскиот зрак на флуоресцентна плоча е визуелно слично како и да го видат на компјутерскиот екран, исто така во вториот случај учениците можат да ги испитат и основните принципи на феноменот и да извршат сопствени мерења.

Потенцијалот на симулациите нè доведува до можноста за проширување на границите на нашите училиници и создавање виртуелни лаборатории и помагање на учениците да прават експерименти дома, за проектна работа или понатамошна анализа на проблемот. Преку интернет-настава тие можат да помогнат во редовната настава кога станува збор за временските рамки, не само што го зголемуваме нашето време на настава, туку и го прилагодуваме на ученичките потреби.

### **Која симулација е добра симулација?**

Ако строго внимателно ги следиме целите во средното образование по физика, таа би требало да ги поседува следниве атрибути:

#### **1) Пристапност**

Симулацијата да биде достапна, да работи на сите тековни уреди на ученикот, вклучувајќи паметни телефони, таблети и преносни компјутери, како и на било кој оперативен систем без употреба одделни аплети.

Со брзото ширење на паметни телефони и таблети, ги запознаваме нашите ученици со наставните ресурси достапни на овие платформи. Симулациите напишани во HTML5 не бараат аплети, затоа тие се сметаат за безбедни.

#### **2) Разновидност**

Симулациите што се применуваат во средното образование да понудат различни можни активности за учениците или за наставникот. Ова им олеснува да се имплементираат во лекциите, персонализира и исто така овозможува да се разликува и да се продолжи времето на студентско експериментирање. А симулација за која е потребно повеќе време за да се подготви во склоп на лекцијата отколку што всушност би се работело со неа, обично не е интересна за учениците.

#### **3) Едноставност и предизвик**

Студентите се различни, затоа симулациите треба да имаат различни делови на потешкотии кои ги задоволуваат различните способности и мотивација, за да им помогнат

на наставниците да направат диференцијација во училиницата. Не сите ученици ќе го разберат методот на мерење и не сите од нив ќе бидат задоволни само со динамичка анимација.

Деловите треба лесно да се одделат без да ги збуни студенти.

Не многу од моментално достапните симулации се вклопуваат во овие услови. Почнав да барам симулации за специфичен феномен - фотоелектричниот ефект - и најдов само една HTML-симулација од петте најпопуларни која беше според поставените атрибути. Другите бараа преземање на аплет или додавање на веб-страница на исклучоците на прелистувачот. Ова бара внимателна подготовка во наставата и значи многу проблеми со учениците уреди.

Недостатокот на разновидност и можна интеракција меѓу учениците исто така беше проблем во пребарувањето. Тоа не значи дека симулациите се погрешни, тоа само значи понекогаш единствениот можен начин за нивно користење е кратко шоу или проба. Само една од нив понуди идеја за можна диференцијација во училиницата, додека останатите беа премногу едноставни или премногу тешки за разбирање за некои студенти. Пријатно изненадување беше тоа што три од петте симулации понудија можност мерење. Испробајќи ги овие симулации со моите ученици, открив дека само една (PhET симулацијата) може да се користи ефикасно, но нема помош за снимање на податоците.

### **Заклучок**

Образованието во 21 век нуди широк спектар на опции за учење: директна настава преку наставник; учење лице-в-лице или виртуелни врснички соработки и преку локален или виртуелен пристап до експерти и професионалци. Студентите не зависат само од наставникот за специфично знаење за содржината и можат да бидат главни водачи на нивното образование со пристап до скоро неограничен број на онлајн ресурси - статии, информативни веб-страници, видеа, веб-сајтови на социјални медиуми, интерактивни функции, симулации и игри. Резултатот е персонализирана средина за учење во која учениците можат да изберат што да учат и како и кога да го научат.

### **Литература**

1. Research and Innovation in Physics Education: Transforming Classrooms, Teaching, and Student Learning at the Tertiary Level, AIP Conference Proceedings 1119, 52 (2009);
2. New Learning Environments and Methods in Physics Education, e-book, Proceedings of the international conference, Teaching Physics Innovatively (TPI-15), New Learning Environments and Methods in Physics Education, Budapest, 17-19 August, 2015
3. <https://www.noodle.com/articles/what-a-21st-century-education-should-look-like-opinion>;
4. <https://www.edutopia.org/article/3-tips-managing-phone-use-class>;

Лили Бошевска<sup>46</sup>

## ПРОМЕНА НА УСЛОВИТЕ ВО УЧИЛИШНАТА БИБЛИОТЕКА: КАКО ДА СЕ ПРОМЕНИ УЛОГАТА НА БИБЛИОТЕКАРОТ ОД ДАВАТЕЛ НА ИНФОРМАЦИИ ВО ЕДУКАТОР

### Апстракт

Во информатичкото општество, првата најголема промена и предизвик со кој се соочуваат училиштата и библиотеките е дека немаат повеќе монопол на информациите. Историски гледано, знаењето и информациите кои биле достапни во главно во училиштето и библиотеката, веќе не е случај. Знаењето и информациите се достапни за сите. Огромното количество информации е достапно за младите луѓе од целиот свет, само за секунда. Технологијата го создава изобилството на знаења и информации, но исто така ни помага да се справиме со него. Имајќи го тоа на ум, може да се запрашаме зошто некои библиотекарите од училиштата се толку против промените во библиотеките, зошто не сакаат да ја прифатат својата нова улога во трансформираната библиотека и како да им помогнеме во процесот на промена.

Овој труд ќе даде преглед на теоретски и практични чекори кои треба да се преземат во училишната библиотека, со цел да се најде успешен начин за трансформирање на улогата на училишните библиотекарите. Кога библиотекарите стануваат свесни за сопствените и туѓите потреби при спроведување на промени, разбирањето и прифаќањето на разликите во библиотеката ќе се зголеми, со цел да се поттикне неформалното образование на младите од сите возрасти, да се поддржат наставниците и училиштата во процесот на предавање во рамки на формалното образование, да се верува во природната љубопитност на човековото битие и да се направи обид да се поттикне, да се разбуди интересот на децата да истражуваат, да се побара помош и соработка од заедницата за поставување на улогата на училишниот библиотекар како едукатор.

*Клучни зборови: училишна библиотека, улоги на училишен библиотекар*

### Воведни размисли

Процесот на промена е комплексен. Имплементирањето на нови инструкциски техники никогаш не е едноставно, почесто е тешко и бара разбирање на комплексноста на процесот на промената и способност да се води и менаџира промената и подобрувањето.

За да биде успешна промената на улогата на библиотекарот во училиштето, потребно е да се познаваат не само процесите на управување со промените туку и стручните компетенции на библиотекарот како едукатор.

Постојат повеќе фактори кои го поддржуваат успехот во процесот на воведување на промени и имплементирање на нови идеи (Levine & Cooper, 1981), кои можат да се применат и за училишната библиотека:

1. Истакнување на ниво на училиште.
2. Континуирана обука и развој на кадарот концентриран на имплементација на одлуки на ниво на училишница.
3. Јасен и значаен поттик за учество.
4. Избегнување на преоптеретување на персоналот, за време на промена.
5. Стабилност на училишното водство и учество на персоналот во иновациите.
6. Јасност и значајност на целите и процедурите.
7. Промена во организациските процедури, рутини и активности, за да обезбедат поддршка на иновациите.
8. Водство од директорот и другите стручни лица.
9. Јасна идентификација на проблемот, одлучувачки и говорни вештини.
10. Продуктивна и поддржувачка култура.

<sup>46</sup> Д-р, Стручен соработник- библиотекар, ОУ „Св. Кирил и Методиј“, Битола, [lilibitola@gmail.com](mailto:lilibitola@gmail.com)

И покрај тоа што се потребни бројни промени во третирањето на професијата училишен библиотекар и создавање на услови за работа од страна на Министерството за образование и наука, Министерството за култура, Локалните самоуправи, директорите на училиштата, другите наставници и вработени, сепак овој труд ќе ги третира само потребните промени кај библиотекарите, бидејќи ако се подобрат компетенциите на училишниот библиотекар тој ќе придонесе за развој и ќе поттикне промени во училишната библиотека поддржани на сите нивоа.

Промените кај училишниот библиотекар може да се лоцираат во повеќе полиња на делување:

- Подготвеност за промени и обуки за професионално усовршување
- Обученост за информациска и дигитална писменост
- Застапување и советување за подобрување на читањето кај учениците
- Иновации и соработка
- Развој на ресурси и управување со библиотеката
- Креирање на програми и простор за учење

### **Подготвеност на училишниот библиотекар за промени и обуки за професионално усовршување**

Денес во светот на интернетот кој е динамичен и брзо се менува, кога ќе ги определеме карактеристиките и улогите на библиотекарот на иднината, тие веќе се однесуваат на сегашноста. Токму затоа основна карактеристика на библиотекарот треба да биде подготвеноста секојдневно да се менува, усовршува и надградува со компетенции кои ќе го одржуваат секогаш во тренд со најновите технички и технолошки информации, најновата литература за деца, стручни и научни достигнувања кои ќе ги стави во функција на корисниците на училишната библиотека. Библиотекарите, не само што ги следат туку треба да бидат пред промените наметнати од развојот на дигиталниот свет. (Welsh, 2013)

### **Обученост за информациска и дигитална писменост**

Училишниот библиотекар потребно е да креира и одржува виртуелен простор за учење кој обезбедува интуитивен и целосен пристап до ресурсите и програмите на библиотеката, до порталите за учење и технологија, до алатките за информациска писменост, до информациските ресурси кои ги задоволуваат потребите на корисниците за литература и читање.

### **Застапување и советување за подобрување на читањето кај учениците**

- Активности на училишниот библиотекар со учениците, за промовирање и поттикнување на читањето

Во договор со наставниците во одделенска настава и наставниците по мајчин и странски јазик, библиотекарот може да предвиди активности за промовирање и поттикнување на читањето, со ученици од различни одделенија. За таа цел може да осмисли активности, но може да користи и прирачници кои содржат различни техники и активности како на пример: Пантомима, Нацртај ги ликовите, Детектив на зборови, Јазично пикадо, Започни ја/ заврши ја приказната, Тркало на среќата, Биди дел од приказната, Ѓердан на приказната, Приказна со спротивности, Текст за сликовница/ книга, Посета на претстава според литературно дело (Џајковска и др: 2017), и „Дегустација на книги“. Преку различните техники, ученикот на интересен и необврзувачки начин, во вид на игра, се става во позиција да прочита некоја книга, статија или сликовница, за да може да биде активен учесник при спроведување на активностите кои ги води библиотекарот. На овој начин, покрај задолжителните лектури кои ученикот ги обработува со наставникот, ученикот ќе биде поттикнат да прочита дополнителна литература, во чиј избор покрај наставниците, можат да учествуваат и родителите, а и самите ученици.

- Организирање на промоции на книги, средби и дискусии со автори.

Училишниот библиотекар, преку организирање на промоции на книги и средби со автори, исто така ги поттикнува учениците и наставниците на читање и придонесува за развојот на креативното мислење и изразување. При овие активности, потребно е литературата која ќе се претставува, да биде доставена во училишната библиотека неколку денови порано, за да можат учениците да прочитаат и да се подготват за дискусија и прашања до авторот.

- Давање на поддршка на ученици кои имаат потешкотии со читањето.

Секој библиотекар, а посебно училишниот, треба да ја направи библиотеката пријателско место за сите, а посебно за децата со посебни потреби и за децата кои имаат потешкотии со читањето и пишувањето. За тоа е потребно да ги следи актуелните сознанија кои ќе му отворат нови перспективи за тој аспект од библиотекарската работа, за што е потребно стручно да се усовршува, да посетува соодведни обуки, советувања и конференции.

- Користење на алгоритам за избор на книга за различни возрасти.

Преку алгоритамот учениците ќе имаат можност да одбираат книги кои се најблиску до нивните интереси, со што ќе се рефокусираат на пишаниот збор и ќе се разбие одбивноста кон читање на книги кои им се досадни и неинтересни. На тој начин им покажуваме на децата и учениците од најрана возраст дека читањето може да биде интересно и забавно.

### **Примена на новации и соработка**

- Промовирање на иновации и спроведување на активности од областа на наука, технологија, инженерство и математика НТИМ

Покрај промовирањето на читањето и литературата, училишните библиотекарите можат да даваат поголем акцент на НТИМ (наука, технологија, инженерство и математика). Постојат повеќе причини зошто процесот на имплементација на НТИМ, е важна мисија која треба да се преземе. Постојат повеќе специфични методи што библиотекарите од училиштата ги презеле за да го донесат НТИМ во нивните библиотеки на иновативни начини.

Библиотекарот во училиштето може да создаде средина каде што овие вештини се изучуваат и зајакнуваат на автентични начини во средина каде што постојат огромен број ресурси кои можат да обезбедат директни врски со областите на содржините на НТИМ. Во процесот, учениците се здобиваат со подлабоко и пошироко разбирање на технолошките алатки. (Sharkey и O'Connor, 2013:37 во Harris, 2015:28), а исто така се развиваат вештини за критичко размислување кај учениците кои учат за овие области со содржини преку интегративни, практични, демонстративни проекти и алатки (Myers и Huss, 2013: 42 во Harris, 2015:28). Притоа, учениците се обликуваат во креативни, иновативни мислителници кои се справуваат со прашања кои треба да се решат со решеност и логички методи за решавање на проблемите (Bowler, 2014:59 во Harris, 2015:28).

- Соработка со наставници, библиотекарите и други стручни лица

И покрај она што првично може да се смета дека постои професионален дефицит за библиотекари кои би биле стручни за областа на НТИМ (наука, технологија, инженерство и математика), сепак, во литературата се наведува дека училишните библиотекарите не мора да бидат експерти во областа на содржината на НТИМ, со цел да бидат ефективни едукатори на овие концепти. Ова се постигнува преку воспоставување на партнерства со други едукатори кои се стручни во тие области.

Како научени лекции од бројните програми за НТИМ спроведени во библиотеките во САД (Allen- Overbey et al, 2016), кои можеда се применат и во нашите училишта, можат да се издвојат:

- Воспоставување соработка преку организирање на тркалезни маси со вклучување на библиотекарите од различни библиотеки (училишна, јавна, универзитетска или факултетска)- за да разговараат за идеите за потенцијални проекти од областа на науката и да поканат и други стручни лица за дополнителни опции и други можности за соработка.

- Вклучување на локалните високообразовни институции од сите видови, вклучувајќи ги нивните истражувачи како можни соработници
- Вклучување на дипломираните и студентите од факултетите, кои ги олеснуваат експериментите на децата, кои во исто време учат како да комуницираат со помладата публика користејќи научен речник.
- Обезбедување на широка палета на неформално образование за развој на базични вештини

Сите содржини и активности кои не се дел од формалните образовни програми, можат да станат часови за различни вештини во училишната библиотека (клуб на читатели, групи за јазична поддршка, дигитална поддршка, работилници за компјутерски вештини во „Maker space“)

За да може училишниот библиотекар да се трансформира од информатор во едукатор, мора да се запознае со наставниот план и програма, во толкава мера да може, заедно со колегите наставници да има претстава која литература е достапна во библиотеката и какви активности да иницира за да го поттикне интересот кон таа литература. Бидејќи училишниот библиотекар не може да биде стручен за сите наставни предмети, неопходна е соработката со колегите наставници, заради што е потребно потребите од промени во односот кон библиотеката од страна на учениците, наставниците, родителите и училиштето воопшто, треба да се истакне на ниво на училишна промена.

### **Развој на ресурси и управување со библиотеката**

Училишниот библиотекар е одговорен за управувањето со библиотеката и за развојот на ресурсите кои корисниците ќе можат да ги користат. Во таа насока, библиотекарот :

- Креира и одржува библиотечни збирки, печатени и дигитални, за да ги обезбеди потребите за едукација на корисниците.
- Евалуира печатени и дигитални ресурси во различни формати и платформи, врз основа на лесна пристапност, квалитет на содржините, позитивни критички осврти од страна на експерти и корисници, потреби на наставните програми и интереси на заедницата, базирани врз основа на статистички податоци, со цел да направи избор на литература и донесе соодветни одлуки за набавка
- Обезбедува можност за пристап до електронски ресурси од училишната библиотека и од домот на учениците.
- Управува со политиките и процедурите на зајмување и циркулирање на библиотечниот материјал, како и начините на каталогизирање.
- Управува со системот за зајмување и поединечните кориснички профили (акаунти) на корисниците.

### **Креирање на програми и простор за учење**

Училишниот библиотекар создава и одржува средина за учење која претставува физички, креативен и поттикнувачки простор. Така создадената средина за учење ги обединува потребите и интересите на корисниците и претставува место кое ги привлекува и кани учениците да ја посетат и да работат во библиотеката. За да ја постигне таа цел, училишниот библиотекар:

- Ја промовира и користи библиотеката како место отворено за состаноци, работилници, клубови и други активности кои ги организираат наставниците, учениците или пошироката заедница.
- Спроведува креативни програми преку активностите на библиотеката
- Создава место кое е безбедно и недескриминаторско во однос на сите корисници членови на училиштето како заедница
- Набавува разнобразни средства за учење, тековно и непристрасно.
- Обезбедува алатки и можности за персонализирано, партиципаторно и искуствено учење.
- Ги презентира иницијативите и достигнувањата во училиштето и пошироко

## Заклучни согледувања

Достапните теоретски и практични сознанија за работата и искуствата на училишните библиотекарѝ широм светот, укажуваат дека денес, училишниот библиотекар е дел од тимот на стручни соработници и наставници кои со своите активности делуваат едукативно и придонесуваат за различни аспекти од развојот на учениците. Токму затоа потребно е да се промени пасивната улога на библиотекарот во активна. Наместо библиотекарот да чека учениците да побараат информација од него, ја превзема улогата на едукатор кој ќе ги согледува потребите на корисниците и согласно на тоа да превзема активности за обезбедување на потребната литература и едукативни материјали и да ги води и фасилитира планираните и спроведени активности за и со корисниците. Променетата и унапредена улога на библиотекарот, од давател на информации во едукатор, ќе му обезбеди нова позиција во училиштето во која, заедно со останатите наставници и стручни соработници, ќе го поттикнат и надополнат учењето на учениците во различни области, а заедно со стручните соработници и директорот ќе го поттикнат усовршувањето и професионалниот развој на наставниците.

## Литература

1. Allen-Overbey, T. Dotson, D. Meyers Labadie, M. (2016) *Bringing Science to the Children: Cooperation between Academic and Public Libraries*, Paper presented at: IFLA WLIC 2016 Columbus, OH in Session 80 - Metropolitan Libraries with Academic and Research Libraries and School Libraries. Достапно на <http://library.ifla.org/1360/1/080-allen-en.pdf> [Пристапено на 18.09 2017]
2. Bon, I. (2015) *Literacy Matters! An integrated approach to literacy, reading and libraries in the Netherlands*. Paper presented at: IFLA WLIC 2015 Cape Town, South Africa in Session 99 - Literacy and Reading. Достапно на <http://library.ifla.org/1178/1/099-bon-en.pdf> [Пристапено на 25.09 2017]
3. Covert, K. Marrocolla, A. (2015) *The Librarian of the Future*, White paper, McGraw-Hill Education. Достапно на [https://learn.mheducation.com/rs/303-FKF-702/images/WP\\_Librarian%20of%20the%20Future.pdf](https://learn.mheducation.com/rs/303-FKF-702/images/WP_Librarian%20of%20the%20Future.pdf) [Пристапено на 27.10 2017]
4. Harris, J.B. (2015) *STEM Implementation in the School Library*, Master thesis, University of Central Missouri. Available at: <http://centralspace.ucmo.edu/handle/123456789/420> [Пристапено на 25.09 2017]
5. Welsh, A. (2013) *Libraries of the future*. Достапно на <https://libalyson.wordpress.com/2013/05/01/libraries-of-the-future-infographic/> [пристапено на 21.09 2017]
6. Џајковска, Б и др (2017) *Чекор по чекор до јазична писменост : 50 активности за совладување на јазичните вештини*, Скопје : Фондација за образовни и културни иницијативи Чекор по чекор

**Ирена Китанова<sup>47</sup>**  
**Емилија Петрова Ѓорѓева<sup>48</sup>**  
**Снежана Мирастчиева<sup>49</sup>**  
**Даниела Коцева<sup>50</sup>**

## ЧИТАЊЕТО КАКО ПОТРЕБА И РАДОСТ

### Апстракт

Болоњскиот процес во основа значи учење и читање (студирање), а не предавање и полагање. Во 21-от век на жива информатичко- технолошка ерупција, неопходно е максимално брзо адаптирање на субјектот реципиент и применување на соодветен стил на читање и учење. Процесот на читање и учење се однесува на сите возрасти- од детето во деветгодишното основно образование па сè до периодот на студирање, односно до крајот на животот.

Интересот за учење значително е пораснат, зголемен кај сите видови професии. Да се чита значи да се служиме со сопствена или која било јавна и функционална библиотека; да се чита значи да се служиме со компјутерот и придружните извори на сознанија. Да се чита во основа значи да се учи.

Интересот за учење низ читање најмногу се однесува на два начина на читање: а) брзина на читањето и б) разбирање на прочитаното.

*Клучни зборови: читање, интерес за читање, извори на сознанија*

Не е сеедно како читаме. Кој знае да чита тој знае и да учи. Моќта, суштината на читањето е во брзината на прочитаното и разбирање на прочитаното. Читањето и учењето ја одразуваат сегашноста, од една, и ја определуваат иднината на општеството, од друга страна.

Треба да се учи брзо, да се памти подобро, да се мисли креативно и да се инсистира на забрзано учење на секоја возраст.

Учејќи, децата, луѓето вршат репродукција, го обновуваат родот, културата, цивилизацијата. Какви сме ние кои учиме, такви ќе бидат тие што доаѓаат по нас. Учењето го витализира субјектот кој чита- учи. Учењето го подмладува и витализира општеството. Има разлика помеѓу оние кои учат и оние кои не учат, кои знаат и кои не знаат, односно кои знаат многу и кои знаат малку.

Денешната литература укажува на потребата како да ги учиме децата творечки и критички да мислат. Притоа најмногу внимание се посветува на тријадата: учење- читање- мислење. Во врска со овој проблем Џ. Брунер потсетува дека ученикот е должен да памти, а учителот е авторитет кој мора да го слушаме и почитуваме. Така се воспитува детето- ученик и така се коригира и влијае на неговиот развој. Поконкретно тоа значи дека освен што треба да внимаваме на децата што прават, ами треба да внимаваме и како мислат додека нешто прават. Според Брунер децата се ученици на своето семејство и општествена заедница во кои живеат и учат. Само така тие подобро ги разбираат корените на културата. Во фолк културата детето учествува во работата, дебатира во групи, од индивидуално преоѓа на групно учење. Знаењето на ученикот тука е пасивно, не е аполонијско, ами се повеќе е актуелно и активно, полно со ентузијазам и егзалтација, дионизиско.

Читањето е специфичен феномен на учење. Денес, со развој на информатичката технологија и поплава од компјутери во секоја институција, на субјектот –човек- ученик кој е учесник во современиот процес на учење- му се отвораат нови содржини на животот и работата и нови облици на комуникација со другиот, со светот. Дваесетипрвиот век отвора многу прашања во врска со новиот начин и пристап во учењето. Учениците учат

<sup>47</sup> Доц. д-р, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

<sup>48</sup> Проф. д-р, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

<sup>49</sup> Проф. д-р, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

<sup>50</sup> Доц. д-р, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип



поинаку и со поинакви мотиви од научникот,пилотот од историчарот, книжевникот од астронаутот. Сè помалку имаме време за восприемање и совладување на гигантскиот обем на информации и текстови за читање. Оттука, расте бројот на оние за кои нема место во процесот на работата,особено во онаа која бара висока образовна технологија. Патот до успешната кариера е трнлив, па човек мора да учи перманентно: да учи секојдневно, дење-ноќе, до исцрпување, нема долги зимски и летни одмори за ученикот, за студентот- за човекот. Мора да се учи и да се чита континуирано. Општеството има потреба од луѓе кои победуваат, па мора најпрво да ги бира нив и да ги задоволи нивните потреби,а дури потоа оние кои следат на ранг листата. Мора да се тежнее кон брилјање и кој не ма да се вклопи ќе остане исклучен. Општествената борба не е лесна. Не е работата само да се излезе како победник, ами работата е да се остане во трка.

Сето ова покажува дека живееме во ново и поинакво време. Читаме и учиме поинаку и во различни услови. Препознатлива е разликата помеѓу класичниот универзитет и сегашниот, модерен универзитет кој е на релација со потребите на животот. Во Сиднеј-Австралија или во Лион- Франција во универзитетските библиотеки се е подредено на учењето,се е во служба на тие што учат. Студентот е почитуван и ценет, најважен е зборот, пораката, се се чини субјектот да биде оспособен и корисен за другиот,за семејството, за времето, за институцијата,за народот.

Читањето е вештина,процес во методиката на педагошката работа, инструмент во науката и истражувањето, и тн. Читањето е потреба и радост, од една, но и проблем,отворено прашање и чин на времето минато,сега и во иднина. Уште порано Ниче велеше дека неги сака безработните кои читаат. Русо, пак, нагласуваше да се чита малку и да се размислува повеќе за тоа што сме прочитале. Борхес пак изјавуваше дека никогаш не знаел да чита,а сепак знаел да живее.

Различно време, различен пристап кон читањето,а со тоа и различен вид на читање. Сепак,читателот е актер во културата на читањето и културата на живеењето.

Учењето и читањето се интелектуални операции,интелектуална работа. Различни луѓе, различен пристап кон читањето. Според тоа, секој читател, субјект сам треба да изгради или пронајде модел на читање кој е соодветен и совршен на неговите барања. Има начитани учители. Тие му требаат на образованието,на институциите,на општеството. Начитаноста е феномен со две страни. Начитаноста првенствено треба да се сфати како позитивна особина на човекот,на учителот. Ароганцијата е знак на злоупотреба на начитаноста. За тоа Кант предупредуваше дека длабоко во себе човекот има одредено достоинство со што се разликува од другите, па негова должност е тоа достоинство на човека да не го валка и порекнува.

Поред погоре изложеното, нели е време да се вратиме на почетокот од нашето образование и воспитување,во годините кога детето зачекорува во училишниот двор и се соочува со сеуште неотворената книга на животот. Затоа е многу важно како да се почне да се чита и што да се чита. Тоа значи дека треба да упатиме писмо- порака до учителот и да ги кажеме нашите сегашни гледања во однос на поранешниот систем на образование и во однос на тоа што е тоа што било добро,а што е тоа што треба да се интегрира со тоа што го бара современото образование и современиот начин на живеење. Време е гласно да се постави прашањето:како да се развие љубов кон читањето и учењето?

Денес, нагласеното присуство на турските телевизиски серии, постојаното штракање и играње со глумчето од компјутерот ја намалува живата комуникација со зборот,со книгата. Книгата ја нема поранешната улога во духовниот развој на децата и младите. Интернетот станува надмоќен во однос на книгата. Речникот на децата е посиромашен. Не фантазираат и не се воодушевуваат на вредностите на убавата литература. Се заканува своевидна атрофија на духот до опасност од тешко заболување на зборот: ничкосување на духот и појава на малигни израстоци во развојот на образованието и воспитанието на детето, на младите, на човекот. На општеството. Ако “читањето е најдобро учење” (Пушкин) токму во ерата на информатичката технологија треба да се бараат модули и модели за мотивација на ученикот за читање и учење. Се поставува прашањето кои постапки или форми треба да

се понудат на детето, на ученикот за да почувствува внатрешна потреба за читање, од една, и кога чита креативно да размислува, да се радува, да открива, да се насладува. Да живее.

Во тој контекст, многу е важно уште во деветгодишното основно образование да се обидеме да ги мотивираме учениците преку разновидни облици на работа да искажуваат-манифестираат потреба, жед за читање, за самодукација. Еве неколку примери:

а) Учениците од основните училишта ретко можат да го видат својот учител како на час по македонски јазик доаѓа со книгата. Потребно е учителот да донесе нова книга која не е во програмата и со тоа да им покаже на учениците дека и тој чита, не само да бара од нив да читаат. За време на одморот учителот намерно ја остава книгата со маркирано место до каде ја има прочитано книгата. Во неа јасно се подвлечени одредени дијалози, пасуси, реченици, мисли, описи и сл. кои ќе бидат поттикнувачки и интересни за ученикот. Љубопитните ученици ќе ја разгледаат книгата и, веројатно е дека ќе му постават некои прашања на учителот. Тоа ќе биде повод учителот да им каже нешто за книгата, за нејзината содржина и дека истата со маркираните места ќе ја запише во компјутерот. Тоа кај некои ученици ќе предизвика интерес да ја прочитаат книгата, пр.”Малиот принц”, “Шеќерна приказна”, “Пинокито”. За почеток тоа е мошне важно;

б) Многу ретко учителот се обидува да сознае што читаат неговите ученици. Затоа е добро учителот да им предложи на учениците барем еднаш во текот на полугодното да се разговара, поточно да зборуваат за прочитаните книги. На тој начин учителот ќе открие каков е речникот на ученикот, неговиот стил, што разбираат, а што не разбираат, што ги интересира и сл.

в) На друг час, пак, учителот може да говори за одредени книги што ги прочитал, а учениците ќе научат како се интерпретира содржината, по кој редослед, со каков речник и стил и сл. Тоа треба да претставува мотивација за учениците да читаат нови книги;

г) На часот за интерпретација на лектира - збирка на песни, на пример, учителот бара секој ученик да направи избор на песна што ќе ја научи на памет и истата ќе ја рецитира пред учениците при што ќе објасни зошто се определил за избраната песна. Учењето на памет и рецитирањето пред другите во одделението кај секој ученик ги развива способностите за рецитирање, за актерство преку примена на негласовните и гласовните компоненти на изразното читање, односно рецитирање;

д) Некои песни, на пр. од Стојан Тарапуза или Милутин Бебековски, Змај или Десанка Максимовиќ, учениците може мотивски да ги групираат, да ги поврзат и како целина да изведат драмска игра. На тој начин кај нив се развива способноста за дијалог и актерство, како и за подлабоко доживување на уметничките творби;

ѓ) Од учениците може да се бара да направат сценарио од повеќе песни или од некој роман. При изработката на сценариото учениците треба да имаат слобода при што ќе им се допушти критички да размислуваат, да ја развиваат творечката фантазија. Изборот на песните и делови од роман добро е ако биде различен, како што ќе биде различна драмската интерпретација на творбите;

е) Во одделението има надарени ученици за цртање. Нив учителот ги задолжува да изберат песна или дел од роман, прозен текст кој ликовно, уметнички ќе го изразат. Тие пак што се музички надарени може да го изразат со јазикот на музиката (клавир, гитара и сл.). Потоа, учениците може да ги задолжиме за некое дело да напишат критика- што им се допаѓа, а што не, зошто е тоа така;

ж) Може да состават прашања за делото на кои учителот ќе одговара, ќе објаснува, ќе дискутира од една, и група ученици да состават прашања на кои друга група ученици ќе одговара, од друга страна. На тој начин се развива способноста за дијалог, за дебатирање, за полемика- за правилно и критичко размислување.

Ученик кој ќе научи како треба да учи внимателно и активно слушање, континуирано читање; правилно бележење, самостојно репродуцирање и сл., тој ќе биде во состојба за адекватна содржина и проблем да избере соодветна активност. Но, една од претпоставките за успешно учење е формирање навика за секојдневно читање, односно учење. Компјутерот



може да замени цела библиотека,но не може да го замени живиот збор,живиот контакт со учителот,со сликата од зборови и бои.

Следствено, овие неколку задачи,пристапи и модели во наставата по македонски јазик и литература може да ја направат поинтересна, повозбудлива, подинамична, а учениците да се препознаваат, да се откриваат, да се натпреваруваат. Кај секој субјект- ученик сè повеќе и повеќе ќе се развива чувството на љубов кон книгата,а читањето- учењето ќе го сфатат како потреба, како возбуда и радост.

### **Литература**

1. Andreoli Vitorino: "Pismo ucitelju" Skolska knjiga, Zagreb 2006 g.
2. Гајик Драгољуб: "Подстицање ученика на читање", Норма Училишки факултет, Сомбор, 2002, бр.1-2, с.125-129.
3. Китанов Блаже: "Методика на наставата по македонски јазик со практикум (1-4 одд.)", Педагошки факултет, Штип, 2001 г;
4. Nedovic Velizar, Sehovic Sefedin: "Ucenje I citanje u savremenoj kulturi" Uciteljski fakultet, Beograd 2006.

Александра Петреска<sup>51</sup>

## УЧИМЕ МАТЕМАТИКА НИЗ ИНТЕРНЕТ КОМПЈУТЕРСКИ АПЛИКАЦИИ

### Апстракт

Светот во кој живееме денес е окарактеризиран со масовна примена на техничко-технолошките компјутерски достигнувања во секојдневните животни активности и потреби.

Знаењето да се работи компјутерски ќе биде основна претпоставка за деловната способност на поединците, а сите оние кои нема „да зборуваат компјутерски,“ ќе бидат неписмени во функционална смисла. Поврзаноста на математиката со компјутерските апликации може да се согледа низ повеќе активности во практиката. Една од нив е употребата на персоналните компјутери при стекнување, повторување и утврдување на математичките знаења. Особено е значајно да се истакне неговата примена во раната возраст на учениците кои преку него на забавен и креативен начин ги стекнуваат, подобруваат и имплементираат своите знаења и вештини од областа на математиката. Компјутерските апликации претставени како образовни програми ги вклучуваат децата и учениците во раната возраст во образовниот процес. Тоа што навистина привлекува кај овие програми е дека можат да бидат вклучени не само ученици туку и други индивидуи кои сакаат да научат или утврдат нешто повеќе од областа на математиката.

Детето ќе учи и игра неколку години пред да го надрасне и совлада овој материјал достапен на интернет компјутерските апликации.

*Клучни зборови: математика, интернет компјутерските апликации, ученици*

### Вовед

Што се случува кога се испреплетува математиката и забавата? Најновите технологии за учење математика и играње игри се комбинирани во авантуристички математички игри кои пак креираат поврзување помеѓу концептуалното и процедуралното знаење на крајно нов и забавен начин. Бројење, сметање, групирање, аритметика и сите други основни математички концепти се однесуваат на реални ситуации кои се спознајни за детската возраст, лесно прифатливи и одат зад наставните математички процедури за да го развијат критичкото размислување и вештините поврзани со него и сето тоа да одговара на наставниот план и програма. Детето со помош на компјутерските апликации минува низ математички предизвици и препреки и неговото знаење постепено се продлабочува, утврдува и унапредува.

Совладувајќи ги постапно електронските задачи детето ја гради самовербата во математиката и истовремено на забавен и креативен начин стекнува математички вештини, а истовремено открива задоволство при вклученоста во тро-димензионалните авантури со брзи акциски игри поделени на неколку нивоа. Што всушност се постигнува со вклученоста на детето во вое игри? Забава пред сè обезбедувајќи добра математичка основа. Ученикот нема ни да забележи дека одлично се справува со математичките вештини и се разбира за тоа постанува свесен дури откако ќе ги подобри оцените по математика.

Компјутерските апликации поучуваат и утврдуваат математички вештини и концепти вклучувајќи различни математички операции и проблемски ситуации неопходни за математички успех. Училишните верзии од овие математички интернет компјутерските апликации веќе имаат широка примена во училишните и вон училишните установи широм светот.

### Стекнување математички знаења низ компјутерските апликации

Компјутерските апликации обезбедуваат интерактивна поучувачка опција, го подобруваат разбирањето кај корисникот и ги зголемуваат навиките за самоучење. Можат

<sup>51</sup> М-р проф.

да се користат како додатоци во наставата комбинирани во наставните часови или пак во домашни услови кога корисникот сака да ги прошири сопствените знаења во согласност со сопствениот начин на учење и слободното време со кое располага. Хиерархиската структура на апликациите често пати е лесна за следење, нуди можност за интерактивно вклучување на корисниците, истражување на различни варијации и набљудување на ефектите. Според тоа тие се моќна комбинација на информации кои ги охрабруваат корисниците да стекнуваат знаења низ интерактивни елементи, анимирани графיקони и игри и вежби за самопроценка.

Компјутерските апликации за учење математика преку игра и забава се комбинирани во авантистички амтематички игри кои пак креираат поврзување на логички операции на нов и интересен начин кој ги задржува вниманието на учесникот до крајот на играта. Овие апликации го развиваат детскиот интерес и љубов кон амтематиката, го поттикнуваат детското логичко размислување додека ги совладуваат и решаваат проблемите низ игра и создава критичко мислење изнаоѓајќи разни начини за побрзо и поефикасно остварување на целта. Знаењата што децата ги стекнуваат во раните години со помош на овие апликации се стекнати со големо внимание и љубов. Анимирани апликации можат да послужат како електронски лекции и да се интегрираат во наставата по математика во секој дел од наставниот час.

### **Наставниот процес и модерната образовна технологија**

Имплементирањето на модерната образовна технологија е веќе воспоставена како реформна практика на Националната стратегија. Революционерната експанзија на интернетот, телекомуникациите и другите напредни технологии ги изменија начините на кои живееме, работиме и учиме. Според тоа секоја наставна единица поврзана со техничко – технолошки помагала која наставникот ја реализира е сигурен чекор кој води кон модерна и софистицирана настава, модерен и софистициран поглед кон светот. Посветеноста на општествените едукативни институции во обезбедување услуги и подобрување на наставата и учењето со унапредување на ефективната употреба на технологијата во образованието треба да се насочи кон поконкретна реализација на веќе поставените цели и задачи кои одамна функционираат и се реализираат во образовните системи на други земји.

Стандардите на знаење и вештини кои учениците треба да ги достигнат до определени одделенија треба што побрзо да станат приоритетни цели во планирањето на наставните планови и програми. Наставата по математика нуди широки можности за нејзина компјутеризација. Така што тој компјутерски пристап носи освежување на математичките сваќања, интересност при восприемање на знаењата, развивање на креативност, автоматизација при решавање на проблеми и развивање желба за понатамошно користење на интернет апликациите во наставата. Интернет математичките апликации ги разбудуваат ученичките способности за постигнување на целта, го задржуваат вниманието на еден живописен сликовит начин до крајот на играта, го задржуваат корисникот подолго време од планираното и очекуваното пред екран со цел да совлада уште една препрека или игра од повисоко ниво, му овозможува на ученикот да се радува на постигнатите резултати и ја поттикнува неговата самоверба во извршување на задачите. Знаејќи дека стекнувањето на математички знаења по традиционален пат може да биде здодевно и немотивирачки, создавачите на овој математички софтвер му овозможиле на младиот ученик да ужива во тро-димензионалноста на играта. Истовремено тој се забавува додека ја зацврстува добрата математичка основа. Ученикот нема да биде свесен за стекнатите знаења додека ги применува низ игра и неговиот успех ќе се воочи при утврдување на знаењата во наставата.

Овие математички интернет апликации се дизајнирани за потребите на учениците од сите одделенија и го претставуваат почетокот на процесот кој ќе им дозволи и овозможи на училиштата да ги користат како ново иновативно средство во наставата. Овие компјутерски апликации ги охрабруваат децата да истражуваат, проучуваат и забележуваат. Тие се дизајнирани да го промовираат развојто на менталните амтематички

вештини, можност и способност да се справуваат со проблеми на децата додека ги изучуваат математичките факти и понудуваат развој на различните пристапи кон решавање на проблеми. Овие интернет апликации се достапни за различна возрасна структура односно сите оние кои ја сакаат математиката, ја чувствуваат како дел од животот и посакуваат мисловно да се забавуваат. Учениците може да работат индивидуално и независно едни од други. Тие за да ја изучуваат таблицата множење може да почнат од најлесното и наједноставното ниво уште каде што некој им ги чита таблиците, прогресуваат низ гледање на таблиците додека слушаат и најпосле доаѓаат до ниво каде тие би можеле да се тестираат себе си на мешани таблици со дадено ограничено време за решавање. Мотивацијата доаѓа од знаењето што тие го постигнуваат и се во состојба да го видат напредокот што го прават и создаваат нивни сопствен курс на постигнување. Приоритет на овие игри е учењето без помош на наставник. Додека пак некои компјутерски пакети нудат можност кога наставникот нема секогаш време да ги надгледува учениците кои учат независно и самостојно, да може потоа на крајот од денот или седмицата да се наврати на учениковиот труд и да го провери напредувањето. Овај начин на дејствување му го покажува успехот што учениците го постигнуваат и датумот кога тие последен пат се обидле да ги сработат различните пресметувања.

### Заклучни согледувања

Употребата на компјутерските интернет апликации и игри претставуваат надградба и дополнување на математичките знаења на учениците, обезбедувајќи пренесување на знаење со примена на иновативен, интересен интерактивен пристап. Овие корисни нови апликации ја одземаат заситеноста која се создава при учење на оние факти во пресметувањето кои се толку неопходни за учениците во основно образование. Тие ја прават математиката поинтерсна, посекојдневна, покреативна и му дава на ученикот нов поглед на восприемање на знаења. Овие апликации на традиционалното сваќање за стекнување на математички знаења им даваат нова димензија на современост и неопходност и овозможуваат да се развива нова современа стратегија за учење.

### Литература

1. Адамческа, С. (1996) **Активна настава**, Легис, Скопје;
2. Bandur, V. (1985) **Ucenik u nastavnom procesu**, Veselin Maslesa, Sarajevo;
3. Bognar, L. Matiljevic, M. (1993) **Didaktika**, Skolska knjiga, Zagreb;
4. Дамјановски, А. (1993) **Индивидуализација на наставата**, Просветно дело, Скопје;
5. Завод за унапредување на школството на РМ, (1990) **Математика во основното училиште**, Просветно дело, Скопје

---

Меѓународна научна конференција  
ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –  
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

---



**ВИРТУЕЛНА СЕСИЈА**







Гордана Ѓоргиевска-Неделковски<sup>52</sup>  
Фариз Фаризи<sup>53</sup>

## РЕФЛЕКСИВНИОТ НАСТАВНИК-ПАРАДИГМА ЗА КАРИЕРЕН И ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА НАСТАВНИКОТ

### Апстракт

Образовниот систем кај нас се наоѓа во постојани промени, кои често бараат од наставникот многу брзо прилагодување кон нив. За да бидеме сигурни дека овие промени нема негативно да се одразат во целокупниот образовен систем, треба да имаме наставници кои си ја сакаат работата и се компетентни да се прилагодат на промените. Кај нас наставниците многу малку време и труд посверуваат на нивниот кариерен или професионален развој. Затоа овој труд ќе биде посветен на тема рефлексија и нејзиното значење во кариерниот и професионалниот развој на еден наставник.

Кај нас, уште многу може да се дискутира на тема рефлексија и рефлексивен наставник. Затоа и јас ќе зборувам на оваа тема, бидејќи сметам дека само рефлексивниот наставник може да се прилагоди на промените и притоа да постигне одлични резултати. Со овој труд сакам да истакнам и дека треба да се разграничи, дека секој добар наставник не е рефлексивен наставник. Мојата цел е да покажам кои наставници се рефлексивни практичари и колку тоа влијае врз нивниот кариерен и професионален развој. Затоа во овој труд ќе се зборува за улогата на наставникот во рефлексивната настава и за тоа како еден наставник да стане рефлексивен наставник. Понатаму ќе стане збор и кои се техники и методи можни да ги користи наставникот. Исто така ќе бидат опфатени и нивоата на рефлексивна настава, кои имаат за цел да ни ја претстават хиерархиската поставеност на видовите рефлексија. Преку ваквата систематска поставеност сакам да покажам дека доколку еден наставник е рефлексивен наставник, тоа ни покажува дека тој наставник напредува во својот кариерен и професионален развој.

*Клучни зборови: рефлексија, рефлексивен наставник, рефлексивен практичар, кариерен развој, професионален развој на наставникот*

### Вовед

Секој наставник во текот на своето работење треба да се стреми кон напредок. Професионалниот развој како и кариерниот развој кај еден наставник треба да претставуваат цел со која тие ќе напредуваат како на лично ниво и во полето на квалитетна настава. Еден од видовите на наставник кој се стреми да ги достигне овие цели е рефлексивниот наставник.

Во современата литература, поимот рефлексивен наставник/практичар се дефинира како: „практичар кој своето делување го заснова на истражувања и критичко мислење за своето делување- тој ја согледува праксата од различни аспекти, ја заснова истата почнувајќи од откритијата и разбирањето на сопствените претпоставки, кои ги развива и ја менува својата пракса и околностите кои се важни за неа.“ Оттука, се вели дека: „За рефлексивната пракса може да се зборува само во услови во кои, од една страна постои постојано преиспитување и размислување за сопственото делување од агол на теориските сознанија, а од друга страна, проверување и преиспитување на тие сознанија низ практичното делување.“ (Sijaković, T. 2015, prema Radulović, L, 2011: 31).

*Со други зборови, (сликовито речено) под рефлексивен практичар: „се подразбира наставник кој треба да се погледне во огледало и да размисли за својата наставничка работа“.*<sup>54</sup>

<sup>52</sup> Магистер по образовен манаџмент, [gordana\\_pfbt@yahoo.com](mailto:gordana_pfbt@yahoo.com)

<sup>53</sup> Магистер по педагошки науки, Докторант на Педагошкиот факултет Битола

<sup>54</sup> Извадено 1.12.2016, Refleksivna nastavna praksa

<http://www.valentinkuleto.com/2016/09/refleksivna-nastavna-praksa/>

Цени Мун (Janny Moon), пак ни дава друга дефиниција за рефлексијата, која гласи., Рефлексијата е форма на ментално процесирање кое го користиме за да ја постигнеме целта или да се постигнат некои очекувани резултати. Тоа, исто така, се применува за да се добие подобро разбирање на релативно сложени или неструктурирани идеи, и во голема мера е врз основа на повторна обработка на знаење, разбирање и емоции кои веќе ги поседува“. Истата авторка ни дава и друга дефиниција. Со оваа дефиниција ни ги потенцирани главните компоненти кои ја отсликуваат рефлексијата и ни потенцираат што се треба да се опфати за еден наставник да се стане рефлексивен наставник:

- Намерна( deliberate)
- Целна (purposeful)
- Структурирана (structured)
- Копнеж за теоријата и праксата (about linking theory and practice)
- Да се направи со учење( To do with learning)
- За промена и развој (About change and development)<sup>55</sup>.

### 1. Карактеристики на рефлексивниот наставник

Претходно дадовме неколку дефиниции со кои го дефиниравме поимот на рефлексивен наставник, сега сакаме да ги презентираме карактеристиките кои го одделуваат овој наставник од другите наставници, бидејќи како што споменавме, секој добар наставник не е рефлексивен наставник. Оттука следува дека **рефлексивен наставник** би бил, оној наставник кој ги поседува следниве карактеристики:

- Ги испитува неговите или нејзините сопствени реакции кон децата или нивните акции да се разбере нивниот извор
- Љубопитен е за играта на децата и ја гледа внимателно
- Документира детали од детските разговори и активности
- Посветува време за проучување на белешките и фотографиите за да се извади најважното
- Ги споделува приказните од учењето на учениците со родителите и колегите
- Ги прашува колегите и родителите за нивно мислење
- Чита стручна литература за да научи повеќе
- Им покажува на учениците фотографии и приказни од нив самите и бара да слушни нивно мислење
- Ја менува средината и материјалите за да поттикни нови можности за учење<sup>56</sup>

Кога се зборува за рефлексивниот наставник, мораме да напоменеме дека тој треба да биде стручњак како во областа во која предава, така и во областите на подучување. Осврнувајќи се на Просер и Триглев, кои велат:., од наставникот се очекува да го зголемува знаењето во двете области. Не е доволно наставникот при подготовката за примена на својата работа, да ги совлада само вештините и знаењата за теоријата на учење и настава, а потоа тие знаења да ги примени во пракса, усовршувајќи се во областа во која предава. “ Понатаму се вели: „ Да се биде рефлексивен практичар не значи да ги преиспитува сопствените постапки само тогаш кога ќе се соочи со некој проблем во наставата, ниту да ги анализира сопствените постапки само тогаш кога имаме причина да веруваме дека тоа би можело да биде неопходно. Напротив, рефлексивната пракса подразбира:

- Континуирано самоанализирање и самоследење
- Отвореност кон пробување на нови начини на работа
- Идентификување на добри практики
- Отвореност кон разменување на искуства со колегите
- Спремност да се на лице место измени претходно подготвениот наставен план во зависност од реакцијата на учениците

<sup>55</sup> Извадено 20.11.2016 , <http://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335222407.pdf>

<sup>56</sup> Извадено 30.11.2016 [https://www.naeyc.org/files/tyc/file/TYC\\_V3N4\\_Reflectiveteacherexpanded.pdf](https://www.naeyc.org/files/tyc/file/TYC_V3N4_Reflectiveteacherexpanded.pdf)

- Спремност на наставникот да ги анализира уверувањата кои се темелат на неговите постапки, кои претходно ги вградил во сопствената пракса<sup>57</sup>.

Во своето дело Сијакевич, осврнувајќи се на Радулович (*Sijaković, T. 2015: 36, prema Radulović, L. 2011: 106*), вели: „дека има смисла да се зборува за помалку или повеќе рефлексивен наставник, рефлексija во различни ситуации и различни поводи, односно во помалку или повеќе рефлексивна пракса.“ Понатаму се вели: „за да се биде рефлексивен наставник значи:

- Да се менува себе си како единка и да ја менува сопствената пракса,
- Да се прифати ставот за рефлексивна пракса и да се работи на тоа да се стани рефлексивен практичар, и
- Да овозможи услови каде сето тоа ќе биде возможно<sup>58</sup>

Доколку сакаме да знаеме како напредува еден наставник: самоевалуацијата и саморефлексијата се два клучни процеси кои се изведуваат се со цел да се види како напредува еден наставник во својата рефлексивна пракса. Секој „ почетокот на процесот започнува со самоевалуација на наставникот, односно рефлексija на се она што е постигнато во претходниот период. И процесот на саморефлексија е важен, бидејќи наставниците размислуваат во својата пракса и истакнуваат одредени аспекти од работата за кои се задоволни или оние кои треба да се подобрат. Во процесот на рефлексija на сопствената пракса неопходно е да се користи **професионално портфолио**. Професионално портфолио е доверлив материјал кој ги содржи податоците за работата на наставникот, регистар е на целите кои сакаме да ги постигнеме, регистар за напредок, постигнувања и професионални одлики кои се развиваат со текот на времето и во соработка со колегите. Тој е документ кој постојано се менува како што професионално се развива неговиот сопственик, внимателно одбрана колекција од податоци кои го илустрираат професионалниот статус, знаењето, професионалните и личните особини кои допринесуваат во понатамошните ангажирања на наставникот за унапредување на својата работа<sup>59</sup>.

## 2. Видови на рефлексija

Врз секој наставен процес може да се спроведе одреден вид на акција од страна на наставникот, се со цел истиот да се подобри и да донесе подобри резултати. Во литературата се среќаваат неколку видови на акции кои се спроведуваат во наставата и оттука можеме да посочиме и неколку видови на рефлексивен наставник, во зависност од тоа кој вид на рефлексивна настава користи.

Во литературата според Фарел (Farrell, 2007) се сретнуваат три вида на рефлексивна настава<sup>60</sup>:

- **Рефлексija во акција (Reflection-in-action)**-

Кога зборуваме за рефлексija во наставата, самото име ни кажува дека оваа рефлексija се изведува внатре за време на еден наставен час. Фарел (Farrell, 2007) за рефлексija во акција вели дека: „рефлексija во акција е кога наставниците се во нивните училиници и предаваат по нивната секојдневна рутина. Земајќи во предвид дека наставниците изведуваат такви акции секој ден тие мора да изведат некакво знаење во акција. Знаењето во акција е од суштинско значење, бидејќи наставниците продолжија да изведуваат настава во училиниците без да се земат во предвид постапките или изведувањето кое се следи“

Од сликата што следува можеме да видиме дека за група автори (*Boud, D., Keogh, R., and Walker, D*) рефлексija во акција се однесува на искуствата кои наставниците можат да ги пренесат и да го подобрат наставниот процес<sup>61</sup>:

<sup>57</sup> Извадено 12.12.2016

[file:///C:/Users/Asus\\_pc/Downloads/REFLEKSIVNI\\_PRIRUCNIK%20ZA%20NASTAVNIKE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus_pc/Downloads/REFLEKSIVNI_PRIRUCNIK%20ZA%20NASTAVNIKE%20(1).pdf)

<sup>58</sup> Извадено 1.12.2016, Refleksivna nastavna praksa

<http://www.valentinkuleto.com/2016/09/refleksivna-nastavna-praksa/>

<sup>59</sup> Извадено 10.12.2016

[file:///C:/Users/Asus\\_pc/Downloads/119\\_PROCIJENA%20USPIJESNOSTI%20RADA%20NASTAVNIKA%202009.pdf](file:///C:/Users/Asus_pc/Downloads/119_PROCIJENA%20USPIJESNOSTI%20RADA%20NASTAVNIKA%202009.pdf)

<sup>60</sup> Извадено 13.12.2016, <https://raghdah.wordpress.com/2010/02/08/reflection-in-education/>

Сл. бр. 1 Рефлексивниот процес во акција



Преземено и адаптирано од: *Feflection: turning experience into learning*, Boud, D., Keogh, R., and Walker, D.

#### - Рефлексија на акцијата (Reflection-on-action)-

Осврнувајќи се на Шон (Schön, 1983) „Рефлексија на акцијата е помалку проблематична, бидејќи се гледа од тоа како размислуваат наставниците и ретроспективната студија на нивната презентација. ). Расел и Манбу (Russell & Munby (1992: 3) го опишале поточно како "систематски и намерно размислување назад врз една од активностите. Друга дефиниција е според Хатон и Смит (Hatton and Smith, 1995) која вклучува размислување назад на она што наставниците го имаат направено за да откриат како знаењето во акција може да придонесе до неочекувани акции.

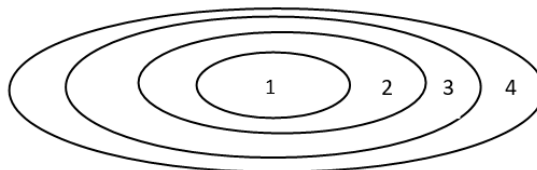
#### - Рефлексија за акција (Reflection-for-action)

Рефлексија за акција е различен од другите два вида, бидејќи по природа е проактивен. Killon и Todnew (1991: 15) не се согласуваат со оваа идеја бидејќи овој тип на рефлексија е производ на претходните видови на рефлексија.

### Димензии на рефлексијата

Претходно ги споменавме трите видови на рефлексија. Првите два вида на рефлексија се посебно поврзани и секогаш следуваат една по друга. Рефлексијата во акција и рефлексијата на акцијата, понатаму можеме хиерархиски да го поставиме. Осврнувајќи се на Шон (Schön), двајцата автори (Brockbank, A. and McGill, I., 1998) во својот труд ги презентираат димензиите и истите хиерархиски ги поставиле така што секогаш на првото ниво се наоѓа акцијата. На второто ниво се наоѓа **рефлексијата во акција**. Понатаму во третото ниво е сместен описот на рефлексијата во акција. За на крај, во четвртата димензија да ја имаме рефлексијата на описот на рефлексијата во акција, односно **рефлексијата на акција**. Тоа сликовито изгледа вака:<sup>62</sup>

Сл. 2. Четири димензии на рефлексијата



1. Акција;
2. Рефлексија во акција;
3. Опис на рефлексијата во акција;
4. Рефлексија на описот на рефлексија во акција

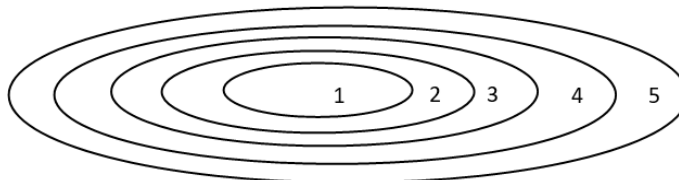
Преземено и адаптирано од: Brockbank, A. and McGill, I. (1998) *Facilitating reflective learning in higher education*

<sup>61</sup> Boud, D., Keogh, R., and Walker, D. *Feflection: turning experience into learning*, стр. 36

<sup>62</sup> Brockbank, A. and McGill, I. (1998) *Facilitating reflective learning in higher education*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, стр. 78

Во својот труд двајцата автори (Brockbank, A. and McGill, I.,1998) ни презентираат и пет димензии на хиерархиското поставување на рефлексивната. Привите четири димензии се истите. Првата е акцијата, потоа рефлексивната во акција, описот на рефлексивната во акција и четвртата е рефлексивната на акција. Како петта димензија тука е воведена рефлексивна на рефлексивната на акција. Тоа сликовито изгледа вака<sup>63</sup>

Сл. 3. Пет димензии на рефлексивната



1. Акција
2. Рефлексивна во акција
3. Опис на рефлексивна во акција
4. Рефлексивна на описот на рефлексивна во акција( рефлексивна на акција)
5. Рефлексивна на рефлексивната на акција

Преземено и адаптирано од: Brockbank, A. and McGill, I. (1998) Facilitating reflective learning in higher education

### Техники кои ги користи рефлексивниот наставник со цел да го подобри својот професионален и кариерен развој

Според група на автори (Бушевац, Н. And all, 2013), како техники кои ги користат наставниците ни се претставени следниве:

- Преиспитување на сопствената работа низ одговарања на прашања од различни аспекти на својата наставна пракса
- Записи во дневник
- „Давање совети“
- Изведување на акциони истражувања
- Анализа на снимените часови
- Прочување на научна и стручна литература за учењето и наставата
- Присетување и анализирање на сопствените искуства од училиште
- Дискутирање со учениците
- Споделување на искуствата со колегите<sup>64</sup>

### Литература

1. Boud, D., Keogh, R., and Walker, D. *Reflection: turning experience into learning*
2. Brockbank, A. and McGill, I. (1998) Facilitating reflective learning in higher education, Society for Research into Higher Education and Open University Press
3. Бушевац, Н. And all, (2013) Наставник као рефлексивни практичар, Приручник за наставнике, Beograd
4. Извадено 20.11.2016, <http://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335222407.pdf>
5. Извадено 30.11.2016 [https://www.naeyc.org/files/tyc/file/TYC\\_V3N4\\_Reflectiveteacherexpanded.pdf](https://www.naeyc.org/files/tyc/file/TYC_V3N4_Reflectiveteacherexpanded.pdf)
6. Извадено 1.12.2016, Refleksivna nastavna praksa <http://www.valentinkuleto.com/2016/09/refleksivna-nastavna-praksa/>
7. Извадено 10.12.2016 [file:///C:/Users/Asus\\_pc/Downloads/119\\_PROCJENA%20USPJESNOSTI%20RADA%20NASTAVNIKA%202009.pdf](file:///C:/Users/Asus_pc/Downloads/119_PROCJENA%20USPJESNOSTI%20RADA%20NASTAVNIKA%202009.pdf)
8. Извадено 12.12.2016 [file:///C:/Users/Asus\\_pc/Downloads/REFLEKSIVNI\\_PRIRUCNIK%20ZA%20NASTAVNIKE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus_pc/Downloads/REFLEKSIVNI_PRIRUCNIK%20ZA%20NASTAVNIKE%20(1).pdf)
9. Извадено 13.12.2016, <https://raghdah.wordpress.com/2010/02/08/reflection-in-education/>

<sup>63</sup> исто, str. 81

<sup>64</sup> Бушевац, Н. And all, (2013) Наставник као рефлексивни практичар, Приручник за наставнике, Beograd

Катерина Младеновска-Ристовска<sup>65</sup>

## АНТИКАТА ВО НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО ИСТОРИЈА ЗА ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

### Апстракт

По донесувањето на Декларацијата за сувереност и независност на Република Македонија (15. I 1991) и формирањето на првата Влада на Република Македонија (20. III 1991), без да се чека успешниот Референдум за сувереност и независност (8.IX 1991), Педагошкиот завод на Македонија формираше стручна комисија и забрзано подготви нови наставни програми по историја за основното (јуни), гимназиите и сите струки на средното образование во Република Македонија (септември). Основната поставена цел и задачи на Комисијата беше континуирано да се опфати целокупното минато на човештвото (развитокот на економскиот, политичкиот, социјалниот и културниот живот), со што кај учениците ќе се развие почит кон другите народи и љубов кон минатото на својата татковина. Антиката е застапена во V-то одделение од основното образование, I година гимназија и I година од сите струки на средното образование. Главната новост во сите овие нови наставни програми е рамноправната застапеност на тематските содржини за стариот Исток, стара Грција, стариот Рим и античка Македонија. Оваа основна карактеристика е задржана и во сите подоцнежни измени и дополненија на наставните содржини до денес. Во рефератот детално се анализираат сите овие тематски целини низ одделните наставни единици на наставните програми, со разните измени и дополненија.

*Клучни зборови: Република Македонија, наставни програми по историја, антика.*

Процесот на раздружувањето на СР Македонија од СФР Југославија и создавањето на самостојна и независна Република Македонија беше исполнет со бурни настани, политички плурализам, први повеќепартиски избори за пратеници во Собранието, избор на прв претседател на Собранието и прв претседател на СР Македонија. По донесувањето на Декларацијата за сувереност на Собранието на СРМ (25. I 1991) и формирањето на првата Влада (20. III 1991), без да се чека успешниот Референдум за сувереност и независност (8.IX 1991), Декларацијата за осамостојувањето (17.IX 1991) и донесувањето на првиот Устав на Република Македонија (17.XI 1991), Педагошкиот завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура формираше стручна Комисија и забрзано подготви нови наставни програми по историја за основното (јуни), гимназиите и сите струки на средното образование (септември). Наставната програма ја изготви Комисијата во состав: проф. д-р Михајло Миноски, проф. д-р Христо Мелоски, проф. д-р Владо Поповски, д-р Миле Михајлов, д-р Димитар Галев и Наум Димовски. Во оваа Комисија немаше ниту еден специјалист за античка историја, иако тематското подрачје „Старата македонска држава“ за првпат беше рамноправно застапено со праисторијата, Стариот Исток, Стара Грција и Стариот Рим. Не е познато од кои причини, во Комисијата не беше вклучена м-р Наде Проева, тогаш единствениот предавач на наставниот предмет Историја на стариот век на Филозофскиот факултет во Скопје. Секако имало и други решенија со вклучување на квалификувани класичари и археолози со универзитетски звања.

За овие први наставни програми за основното, гимназиите и сите струки на средното образование, од антиката до нашата современост, составувачите поставиле и дефинирала *Цел и задачи* на наставата по историја, со содржински совпаѓања и формални разлики, кои подоцна биле менувани и надополнувани во натамошните наставни програми во основното (1991, 1995 и 2004) и средното образование (1991, 1999, 2001 и 2005). Сублимирано, целта е дефинирана во стекнување на основни знаења на учениците за битните општествени

<sup>65</sup>Авторката е виш научен соработник/вопремен професор во Институтот за национална историја – Скопје. E-mail: [katemlad@yahoo.com](mailto:katemlad@yahoo.com)

појави, процеси и настани од минатото и сегашноста и да им се помогне објективно да ги толкуваат.

Во наставните програми за V одделение и I клас општа и јазична гимназија, праисторијата и антиката се застапени со два наставни часа неделно во четири учебни години, со 48 наставни единици за I клас општа и јазична гимназија и 44 наставни единици за V одделение. Двете програми имаат идентични наставни теми, со споредбено прикажаниот број на наставни единици во заградите, првин за I клас општа и јазична гимназија, а потоа за V одделение: *Вовед* (2 : 3); *Праисторија* (7 : 6); *Стар век – Стар Исток* (7 : 7); *Стара Грција* (9 : 10); *Старата македонска држава* (10 : 8); и *Стариот Рим* (13 : 10).<sup>66</sup> Во наставната програма за I клас природноматематичка гимназија и правна струка, со 2 наставни часа неделно во само три училишни години, праисторијата и антиката беа застапени со вкупно 24 од вкупно 50 наставни единици за стариот и среден век и тоа во 6 идентични наставни теми како во V одделение и I клас општа и јазична гимназија: *Вовед* (1 наставна единица, *Праисторија* (3), *Стар век – Стар Исток* (3), *Стара Грција* (4), *Старата македонска држава* (6) и *Стариот Рим* (7 наставни единици).<sup>67</sup> Во наставната програма за I клас за сите струки, со 2 часа неделно во една учебна година, праисторијата и антиката беа застапени со вкупно 17 од вкупно 49 наставни единици за стариот, среден и новиот век и тоа повторно во 6 идентични наставни теми: *Вовед* (1 наставна единица), *Праисторија* (2), *Стар век – Стар Исток* (3), *Стара Грција* (3), *Старата македонска држава* (4) и *Стариот Рим* (4 наставни единици).<sup>68</sup>

Ова се првите наставни програми по историја во основното и средното образование во самостојна и суверена Р Македонија, ослободени од рамките на дотогашните заеднички југословенски федерални програмски јадра, со рамноправната застапеност на тематските содржини за Стариот Исток, Стара Грција, Стариот Рим и Старата македонска држава. Наставната тема *Старата македонска држава* беше застапена со 10 наставни единици во I клас во општата и јазичната гимназија: 1) *Територија и природни услови, население*; 2) *Формирање на државата и нејзиното уредување*; 3) *Македонската држава од Пердика до Филип II Македонски*; 4) *Македонската држава во времето на Александар III Македонски. Воени походи, ширење на македонската држава. Опитественото уредување, улогата и значењето на македонската држава*; 5) *Особеностите на државното уредување и управување во Македонија. Македонската војска*; 6) *Културата и религијата на древните Македонци*; 7) *Хеленистички период. Распаѓање на државата на Александар III Македонски на три држави (Македонија и Грција – династија Антигонидите, Мала Азија – династија на Селевкидите и Египет – династија на Птоломеидите)*; 8) *Центри на културата – (Пергам, Александрија, Родос)*; 9) *Улогата и значењето на македонската држава во проткајувањето на европската и источната култура*; 10) *Потпаѓање на Македонија под римска власт (трите римско-македонски војни)*. Наставната програма за V одделение содржински е речиси идентична, со незначителни скратувања на бројот на наставните единици и сосема мали измени во формулациите на насловите. На пример, наставната единица *Територија и природни услови, население* е *Територија и население*, а исфрлени се наставните единици *Особеностите на државното уредување и управување во Македонија. Македонската војска* и *Улогата и значењето на македонската држава во проткајувањето на европската и источната култура*. Во наставната програма за природно-математичка и правна струка (со вкупно 24 наставни единици), уште

<sup>66</sup> Програма по историја за основното образование, Педагошки завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, умножено на шапирограф, Скопје, јуни 1991; *Наставни програми по историја за гимназиите*, Педагошки завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, умножено на шапирограф, Скопје, септември 1991.

<sup>67</sup> *Наставни програми по историја за природноматематичка гимназија и правна струка*, Педагошки завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, умножено на шапирограф, Скопје, септември 1991.

<sup>68</sup> *Наставни програми по историја за сите струки*, Педагошки завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, умножено на шапирограф, Скопје, септември 1991.

подрастично во сите струки (17 наставни единици), истите наставни содржини се дадениво значително сублимирана форма.

Краткиот период за донесување на новите наставни програми, без соодветна стручна расправа, резултираше и со разни научни и стручни пропусти, преоптеретување на учениците со наставни содржини и сл. Но, и наставниците и училиштата ги затекна неподготвени за реализација на новите наставни содржини од стручен, дидактички и методски карактер. Напоредно со тоа, во училишните дискусии, научните и политичките кулоари се појавија и помалку или повеќе неаргументирани критики на измените, главно со југоностаљгични или националистички конотации. Но посебно незадоволство пројавија и наставниците по историја од албанската националност.

Наставниците по историја од албанската националност доставија барање со *Анекс-програма* (ноември 1991), а потоа и целосна *Програма* (јуни 1992), со забелешка дека е запоставена историјата на Албанците и дека таа „не треба да се третира како историјата на другите балкански народи“. Активот на стручните работници по историја при Педагошкиот завод на Македонија „оцени дека тие во основа се неприфатливи, бидејќи предложените содржини од историјата на Албанија се на сметка на историјата на Македонија и тоа претставува (покрај другите критериуми) нарушување на утврдените норми за изготвување на наставни програми по историја во кои јасно и недвосмислено се одредува процентуалната застапеност на историјата од светот, Европа, балканските (соседните) земји и националната историја. Но и покрај напред искажаната оценка, Активот заклучи дека принципиелно би било ако во општ преглед се внесат одреден број наставни содржини од историјата на Албанија, бидејќи за македонските Албанци, Албанија е матична земја за чија историја треба да се знае нешто повеќе отколку што е дадено во постојните наставни програми (основно и средно), но тука сосема рамноправно би требало да се постави прашањето и за останатите националности кои живеат во Република Македонија.“<sup>69</sup>

Во таквата состојба, Активот на стручните соработници по историја при Педагошкиот завод на Македонија, во посебен програмски *Проект* (1992/1993) заклучи дека „можни се понатамошни усовршувања на овие програми и тие би биле квалитетен придонес за нивната практична применливост, современост и педагошка одмереност“, па во соработка со МАНУ, Институтот за историја при Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ и Институтот за национална историја, оформи нова стручна работна група од научни работници, наставници од непосредната практика и од Заводот за усовршување на наставните програми, која за праисторијата и антиката предложи извесни измени, дополнувања и скратувања на бројот на постојните наставни единици во наставната тема за *Старата македонска држава* од 8 на 6 во V одделение, по една наставна единица во I клас општа и јазична гимназија во наставните теми *Старата македонска држава* и *Стариот Рим*, а една наставна единица во наставната тема *Стариот Рим* во I клас природноматематичка гимназија и правна струка. Скратувањата беа дополнети во наставната тема *Стар Исток* со наставната единица *Старата еврејска држава и јудаизмот* и утврдување на нова наставна тема *Илири* со една наставна единица *Илирски племиња и сојузи – територија, државни формации, илирско-римски војни, илирска култура*. Внесувањето на наставната единица за Старата еврејска држава и јудаизмот се објаснуваше со потребата учениците да ја запознаат како дел од историјата на светската цивилизација, а наставната единица за Илирите како „континуитет во изучувањето на историјата на Албанија“.<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Предлог за измени и дополнување на наставните програми по историја за основно и средно образование, од Педагошкиот завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура број 03-80, Скопје, 24. 09. 1993, 1.

<sup>70</sup> На истото место, 2-3, 6, 8 и 9. За материјалот во наставната програма за прва година сите струки, пак, заклучено е дека „како таков е доста добро прилагоден, поради што се цени дека нема потреба од некое ново усовршување. (На истото место, 8).



Овој предлог стана основа за организирана *Стручна расправа* за измени и дополувања на сите наставни програми по историја. Според циркуларното писмо<sup>71</sup> до сите наставници по историја во Р Македонија, претставници од Институтот за историја при Филозофскиот факултет, Институтот за национална историја и стручните соработници по историја на Педагошкиот завод на Македонија: „Целта на стручната расправа е да се остварат најнеопходни стручни консултации со наставниот кадар во врска со предложените усовршувања на наставните програми по историја.“ Со оглед на големиот број поканети учесници, Стручната расправа се одржа на три пункта во Македонија (Скопје, Штип и Битола).<sup>72</sup> По неа, донесени се следните измени и дополненија на доставениот *Предлог*, усвоени од Републичкиот педагошки совет (22. XII 1993) за примена во учебната 1994/1995 година: Во наставната програма за V одделение, предложените наставни единици *Македонската држава во времето на Александар III Македонски* и *Воени походи, ширење на македонската држава, опитествено уредување, улогата и значењето на македонската држава* се споени во една наставна единица, а е додадена новата наставна единица *Потпаѓање на Македонија под римска власт – трите римско-македонски војни*.<sup>73</sup> Во наставната програма за I клас општа и јазична гимназија, во наставната тема *Старата македонска држава*, наставните единици *Територија и природни услови, население* и *Формирање на државата и нејзиното уредување*, а во наставната тема *Стариот Рим*, наставните содржини *Граѓански војни* и *Воведување на диктатурата* се спојуваат во една наставна содржина.<sup>74</sup> Во наставната програма за I клас природно-математичка гимназија и правна струка, во новата наставна тема *Илирите*, едната постојна наставна содржина е преформулирана во *Илирски племиња и сојузи – територија, државни формации, илирско-римски војни, култура*.<sup>75</sup> Во наставната програма за прва година сите струки не е интервенирано. Кратко речено, целата оваа раздвиженост на стручната, научната јавност и практичарите, доведе само до времево усогласување на разногласијата, а Секторот за општо образование на Педагошкиот завод на Македонија беше задолжен да продолжи да работи на усовршување на програмите.

Во почетокот на 1995 г., преку Секторот за општо образование, беше иницирана нова проектна задача „Растоварување на наставната програма по историја за основното образование“. Во воведниот дел од подготвените *Предлог измени*, членовите на Стручниот тим процениле дека: „Со измените и дополнувањата наставните програми квалитетно се подобрени бидејќи е даден посебен акцент на културата на народите, историјата на религиите, а е овозможено историјата на соседните балкански држави, а посебно историјата на Албанците, да се изучуваат во еден континуитет од најстариот период до денешно време.“ Но и покрај таквата констатација, веднаш потоа тие ја наведуваат потребата „од ново преиспитување во кое посебен акцент би се дало на нивната оптовареност“. <sup>76</sup> Работната група извршила извесна ревизија на целите и задачите на наставата, дефинирала оперативни задачи што треба да научат учениците, го намалила бројот на наставните единици во V одделение од 43 на 40 и го намалила обемот (екстензитетот) и длабочината (интензитетот) на содржинскиот материјал во наставните единици. Во *Воведот*, постојните три наставни единици се споени во две наставни содржини: *Историјата и нејзиното значење* и *Периодизација на историјата*. Во наставната тема *Праисторија* од постојните 6, намалена е една наставна единица со обединување на

<sup>71</sup> Циркуларно писмо од Педагошкиот завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, со прилог Стручен материјал: Предлог за измени и дополнување на наставните програми по историја за основно и средно образование, број 03-80, Скопје, 24. 09. 1993.

<sup>72</sup> Циркуларно писмо од Педагошкиот завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, со прилог Стручен материјал: Предлог за измени и дополнување на наставните програми по историја за основно и средно образование, број 03-80, Скопје, 24. 09. 1993, потпишано од пом. директорот д-р Насе Кондовски.

<sup>73</sup> Доставен материјал до ОП за издавање на учебници и наставни средства, „Просветно дело“ – Скопје (5. I 1994) со усвоените измени и дополнувања на наставните програми по историја во основното и средното образование (Скопје, 1993), 2.

<sup>74</sup> На истото место, 4-5.

<sup>75</sup> На истото место, 6.

<sup>76</sup> *Предлог измени на Наставната програма по историја во основното образование* на Педагошкиот завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, Скопје, април, 1995 година, 1.

наставните содржини *Настанокот на човекот* и *Животот на луѓето во најстарата заедница* во една наставна единица. Во темата *Стара Грција*, од постојните 10, намалена е една наставна единица со спојување на наставните содржини *Градови-држави* и *Грчка колонизација*. Според авторите соодносот помеѓу часовите за ново градиво и часовите за утврдување на градивото е 55,56% : 44,44%, што претставува растоварување од 6,98%, но кое е всушност поголемо, бидејќи се препорачува дека за позначајните историски и социолошки поими и категории „не би требало да се даваат дефиниции, туку да се објаснуваат преку конкретни претстави.“<sup>77</sup> Но, во кратката сумарна констатација на стручниот тим од април 1995 г., наведена е и загрижувачката забелешка дека: „Посебен проблем претставуваат наставниците кои своето образование го имаат оформено надвор од нашата држава, а посебно оние на Косово, кои многу малку ја познаваат македонската историја.“<sup>78</sup>

Во 1998 г. повторно беше формирана Работна група за Наставна програма по историја за основното образование. Изработената наставна програма со измени и дополненија е првпат објавена како посебно издание во тираж од 1425 примероци. Овојпат, во наставната програма за V одделение за првпат покрај наставните единици се наведени знаењата и способностите со кои треба да се здобијат учениците, наставните средства што треба да се користат, како и активностите што треба да ги организира наставникот. Притоа наставната програма е скратена на 37 наставни единици, со повеќе интервенции и во некои од поднасловите или нивно исфрлање. Некои од интервенциите во поднасловите, можат да се подведат и под термините деполитизација и деидеологизација и враќање кон декларираното усвојување на исклучиво „научно потврдени знаења“. Во новата наставна програма се отфрлени различните толкувања за настанокот на човекот, со што ќе нема место за религиозните толкувања, но непотребно отфрлениот поднаслов *Улогата на трудот во формирањето на човекот*, веројатно им асоцирал на марксистичкото толкување. Наставната единица *Македонија во праисторијата*, пак, е проширена со несреќна формулација *Балканот и Македонија во предисторијата*, како Македонија да не е дел од Балканот. Значителните скратувања се извршени и во наставната тема *Стар Исток*, скратена од 8 на 5 наставни единици. Исто така, големи промени со скратувања и дополнувања се извршени и во дотогашната наставна тема *Стара Грција*, која е пренасловена во *Балканот во Стариот век*, за која се предвидени 17 наставни часа. Наставната тема е со ист број наставни единици – 9, при што деветте наставни единици за Стара Грција се синтетизирани во 6 наставни единици, а останатите три наставни единици се посветени на другите стари балкански народи, формирањето на нивните држави и развојот на културата. Наставната тема *Старата македонска држава*, пак, е пренасловена во *Македонија во Стариот век* и со разни други промени во насловите и поднасловите, задржана е поранешната содржината и обемот од 6 наставни единици. Притоа, разните пропусти во наставната тема за Македонското Кралство од програмата од 1995 г. се отстранети. Наставната тема *Стариот Рим* е скратена за една наставна единица. Притоа оправдано се обединети наставните единици *Политичките борби во римската држава* и *Положбата на робовите и Спартаковото востание*. Едната наставна единица, пак, *Религијата на Римјаните, појавата и ширењето на христијанството* е проширена во две наставни единици *Појава на христијанството* и *Христијанството и римската држава*. Исто така, секако неопходни биле и интервенциите во другите наставни единици, но не секогаш со најсреќни решенија. На крајот од оваа наставна програма е поместена наставната тема *Балканот под римска власт* со три наставни единици. Првата наставна единица е фрагментизирана само кон Илирите и Македонците, а ги нема другите балкански народи. Во втората наставна единица се преповторуваат *македонско-римските војни*. Исто така, се преповторува и одредницата ширење на христијанството од претходните наставни единици.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> На истото место, 1-2.

<sup>78</sup> *Историја*, шапирографски умножен материјал од Педагошкиот завод на Македонија при Министерството за образование и физичка култура, 5.

<sup>79</sup> *Историја*, Основно образование, предметна настава, *Наставен план и наставни програми, V-VIII одделение*, Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод на македонија, Скопје 1998, 12-20.

Во 2000 г. повторно беше донесена нова наставна програма по историја за V одделение. Програмата претрпе скратување од 37 на 31 наставна единица, со извесни козметички промени и без дефинирање на поднасловите, на пример: *Поделба на историјата на периоди – Поделба на историјата; Човековата заедница во метално време – Човекот во металното време...* Притоа беа исфрлени наставните единици *Старата еврејска држава; Старите балкански народи; Формирање на држави; Развојот на културата; Хеленско-персиски односи; Македонската држава по смртта на Александар III Македонски, Хеленистички период; Римското царство; Христијанството и Римската држава; Појава и ширење на христијанството во Македонија...*, а беа обединети наставните единици *Спарта – град-држава и Атина – град-држава* во една наставна единица *Спарта и Атина – градови-држави*. Но беа поместени и нови наставни единици: *Александар III Македонски и Верувањата на Хелените*, издвоена од поранешната и сега постојната наставна единица *Културата на Хелените*.<sup>80</sup>

Наставната програма за I клас општа, јазична и природно-математичка гимназија остана непроменета сè до 2001 г. кога Бирото за развој на образованието при Министерството за образование и наука започна со примена на Програма за реформирано гимназиско образование и донесе нова Наставна програма за I година (мај 2001). Оваа програма е подготвена во рамките на изучувањето на наставниот предмет историја во три учебни години (прва–трета година) по 2 наставни часа неделно. Праисторијата и антиката беа опфатени во 23 наставни единици од вкупно 38 наставни единици за I година.<sup>81</sup> Кога ќе се спореди со Наставната програма по историја за V одделение од 1991 г. со 44 наставни единици и постојаните кратења на бројот на наставните единици во неколкуте измени и дополненија до 2001-та г. со 31 наставна единица, само по себе се поставува прашањето каква цел има ова така скратено преповторување на историјата во гимназиите, бидејќи насловите на одделните наставни единици содржински се идентични.

Веќе по шести пат за само десет години, во 2004 г. стапи во сила за примена нова наставна програма по Историја за V одделение од Основното образование – предметна настава, со задржан број од 31 наставна единица. Наставната програма за првпат ја подготви работна група со речиси паритетна застапеност на членови од албанската националност. Оваа работна група, во наставната тема *Вовед*, како прва наставна единица го вметна насловот *Македонија наша татковина* и ги спои постојните две наставни единици под насловот *Историјата и нејзиното значење*. Во „Знаења и способности“ на ученикот, секако од национални побуди, беше предвидено „Учениците да се запознаат со географскиот и етничкиот состав на Република Македонија; да ги идентификуваат народите кои живеат во Република Македонија со нивните култури, обичаи и различности“. Во наставната тема *Праисторија*, со наизглед формални редакторски интервенции, беше подобро дефинирањето на одделните наставни единици. Во наставната тема *Речни цивилизации на Стариот Исток* скратена е една наставна единица со обединување на наставните единици *Културата на народите на Стариот Исток* и *Верувањата и религиите на народите од Стариот Исток* во една наставна единица под наслов *Културата и верувањата на народите од Стариот Исток*. Во наставната тема *Балканот во стариот век* намален е бројот на наставните единици за Хелада од 5 на 3, со исфрлање на наставната единица *Односите меѓу градовите-држави (полиси)* и обединување на наставните единици за верувањата и културата на Хелените во *Културата на Хелените*. На сметка на тие исфрлени наставни единици, вметнати се наставните единици *Илири* и *Култура на Илирите*, со што наставните единици за Илирите се комплетирани на вкупно 4. Во наставната тема *Македонија во стариот век* додадена е наставната единица *Хеленистички период*, со што е зголемен бројот на наставните единици. Наставната тема *Стариот Рим* остана без промени, а во наставната тема

<sup>80</sup> *Историја*, V одделение, Наставен план и наставни програми, Основно образование, предметна настава, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, 2000, 1-21.

<sup>81</sup> *Наставна програма по историја за I година*, Програма за реформирано гимназиско образование, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, 2001, 1-28.

*Балканот и Македонија под римска власт*, наставната единица *Рим и балканските земји* е заменета со наставната единица *Илирите под римска власт*.<sup>82</sup>

Претпоследната интервенција во наставните програми, каде што се обработува праисторијата и антиката, беше направена во *Наставната програма за 1 година гимназиско образование* од декември 2005 г. Таа е работена за два наставни часа неделно, во три учебни години. Содржи вкупно 50 наставни единици од праисторијата до раниот среден век, а праисторијата и антиката се претставени со 31 наставна единица. При крајот од наведените наставни единици, прецизирано е дека „од приложените 50 наставни содржини, професорите во своето годишно и тематско планирање задолжително треба да реализираат 38 наставни содржини“. Значи, по избор на професорот, 12 наставни единици не мора да се изучуваат. Тоа беше компромисно решение од разногласијата на национална основа во работната група со паритетен состав и за првпат во наставата по историја во Р Македонија беше нарушен единствениот образовен систем. Во делот за праисторијата и антиката формално беа пресликани поранешните наставни теми со драстично скратени наставни содржини. Во наставната тема *Вовед во историјата* остана само наставната единица *Историјата – учителка на животот*. Наставната тема *Праисторија* остана само со две наставни единици: *Праисторија* и *Македонија во праисторијата*. Во наставната тема *Стар век – Стар исток*, освен Феникија и Палестина, беа уфрлени и Персија, како и народите и државите во Месопотамија. Во наставната тема *Балканот во стариот век*, едната наставна единица *Илири и Тракијци* беше разделена на шест наставни единици: *Илири – територија и население*; *Илирски држави*; *Државата на Молосите и Дарданското Кралство*; *Илирско-римските војни*; *Културата кај Илирите*; и *Тракијци*. Наставната тема *Македонија во стариот век* е претставена со седум наставни единици, две повеќе од претходните пет. На крајот, наставната тема *Стариот Рим* е претставена со шест наставни единици, од кои дури три се однесуваат на Македонија: *Македонија под римска власт*; *Остатоци од римската култура во Македонија*; и *Ширење на христијанството во Македонија*.<sup>83</sup> Не е тешко да се претпостави кои наставни единици би ги одбрале одделни професори од различна националност, кога веќе тоа им го сервира наставната програма што го наруши единствениот образовен систем во Република Македонија.

Последната интервенција во наставните програми, каде што се обработува праисторијата и антиката, беше направена во *Наставната програма по историја* за реформираното деветгодишно основно образование, со речиси идентични содржини, намалени само за една наставна единица – 30, наменети за изучување во VI одделение. Во наставната тема *Вовед* овојпат е исфрлена наставната единица *Македонија наша татковина*. Во наставните теми *Праисторија* и *Речните цивилизации на Стариот Исток*, *Балканот во стариот век*, *Македонија во стариот век*, *Стариот Рим* нема промени. Наставната тема *Балканот и Македонија под римска власт* е преименувана во *Влијанието на Римската империја на Балканот*, со ист број, но содржински новообликувани три почетни наставни единици: *Ширењето на Римската империја на Балканот и Македонија*; *Отпорот против Римската империја од страна на народите на Балканот*; *Појава и ширење на христијанството на Балканот и Македонија*.<sup>84</sup> Иако со мал обем, измените и дополненијата се прифатливи и претставуваат значаен придонес во подобрувањето на наставната програма.

Со овие измени и дополненија, времето завршија долгогодишните бурни расправи во македонската научна, стручна и поширока јавност за изучувањето на минатото во образовниот процес. Не дека се разрешени постојните научни и стручни проблеми и

<sup>82</sup> *Наставна програма по историја, V одделение*, Основно образование – предметна настава, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, 2004, 1-16. На програмата има заверка со штембил на Министерството, примено на 7. II 2005, 21-14/1.

<sup>83</sup> *Наставна програма по историја за 1 година гимназиско образование*, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, октомври 2005, 1-38.

<sup>84</sup> *Историја*, Наставна програма, Деветгодишно основно образование, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, април 2008.



дилеми, туку како да беа исцрпени можностите за нови договарања, со опасност да се инаугурираат две различни концепции со национални конотации. Веќе мина цела една деценија без речиси никаква реакција ниту од стручната, ниту од пошироката јавност, па можеби е најдобро, барем засега, во овие политички бурни години, да не се отвора Пандорината кутија, додека научно и методолошки не се осмисли целокупниот фундаментален фактографски материјал како драго приемливо историско четиво за минатото на Македонија, Балканот, Европа и светот. Во досегашната работа на наставните програми по историја не бил вклучен ниту еден истражувач и професор за праисторијата и античкото минато, што не би требало да се толерира за натамошниот период во работата на Бирото за развој на образованието при Министерството за образование и наука, особено што ни претстои и соочување на нашите наставни програми со соодветните наставни програми на соседните и европските земји воопшто.

Даниела Карадаков<sup>85</sup>

## МОДЕЛ ЗА ОБЕЗБЕДУВАЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

### Апстракт

Квалитетот во образованието претставува континуиран процес со кој се обезбедува исполнување на договорените стандарди. Договорените стандарди би требало да обезбедат секоја образовна институција да има потенцијал за остварување на висок квалитет и високи резултати. Обезбедувањето на квалитет се однесува на средствата или процесите со кои институцијата гарантира дека стандардите и квалитетот на образованието нуди одржливост и унапредување. Конкретно, квалитетот во високото образование се изразува со квалитативни и квантитативни показатели за различни ентитети: квалитет на високообразовната установа, квалитет на студиските програми, квалитет на наставниот процес, квалитет на академскиот кадар и сл., односно квалитет на влез, на самиот процес и на излез од високообразовната установа.

Врз основа на тие показатели, во рамките на овој труд ќе биде прикажан модел за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование на високообразовните установи, односно модел кој го опфаќа градењето на квалитет на високото образование од влез во високообразовната установа, па се до излез од неа и како и ефектот кој што е постигнат низ целиот тој процес.

*Клучни зборови: квалитет, високо образование, модел, обезбедување, оценување.*

### Обезбедување на квалитет во образованието

Квалитетот е од мултидисциплинарна категорија и токму поради тоа не може да се разгледува само од едно гледиште. Неговото дефинирање треба да ги задоволи значењата и од техничко – технолошки, и од економски и од психолошки – социолошки аспект. Врз основа на специфичноста на овој поим постои значајна разлика и во дефинирањето на квалитетот во образованието. Според ISO стандардите се смета дека квалитетот претставува целокупност на сите карактеристики што го следат еден процес во одредени услови за да се исполнат поставените цели. Овој поим не се користи за да се изрази степенот на совршеност, туку овој поим се користи за да се потенцира „реалното ниво на квалитет“.<sup>86</sup>

Политиката за квалитетот на образованието во Р. Македонија, Министерството за образование и наука ја дефинира преку:

- градење на механизми за ефективно и ефикасно делување на образовните и научните институции;
- имплементирање на сите позитивни промени во образовната и научната сфера се со цел да се намали невработеноста и да се генерираат квалитетни кадри;
- засилување и унапредување на меѓународната соработка во сферата на образованието и науката;
- подигнување на нивото на образование кај младите со посебен акцент на зголемување на квалитетот на нивното знаење;
- поддржување на образовната рамноправност, односно образование за сите граѓани;
- применување на концептот за доживотно учење и обука;
- воспоставување на динамична врска со пазарот на трудот и потребите од стопанството;

<sup>85</sup> Вишпредавач во наставната област Менаџмент на човечки ресурси на Бизнис академија Смилевски – БАС, Скопје, [danielakaradakov@gmail.com](mailto:danielakaradakov@gmail.com)  
Senior lecturer in the field of Human Resources Management at the Business Academy Smilevski – BAS Skopje, [danielakaradakov@gmail.com](mailto:danielakaradakov@gmail.com)

<sup>86</sup> Чепујноска, В., Доневски, Б., (2002). Водач на упатствата за обезбедување и оценување на квалитетот на високообразовните установи, Скопје-Битола, Интеруниверзитетска конференција на Република Македонија;

- промовирање на информатичката писменост како една од клучните компетенции за зголемување на ефикасноста на образовниот систем;
- поддржување на Системот за управување со квалитет во согласност со барањата на меѓународниот стандард МКС EN ISO 9001:2009;
- одржување на тим од висококвалификуван и мотивиран персонал, водење на сметка за одржување на благопријатен творечки амбиент, при што секој извршител е свесен за важноста на своите дејствија во однос на задоволувањето на барањата на корисниците на услуги и просперитетот на Министерството;
- применување на процесен приод кон создавање и одржување на системот за управување со квалитет;
- вршење на периодична контрола на политиката, функционирањето на системот за управување со квалитет, исполнувањето и поставувањето на нови цели за квалитет.<sup>87</sup>

### Обезбедување на квалитет во високото образование

За да може високообразовната установа (ВОУ) да го нагласи својот квалитет, истата треба да создаде услови за негово обезбедување. Обезбедувањето на квалитет ги вклучува политиките на ВОУ и системските мерки неопходни за стекнување на соодветна доверба во високообразовниот процес дека ќе ги исполни поставените барања за квалитет. Поконкретно кажано, во високото образование „обезбедувањето на квалитет“ претставува сеопфатен израз кој обично ја вклучува политиката, процесите, активностите и механизмите со кои се потврдува, одржува и развива квалитетот на високото образование. Односно, тоа претставува континуиран процес со кој се обезбедува исполнување на договорените стандарди.

Обезбедувањето на квалитет на ВОУ е поврзано со континуирано оценување на факторите и состојбите и со постојана проверка дали се обезбедени сите потребни предуслови за нормално одвивање на тековите на процесите и активностите.

Квалитетот на високото образование, според член 11 од Светската декларација за високо образование на Обединетите Народи, е повеќедимензионален концепт кој ги опфаќа сите негови функции и активности: подучување и академски програми, истражување и стипендии за студенти, вработување на кадар, студенти, факултети, згради, опрема, академско окружување, услуги и заедницата. Обезбедувањето на квалитет (ОК) би требало да преземе форма на внатрешна самоевалуација и надворешна ревизија, која отворено ќе ја врши тим на независни стручњаци, ако е возможно со меѓународна експертиза, која се смета за клучна во унапредувањето на квалитетот. Квалитетот исто така бара, високото образование да биде окарактеризирано со меѓународна димензија (размена на знаења, интерактивно вмрежување, мобилност на професорите и студентите, меѓународно истражувачки проекти), додека истовремено влегува во обсер и локалната културна вредност и околност.<sup>88</sup>

Историски гледано, интересот за обезбедување на КВО се јавува уште во 1991 година, кога е донесен Заклучок од Советот на Европа за важноста и подобрувањето на квалитетот од страна на четири национални состави: Данска, Франција, Холандија и Велика Британија. Во 1994 година Европската комисија соопштува за важноста од обезбедување на КВО со цел взаемно признавање на професионалните квалификации. Во периодот 1994/95 година направен е првиот ЕУ пилот проект за евалуација на КВО. Во 1998 година донесена е Лисабонската конвенција за признавање на квалификациите од областа на високото образование во регионот Европа. Во 1998 година добиена е препорака од Советот на Европа за европска соработка во процесот на обезбедување на КВО. Во 1999 година донесена е Болоњската декларација со која се промовира европската соработка во

<sup>87</sup> Политика за квалитет на Министерството за образование и наука на Р. Македонија, [<http://www.mon.gov.mk/index.php/ministerstvo-meni/politika-kvalitet>], [октомври, 2017]

<sup>88</sup> Ivošević, V., Mondekar, D., Geven, K., Bols, A., (2006). Vodic kroz osiguranje kvalitete u visokom školstvu – Prirucnik za profesore i student, Socijaldemokratska studentska unija, Zagreb;

обезбедувањето на квалитет, а се со цел развој на слични методи и критериуми. Во 2000 година се формира ENQA (European network for quality assurance in higher education) – Европска асоцијација за обезбедување на квалитет во високото образование. Во 2001 година формирана е EUA (The European University Association) Salamanca declaration – Европската асоцијација на универзитети која ги поврзува квалитетот, одговорноста и автономијата на универзитетите. Во 2001 година, исто така следи Прашкото соопштение за поврзување на составот на КВО и составот за признавање на квалификациите. Во 2003 година со донесувањето на Декларацијата на ЕУА на Грац, документ кој произлегува од втората конференција на високообразовните институции хостирано од трите универзитети во Грац, се бара обезбедување на квалитет врз основа на „code of principles“. Со Берлинското соопштение во 2003 година се настојува да се развијат внатрешните и надворешните состави за обезбедување на КВО. Во 2005 година согласно со Декларацијата на ЕУА донесена во Гласгов, се настојува универзитетите да се насочат кон развој на внатрешната култура на квалитет усогласена со нивната мисија и цели. Во 2005 година со Бергенското соопштение се прави регистар на агенции за обезбедување на квалитет и стандарди за обезбедување на квалитет.

Врз основа на историскиот напредок на посветеноста на ВОУ за ОК, а тргнувајќи од последните измени на Законот за високото образование можеме да воочиме дека кај нас еден од врвните приоритети во досегашната програма за работа на Владата на Р. Македонија и на Министерството за образование и наука е системот на обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование. Исто така, во Националната програма за развој на образованието, па и во новиот нацрт на Сеопфатната стратегија за образованието во Р. Македонија за 2018-2025 година е потенцирано дека во процесот на изградба на заеднички европски простор на високото образование, централно место треба да заземе квалитетот на високото образование. Оттука мораме да ја воочиме вистинската потреба од реагирање токму во ова подрачје и обезбедување на сите потребни предуслови и услови за обезбедување на квалитет во високото образование.

Системот за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование опфаќа:

- Одобрување, потврдување и признавање на високообразовната установа (ВОУ) и на студиски програми, за вршење на високообразовна дејност согласно Законот за високото образование, што се остварува преку акредитација;
- Процената на квалитетот на вршењето на високообразовната дејност, управувањето, финансирањето, академските и други активности и нејзините приоритети, што се остварува преку системот на евалвација;
- Други активности и механизми преку кои се развива и одржува квалитетот на високото образование утврдени со закон и актите на телата што го оценуваат квалитетот на високото образование.<sup>89</sup>

При воведување на овој систем за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование треба да се посвети подеднакво внимание на сите концепти кои го сочинуваат составот на обезбедувањето и оценувањето на квалитетот на високото образование (КВО). Како позначајни концепти може да се забележат следниве:

- **Концепт на квалитет како експедитивност** – Овој концепт ја нагласува потребата од постигнување или усогласување со општоприфатените стандарди кои ги има утврдено акредитационото тело, при што акцент се става на ефикасноста на работниот процес на ВОУ или на студиската програма во исполнување на наведените цели и мисии. Овој концепт е предвиден во нацртот на новата стратегија со што планирани се цели и задачи за зголемување на квалитетот на високото образование преку дополнително подобрување на работата на Одборот за акредитација и евалвација на високото образование;

<sup>89</sup> Закон за високо образование (Службен весник на РМ, бр.17 од 11.02.2011 година);



- **Концепт на квалитет како соодветност на целите** – Овој концепт е насочен кон утврдување на целите и мисијата на ВОУ или студиските програми без проверка на способноста на самите процеси во однос на надворешните цели и очекувања;
- **Концепт на квалитет како совршеност** – Традиционален, елитен академски поглед, според кој највисоките стандарди на совршеност покажуваат вистински квалитет;
- **Концепт на квалитет како унапредување или подобрување** – фокус кон постојано унапредување.<sup>90</sup>

Системот на обезбедување и оценување на КВО не зависи само од интерната институционална посветеност, туку овој систем зависи и националната и интернационалната посветеност за осигурување на КВО. Во тој контекст треба да се создадат и да се развијат такви критериуми и таква методологија која ќе одговори на овие потреби.

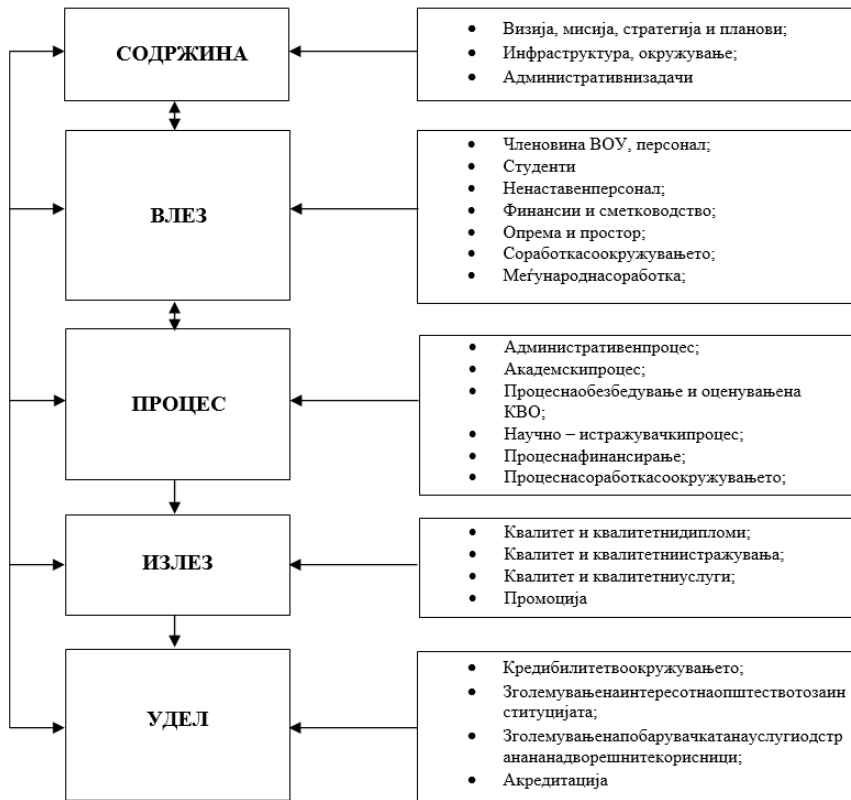
Во контекст на ова, може да се заклучи дека Р.Македонија се наоѓа на почетокот на воведување на системот за обезбедување и оценување на КВО. Доста сме млади и неискусни во оваа област за да можеме веднаш да ги примениме и имплементираме сите овие концепти и сите европски совети и стандарди, но сепак ова е прилика која не смее да се пропушти.

### **Модел за обезбедување и оценување на квалитетот во високото образование**

За да може соодветно да се обезбеди и оцени квалитетот на високото образование, неопходно е да се идентификуваат факторите и компонентите на системот за обезбедување и оценување на квалитетот кои се специфични за високообразовната дејност, како и дејност чиј квалитет претставува интегриран резултат на активностите на наставниците и другите човечки ресурси во високообразовните установи, влезните компетенции и активностите на студентите. На овој начин може да се развие модел кој ќе ги опфати сите компоненти од влез до излез од процесот, како и содржината и уделот во тој процес. Врз основа на тоа, во овој труд е понуден сеопфатен модел за обезбедување и оценување на квалитетот во високото образование.

Самиот модел ги опфаќа сите индикатори кои имаат посредно и непосредно влијание врз квалитетот на ВОУ. Тие се поделени на: содржина, влез, процес, излез и удел. Односно, преку овој модел може да се мерат индикатори кои влијаат на КВО, а се однесуваат на содржината, односно на визијата, мисијата, плановите и стратегијата на ВОУ. Понатаму, може да се мерат индикаторите кои се клучни на влез во ВОУ, како што се: наставниот, ненаставниот и соработничкиот кадар, студентите, финансиите и сметководството, опремата и просторот, соработката со окружувањето, како и меѓународната соработка. Исто така, за обезбедување на КВО потребно е да се мерат и индикаторите кои влијаат врз самите процеси во ВОУ, односно: академскиот и административниот процес, процесот на обезбедување на КВО, научно-истражувачкиот процес, процесот на финансирање и процесот на соработка. Важно е и мерењето и на индикаторите и на излез од процесот, како што се: квалитетот на дипломите, истражувањата и услугите што ги нуди ВОУ, како и начинот на нивната промоција. Уделот може да се мери преку: кредибилитетот што го има ВОУ во окружувањето, зголемување на интересот за ВОУ во општеството, зголемување на побарувачката на услуги од страна на надворешни корисници и исполнителноста на условите за акредитација.

<sup>90</sup> Tomic, D., (2008). Model osiguruvanjekvaliteteSveucilista u Mostaru, Tempus proekt – Ulogamenadzmenta u procesimaintnogosiguranjakvalitete;



Сл. 1. Модел за обезбедување и оценување на квалитетот во високото образование

### Заклучни согледувања

За да може да се дојде до суштинска примена на овој модел, неопходно е да се направи целосна анализа на високото образование во Р. Македонија врз основа на овие индикатори, па согледувајќи ги добиените резултати да се изготват предлог мерки за подобрување на севкупниот квалитет на високото образование кај нас. Исто така, треба да се обезбеди редовно следење и контролирање на квалитетот кое ќе ги предизвикува позитивните промени во високото образование. Исто така, за да може да се стигне до овие промени, најпрво треба јасно да се дефинираат законските одредби кои го регулираат високото образование, да се дефинираат основните задачи на институциите кои го акредитираат и контролираат, односно евалвираат просторот на високото образование, да се унапреди содржината во високото образование, да се зголеми достапноста, да се подобри раководењето, како и финансирањето на високото образование, а исто така да се поддржи и научно-истражувачката работа, како и иновациите кои се застапени во доменот на високообразовните установи.

### Литература

1. Методологија за рангирање на високообразовните установи во Република Македонија (мерила, критериуми и индикатори). (2010), Конзорциум ДЕТРА Центар и Бизнис академија Смилевски – БАС за рангирање на високообразовните установи во РМ, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје;
2. Чепујноска, В., Доневски, Б., (2002). Водач на упатствата за обезбедување и оценување на квалитетот на високообразовните установи, Скопје-Битола, Интеруниверзитетска конференција на Република Македонија;
3. Ivošević, V., Mondekar, D., Geven, K., Bols, A., (2006). Vodickrozosiguranjekvalitete u visokomskolstvu – Prirucnikzaprofesore I student, Socijaldemokraskastudentskaunija, Zagreb;



4. Tomic, D., (2008). Model osiguruvanje kvalitete Sveucilista u Mostaru, Tempus proekt – Uloga menadzmenta u procesima internog osiguranja kvalitete;
5. Bowden, J., Marton, F. (1998). The University of learning, Kogan Page, London;
6. Закон за високо образование (Службен весник на РМ, 35/2008; 103/2008; 26/2009; 83/2009; 99/2009; 115/2010; 17/2011; 51/2011; 123/2012; 15/2013; 24/2013; 41/2014; 116/2014; 130/2014; 10/2015; 20/2015; 98/2015; 145/2015; 154/2015, 30/2016, 120/16, 127/16 година);
7. Политика за квалитет на Министерството за образование и наука на Р. Македонија, [<http://www.mon.gov.mk/index.php/ministerstvo-meni/politika-kvalitet>], [октомври, 2017]

Сашо Огненовски<sup>91</sup>

## ОБРАЗОВНИТЕ ПРОГРАМИ ВО МАКЕДОНСКИТЕ ЕЛЕКТРОНСКИ МЕДИУМИ – СОСТОЈБИ И АНАЛИЗИ

### Апстракт

Македонските електронски и печатени медиуми се од особена важност за развојот на образованието во Македонија. Демократскиот карактер на државата и мултикултурниот контекст отвори една интересна гама на образовни содржини во двата видови на медиуми. Овој труд ќе направи една компаративна анализа на медиумскиот третман на образовните теми кои ги допираат децата во основното образование, анализа која ќе се однесува на телевизиските содржини во доминантните телевизии со национална концесија. Резултатите од ова кратко истражување на телевизиските жанрови од образовен карактер ќе ги донесе вистинските индиции за состојбата на образовните (забавни и едукативни) содржини во Македонија, како и процентот на нивната застапеност и како крајна консеквенца сугестиите за нивна модификација и етичка условеност.

Клучни зборови: медиуми, образование, содржини, телевизија.

### 1. Медиумскиот контекст на образованието

Медиумите особено на крајот од дваесеттиот век, а посебно на влезот во дваесет и првиот век стануваат сосетаен дел од секојдневието на секој човек. Една од наосетливите релации е онаа на децата со различните видови на медиуми, релација која подразбира и нивна едукација во насока на медиумски реципиент. И покрај тоа што оновременскиот наплив на медиуми ја отвора можноста за деверзификација дури и кај детската популација, сепак телевизијата е таа што е нивни „најдобар пријател“, и во традиционална и во практична смисла. Телевизијата во своите рани години на развиток подразбира извесно одвојување на детскиот едукативен систем од општествените текови, т.е. повеќе обраќа внимание на дополнување на чистиот образовен тек кој е насочен на пластење на квантуми на знаење од повеќе природни и општествени области, како и на забавните компоненти кои се од голема важност за прилагодувањето на децата кон овој вид на медиум. Телевизиските содржини *a priori* имаат воспитни карактеристики. Неколку нивни генерални карактеристики влијаат особено позитивно во образовниот процес, а тоа се:

- Телевизиските содржини се временски егзактни – тоа значи дека детето се навикнува во одредено време да конзумира одредена содржина адекватна за неговата возраст. Навиката за точност и ангажирана присутност во одредено време на одредено место од исклучителна важност за понатамошниот образовен процес.
- Телевизиските содржини наменети за деца се кратки, концизни и конкретни – тоа е исто позитивна карактеристика затоа што влијае на лесното восприемање на најпродуктивните елементи и цели на содржината без обѕир на жанровката определеност.
- Телевизиските содржини лесно се субјективизираат – децата како медиумски реципиенти успеваат да ги разберат идеите и пораките на тие содржини.

Медиумите, особено електронските отвораат безброј можности за подигнување на воспитно-образовното ниво на детето. При научните расправи во врска со тие процеси на глобално ниво во последните десет години редовно се пишува како за „нови култури на учењето“. Тие нови култури на учењето, пред се се поттикнати од промената на општествените канони, првенствено транзитирањето кон плуралистичкото општествено живеење и тука неизбежно, промената на културата на учењето подразбира и различни модели ( конструктивистички, системско-конструктивистички, модел на учење насочен на делување, модел на учење насочен кон ученикот итн.). (Faulstich,1999). Бројните одредници на синтагмата „култура на учењето“ наведуваат на употреба на средства и

<sup>91</sup> Д-р на Комуникациски науки, [sasoo5394@gmail.com](mailto:sasoo5394@gmail.com)

постапки кои се примануваат во процесот на учењето и врз кои може методички да се потпре и да се овозможи конституција на знаењето, а најмногу од се да се развие компетенцијата на ученикот. (Schussler, 2004) Новите медиуми го преферираат креативниот момент и понудената материја не е сегментирана туку инспиративна, а информациите се побогати така што и когнитивниот процес е поефектен, додека од друга страна детето, како медиумски реципиент новите медиуми не ги доживува како извор на неопходни информации, но оформува свој критичен однос.

## 2. Телевизијата и образованието

Телевизиските содржини кои го задржуваат вниманието на детето се менуваат со неговиот развој. Перцептивните содржини кои се базираат на движење и слика повеќе го задржуваат вниманието на децата во преучилишна возраст затоа што тие се во главно од перцептивна природа, додека текстуалните и информативните содржини повеќе ги преферира детето кога влегува во малку подоцнежна возраст и е подложно на едуцирање. (Huston, Wright, 1983) Од друга страна, децата од преучилишна возраст исклучително се наклонети кон детските програми кои подразбираат регуларно монтирани слики достапни за нив, додека ефектно коципираните рекламни делници не се нивно поле на внимание. Истражувањата кажуваат дека сосема е сигурно дека во таа возраст децата немаат моќ за да направат дистинкција меѓу овие два вида на телевизиски содржини. (Kunkel, 1988)..

Образовните програми во институционална смисла се нераскинлив дел од секоја програмска стратегија на телевизиските куќи. Содржини наменети за децата во најразлична возраст можеме да ги поделиме на забавни и информативни. Од друга страна забавните можеме да ги поделиме на анимирани и играни, додека информативните на документарни и креативни.

Забавниот сегмент во најголем обем го има во програмите наменети за децата од предучилишна возраст. Во принцип, телевизиските куќи тука обраќаат најмногу внимание на анимираните содржини кои имаат најголем ефект во задржувањето на вниманието на децата во предучилишна возраст. Имено, митските конструкции како бајки, приказни и анимирани филмови поврзани со популарни јунаци се содржини со порака погодна за деца од таа возраст. Тука, секако спаѓаат и играните програми кои се помалку популарни од анимираните, но го имаат истиот ефект. Телевизиските продукти во таанасока се кратки, јасни и целисходни. Информативните телевизиски содржини се оние кои одговараат на медиумски реципиенти кои веќе навлегле во процесот на образование и, како што спомнавме погоре имаат значајна релација со материјата која се изучува во основните училишта. Тука влегуваат и едукативните емисии во кои преовладува интерактивност и во самата емисија (ја изработуваат самите деца) или при самото емитување (се емитува во живот и реципиентите учествуваат во истата со свој придонес). Документарните содржини се оние кои се директно инфлуентни на детската едукација. Модерните медиуми одземаат голем дел од детското внимание (би рекле дури и преголем со оглед на поврзаноста со социјалните мрежи), па така комплексноста на овој вид на телевизиски продукти не е никаков проблем при целосната конзумација и нивото на компатибилност со овој вид на содржини кај децата во основно образование е се повисоко – децата уште во првите неколку години од основното училиште веќе можат да се носат со сложеноста на емисии чија содржина се уште не стигнала да дојде на ред во образовниот процес. Оваа диспаратност станува еден вид на нус-појава во овој вид на релации и е цел на понатамошно истражување. Креативниот контекст во овој сегмент на телевизиски содржини е од исклучителна важност.

## 3. Македонските детски телевизиски содржини

Македонските електронски медиуми делимично ги негуваат детските програми. Со оглед на најдолгите години на присутност во етерот, Македонската телевизија има најголемо искуство со креирање на образовната програма. После неа од телевизите со национална концесија предничат телевизите СИТЕЛ и Телма.

Образовните содржини на МТВ своите корени ги имаат уште во времето кога беше дел од радиодифузната мрежа на поренашната Југословенска федерација и ја познававме како Телевизија Скопје. Принципот на интерактивност во образовните содржини во ТВ Скопје во тогашната Република Македонија беше непознат и тие содржини беа многу често позајмувани од другите републики и беа презентирани на тогашниот српско-хрватски јазик. Она што тогашната телевизиска продукција го нудеше како содржина беа детските играни серии од едукативен карактер кои беа програмски позиционирани во попладневните часови (17.45) и кратките анимирани филмови кои ги имаше неспоредно пред информативните содржини. Во овој период како гигантски едукативно-игран проект кој остави голема трага во овој вид на телевизиска програма е секако серијалот „Бушава азбука“ чија содржина беше еден вид на едукативна и забавна симбиоза, проект кој со своето силно влијание остана да се емитува и во подоцнежниот период. Во независна Македонија, МТВ ја продолжи својата образовна програма со помала количина на време, но овојпат со напливот на информативната технологија и повисоката медиумска свест на најмладата популација нејзина главна програмска ориентација станува интерактивната содржина во која децата се директно вклучени и за време на училишната година во претпладневните часови МТВ ја имаат тричасовната емисија „Голем одмор“, исклучително популарна и забавна содржина која е од голема корист за децата.. Македонската телевизија и покрај тоа што во овие дваесет и шест години независност не може да се пофали со голема продукција на детска играна програма, сепак во помала количина учествува со едукативни содржини пласирани низ играни типови на програма. Така низ годините најмногу беа присутни играните емисии како што се „Еурека“, „Во светот на бајките“ и др. Содржини кои го прошируваа детскиот светоглед на еден многу корисен и интересен начин. Интересно е што во пост- Југословенскиот период детските образовни содржини најмногу се држеа до периодот кој е најадекватен за децата – претпладневните часови, додека во Југословенскиот период некои од содржините (анимираните и играните) беа позиционирани во раните вечерни часови. Телевизиската програма на ТВ Скопје се одвивала во оптимални 15 часа каде образовните содржини опфаќале приближно 5 часа што би значело дека една третина од програмската активност во склоп на Југословенската дерелана телевизија емитувала само тогашната Македонска телевизиска куќа. Денес, Македонската телевизија како прв програмски сервис емитува одвај 4 часа најразлична образовна приграма во која се вклучени и преземените и преведени содржини на програмска екстензија од дваесет часовна програма (без репризните емисии) што е една петтина од постоечката програма..

Од приватните телевизиски куќи во Македонија најприсутни се СИТЕЛ, Канал 5 и Телма. И овие телевизии поклонуваат внимание на детските образовни програми, но повеќе се ориентирани кон играните содржини, додека информативните и документарни содржини ги има во незначителна форма. Телевизија СИТЕЛ најмногу посветува простор на играните и анимираните детски содржини кои ги има во периодот од 10 – 11 часот претпладне во Сабота и Недела, додека останатите две телевизиски куќи можеа порано да се пофалат со некакви детски програми исто така од забавен карактер од кои во прв план беше детската телевизиска серија „Пет плус“ на телевизија Телма, серија која одеше секој работен ден во период од 17.30 до 18 часот и која беше исклучително од образовен карактер со доста креативна идеја и сценарио. Тука секако се и музичките детски емисии од типот на „Супер ѕвезда“, музички емисии кои имаат и едукативен карактер, но не ја преминуваат минутажата од еден час. Во оваа група на емисии посветени на детската популација влегуваат и повремените музички емисии (фестивали и детски целовечерни филмови) кои ги има повремено на програмата и кои се позиционирани во вечерните часови.

Истражувањата во врска со јавното мислење на телевизиската публика не отвори некои поголеми заложби околу детските програми, но засатапеноста на забавните програми од 66,83 % кај сите електронски медиуми говори дека реципиентите имаат најголема наклоност кон овој вид на содржини. Со оглед на тоа (освен кај МРТ) што детските

програмски активности во главно имаат застапеност во забавните пасажи, оваа потреба е повеќе од задоволена. Сепак, кога ќе обратиме внимание на пруватните телевизии со ационална концесија кои и во својот опис се од забавен карактер еден апроксимативно еден час детска детска програма во викенди во дваесетчасовно емитување е исклучително малку за детското внимание да биде сосема задовлено. За исклучително образовните содржини скоро и да не станува збор.

#### 4. Потреби и перспективи на образовните содржини во електронските медиуми

Македонските електронски медиуми имаат сериозна потреба од специјализирани канали за таа употреба. Тоа, се разбира, има и свој дискутабилен дискурс токму заради доминантното одвлекување на вниманието на децата од секојдневните активности и, конечно од образовниот процес, но од друга страна, потребата од диверзификација и формирање на критериум уште во раните години на развојот наведува токму на место каде што во медиумска смисла децата ќе се чувствуваат духовно исполнети и комотни. Исто така, во недостаток на конкретно медиумско прибежиште, децата посегнуваат по содржини кои се наменети за возрасните и тука сликата за светот во добар број на случаи се искривува и се случуваат нескаани девијации кои родителите тешко можат да ги објаснат и да се носат со нив. Истражувањата говорат дека „трансферот на знаење преку медиумите не се пренесува само со механичко репетирање на содржините, туку и со варијабилно менување на контекстите“ (Fisch, 2005) и тоа инспирира за храбар потег при формирањето на специјализирани канали особено во транзитивни земји како што е Македонија. Тој вид на „задомување“ на детскиот свет ќе придонесе децата да ги развијат и заполнатите согледувања на самите медиуми кои низ неколку одблесоци ги има во мал број на содржини поддржани од регионалните и локални телевизиски куќи. .

#### Литература

1. Anderson, D. R., and others (1979).“Watching Children Watching Television” at Attention and Cognitive Development. G. Hale , M. Lewis (ed.). New York Plenum. Pp. 331 - 61
2. Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um “selbstgesteuertes Lernen.” U: Dietrich, S., Fuchs-Bruninghoff, E. (ur.), Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 24-40
3. Fisch, S., (2005). Transfer of Learning from the Modern Multidisciplinary Perspective. J. Mestre (ed.) Greenwich, Con. Information Age Publishing, pp. 371 – 93
4. Huston, A. C., Wright, J. C., (1983). “Children’s Processing of Television: the Informative Functions of Formal Features” in Children’s Understanding of Television: Research in Attention and Comprehension , J. Bryant, E.R. Anderson (ed.). New York. Academic Press Inc. pp. 35 – 68
5. Kunkel, D., (1988). “Children and Host-Selling Television Commercials” at Communication Research 15. Pp. 71 – 92.
6. Rodek, S., (2007). Modeli istrazivanja medijskog ucinka u odgoju I obrzovanju. Skolskivjesnik 56. Pp. 1-2; 7-15
7. Schussler, I., (2004). Lernwirkungen neuer Lernformen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
8. Tobias, S., Duffy, T. M., (2009). Constructivist Instruction. Success or Failure. New York. Routledge
9. Огненовски, С., (2017). Односите со јавноста и медиумите во Република Македонија, докторска дисертација, Скопје

Катерина Матевска<sup>92</sup>  
Жанета Ристевска<sup>93</sup>

## КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА НА КУРИКУЛУМОТ ПО ПРЕДМЕТОТ МАТЕМАТИКА ПРЕД И ПОСЛЕ ВОВЕДУВАЊЕТО НА „КЕМБРИЦ“ ПРОГРАМАТА

### 1. Вовед

Математиката е еден од темелните наставни предмети во основното образование. Со овој предмет се усвојуваат важни математички поими кои треба да се усогласени со возраста на учениците, когнитивниот развој и нивните индивидуални можности. При усвојувањето на содржините по математика се развиваат различни мисловни процеси, процеси за творечка активност и формирање на знаења и вештини. Значењето на математиката како наставен предмет се гледа и во развојот на мисловните процеси, анализа, синтеза, апстрахирање и воопштување, решавање проблемски ситуации со кои учениците се воведуваат во истражувачките постапки. Предметот математика е задолжителен предмет во основното образование.

Математиката е многу важна за развојот на детето и не смее да се дозволи да остане баук уште при започнувањето на нејзиното изучување во прво одделение. Заради тоа математиката како и читањето и пишувањето треба да стане секојдневен облик на детската комуникација со луѓето, просторот и времето.

Како се развиваат математичките способности кај детето

Тоа започнува всушност уште од најрана возраст со првото капење, кога детето мајката го гали, му ги шири рачињата, му ги брише, го замотува во крпа, во пелени. Потоа го размотува дел по дел, и сето тоа го пропратува со убави зборови исто тоа ја прати, сето тоа поставува основа за едно ново доживување на односот дел – целина. Кое детето јасно ќе го уочи и воопшти. Кога детето тоа јасно го уочува всушност и тоа се темелите за понатамошно откривање на целини и подцелини. Потоа некаде од петтиот месец од животот малото дете ја открива својата рака која му е и прв „дигитрон“ – прво ја разгледува, потоа почнува да ја воведува во своето видно поле, па ја вади од него, потоа ги шири своите прстиња, ги собира, па потоа ги проверува ставајќи во својата уста, потоа цела шака. Со тоа го збогатува своето понатамошно искуство за дел и целина. Искуството се збогатува со понатамошниот развој со броење на прсти и други игри на бројалици кои се пренесуваат на играчки, каменчиња, кликери, и се што му доаѓа под рака. Со појавата на логичкото мислење детето почнува да го разбира што е бројот 5. При тоа не се мисли на пет прсти, пет колациња туку на 5 воопшто, но кога ќе започне на училиште тогаш 5 може да биде  $4 + 1$ ,  $3 + 2$ ,  $6 - 1$ . Но понекогаш всушност тука и почнуваат проблемите со математиката. Во глобала од децата понекогаш се бара строго да одговори на барањата на училишето и програмите кои се воведени. Но треба да се пронајде метод како тоа да му се олесни заради поуспешно вклучување во наставните содржини. Заради тоа и ќе се даде еден осврт на со воведањето на новата програма по Кембриц и како се остваруваат процесите на учење, помнење и трансфер во учењето во истатата и како таа да му се доближи на учениците и родителите за да можат учениците да ја засакаат математиката уште на пошетокот на своето образование. При тоа ќе дадеме и некои препораки како да ги користат позитивните страни, креативниот пристап и приод кон содржините од математика од Кембриц програмата како наставниците, учениците и родителите.

### 2. Суштина на наставата по математика

Наставата по математика претставува процес во кој преку насочени активности се усвојуваат целите зададени со наставната програма. Во тој процес треба да се придонесе за

<sup>92</sup> одделенски наставник

<sup>93</sup> психолог



развивање на спознајните процеси на учениците за нивниот интелектуален развој, оспособување здобиените математички знаења да ги применуваат во нови ситуации на учење и решавање ситуациски приказни. Наставниот процес претставува двострана активност. Од една страна се активностите на наставникот како водач на тој процес, планер, насочувач на активностите на учениците, се со цел да им го олесни учењето. Учениците вложуваат напор за совладување на наставните содржини, како би се стекнале со знаења, умеења и вештини. Во овој процес и наставникот и учениците имаат заедничка цел – остварување на поставената цел на наставата по математика. Процесот на наставата по математика по суштина е сознана процес. При овој процес учениците се запознаваат со предвидени математички поими, факти и генерализации. Процесот на спознавање опфаќа активности со конкретни и дидактички материјали до апстрактни математички поими. Главна цел во овој процес е развивање на мислењето на ученикот и формирање правилни математички поими. Поимот е основна форма на мислењето, воопштено одразување на битните својства на предметите и појавите од секојдневниот живот. При усвојувањето на поимите учениците набљудуваат, споредуваат, апстрахираат, генерализираат, вршат анализа и синтеза и со тоа се развива нивното логичко мислење. Успехот на учениците во совладувањето на новите наставни содржини често зависи и од тоа колку во наставата се искористува животното искуство на учениците. Учениците доаѓаат во училиште со одредено животно искуство, со одредени знаења за предметите и појавите од нивната непосредна околина. Тоа искуство на учениците во наставата по математика се третира како претходно здобиено знаење и е основа за усвојување на новите знаења. Во наставниот процес исто така треба да се внимава и за емоционалната подготовка на учениците. При реализацијата на наставата треба да се создаде позитивна емоционална атмосфера при што учениците треба да се почувствуваат среќни и задоволни од здобивањето на нови знаења. За поголем успех во наставата по математика треба да се води сметка и за наставните форми, методи и стратегии што се применуваат. При тоа ученикот треба да земе активно учество за време на наставниот час.

Математичката способност на децата на возраст на почетокот на образованието 7,8,9 годишна возраст спрема психолозите се заснива на перцепцијата која се пренесува на нивото на представи и таму се разрешува. Затоа во тоа време разбирањето на математиката многу зависи од јасни, (чисти перцепции и интергративните моќи на кората на мозокот, да тие перцепции ги спојат на највисок степен, и така го воопштат нивното значење. Овој процес на интерграција оди нешто побавно кај некои деца, а особено кај оние кои тргнуваат на помала возраст на училиште. Таквите деца можат или ќе имаат потешкотии при изучувањето на математичките операции на множење и делење. Програмата Кембриџ всушност не е прилагодена на менталната возраст за учениците кои почнуваат со календарска возраст од 6 или некои деца од 5 и пол години во прво одделение. Програмата е многу обемна и сложена (во следниот дел понатаму ќе бидат точно дадени бројот на часови и содржини кои се обработуваат во истата со воведувањето на Кембриџ) и е на повисоко ниво спрема мрнсалниот и интелектуалниот развој на децата на таа возраст ког процесите на интерграција на перцепција не се завршени или се побавни. Се разбира постојат многу индивидуални разлики меѓу учениците и некои постигнуваат успех при нивно совладување, но се разбира сука стеба дасе заемат во обзир и други фактори. Тие фактори се : предучилишната подготвеност, колкав труд ученикот вложува при учењето на содржините дома и колку тоа вежба гто поголем број на задачи уште од најмала возраст. Треба да се спомене и ангажираноста на родителот при соа учење и завземање еден позитивен став при изучувањето на математиката која бара голема трпеливост и кпда се даваат точни но и неточни одговори правилно да го насочува ученикот, Сето тоа за цела да го засака шредметот математика. Секоја педагошка постапка не поаѓа од познавањето на проблемите на децата, туку желбите да се задоволат плановите и програмите во училиштата. Затоа таа постапка не може да биде успешна ако се применува кај децата кои не го достигнале интелектуалниот развој бидејќи учениците тргнуваат во прво со 6 години и понатаму тие се возрасно помали спрема програмата по Кембриџ која е наменета за

истите одделенија но на повисока календарска и ментална возраст. Оттука тргнува и целиот процес. Исто така потребен е и индивидуален пристап кај деца кои имаат проблем со математика. Се препорачува да се напушти програмата и да се применуваат вежби кои ги реконструираат движењата и игрите од детството, тоа го препорачува и Др. Светомир Бојанин кој вели „ Игрите кои ја поттикнуваат перцепцијата, интерграцијата на перцепциите, препознавање, радување на тие успеси, како искуствена основа на кои математиката треба да се гради. Со тоа се поттикнува и самиот развој на функциите на кората на мозокоти психичките функции“.

### **3. Компарација на наставните програми и наставниот план за наставниот предмет математика пред и после воведувањето на „Кембриџ“ програмата**

Во учебната 2007/ 2008 година во Република Македонија се спроведе реформа и започна да се реализира концептот на деветгодишно образование. Со оваа реформа претрпе промени и наставата по наставниот предмет математика. Со наставниот план од учебната 2007/2008 наставниот предмет математика е задолжителен со седмичен фонд од 4 наставни часови и годишен фонд од 144 наставни часови од I до V одделение. Од учебната 2014/2015 година со новата реформа во основното образование е воведена Cambridge програмата за наставата по математика и природни науки. Со оваа програма наставниот план претрпе промени и фондот на наставни часови се зголеми на 5 часа седмично и 180 наставни часа годишно.

Наставната програма по математика за I одделение во учебната 2007/ 2008 година ги содржи следните теми: I Тема: Математика во непосредната околина и секојдневниот живот (25 часа); II Тема: Логичко размислување и решавање проблеми ( 50 часа); III Тема: Природни броеви до 10 (44 часа); IV Тема: проценување и мерење (25 часа)

Наставната програма по математика за II одделение ги содржи следните теми: I Тема: Форми во просторот, форми во рамнината и односите меѓу нив (20 часа); II Тема: Решавање на проблемски ситуации (21 час); III Тема: броеви до 20. Собирање и одземање (86 часа); IV Тема: Мерење (17 часа).

Наставната програма по математика за III одделение ги содржи следните теми: I Тема: Собирање и одземање до 100 (50 часа); II Тема: Форми во рамнина (15 часа); III Тема: Множење и делење на броевите до 100 (55 часа); IV Тема: Мерење (15 часа); V Тема: Работа со податоци ( 9 часа).

Наставната програма по математика за IV одделение ги содржи следните теми: I Тема: Броеви до 1000. Собирање и одземање до 1000. (60 часа); II Тема: Геометриски фигури во рамнина (28 часа); III Тема: множење и делење на броевите до 1000 (36 часа); IV Тема: мерење (14 часа); V Тема. Работа со податоци (6 часа).

Наставната програма по математика за V одделение ги содржи следните теми: I Тема: Броеви до 1 000 000. Собирање и одземање до 1 000 000 (62 часа); II Тема: Форми во рамнина (34 часа); III Тема: Множење и делење до 1 000 000 (30 часа); IV Тема: мерење ( 10 часа); V Тема: Работа со податоци (8 часа).

Во сите одделенија од I – V одделение од секоја цел произлегува и наставната содржина и целите се така бирани да за секоја цел има еден наставен час за усвојување на нови знаења, а на следниот наставен час следи увежбување.

Наставата по математика според Cambridge се базира на спирален приод кој овозможува во процесот на учењето да се започне со она што учениците го знаат и постапно да се надградува и проширува знаењето на учениците. Според наставниот план од I до V одделение наставата по математика се реализира со седмичен фонд од 5 наставни часови и годишен фонд од 180 наставни часови.

Во наставната програма за I, II и III одделение секоја тема се реализира постапно и развојно во три периоди во текот на наставната година. Темите се: 1А Број и решавање проблеми, 2А Број и решавање проблеми, 3А Број и решавање проблеми, 1Б Геометрија и решавање проблеми, 2Б Работа со податоци и решавање проблеми, 3Б Геометрија и решавање проблеми, 1В Мерење и решавање проблеми.

Во наставната програма за IV и V одделение секоја тема се реализира постапно и развојно во два периоди во текот на наставната година. Темите се: 1А Број и решавање проблеми, 2А Број и решавање проблеми, 1Б Геометрија и решавање проблеми, 2Б Геометрија и решавање проблеми, 1В Мерење и решавање проблеми, 2В Мерење и решавање проблеми, 1Г Работа со податоци и решавање проблеми, 2Г Работа со податоци и решавање проблеми.

Во I и II одделение се изучуваат природните броеви до 100, во III одделение до 1000, во IV одделение до 10 000, а во V одделение до 1 000 000. Во III одделение се воведуваат еквивалентните дробки, а веќе во IV одделение мешани броеви, децимални броеви и негативни броеви. Симетријата како поим се воведува уште во I одделение. Таблиците множење започнуваат да се учат во II одделение. Заокружувањето на броевите до најблиската десетка започнува да се учи во II одделение. Пресметувањето на процентите започнува во V одделение.

Од наставните планови и содржини по воведувањето на Кембриц програмата може да се увиди дека е зголемен фондот на часови со што се зголемува и оптеретувањето на учениците од градивото кое се изучува. При тоа при процесот на учење не се задоволени критериумите од полесно кон потешко, од просто кон сложено и постапно изучување на поврзан материјал. Се преминува од една градиво или содржина на друго кои некогаш не се логички поврзани. Сето тоа може да им направи некоја конфузија и да се јави т.н., „Математичка анксиозност“ кај учениците на помала возраст кога започнуваат да навлегуваат во математичките операции. Тој страв од математиката може да се јави и заради намалена можност на усвојување на градивото и недоволниот број часови на вежбање кое е едно од најважните сегменти во изучување и совладување на математиката. Тука важна улога би имал наставникот кој би требало да има „позитивен став“ спрема програмата и со секоја лекција која ја предава да им пренесува ентузијазам кај учениците. Од друга страна ако наставникот ги запознае дека градивото е тешко тогаш се јавува една одбивност кај учениците кон математиката по новата програма. Тука важна улога имаат и родителите кај кои се јавува истиот страв од новите програми по Кембриц. Многу е важно и родителите да го имаат истиот позитивен став за совладување на градивото. Исто така математиката треба да стане еден креативен процес на предавање од наставникот. Наставникот треба со целата своја креативност да применува изнаоѓа нови начини на решавање на математичките задачи и проблеми. При тоа треба да ги поттикнува и учениците да наоѓаат нови пристапи на решавање на задачите. Учениците да се ослободат од стравот така што треба да бидат дозволени и неточни одговори. Ако се даде неточен одговор да се поставуваат прашањата „Како дојде до резултатот“?, „Кој начин го користеше при решавањето?“ Учениците треба да разберат дека математиката дава можност за избор и креативност во изнаоѓањето на точни решенија и резултати. Креативниот пристап исто така треба да се примениува при спиралното учење кој е еден од најдобрите приоди и позитивни страни на Кембриц програмата. Со спиралното учење најповеќе се гледаат придобивки од позитивен трансфер во учењето и процесот на помнење. Повторувањето е мајка на помнењето и тука тоа најповеќе има влијание. Се разбира и успешната примена на спиралното учење и пристап кон градивото многу зависи од креативноста на наставникот. И тука да се задоволи принципот на учење од полесно кон потешко и од просто кон сложено со правилно бирање на конкретни задачи кои треба да ги решаваат учениците. Со совкадувањето на полесните содржини и постапно изучување на потешките се увидува и позитивниот трансфер на претходно наученото градиво врз новите содржини кои се потешки и посложени. Целиот пристап би требало наставникот да го прави со ентузијазам кој ќе го шири врз учениците за да целите и содржините се усвојуваат што поуспешно. Тоа сигурно ќе биде поттик кај учениците кои го започнуваат образованието во помалите одделенија на почетокот од своето образование и тој поттик ќе им овозможи да ја засакаат математиката како предмет уште од најрана возраст. Така да програмата не би била напорна и тешка.

#### 4. Заклучок

Од досегашната практика по наставата по Математика како наставник ги донесов следните заклучоци: во I одделение иако се усвојуваат броеви до 100, математичките операции се во обемот на втората десетка; во второ одделение е рано да се изучуваат таблици множење, во трето одделение се изучуваат таблиците множење и делење со: 2,3,4,5 и 10, а во четврто одделение веднаш се спомнуваат таблиците множење и делење со: 6,7,8 и 9 како да се имаат изучено, во IV одделение е рано да се воведат негативните броеви и децимални броеви, мешаните дробки и еквивалентните дробки; во V одделение операциите со децимални броеви и проценти им создаваат потешкотии на учениците. Не гледам причина учебникот за I и II одделение да биде поделен во три книги, а содржините се испреплетени во трите книги и ученикот губи време да се подготви за час барајќи ја посочената книга (ова посебно во I и II одделение кога учениците се сеуште неописменети). Наставните цели не се јасно дефинирани во наставната програма и нема нивна постапност во тежинското ниво, што доведува до потешкотии во совладувањето на содржините од страна на учениците. Зголемувањето на седмичниот и годишниот фонд на наставни часови не ги подобрува постигањата на учениците по математика. За да се реализира спиралниот приод потребно е поинаква концептуализација на учебниците по математика.

Како психолог врз основа на анализата јас би ги дала следните заклучоци. Ако се успее со подобра концептуализација да ги растеретиме учениците при изучувањето и совладувањето на наставните содржини и креативен пристап при спиралното учење, тогаш ни останува повеќе време за да ги ослободиме од стравот од математика и новите програми по Кембриџ за учениците можат да ги откријат сите тајни не само на операциите на собирање и одземање туку и на множење и делење. Сето тоа да се постигне со развивање на вештини, да се организираат и игри со математички операции на компјутер. Бидејќи денес тие се значаен дел од животот на децата. На возраст кога го започнуваат образованието во прво, второ, трето ... одделение децата треба да ја откријат моќта на броевите!. Со тоа децата треба да се охрабруваат да решаваат што повеќе задачи, да доаѓаат до решенија на повеќе начини. При тоа да се роди еден оптимизам без кој нема среќно детство. Тоа и ќе биде добра основа и за посложени операции кои ги чекаат во следната етапа на развојот и понатамошното образование.

#### Литература

1. <http://bro.gov.mk/docs/nastavni-programi/Cambridge/Programa%20matematika%20II%20oddelenie.pdf>
2. <http://bro.gov.mk/docs/nastavni-programi/Cambridge/Programa%20matematika%20I%20oddelenie.pdf>
3. <http://bro.gov.mk/docs/nastavni-programi/Cambridge/programa%20matematika%20III%20oddelenie.pdf>
4. <http://bro.gov.mk/docs/nastavni-programi/Cambridge/Nastavna%20programa-Matematika%20IV%20odd.pdf>
5. <http://bro.gov.mk/docs/nastavni-programi/Cambridge/Nastavna%20programa-Matematika%20V%20odd.pdf>
6. Ачовски Д. (1998) Методика на наставата по математика I-IV одделение
7. Poljak V. (1984) Didaktika
8. БРО (2007) Наставни програми за: I, II, III, IV, V одделение
9. Др. Светомир Бојанин (1991) Школа као болест

Емилија Ристевска Стефановска<sup>94</sup>

## ИЗВОРНИТЕ НАРОДНИ ИНСТРУМЕНТИ КОИ ГО ПОДГОТВИЛЕ СЛУШНИОТ ПАТ НА БЛОК-ФЛЕЈТАТА КАКО ДЕЛ ОД НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

### Апстракт

Целта на овој труд е да ја прикаже врската помеѓу изворните дувачки народни инструменти, кои на некој начин го подготвиле слушниот пат на инструментот блок-флејта. Блок-флејтата денес, претставува дел од Орфовиот инструментариум, нејзина градба, нејзин начин на свирење и методи на изучување се дел од предметот музичко образование во основните училишта, како и дел од предметот музичка уметност во средните училишта.

Бидејќи музиката е составен дел од човековото постоење, релацијата на идентитет, човек и образование, изискува поширока перспектива за размислување и делување. Ставањето на акцент на изворните народни инструменти како основа на градењето на слушниот идентитет кај децата а подоцна имплементирањето на блок-флејтата во наставата или активната настава во современото образование во светски рамки. Активната настава претставува глобален тренд кој овозможува практично реализирање на наставата и можност, музиката и музичкото образование да бидат сфатени како двигател во градењето на културата и образованието на еден народ.

*Клучни зборови: блок-флејта, изворни народни инструменти, наставен процес, образование.*

### Вовед

За да изработиш добро „свирче“ – кавалче, дудуче...според традицијата, било потребно, уште од есента да се исечат гранки, во текот на зимата добро да се исуши дрвото, да се внимава истото да не се распука-на тој начин што, повремено ќе биде премачкувано со маст или киселина, а на пролет да се изработат убави инструменти.....На ваков начин биле воспитувани бројни генерации кои народните дувачки инструменти ги изработувале самите и ги користеле во текот на својот живот: на различни селски собири, додека ја паселе стоката и сл.....

Ваквата музичка традиција остана да се негува и до ден денес во Република Македонија и тоа и во неформалното и во формалното образование.

Во наставниот процес или т.н. формалното образование, свирењето претставува корисна алатка која е застапена често на самите часови кај предметот музичко образование. Активното музичирање или свирење на мелодиски инструмент како на пример блок-флејтата претставува еден од начините за развој на музикалноста кај учениците. Ваквата пракса на свирење на инструменти и нивната селекција односно избор на инструменти, ја направил Карл Орф (германски композитор во XX век). Според него групата од инструменти е наречена Орфов инструментариум, истата претставува група на инструменти кои наоѓаат примена во наставниот процес во формалното образование.

Денес е незамисливо во формалното образование и наставниот процес во било кое училиште во Република Македонија, да не се користат овие т.н. Орфови инструменти. Најсовершен мелодиски инструмент од оваа група на инструменти е блок-флејтата.

Блок-флејтата е инструмент кој многу наликува на народните дувачки инструменти кои се користеле во Република Македонија и биле дел од музичката традиција на македонскиот народ со векови, односно изучувањето и изработката на истите се одвивала по устен пат или т.н неформално образование кај идните генерации.

### Народни инструменти кои го подготвиле слушниот пат на блок-флејтата

<sup>94</sup> Доц. д-р, [ristevskastefanovska@yahoo.com](mailto:ristevskastefanovska@yahoo.com)

Во нашата традиција постојат голем број инструменти кои го потготвиле слушниот пат на денешната блок- флејта (флејта). Според д-р Александар Линин и неговата поделба на народните инструменти во Македонија, под поимот аерофони инструменти од родот флејти кај македонскиот народ, разликуваме:

*попречна флејта (денешната флејта) – шупелка, кавал*



- **шупелка** своето име го добила од зборот „шуплив“, се изработува од ореово, јасеново, шимширово и белоکلеново дрво. Исто како и блок флејтата, на предната страна има шест отвори кои можат да бидат кружни или елипсовидни, помеѓу себе еднакво распоредени, а седмиот отвор се наоѓа на задната страна. Се изработува од мајстори. Шупелката при свирењето се држи со двете раце, репертоарот и е импровизација на народни мелодии. Таа првенствено се користи како овчарски инструмент но во недостиг на други инструменти се користи и како орски. Распространета е во сите области во Македонија и тоа најповеќе во области во кои преовладува овчарство. Шупелката има исти карактеристики со арапскиот инструмент „qasba“, Norbert Dufourcq „Larousse de la musique“ 2, Париз–1957, стр.231 па затоа со сигурност не можеме да потврдиме дека шупелката е наш автохтон инструмент, но сепак во нашиот фолклор таа е позната одамна.



- **кавалот** или поточно пар кавали, се подразбира дувачки инструмент од типот надолжни флејти, имено претставува подолга шупелка со осум мелодиски отвори и четири душника. Најчесто се изработува од јасеново дрво, богато орнаментиран, на кавалот се отвораат осум отвори, седум на предната страна и осмиот на задната, покрај овие отвори се отвораат уште четири душници по еден предната и задната страна и по еден од десната и левата. На кавалот можат да се реализираат дијатонски, хроматски пасажии, скокови, стаката, трилери и легата. Нотирањето е во виолински клуч а обемот на тоновите е две октави плус квинта. Денешната употреба на кавалот се разликува од употребата во поранешни времиња. Порано кавалот бил исклучиво овчарски инструмент а подоцна наоѓале примена во вокално-инструменталната практика. За потеклото на кавалот се знае многу малку, не постојат никакви линкови или пишани документи.

*блок – флејта* – свирче од врбова фиданка, свирче од глина, мал и голем дудук, кавалче....

- **свирче од врбова фиданка** (тип блок-флејта), има повеќе имиња: свирче, славјак, пискалче, сукаленце. Како материјал на изработка се користи млада врбова фиданка. Тонот е пискав и продорен. Го изработуваат децата од млада врбова фиданка и го користат како музички инструмент.

- **свирче од глина**, изработено од глина. Покрај името свирче се додава и името на фигурата во која е изработено, свирче-птица, свирче-гулаб, свирче-барде итн ...Овие инструменти ги изработуваат грнчарите.

- **дудук (кавалче, сворче)**, спаѓа во редот на блок-флејти. Во различни региони во Македонија различно се нарекува: Во Битолскиот, Охридскиот и Преспанскиот–кавалче, Малешевскиот и Делчевскиот–сворче, а во другите региони се нарекува дудук. Се изработува од јасеново дрво. Нотирањето е во виолински клуч а обемот на тоновите е во

две октави. Се свира со двете раце, вертикално пред себе. Кавалчето се вбројува во овчарски солистички инструменти, репертоарот им се состои од импровизирање на народни мелодии. За потеклото на овој инструмент многу малку се знае.

### Блок-флејтата како дел од наставниот процес

*Предмет на истражувањето* во овој труд ќе бидат народните инструменти кои го подготвиле слушниот пат на блок-флејтата и нејзината улога во наставниот процес.

Во современата настава или формалното образование, музичката култура на свирење на ДМИ зема се поголема улога. Инструментот сфатен како играчка го поттикнува интересирањето на учениците за активно учество во музиката. „Се покажало дека одделение во кое сите свират, во пријатна и интересна атмосфера полесно ги совладува потребите на музичката настава, од несвесно доживување до свесно запазување и разбирање на музичките појави и законитости. Ова посебно се однесува на учениците кои имаат потешкотии со пеењето. Брзото и лесно совладување на техниките на свирење на ДМИ, без оглед на степенот на музичките способности, сите ученици ги прави рамноправни учесници во одделенското музицирање, што претставува добар предуслов за успешна реализација на многубројните задачи на наставата“<sup>95</sup> Под поимот „развивање на музичките способности“ подразбираме изучување на инструментот блок-флејта, напоредно развивање на музичките способности како што се развојот на музичко-естетските критериуми, способност за заедничко музицирање (свирење), развивање на музичката фантазијата, поттикнување на креативноста, развивање на меморијата. Музичките способности се развиваат со изучување на музичката теорија, солфежот и изучувањето на блок-флејтата. При изучувањето на блок-флејтата кај деца напоредно се врши и општо-музичка наобразба, поточно се применува изучување на солфежот и теоријата на музиката. Сите претходно спомнати средства се изучуваат напоредно: *теорија* – односно теоретското опишување, *солфеж* – односно развивање на музикалноста и изучувањето на самиот *инструмент*.

На патот кон „развивање на музичките способности“ со помош на изучувањето на инструментот блок-флејта, постојат низа задачи кои треба да се совладаат за да се оконча целиот процес.

Во општо-образовниот процес или формалното образование, покрај другите инструменти, се изучува и блок-флејтата, еден од најомилените инструменти кај децата. Блок-флејтата воедно е и најзастапениот дувачки инструмент како низ историјата, така и во нашиот фолклор. Изучувањето на блок-флејтата кај малите деца може да биде лесно прифатлива подлога за понатамошното изучување на музиката.

Блок-флејтата (флејта) претставува најстариот четиринотен музички инструмент, пронајден во неандерталски камп, изработен од мечкина коска, од периодот 43 000 до 82 000 години пред новата ера... (Според др. Иван Турк од Љубљана познат палеонтологист на Словенчката академија на науките и уметностите).



(„Divje Babe“ флејта, изработена од коска, пронајдена 1995 год. кај Церкно, Словенија, се чува во Националниот музеј на Словенија, Љубљана).

Флејтата (блок-флејта) во сите митови, легенди има божествено потекло. Се свирела на различни пригоди и свечености. Застапена е во историјата на многу култури и народи, изработувана била од различни материјали од шуплива трска, коска, дрво и најчесто имала

<sup>95</sup> Гордана Стојанович „Настава музичке културе“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996, стр. 65

опис на божествено потекло и значење. Блок- флејтата се сретнува и во Стариот Египет, поточно кај најстарите сочувани податоци (трети век пред нашата ера). Се сретнуваат два вида флејти:

- *met*–флејта, која е слична на подоцнежната фрула (блок–флејта).
- *sebi*–флејта, во која се дува попречно и која претставува претходник на денешната флејта. Ваквата поделба се задржува до ден денес.

*Блок–флејтата*, претставува најсовершена форма на попречна флејта која најчесто се користела во барокната музика се до 18 век претставува основен и единствен вид на флејта воопшто. Блок–флејтата својот сегашен облик го добива во времето на ренесансата (XIII век). Во овој период е развивањето на повеќе школи, со тенденција заменување или помагање на човечкиот глас. Во периодот од XVI – XVIII век заради масовната употреба (посебно во Англија) се обнародува.



Изградена е најчесто од дрво, меѓутоа во времето на барокот се користени и други материјали: слонова коска (обично богато резбарена), додека во денешно време се изработува и од пластика.

Инструментот може да биде изработен во еден, два или три дела, на предната страна има шест или седум дупки, а на задната страна уште една која се покрива со левиот палец. Дупките се покриваат со прсти, но во некои видови на блок–флејти се користи и метален поклопец. Во времето на барокот се јавуваат девет различно регистарски варијанти, од сопранино, долго само 14 сантиметри до бас-блок-флејта која достигнува должина и до два и пол метра.

Според Дејан Деспич во неговата книга „Музички инструменти“ Белград, 1979 стр.180. блок-флејтата после подолг временски период, некаде околу 1910 год. повторно влегува во музичката пракса, најпрвен служела за изведување на „старата музика“ на оригинални инструменти, но набргу во Англија, Германија, Швајцарија а во поново време и во многу други земји, актуелно е воведувањето на блок-флејтата како можност за музичко воспитување на децата, со што блок-флејтата како инструмент кој е едноставен, со убава боја на тонот се покажал како многу погоден. Во школите се организираат оркестри со блок-флејти, понекогаш комбинирани со така наречените Орфови инструменти. Во последно време и кај нас зема замаф изучувањето на блок-флејтата во наставата по музичко образование и во школските оркестри. Тука најчесто таа се нарекува и кавалче, по сличноста со омилениот народен инструмент.

## Заклучок

Музиката е составен дел од човековото битие, традиција, навики,... таа е дел од историјата, образованието, културата...

Пред да се започне некоја дискусија за корените на музиката би требало да се објасни концептот на зборот „музика“. Концептот на музиката не е универзален, иако ниедно општество никогаш не било без она кое ние денес го нарекуваме „музика“, кај многу култури не постои збор кој би бил еквивалентен за ова значење. Немањето на збор со вакво значење и не значи дека некоја култура е без музика. Според досегашните искуства можеме „музиката“ да ја дефинираме како вид на човечка продукција на звуци кои се поврзани со човечки глас и движење, тие звуци би имале функција на комуникација кај некои социјални и културни ситуации.<sup>96</sup>

Ние имаме наследено од минатото, начин на размислување, кој со малиот збор “музика“ не може да ги опфати разликите стекнати со искуство и работа. Овој предизвик, повеќе не евозможен, а истиот не се однесува само на музичките звуци и целиот концепт на музика

<sup>96</sup> Tagg, P., 2002, "Towards a definition of "Music" from "A Short Prehistory of Popular Music", Institute of Popular Music, University of Liverpool.



(вкоренет со музичко дејствување во определено место и време). Таквата смена на позиции има голема импликација во начинот со кој се потврдени музичките способности и знаења, како и кај формалните организации за музичка трансмисија или предавање и учење. Во последните педесет години, состојбата во светот на музичката педагогија е значајно променета. Со зголемувањето на патувањата, миграциите, развитокот на медиумите, како и социјалните промени, овозможи употреба на значајни варијации кај ширењето на меѓународните знаења и разлики во музиката. Како последица од тоа дојде до предизвикување на нови идеи кои се базирани воглавно, а понекогаш и единствено во Западната класична музика, која служела како основна референтна точка во музиката во последните две стотини и педесет години.<sup>97</sup>

За развојот на личноста на поединецот и улогата на музиката во тоа, уште во предисторискиот период постоеле цивилизации, кои ја согледале потребата од музичкото воспитување како дел од целосниот образовен процес кај младите.

Свирењето на инструмент претставува музичка активност која се практикувала низ сите епохи на човештвото. Најпрвен во неформалното образование а со текот на времето истата станува составен дел од музичката педагогија и се реализира во сите видови на музичко образование. За таа цел според денешните стандарди постојат професионални изведувачи на музички инструмент, но, свирењето на музички инструмент станува и составен дел во наставата по предметот музичко образование.

Кај помалите одделенија, по предметот музичко образование, се изучуваат ДМИ односно групата на Орфови инструменти, кои се лесно прифатливи и блиски до малите деца. Најкомплицираниот мелодиски Орфов инструмент е блок-флејтата, еден од најстарите инструменти со едноставна градба, благ и нежен тон, лесен начин на свирење и присутен како инструмент во фолклорот и средината во која живеат учениците како различни видови на дувачки инструменти кои го подготвиле слушниот пат на блок-флејтата..

Пренесувањето на знаењата на наредните генерации е карактеристично за човекот, тој тоа го прави сам, го правел - со усно пренесување на свирењето на најразлични народни дувачки инструменти, но и со организирање на училишта и настава. Знаењата во училиштата и наставата се пренесуваат од страна на професионални лица, наставници по одредена наставна програма. Наставните дидактички принципи се постојани правила за кои се придржуваме при изучувањето на блок-флејтата а тие содржат движење кон постигнување на квалитети. Правецот кон достигнување на квалитет значи: прилагодување спрема возраста на детето, систематичност и постапност, јасност, свесност и активност, интереси, доживување, индивидуалност.

## Литература

1. Г. Стојанович, 1996, „Настава музичке културе“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
2. Tagg, P., 2002, "Towards a definition of "Music" from "A Short Prehistory of Popular Music", Institute of Popular Music, University of Liverpool.
3. Cook, N., 1998, Music: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press
4. Деспич Д., 1979, „Музички инструменти“, Универзитет уметности - Белград
5. Линин А., 1986, „Народните музички инструменти во Македонија“, Македонска Книга - Скопје

<sup>97</sup> Cook, N., 1998, Music: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press



**Издавач**

Македонско научно друштво – Битола  
e-mail: [mss.bitola@gmail.com](mailto:mss.bitola@gmail.com)  
web: [www.mnd-bitola.mk](http://www.mnd-bitola.mk)

**За издавачот**

доц. д-р Марјан Танушевски, претседател

Зборник на трудови  
**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ – СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,  
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**  
Меѓународна научна конференција  
Битола, 10-11 ноември 2017 г.

**Лектор:**

проф. д-р Трајко Огненовски

**Компјутерска обработка**

Весна Мундишевска-Велјановска

**Дизајн на корица**

Весна Мундишевска-Велјановска

**Печати**

„Графопром“ – Битола

**Тираж**

200 примероци

Битола, март 2018 г.

CIP – Каталогизација во публикација

ISBN 978-608-4616-88-7