

I.ТЕОРЕТСКИ ПОГЛЕДИ

Љуљзим АДЕМИ
Елизабета БАНДИЛОВСКА

811.163.3'373.46
811.18'373.46

ЗБОРОВИТЕ ПОРФИР И ПУРПУР ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО АЛБАНСКИОТ ЈАЗИК

Abstract:

The color spectrum covers many lexemes for naming colors and nuances and it is characterized by perfect precision in the naming of colors according to the local color of a specifically determined prototype from real life and the distinguishable dominant seme that has the role of a language identifier of the specific color or a nuance. The spectral system is characterized by quantitative un definedness and language boundlessness in the emergence and creation of the nominative possibilities according to specific lexical parameters and different cultural and lexical influences. We chose the lexemes *порфир* (*porphyrous*) and *пурпур* (*purple*) from the rich inventory of this group as a subject of analysis in this paper not only because of their etymological origin but also because of the close semantic relation between them. By using the descriptive approach, the lexical-semantic and the comparative analysis, we aim to discover and show if there are similarities and/or differences, and, if so, to what extent in the language statuses of these lexemes in Macedonian and Albanian. Together with the scientific parameters, we bear in mind the language practice that shows that for these two nominations there is no precise denomination and that a precise visualization of the denominated colors cannot be done by the language users of Macedonian and Albanian.

Keywords: colors, prototype, metaphor, nomination, visualization.

1. Вовед

Описните придавки се главниот и основниот, но не и единствениот дел од системот што ја покрива значенската димензија на боите. Значајно место во тој семантички простор заземаат и односните и материјалните придавки, именките и именските синтагми. Нивното присуство ја обојува лексичко-семантичката група со значење *боја* со квантитативна недефинираност која се јавува поради неограничените можности за номинација на именските синтагми и тесната заемна испреплетеност на основните и на секундарните значења на многу именски и придавски лексеми.

Сè почестата употреба на именките во функција на придавки се должи на следниве лексички појави: 1. директно заемање нова лексема – именка којашто примарно означува метал, минерал, растение, животно или некаков предмет и нејзина истовремена употреба по пат на секундарна номинација како номинативна ознака за соодветната

боја што ја има тој поим, на пример: *лазур/ во албанскиот јазик не постои како поим за боја, махагони/тоган, резеда/во албанскиот јазик не постои како поим за боја (само во значење на украсно растение), сепија/serje, тиркиз/bruz, циклама/ciklatin, цинобер/во албанскиот јазик не се споменува со значење на боја и др.*; 2. внатрешна семантичка деривација по пат на метафорично асоцијативно поврзување со лексеми од други лексичко-семантички групи како што е, на пример, лексичко-семантичката група со значење *овошје*, на пример: *со боја на вишна/me ngjyrë të vishnjës, со боја на кајсија/me ngjyrë të kajsisë, со боја на лешиник/me ngjyrë të lajthisë, со боја на шампањ/me ngjyrë të shampanjës* итн. Во пројавувањето на овие два вида метафорични асоцијации според бојата, новото именување *вид боја* е добиено во процес на секундарна номинација според семата што е присутна во семскиот состав на определена лексема која била доволно силна да продуцира ново семантичко значење и да оформи сосема нова номинативна ознака која семантички ѝ припаѓа на друга лексичка група. На ваков начин се добиени и придавски и именски лексеми, односно зборови што се употребуваат како називи за именување и означување бои и нијанси на бои.

Именките како називи за боја или нијанса на боја претставуваат примери за типична адјективизација на едно од значењата во процесот на секундарна номинација, мотивиран од метафоричниот развој на семата што ја означува бојата од основната семантичка содржина, на пример: *аквамарин/ngjyrë gurë kalë, драп/ја нема во албанскиот јазик, индиго/llullaq, крем/krem, кармин/kërmëz, лазур/на албански не постои, резеда/во албанскиот јазик не постои како поим за боја (само во значење на украсно растение), сепија/serje, теракота/во албанскиот јазик не постои како поим за боја, тиркиз/ngjyrë gurë kalë, циклама/ciklatin, цинобер/во албанскиот јазик не постои како поим за боја* и др. Придавките како називи за боја или нијанса на боја претставуваат описни придавки, на пример: *азурен/во албанскиот јазик не постои како поим за боја, виолетов/ngjyrë vjollce, костенлив/ngjyrë gështenje, лилав/ngjyrë jargavani, маслинец/ngjyrë ulliri, пепелав/ngjyrë hiri, смолест/ngjyrë rrëshire* и др. или описни варијанти на материјални придавки, како што се: *бакарен/bakërt i/e, бронзен/bronzë i/e, восочен/dylltë i/e, златен/artë i/e, песочен/rërët i/e, сламен/ngjyrë kashte, смарагден/ngjyrë smeraldi, сребрен/argjendtë i/e* и др., но и на односни придавки, како што се: *бадемов/ngjyrë bajamesh, вишнов/ngjyrë vishnje, кафеав/ngjyrë e kafenjëtë, килибарен/qelibartë i/e, огнен/zjarrtë i/e, портокалов/portokalltë i/e, порфирен/ngjyrë porfiri, рубинов/rubintë i/e, чоколаден/ngjyrë çokollate* и др. кои секундарното метафорично значење го развиваат како резултат на вторична семантичка мотивација и вторична секундарна номинација.

2. Лексичко-семантичка анализа

Богатиот инвентар на лексичко-семантичката група со значење *боја* во македонскиот јазик (околу 150 лексички единици) и малку поскромн во албанскиот јазик (околу 30 лексички единици) го сочинуваат различни слоеви на временски маркирана хроматска лексика која потекнува од различни јазици, па така среќаваме словенизми/албанизми, турцизми, грцизми, латинизми и интернационализми. Следејќи го развојот на хроматската терминологија во македонскиот и во албанскиот јазик, може да се констатира дека фондот на зборови со значење *боја* со текот на времето постојано се проширувал и се збогатувал со нови називи по пат на заемање, интерференција, семантичка и зборообразувачка деривација и дека тој процес на лексичко збогатување не изгубил од интензивноста и актуелноста ниту денес.

Предмет на наша анализа во овој труд се грчката именка и придавка **порфир/porfir** и **порфирен/ngjyrë porfiri** и латинската именка и придавка **пурпур/purpur** и **пурпурен/purpurt i/e**. Постојат неколку причини зошто се одлучивме да ги анализираме токму овие називи за бои, а се однесуваат на нивното етимолошко потекло, на блиската семантичка врска и на нејасната и непрецизна визуализација на овие бои од страна на јазичните корисници на двата јазика.

Најнапред ќе започнеме со разгледување на нивните речнички дефиниции за да ја прецизираме нивната номинативна хроматска вредност. Потребата од едно вакворазграничување е предизвикана од посоченото речничко несовпаѓање меѓу *порфирен* и *пурпурен*, односно *пурпур* како носител на семантичката информација за опишаната боја во Толковниот речник на македонскиот јазик (ТРМЈ, 2003-2014), како и од потребата за споредба со истите лексеми регистрирани во Fjalori i gjuhës së sotme shqipe (FGJSSH, 2007). Во семантичката структура на лексемата *порфирен* како секундарна метафорична реализација се јавува значењето *што е со темноцрвена боја, пурпурен*. Вака изнесената семантичка информација не е доволно прецизна и не ја создава вистинската слика за именуваната боја затоа што кај многу лексеми што именуваат *вид боја* како доминантна ја среќаваме семата темноцрвен. Не можејќи да направиме прецизна визуализација на локалната боја на прототипот именуван со доминантната сема темноцрвен, а со цел да создадеме конкретна реална претстава за именуваната боја, се послуживме со елементите што ги нуди самата дефиниција: враќање кон основниот збор од кој е изведена придавката *порфирен* и проверка на толкувањето на придавката *пурпурен* што ја среќаваме како сема во лексичката дефиниција на *порфирен*. Враќањето назад кон основниот збор *порфир* ни го откри прототипот и неговата локална боја – површинска еруптивна руда со темноцрвена

боја, цврста и компактна, измешана со бели кристали. Но упатувањето кон *пурпурен* и неговата мотивирачка форма *пурпур* не го потврди истиот прототип, напротив наидовме на различна дефиниција која продуцира различна доминантна сема и друг прототип: *виолетовосина боја што се добива од морски ракчиња, денес по хемиски пат*. Всушност, споредувајќи ги семантичките дефиниции на двете при- давки откривме номинација на различни бои, што е особено видливо од различните доминантни семи, но и од различните прототипа – камен со темноцрвена боја и морски ракчиња од кои се добива виолетовосина боја. Тргнувајќи од забележливото лексичко несовпаѓање во однос на номинацијата на бојата кон која нè упатува лексемата *порфирен* и сакајќи да откриеме зошто темноцрвениот камен *порфир* се нарекува уште *пурпурен камен*, зошто *порфирен* се објаснува преку *пурпурен*, а *пурпур/пурпурен* како доминантна сема ја има виолетовосината боја, продолживме со барањето одговор и во другите речници.

Па, така, во Бугарскиот етимолошки речник *порфирен* е објаснет како камен со темноцрвена боја и со упатување на *пурпурен*, а во Речникот на Матица српска една од семите што го објаснува *порфирен* е гримиз или гримизна боја, но се среќаваат упатувања и кон лексемите *порфирен*, *пурпур/пурпурен* и *љубичастоцрвен*. Етимолошкото потекло на трите лексеми, на што укажуваат и БЕР, и П. Скок, и францускиот *Le Petit Robert*, ја потврдува семантичката врска меѓу *порфирен*, *пурпур* и *пурпурен*: зборот *порфирен* потекнува од грчкото *порфира* кое во латинскиот јазик се преведува како *рурга*, но не за означување на каменот *порфир* туку за неговата темноцрвена боја која во латинскиот јазик претставува локална боја на друг прототип: школките *Murex* од кои се извлекува безбојна материја која под влијание на воздухот се обојува во темноцрвена боја. Прототиповите на двата назива ја потврдуваат идентичноста на темноцрвената боја која се разликува од доминантната сема што ја поседува лексемата *пурпур* во македонскиот јазик. Всушност, целата речничка дефиниција за основното значење на *пурпур* е несоодветна бидејќи содржи погрешна доминантна сема и непрецизен прототип. Нашето објаснување е дека именувањето *пурпур* за означување виолетовосина боја се должи на влијанието на англискиот јазик и неговото изедначување до статус на синонимност на називите *purple* и *violet* (*пурпурен* и *виолетов*). Визуализираната претстава за оваа боја (која може да се движи од светла до темна нијанса) битно се разликува од визуализацијата на називите *порфирен* и *пурпурени* ако и во трите јазици, српскиот, бугарскиот и македонскиот јазик, *порфирен* се објаснува со упатување кон *пурпурен* и има статус на семантичка идентификација со истозначна хроматска вредност. Оттука, сметаме дека првото, основно значење на лексемата *пурпур* треба да се преименува во *темноцрвена боја што се добива од школките Murex, денес по хемиски пат*. Бидејќи грчкиот

збор *порфирен* поретко се употребува за именување на оваа нијанса на боја, а латинското *пурпур/пурпурен* означува локална боја на прототип кој веќе не се користи за добивање на именуваната темноцрвена боја, во францускиот јазик сретнавме уште една хомонимиска лексема *пурпур* како именка од м.р. што ја означува истата нијанса на темноцрвена боја, но според локалната боја на друг прототип кој нуди поблиска асоцијација во креирањето на визуелната претстава за бојата, а тоа се темноцрвените цветови во вид на гроздови на растението амарант (*Amaranthus*). Ова нè наведува на мислење дека именувањето на една иста боја или една иста нијанса на боја може да содржи иста доминантна сема но различен прототип затоа што тој симболизира определена локална боја на различен конкретен поим – метал, камен, растение, животно во неговата природна боја, својствена за неговото постоење во природата, а факт е дека колку што природата се одликува со разновидност и оригиналност толку е склона и кон повторување на формите и боите во креирањето на сопствените творби.

ЗАКЛУЧОК

Лексичката и семантичката анализа, првенствено, е заснована врз проучување на речничките дефиниции за овие два назива и нивна споредба во однос на практичната јазична вредност и употреба од страна на јазичните корисници и на македонскиот и на албанскиот јазик. Притоа, ни се наметнуваат следниве констатации:

1. Откривањето на прототипот и неговата локална боја според која 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.
2. Ваквиот начин на усвојување на боите поттикнува кон натамошно размислување за начинот на кој е извршено именувањето кај другите бои, но и кон мотивирање на учениците и на студентите самостојно и креативно, по пат на асоцијации и споредба, да пристапат кон откривање на прототиповите кои го предизвикале именувањето кај сите други бои, на пример, според бојата на плодот портокал е именувана *портокаловата боја/ngjyrë portokalli (portokalltë i/e)* или според бојата на плодот бадем се јавува именувањето *бадемова боја/ngjyrë bajamesh*, според бојата на минералот смарагд се јавува именувањето *смарагдна боја/ngjyrë smeraldi* итн.
3. Јазичната практика и во македонскиот и во албанскиот јазик покажува дека не се ретки случаите на нејасно и непрецизно именување или визуализација на определена боја, особено кога се работи за називи што доаѓаат од туѓите јазици, како што е тоа случај со анализираните називи *порфирен/ngjyrë porfiri* и *пурпурен/purpurt i/e* или, пак, со називите *лилав/ngjyrë jargavani* и *виолетов/ngjyrë vjollce* за кои, исто така, постојат нејасни визуелни претстави и погрешни јазични описи.

РЕФЕРЕНЦИ

- Бандиловска-Ралповска, Е. (2016). *Парадигматските односи кај описните придавки во македонскиот јазик*. Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“.
- Български етимологичен речник 1-6.(1971-2002). Софија: Българска академия на науките/Институт за български език.
- Гортан-Премк, Д. (1997). *Полисемија и организација лексичког система у српскоме језику*. Београд: Институт за српски језик – САНУ.
- Речник српскохрватскога језика.(1967-1976). Нови Сад/Загреб: Матица српска/Матица хрватска.
- Толковен речник на македонскиот јазик 1-6.(2003-2014). Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“.
- Fjalor i gjuhës së sotme shqipe, A – M. (1981). Prishtinë: Rilindja.
- Fjalor i gjuhës së sotme shqipe, N – Zh. (1981). Prishtinë: Rilindja.
- Collins Dictionary of the English Language.(2010). Glasgow.
- Robert, P. (1989). *Le Petit Robert, Dictionnaire*. Paris.
- Skok, P. (1971-1974). *Etimologijski rječnik hrvatskoga il isrpskoga jezika*. Zagreb: JAZU.
- Topalli, K. (2017). Fjalori etimologjik i gjuhës shqipe. Qendra e Studimeve Albanologjike, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, Tiranë.

**Ристо МАЧЛЕСКИ,
Алекса МАЛЧЕСКИ,
Катерина АНЕВСКА,
Методи ГЛАВЧЕ**

373.5.091:51-056.45(497.7)

РАБОТА СО МАТЕМАТИЧКИ НАДАРЕНИ УЧЕНИЦИ НА ВОЗРАСТ ОД 14 ДО 15 ГОДИНИ

Abstract

Работата со надарените ученици е од посебен општествен интерес. Меѓутоа, во постојните програми за основното образование таа само декларативно е спомената и овој важен сегмент од образовниот систем е целосно занемарен. Покрај тоа, на слабите наставни програми во основното образование во РС Македонија се настојува да се надогради специјализирана гимназија за математика и информатика. Притоа, не само што програмите во оваа гимназија не се усогласени со предзнаењата кои учениците ги добиваат во основното образование, туку тие се далеку под нивото на сличните програми во поблиското и поширокото опкружување. Токму затоа во оваа работа која, всушност, е продолжение на работите [3]-[7] е направен обид да се изработи наставна програма за работа со надарените ученици за математика на возраст од 14-15 години, која ги надминува националните рамки.

1. ВОВЕД

Во трудовите од [3]-[7] се разработени интегрални програми за работа со надарени ученици за математика од второ (прво) до седмо (шесто) одделение во деветгодишното (осумгодишното) основно образование. Имајќи ги предвид општественото значење за работа со надарените ученици за математика и фактот дека таа стихично се реализира, во следните разгледувања ќе биде дадена интегрална програма за работа со надарените ученици за математика на возраст од 14-15 години. Сметаме дека изработката на ваквата програма, како и подготовката на соодветни збирки задачи кои се комплементарни со програмата, во голема мера ќе ја надополни празнината предизвикана како од негрижата на државата, која дава некаква акредитација за натпревари по математика, така и од акредитираното здружение за реализирање на овие натпревари, кое последниве неколку години освен што организира натпревари, практично не прави ништо друго за напредувањето на овие деца.

Оваа работа на извесен начин е комплементарна со трудовите од [3]-[7], со што е направен обид за целосна изработка на наставни програми за работа со надарените ученици за математика во основното образование. Покрај тоа, врз основа на искуството на авторите, но и на искуството на земјите од потесното и од поширокото опкружување, е направен обид за темата Неравенства да се даде пример на систем задачи со кои би се детерминирало нивото кое учениците треба да го достигнат на оваа возраст. Конечно, во посочената литература се дадени повеќе збирки задачи кои се наменети за работа со надарени ученици во основното образование и кои се дел од еден систем од триесет и две вакви збирки изработени од авторите и од нивни соработници.

2. ПРОГРАМА ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ЗА МАТЕМАТИКА ОД 14-15-ГОДИШНА ВОЗРАСТ

Во овој дел ќе презентираме интегрална наставна програма за работа со надарените ученици за математика на возраст од 14-15 години, т.е. за учениците во IX одделение (VIII одделение) во девет-годишно (осумгодишно) основно образование. Оваа наставна програма треба да се реализира континуирано, а не само во периодите кога учениците се подготвуваат за одделните натпревари по математика.

Цели на наставната програма за учениците на возраст од 14-15 години се:

- ученикот/ученичката да ја разбере пропорционалноста на отсечките, Талесовата теорема за пропорционални отсечки и другите својства и да ги применува при решавање задачи,
- ученикот/ученичката да го објаснува и да го применува поимот сличност на триаголници и да ја образложува точноста на тврдењата за односот на периметрите и плоштините на слични триаголници,
- ученикот/ученичката да ја докажува и да ја применува Питагоровата теорема во задачи и во практични примери,
- ученикот/ученичката да ги сфати поимите равенство, идентитет, равенка, неравенство и неравенка,
- ученикот/ученичката да решава линеарни равенки и неравенки и на разни начини да ги претставува решенијата,
- ученикот/ученичката да го разбира поимот линеарна функција, графички да ја претставува и да ги испитува нејзините својства,
- ученикот/ученичката да се оспособува за решавање на елементарни функционални равенки,
- ученикот/ученичката да решава систем линеарни равенки со две (три) непознати,

- ученикот/ученичката да ја воочува зависноста меѓу познатите и непознатите величини и да решава задачи (проблеми) од секојдневниот живот,
- ученикот/ученичката да ги усвои поимот за конгруенција и својствата на конгруенциите и да се оспособи да ги применува конгруенциите во решавање задачи,
- ученикот/ученичката да ја разбира малата теорема на Ферма и да се оспособи да ја применува во решавање задачи,
- ученикот/ученичката да стекне просторни претстави за меѓусебниот однос и положба на точка, права и рамнина во просторот и графички да ги претставува,
- ученикот/ученичката да врши ортогонално проектирање на точка, права, отсечка и триаголник,
- ученикот/ученичката да ги разбира поимите за геометриските тела (призма, пирамида, цилиндар, конус и топка) и заемните врски меѓу нивните елементи,
- ученикот/ученичката да стекне просторни претстави преку изработка на мрежи и модели на геометриски тела и да ги применува при изведувањето на формулите за плоштина и за волумен на геометриските тела,
- ученикот/ученичката да ги применува формулите за плоштина и за волумен на геометриските тела во практични задачи,
- ученикот/ученичката да се оспособува за докажување на елементарни неравенства, како и неравенства со примена на неравенствата меѓу средините, неравенството на Коши-Буњаковски-Шварц и неравенството на триаголник,
- ученикот/ученичката да се оспособува за решавање логички задачи,
- ученикот/ученичката да се оспособува за решавање игри и за наоѓање оптимални стратегии,
- ученикот/ученичката да се оспособува за примена на принципот на Дирихле,
- ученикот/ученичката да се оспособува за решавање задачи со боење, покривање и расекнување фигури,
- ученикот/ученичката да ги усвојува основните комбинаторни принципи и комбинаторни конфигурации,
- ученикот/ученичката да се оспособува да го користи методот на инваријанти,
- кај ученикот/ученичката да се развиваат квалитетите на мислењето, како што се: еластичноста, шаблонизацијата, широчината, рационалноста и критичноста на мислењето,

- да се настојува во нејавна форма ученикот/ученичката да ги усвојува научните методи: набљудување, споредување, експеримент, анализа, синтеза и аксиоматскиот метод,
- да се настојува во нејавна форма ученикот/ученичката да ги усвојува видовите заклучувања: индукција, дедукција и аналогија, при што од особена важност е да се презентираат погодни примери со кои ученикот ќе го усвојува користењето на елементарните логички закони при докажување на математичките тврдења.

За постигнување на претходно наведените цели е потребно да се усвојат следниве содржини:

Тема I. Алгебра: равенство, равенка, идентитет, видови равенки и решение на равенка, еквивалентни равенки, теореми за еквивалентни равенки, решавање на линеарни равенки со една непозната, поим за неравенство и неравенка, решение на неравенка, еквивалентни неравенки, теореми за еквивалентни неравенки, решавање на линеарни неравенки со една непозната, систем линеарни неравенки со една непозната, решение и решавање на систем линеарни неравенки со една непозната, линеарна функција, график на линеарната функција, нули и знак на функцијата, растење и опаѓање на линеарната функција, елементарни функционални равенки, линеарни равенки и линеарни неравенки со апсолутни вредности, линеарна равенка со две непознати и поим за решение, поим за систем од две (три) линеарни равенки со две (три) непознати, еквивалентност на систем линеарни равенки, решавање на систем линеарни равенки со две (три) непознати).

Тема II. Текстурални задачи: задачи со броеви и цифри, задачи со мерни броеви и задачи со пари.

Тема III. Неравенства: докажување на елементарни неравенства, аритметичка, геометриска и хармониска средина на два и три броја и неравенства меѓу нив (без доказ за три броја), примена на неравенствата меѓу средините, неравенство на Коши-Буњаковски-Шварц (без доказ) и негова примена, неравенство на триаголник, определување на најголема и најмала вредност на поедноставни алгебарски изрази.

Тема IV. Теорија на броеви: поим за конгруенција и својства на конгруенциите, примена на конгруенциите, мала теорема на Ферма (без доказ) и нејзина примена.

Тема V. Геометрија: размер меѓу две отсечки, пропорционални отсечки и делење отсечка на еднакви делови, Талесова теорема за пропорционални отсечки и нејзина примена, конструкции со помош на Талесовата теорема и сложени конструкции, поим за сличност, коефициент на сличност, слични триаголници и признаци за сличност на триаголници, однос на периметрите, висините, тежишните линии, симетралите на аглиите и плоштините на слични триаголници, сличност

во правоаголен триаголник, Евклидови теореми, Питагорова теорема и нејзина примена, конструкција на триаголник со примена на сличност, златен пресек, конструкција на правилен петаголник и правилен десетоголник, Ојлерова формула, точка, права и рамнина во простор, прави во просторот, разминувачки прави, заемен однос на права и рамнина, нормална права од точка на рамнина и нормална рамнина од точка на права, растојание од точка до рамнина и од точка до права, заемен однос на две рамнини, паралелни и нормални рамнини, диедар, ортогонална проекција на точка, отсечка и права на рамнина, агол меѓу права и рамнина, коше, полиедар, комбинаторни својства на полиедарот и дуален полиедар, поим за призма, видови призми, елементи на призма и мрежа на призма, дијагонални пресеци на призма, плоштина на призма (правилна тристрана, четиристрана и шестстрана призма), волумен на призма, поим за пирамида, видови пирамиди, елементи на пирамида и мрежа на пирамида, дијагонален пресек на пирамида, плоштина на пирамида (правилна тристрана, четиристрана и шестстрана пирамида), волумен на пирамида, поим, видови и елементи на цилиндар, цилиндарот како ротационо тело, прав цилиндар, цилиндрична површина, мрежа на цилиндар, плоштина на цилиндар, волумен на цилиндар, поим, видови и елементи на конус, конусот како ротационо тело, прав конус, конусна површина, мрежа на конус, плоштина на конус, волумен на конус, поим и елементи на сфера и топка, сферата и топката како ротациони тела, плоштина на сфера и на топка, волумен на топка (само идеи на докажете за формулите за плоштина и за волумен на топка), сложени тела, тела опишани и впишани во други тела, правилни полиедри (октаедар, додекаедар и икосоедар), Ојлерова формула за полиедри.

Тема VI. Множества, логика и комбинаторика: множества, логички задачи, принцип на Дирихле (сите видови), броења и пребројувања со користење на основните комбинаторни принципи и основните комбинаторни конфигурации, игри и стратегии, определување оптимална стратегија, метод на инваријанти, боење, покривање и расекување геометриски фигури.

3. ПРИМЕР НА СИСТЕМ ЗАДАЧИ ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ЗА МАТЕМАТИКА ОД 14-15-ГОДИШНА ВОЗРАСТ

За реализирање на предложената програма за работа со надарените ученици од 14-15 години, неопходна е изработка на соодветни наставни помагала, т.е. учебници кои задолжително ќе бидат проследени со соодветни збирки задачи. Во следните разгледувања ќе дадеме пример на систем задачи за оваа возрасна група, во кој се

содржани задачи од дел од темата Неравенства, а кои се содржани во збирките [12] – [21].

Задача 1: Што е поголемо 2^{2016} или 5^{864} ?

Задача 2: Докажи дека $1600^4 + 400^4 > 39^8 + 19^8$.

Задача 3: Докажи дека

$$\sqrt{5 + \sqrt{\sqrt{17} + \sqrt{37} + \sqrt{2}}} > 3.$$

Задача 4: Нека $0 \leq a, b, c \leq 1$ и $a + b + c = 2$. Докажи го неравенството

$$a^2b + b^2c + c^2a \leq 1.$$

Задача 5: Докажи дека за секој реален број a важи

$$(1 + a + a^2)^2 \leq 3(1 + a^2 + a^4).$$

Задача 6: Докажи дека ако $x + y + z = 1$, тогаш

$$x^2 + y^2 + z^2 \geq \frac{1}{3}.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 7: Ако x и y се реални броеви, тогаш $x^4 + y^4 \geq x^3y + y^3x$. Докажи!

Задача 8: Нека a, b, c се должини на страни на триаголник. Докажи дека

$$\frac{a}{b+c} + \frac{b}{c+a} + \frac{c}{a+b} < 2.$$

Задача 9: Докажи го неравенството $\frac{a}{1+a} + \frac{b}{1+b} + \frac{c}{1+c} \geq 12$, каде што броевите $1+a, 1+b, 1+c$ се негативни и $a+b+c = -4$.

Задача 10: Докажи дека за произволни реални броеви важи

$$\sqrt{a^2 + 4a + b^2 + 6b + 13} + \sqrt{a^2 - 4a + b^2 + 6b + 13} + \\ + \sqrt{a^2 + 4a + b^2 - 6b + 13} + \sqrt{a^2 - 4a + b^2 - 6b + 13} \geq 4\sqrt{13}.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 11: Нека a, b и c се позитивни реални броеви такви што $a + b + c = 1$. Докажи дека

$$\frac{a}{b} + \frac{b}{a} + \frac{b}{c} + \frac{c}{b} + \frac{c}{a} + \frac{a}{c} + 6 \geq 2\sqrt{2}(\sqrt{\frac{1-a}{a}} + \sqrt{\frac{1-b}{b}} + \sqrt{\frac{1-c}{c}}).$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 12: Ако a, b и c се страни на триаголник со периметар 1, докажи дека

$$a^2 + b^2 + c^2 + 4abc < \frac{1}{2}.$$

Задача 13: За позитивните реални броеви x, y, z важи $\frac{1}{x^2+1} + \frac{1}{y^2+1} + \frac{1}{z^2+1} = \frac{1}{2}$. Докажи го неравенството

$$\frac{1}{x^2+2} + \frac{1}{y^2+2} + \frac{1}{z^2+2} < \frac{1}{3}.$$

Задача 14: Нека x и y се броеви од интервалот $[1, 2]$. Докажи дека

$$(x + y)\left(\frac{1}{x} + \frac{1}{y}\right) \leq \frac{9}{2}.$$

Задача 15: Нека a, b и c се позитивни реални броеви за кои $ab + bc + ca = 6abc$. Докажи го неравенството

$$a + b + c \geq 1 + \frac{1}{6}\left(\frac{a}{c} + \frac{b}{a} + \frac{c}{b}\right).$$

Задача 16: Определи ја најголемата вредност на изразот $A = \sqrt{x+3} + \sqrt{y+3} + \sqrt{z+3}$, ако x, y, z се реални броеви такви што $x + y + z = \frac{1989}{3}$.

Задача 17: Ако a , b и c се позитивни броеви, докажи го неравенството:

$$\frac{a^2}{c} + \frac{b^2}{a} + \frac{c^2}{b} \geq a + b + c.$$

Задача 18: Ако a , b и c се позитивни броеви и $a + b + c = 1$, докажи го неравенството

$$\frac{a^2}{a+b} + \frac{b^2}{b+c} + \frac{c^2}{c+a} \geq \frac{1}{2}.$$

Задача 19: Докажи го неравенството $\frac{a}{1+a} + \frac{b}{1+b} + \frac{c}{1+c} \leq \frac{3(a+b+c)}{3+a+b+c}$, каде што a , b и c се позитивни броеви.

Задача 20: Нека a , b и c се позитивни броеви такви што $a + b + c \leq 3$. Докажи дека

$$\frac{1}{1+a} + \frac{1}{1+b} + \frac{1}{1+c} \geq \frac{3}{2}.$$

Задача 21: Нека $a, b, c \in \mathbb{Q}^+$ се такви што $a^2 + b^2 + c^2 = 3$. Докажи дека

$$\frac{a}{3c(a^2 - ab + b^2)} + \frac{b}{3a(b^2 - bc + c^2)} + \frac{c}{3b(c^2 - ca + a^2)} \leq \frac{1}{abc}.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 22: Нека a, b, c се позитивни реални броеви, такви што $a + b + c = 1$. Докажи дека важи неравенството

$$\frac{1}{\sqrt{(a+2b)(b+2a)}} + \frac{1}{\sqrt{(b+2c)(c+2b)}} + \frac{1}{\sqrt{(c+2a)(a+2c)}} \geq 3.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 23: Нека a, b, c се позитивни броеви. Докажи дека

$$\frac{1}{b(a+b)} + \frac{1}{c(b+c)} + \frac{1}{a(c+a)} \geq \frac{27}{2(a+b+c)^2}.$$

Задача 24: Нека a, b и c се позитивни реални броеви такви што $abc = 1$. Докажи го неравенството

$$(a^5 + a^4 + a^3 + a^2 + a + 1)(b^5 + b^4 + b^3 + b^2 + b + 1)(c^5 + c^4 + c^3 + c^2 + c + 1) \geq 8(a^2 + a + 1)(b^2 + b + 1)(c^2 + c + 1)$$

Кога е исполнето равенството?

Задача 25: Докажи дека за кои било позитивни броеви a и b такви што $ab \geq 1$ важи

$$(a + 2b + \frac{2}{a+1})(b + 2a + \frac{2}{b+1}) \geq 16.$$

Задача 26: Нека a, b, c се реални броеви такви што $0 < a \leq b \leq c$. Докажи дека

$$(a + 3b)(b + 4c)(c + 2a) \geq 60abc.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 27: Докажи дека за позитивни реални броеви a, b, c важи

$$(16a^2 + 8b + 17)(16b^2 + 8c + 17)(16c^2 + 8a + 17) \geq 2^{12}(a+1)(b+1)(c+1).$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 27: Докажи дека за секои позитивни реални броеви a, b и c важи:

$$\frac{a^2 + 2b^2 + 4c^2}{bc} + \frac{b^2 + 2c^2 + 4a^2}{ac} + \frac{c^2 + 2a^2 + 4b^2}{ca} \geq 21.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 28: Ако a, b, c и d се позитивни броеви, докажи дека

$$\frac{a}{b+c} + \frac{b}{c+d} + \frac{c}{d+a} + \frac{d}{a+b} \geq 2.$$

Задача 29: Ако a, b и c се ненулти реални броеви, докажи го неравенството:

$$\frac{a^2}{b^2} + \frac{b^2}{c^2} + \frac{c^2}{a^2} \geq \frac{a}{c} + \frac{b}{a} + \frac{c}{b}.$$

Задача 30: За позитивните броеви a, b и c докажи дека

$$a^4 + b^4 + c^4 \geq abc(a + b + c).$$

Задача 31: За позитивните броеви a, b и c докажи дека

$$\frac{a}{b+c} + \frac{b}{c+a} + \frac{c}{a+b} \geq \frac{3}{2}.$$

Задача 32: Ако a, b и c се ненегативни броеви такви што $a^2 + b^2 + c^2 = 1$, докажи дека

$$\frac{a}{b^2+1} + \frac{b}{c^2+1} + \frac{c}{a^2+1} \geq \frac{3}{4}(a\sqrt{a} + b\sqrt{b} + c\sqrt{c})^2.$$

Задача 33: Определи ја најмалата вредност на изразот

$$A = \frac{(x+\frac{1}{x})^6 - (x^6 + \frac{1}{x^6}) - 2}{(x+\frac{1}{x})^3 + x^3 + \frac{1}{x^3}}, \quad x > 0.$$

Задача 34: Нека a, b, c се реални броеви такви што $abc = 1$. Докажи го неравенството

$$\frac{1}{a+b} + \frac{1}{b+c} + \frac{1}{c+a} \leq \frac{a^2 + b^2 + c^2}{2}.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 35: Нека a, b, c се ненегативни реални броеви такви што $a + b + c = 3$. Докажи дека

$$\frac{a}{b^2+1} + \frac{b}{c^2+1} + \frac{c}{a^2+1} \geq \frac{3}{2}.$$

Задача 36: Нека a, b, c се позитивни реални броеви. Докажи дека

$$\frac{a^2+1}{b+c} + \frac{b^2+1}{c+a} + \frac{c^2+1}{a+b} \geq 3.$$

Задача 37: Определи го најголемиот реален број k , за кој неравенството

$$(k + \frac{a}{b})(k + \frac{b}{c})(k + \frac{c}{a}) \leq (\frac{a}{b} + \frac{b}{c} + \frac{c}{a})(\frac{b}{a} + \frac{c}{b} + \frac{a}{c})$$

е исполнето за произволни позитивни реални броеви a, b, c .

Задача 38: За позитивните реални броеви x, y, z важи $x \leq 2, y \leq 3$ и $x + y + z = 11$. Докажи дека $\sqrt{xyz} \leq 6$.

Задача 39: Нека a, b, c се позитивни реални броеви такви што $a + b + c \geq abc$. Докажи дека

$$a^2 + b^2 + c^2 \geq abc\sqrt{3}.$$

Задача 40: Нека a, b, c се позитивни реални броеви. Докажи дека

$$\frac{2}{a(a+b)} + \frac{2}{b(b+c)} + \frac{2}{c(c+a)} \geq \frac{27}{(a+b+c)^2}.$$

Задача 41: Нека a, b, c се позитивни реални броеви. Докажи дека

$$\frac{9abc}{2(a+b+c)} \leq \frac{ab^2}{a+b} + \frac{bc^2}{b+c} + \frac{ca^2}{c+a} \leq \frac{a^2+b^2+c^2}{2}.$$

Задача 42: Докажи дека за произволните реални броеви x, y, z е исполнето неравенството

$$\frac{1+xy+xz}{(1+y+z)^2} + \frac{1+yz+yx}{(1+z+x)^2} + \frac{1+zx+zy}{(1+x+y)^2} \geq 1.$$

Задача 43: Нека a, b, c се позитивни реални броеви такви што $abc = 1$. Докажи дека

$$\frac{a}{a^2+2} + \frac{b}{b^2+2} + \frac{c}{c^2+2} \leq 1.$$

Задача 44: Нека x, y, z се реални броеви такви што $x + y + z = 0$. Докажи дека

$$\frac{x(x+2)}{2x^2+1} + \frac{y(y+2)}{2y^2+1} + \frac{z(z+2)}{2z^2+1} \geq 0.$$

Кога важи знакот за равенство?

Задача 45: Нека a, b, c се позитивни реални броеви такви што $abc = 1$. Докажи дека

$$(ab + bc + \frac{1}{ca})(bc + ca + \frac{1}{ab})(ca + ab + \frac{1}{bc}) \geq (1 + 2a)(1 + 2b)(1 + 2c).$$

Задача 46: Нека a и b се позитивни реални броеви такви што $ab \geq 1$. Докажи дека

$$(a + 2b + \frac{2}{a+1})(b + 2a + \frac{2}{b+1}) \geq 16.$$

Задача 47: Ако a, b, c се ненегативни цели броеви такви што $a^2 + b^2 + c^2 = 1$, докажи дека

$$\frac{a}{b^2+1} + \frac{b}{c^2+1} + \frac{c}{a^2+1} \geq \frac{3}{4}(a\sqrt{a} + b\sqrt{b} + c\sqrt{c})^2.$$

ЗАКЛУЧОК

Континуираната работа со надарените ученици за математика е основен предуслов за нивно побрзо напредување. Притоа таа треба да се одвива според наставна програма соодветна за возраста на учениците, која за учениците на возраст од 14-15 години претходно ја презентиравме. Меѓу другото, сметаме дека усвојувањата на знаењата предвидени со оваа наставна програма и детерминирани на нивото на задачите содржани во книгите од [13]-[23] ќе овозможат:

- унапредување на квалитетите на мислењето на учениците, а посебно на широчината и критичноста на мислењето,
- учениците на повисоко ниво да ги усвојат индуктивниот и дедуктивниот научен метод, како и индуктивното и дедуктивното заклучување,
- учениците да се оспособат значително да ги користат елементарните логички закони при решавање задачи, како и правилата за заклучување модус поненс, модус толенс, правилата за контрапозиција, двојна негација и хипотетички силогизам.

РЕФЕРЕНЦИ

- Đorđević, B.(1990). *Školski oblici podrške u razvoju nadarenih učenika*. Beograd : Nastava i vaspitanje.
- Gallagher, J. J.(1985). *Teaching the gifted children*, Boston : Allyn & Bacon.
- Glavche, M., Anevska, K., Malcheski, R.(2019). *Working with Mathematical Gifted Students in the Initial Education – part one*, Teacher Vol. 15, No. 2.
- Glavche, M., Anevska, K., Malcheski, R.(2020). *Working with Mathematical Competent Students in the Initial Education – part two*, Conference Proceedings of the Second International Scientific Conference: Gifted and talented creators of the progress, Faculty of Education – Bitola.
- Glavche, M., Anevska, K., Malcheski, R.(2020). *Working with Mathematical Competent Students in the Initial Education – part three*, Conference Proceedings of the Second International Scientific Conference: Gifted and talented creators of the progress, Faculty of Education – Bitola,
- Malcheski, R., Malcheski, A., Anevska, K., Glavche, M. (2021). *Working with Mathematically Gifted Students in Primary Education – part one*, Proceedings of the CODEMA2020, Armaganka, Skopje
- Malcheski, R., Malcheski, A., Anevska, K., Glavche, M. (2021). *Working with Mathematically Gifted Students in Primary Education – part two*, Proceedings of the CODEMA2020, Armaganka, Skopje
- Malčeski, R., Gogovska, V.(2004). *The Role of Educational method in teaching of gifted and talented students*, The 10th International Congress on Mathematical Education, July 4-11, Copenhagen, Denmark
- Гроздев, С., Кендеров, П.(2005). *Инструментариум за откриване и подкрепа на изјавени ученици по математика*, Математика и метаматическо образование, 34 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 6-9 април 2005, Софија, 53-64.
- Кендеров, П., Гроздев, С.(2006). *Диференцираното обучение по математика в европските училища*, Математика и метаматическо образование, 35 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 5-9 април , Софија, 39-49.
- Кендеров, П., Гроздев, С.(2004). *Ев ропейския проект MATHEU: откриване, мотивирани и подкрепа на математическите таланти в европските училища*, Математика и метаматическо образование, 33 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 1-4 април , Софија, 39-49.

- Малчески, Р., Малчески, С., Аневска, К.(2020): *Математички талент 6 (збирка задачи за IX одделение)* : Просветно дело, Скопје.
- Малчески, Р.(2019). *Математички талент 7 (олимписки теми – прв дел, алгебра и теорија на броеви)* : Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р.(2019): *Математички талент 8 (олимписки теми – втор дел, геометрија и комбинаторика)* : Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р.(2019): *Математички талент 10 (нерешени задачи за натпревари по математика – втор дел)* : Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р., Малчески, А., Малчески, С.(2019). *Математички талент 11 (олимписки теми – трет дел)* : Армаганка, Скопје.
- Малчески, А., Малчески, Р., Главче, М., Малчески, С.(2019). *Математички талент 12 (нерешени задачи за натпревари по математика – трет дел)*: Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р., Малчески, А., Аневска, К.(2020): *Збирка задачи по елементарна алгебра (второ издание)* Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р.(2020). *Математички талент 18 (збирка задачи за IX одделение – втор дел)*: Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р., Малчески, А., Димовски, П., Велинов, Д., Малчески, С.(2020). *Математички талент 24 (збирка задачи за VIII и IX одделение)*: Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р., Малчески, А., Аневска, К. (2020). *Решавање на текстуални задачи (четврто издание)*: Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р., Малчески, А., Аневска, К. (2020). *Вовед во елементарна теорија на броеви (второ издание)*: Армаганка, Скопје.
- Малчески, Р. (2019). *Методика на наставата по математика (трето издание)*: Армаганка, Скопје.

Ана ПЕТРЕСКА

37.016:81-028.31

37.091.322:81'27

КНИЖЕВНОСТА ЗА ДЕЦА И КУЛТУРАТА НА ГОВОРОТ

Abstract

In order to achieve correct speech and creative expression in the lives of youngest, one should invest in the quality of: creative teaching, orthography, culture of speaking, speech, reading, learning, retelling, and all this in line with the latest achievements - electronic growth and digitalization, in the face of the crisis and stagnation of print editions.

The results of the survey research prove that the roles of: educators, teachers, parents, and the personal engagement of children and students are pivotal.

Thereby, it should be kept in mind that through story and storytelling, correct speech and creative expression in children can be achieved and improved. The story plays an important role in the overall development of the youngest. The latest Macedonian short story as a genre is present, attractive and important, but it is necessary to enrich, actualize and modernize it.

Keywords: *short story, storytelling, correct speech, creative expression, language exercises, speech performances.*

1. Литературата за деца и млади

Литературата за деца е едно од ретките подрачја кои отворено, искрено и чисто му се приближува на детето. Литературата за деца има улога да произведува таканаречено позитивно посредување.

Еден од предусловите да сфатиме како и во колкава мерка литературата за деца влијае врз детето и какво е нејзиното значење за развојот на детската личност е поврзано со детското поимање на светот на возрасните и реалитетот на средината во која децата живеат.

Да се пишува за деца подразбира определување за посебни мотивски и стилски дејствија и егзибиции каде што со филозофска ориентација се изнесуваат суштинските законитост и на оваа поетика и т.н. втопување на зборовите во хедонистичката душа на детето, во играта, безгрижноста, во препознавањето на тој свет што се насетува.

Прв чекор како литературното дело за деца би се потврдило е чекорот во приближувањето во текстот кон децата.

Литературното дело, за која било форма и структура да стане збор, исто така се преобразува, во зависност од примателот.

Односот меѓу литературниот текст и детето е однос на дијалоска размена. Таа дијалоска размена се одвива со помош на неколку меха

низми: најпрвин преку идентификација, емотивно ангажирање, имагинација и фантазија.

Добрите литературни дела стануваат симбол на културата што значи културна и литературна ризница и историја, така што најпрвин побудуваат емоции кај современикот.

Емоциите раѓаат нови идеи, а тоа е потврда дека авторот успеал со зборови да оствари хармонија која е спротивност на секоја дисхармонија и минливост.

Литературата го слика животот и сите негови облици со зборови.

Авторот во делото презентира многу животни факти кои се етички, социјални, обичајни, историски, но и многу други работи што се преземени од легендите и од митовите.

Тој нема обврска литературната содржина да ја искажува буквално.

Животот преточен во литературното дело не е едноставно репродуцирање ниту апстрахирање, туку е симболично сугерирање на стварноста која авторот ја доживеал на свој начин.

Секако, авторот ги има наум читателите без кои литературното дело нема вистински живот. Јасно е дека кај читателите, додека го читаат литературното дело, се создаваат определени претстави кои предизвикуваат слободна имагинативна надградба.

Секое уметничко дело, значи не само литературно, мора да предизвика кај реципиентите естетско доживување.

Литературата за деца е органски дел од литературата воопшто.

2. Културата на говорот

Методиката на развојот и културата на говорот и воспитно-образовната работа по култура на говорот се во тесна и значајна врска со книжевноста за деца. Корелацијата на воспитно-образовната работа по култура на говорот и книжевните апликации е основа речиси во најголем број од методските активности со кои се реализираат програмски цели од и во работата по предметот Култура на говорот.

Книжевноста за деца претставува подлога за реализирање на активностите како во делот на дискриминацијата и артикулацијата на гласовите и на говорот, така и во понатамошните фази на формирање на детскиот речник, изразниот говор, логично поврзаниот и култивиран говор и ред други целни активности.

Воспоставувањето на квалитетна корелација меѓу овие две области е сложен и комплексен проблем. Постојат повеќе битни фактори кои го условуваат квалитетното и креативно реализирање на методските активности и постапки и оптимализирањето на вредностите на литературните апликации.

Тоа налага потреба од целосна подготвеност на воспитувачкиот кадар за едновремено познавање на тежишните аспекти на методиката по развој и култура на говорот, но и суштината и спецификата на книжевноста за деца, критериумите за селективност и соодветност на литературните апликации и методските постапки со програмските цели и бројни други параметри.

Само во такви услови може да дојде и до вистинска и квалитетна примена на соодветните методски постапки. Тоа е и една од важните цели на современата едукација на инвентивниот профил на воспитувачи.

Во говорната практика постои тенденција термините јазик и говор (јазична и говорна култура) да се употребуваат синонимно.

Меѓутоа, во науката постои јасно разграничување на овие два поима, при што јазикот е хипероним, односно надреден, додека говорот е хипоним, т.е. подреден термин.

Овој факт укажува дека семантичкото поле на зборот јазик е посеопфатно и посодрајно бидејќи го подразбира феноменот на комуницирање меѓу луѓето како апстрактен бескраен простор на јазичното творештво во формулирањето на мислите и чувствата, развојот и поттикот на општествениот и духовниот живот на луѓето.

Во таа смисла, културата на говорот, т.е. културата на усното изразување, претставува во еден дел јазична култура што ја опфаќа и културата на пишувањето, односно писменото изразување.

Широкото научно-естетско подрачје на говорната култура втемелено е на основите на бројните лингвистички и сродни научни дисциплини, а длабоко задира и во одделни области од сценската уметност.

Структурата на говорниот исказ е составена од три нивоа:

- мисловно;
- експресивно;
- импресивно.

Во пониските одделенија на основното училиште, во рамките на наставно-говорната култура, е предвидено учениците да ги совладаат основните форми на изразување: прераскажување, раскажување, опишување и известување.

3. Јазични вежби и говорни настапи

Со наставните програми се предвидени и јазични вежби кои се придружни, секундарни во однос на говорот, обично се писмени работи, но придонесуваат и за говорната култура.

Воннаставните или слободните активности на ученикот претставуваат вистинска релаксирачка, забавна и творечка наставна практика.

Тоа е одличен начин учениците да се занимаваат со тоа што го сакаат, притоа да научат нешто ново, да го систематизираат и да го утврдат тоа што го научиле во текот на редовната настава и сето тоа на еден многу убав и благороден начин да го применат.

Имено, кога станува збор за наставата по говорна култура, тогаш таа може да се развива и подели во различни секции: литературна, рецитаторска, новинарска, драмска или јазична.

Секоја од нив им нуди на учениците нов спектар на јазично изразување според личното наоѓање на тие што ја посетуваат, а училиштето има чест со нивниот труд да ги потполни училишните приредби, разните градски манифестации, свечени академии, поетски вечери, училишни списанија или некои други културни случувања.

Јавните говорни настапи не се само чест за училиштето, туку пред сè за учениците, но и начин да се разбијат тремата и чувството на страв од настапот пред поголем или позначаен аудиториум.

Во рамките на секциите, може да се организираат посети на музеј-куќи, манастири, изложби, театарски претстави и филмски проекции итн.

Тука веќе се отвораат различни перспективи за обликот на усното изразување, било да станува збор за собирање податоци, интервјуирање јавни личности, рецитирање над спомен-плочи или читање на својот литерарен состав покрај споменикот на некој јунак, писател или важна историска личност.

Слободните активности ќе бидат насочени кон позитивните содржини кои не само што ја облагородуваат личноста на ученикот туку и навреме го оспособуваат за подоцнежните животни дејности и обврски во кои говорната култура ќе има, ако не пресудно, сепак големо влијание.

Наставата по говорна култура во основните училишта е традиционална и класична, што значи: помалку или повеќе застарена и старомодна, недоволно организирана и главно е неефикасна.

Говорната култура на самите ученици не е секогаш на соодветното ниво.

Јасно е дека наставата по говорна култура е потребно да се осовремени, да се приближи кон учениците, со што би се зголемило нивото на нивните усни изразни можности.

Современата настава по говорна култура бара креативност, умешност и активност на учениците и наставниците и треба да биде заснована на позитивниот став, позитивната емоција и пријатните услови за работа.

Со својата комплексност на нивото на конверзација и широкиот дијапазон на обликот на научното, уметничкото и сценското изразување, говорната култура ги наткрилува сите останати наставни

подрачја и активности и понира длабоко во нивните засебни интерпретации.

Поради тоа таа оправдано заслужува да се најде на местото што ѝ припаѓа во наставата - на самиот пиедестал на севкупните образовни активности.

Потребата успешно да комуницираат со другите членови на говорната заедница ја имаат сите луѓе, а тоа значи дека подготовката за таква комуникација мора широко да биде поставена, мора да биде општа, општествено организирана и насочена со јасно определени цели и задачи.

Таквата цел и задача најуспешно може (и мора) да ја оствари училиштето со својата добро организирана настава.

Со правовремено реагирање и рано препознавање на говорните нарушувања - се зголемува можноста за нивно ублажување или дури целосно отстранување, што овозможува детето непречено да се вклучи во редовните образовни текови.

Родителите претставуваат партнери на воспитувачите и на стручњациите кои се занимаваат со превенција и лекување на говорните пореметувања на децата во процесот на давање рана помош на децата.

ЗАКЛУЧОК

Културата на говорот подразбира правилен, хармоничен и убав јазик во согласност со темата, со слушателите и со говорната ситуација.

Развивањето, усвојувањето и негувањето на говорната култура е една од најбитните задачи на наставата по мајчин јазик и литература, која е дефинирана според наставните планови и програми.

Наставата на говорната култура како структурален сегмент на јазичната култура, т.е. на културата на изразување, е заснована на сопствените оперативни цели и задачи и е интегрирана во наставата по граматика и по литература во вид на јазични и на стилско-композициски говорни вежби.

Часовите по граматика се незамисливи без усно утврдување и применување, како и часовите по обработка на литературни текстови без форми на говорни вежби, било со прераскажување, раскажување, известување, опишување или водење дискусија за литературниот проблем. Почитувајќи ја наставната целовитост на ова подрачје, преку систематска, континуирана и плански осмислена работа, се очекува да се добијат очекуваните ефекти и резултати.

Главни и незаобичолни содржини кои придонесуваат за развојот на говорната култура се литературно-уметничките текстови без кои е неможно да се организира работата во сферата на јазикот.

РЕФЕРЕНЦИ

- Антологија на македонски авторски бајки (2014), Библиотека Тренд, книга 9, Феникс, Скопје.
- Бјелица, Исидора (2010). *Бајке за деца XXI века*, Нови Сад: Стилос.
- Владова, Јадранка (1988). 101 басна. Скопје: АЕА.
- Децата на светот, раскази за деца од цел свет* (1979). Скопје: Детска радост.
- Друговац, Миодраг (1990). *Историја на македонската книжевност XX век*. Скопје: Мисла.
- Друговац, Миодраг (1996). *Македонската книжевност за деца и младина*. Скопје: Детска радост.
- Друговац, Миодраг (1975). *Македонски писатели за деца*. Скопје: Македонска книга.
- Ѓурчинов, Милан (1983). *Современа македонска книжевност, Синтеза на фолклорниот елемент и модерната експресија*. Скопје: Мисла.
- Идризовиќ, Мурис (1988). *Македонската литература за деца*. Скопје: Наша книга.
- Максимовиќ, Десанка (1985). *Ако је веровати мојој баки* (приче и бајке), приредил Слободан Ракитиќ. Београд: БИГЗ.
- Мандиќ, Петар (1977). *Иновации во наставата*. Сараево: Светлост.
- Марјановиќ, Воја (1971). *Говорот на детството*. Скопје: Наша книга.
- Марјановиќ, Воја (1972). *Во просторот на свежината*. Скопје: Наша книга.
- Мицковиќ, Натка (1985). *Детето и литературата за деца*. Скопје: Македонска книга.
- Олујиќ, Гроздана (1991). *Бајке*. Београд: Нолит.
- Опачиќ, Зорана (2006). *Читалац у свету од мастила (о проблематизовању чина читања у романима Бескрајна прича Михаила Ендеа и Срце од мастила Корнелије Функе)*. Нови Сад: Детињство, година XXXIII, бр. 3-4.
- Петковска, Благица (2008). *Методика на креативната настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија во основното училиште*. Скопје: Магор.
- Петрески, Христо (2013). *Златното јаболко и други бајки*. Скопје: Феникс.
- Петровиќ, Тихомир (1987). *Дидактичноста во литературата за деца*. Нови Сад: Детинство бр. 1-2.
- Прокопиев, Александар (2011). *Човечулец*. Скопје: Магор.
- Радовиќ, Душан (1959). *Дете и књига*, Прво Советовање Змајевих дечјих игара. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Смиљковиќ, Стана (2006). *Ауторска бајка*. Врање: Учителски факултет, Врање.

Спасевски, Мито (2004). Аналитички студии и опсервации за литературата за деца. Скопје: Студентски збор.

Тоциновски, Васил (2004). *Златна книга на прозата за деца*. Скопје: Феникс.

Цацков, Душко (1997). Страници за литературата за деца и младина. Скопје: Глобус.

**Јета СТАРОВА-МЕХМЕТИ,
Ермаљ МЕХМЕТИ**

37.015.3:159.954]:78

ЗАЕДНИЧКИ АСПЕКТИ НА МУЗИКАТА И НА ЛИТЕРАТУРАТА ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

*„Верувам дека книжевноста е музика што може да се слуша...
Кога со очи читаме некој текст, во ушите ја слушаме мелодијата на
тој текст. Понекогаш мелодијата е хармонична, складна, а понекогаш
дисхармонична...“*

Давид Гросман,
израелски писател

Abstract

The paper studies, from a theoretical and empirical point of view, within the reform processes, the introduction of integrative teaching in our school system, especially in the field of music and literature. Examples and situations are presented, from the Ancient times to the present day about the reciprocity of music and literature, in periods of domination of the classicism, romanticism, surrealism. In the music and literature education there is stagnation and visible deviation of students' interest, who are more focused on the current and modern music. Literature in schools is also taught according to outdated schemes, noncurrent readings and approaches to the text. Understanding the mutual dependence, connection and interaction, especially in the subjects of music and literature, will contribute the acquired values to last throughout life.

Keywords: *integrative teaching, music, literature*

Живееме во време кога во мошне брз развој, новите парадигми во науката и технолошкиот напредок брзо ги заменуваат старите. Образовно-воспитните системи релативно бавно ги следат овие современи процеси. Нивното прилагодување на овие процеси станува императив.

Светот доживува фундаментални промени, посебно со глобализацијата, која брзо и неповратно го урива светот на вредности одржуван повеќе векови. Посебно страдаат земјите со мала економска моќ да ги следат светските интегративни процеси и да го наложат своето *modus vivendi*.

Последиците на глобализацијата посебно ќе се чувствуваат во образовната сфера. Инерцијата „е сила“ во овој домен: традиционалните облици на образование потешко се менуваат и се заменуваат со нови. Во напорите да се изнајде решение за осовременување на процесот на образованието во училиштата и на факултетите, посебно во

доменот на музиката и на литературата, во согласност со интересите на учениците, си дозволивме во овој труд да понудиме можна и условна размисла за „реформирање“ на наставата по музика и по книжевност, низ една нивна синтетна интеграција.

Посебен разглед заслужува позицијата дека музичката креативност може да биде една од водечките теми на современата музичка педагогија. Низ низа интердисциплинарни истражувања во последните децении во Европа и кај нас, се настојувало да се објаснат бројни манифестации на феноменот на креативноста во музиката, опфаќајќи ги и другите уметности, во прв ред, книжевноста. Создавањето мотивација кај учениците во креативните процеси на уметностите низ меѓупредметното поврзување на интегративната настава, во чии рамки во двочасовите во наставата се постигнуваат целите од двата предмети и нешто повеќе. Искуството од повеќе училишта покажува дека со интегративната настава се реализираат сите фази на креативниот процес, почнувајќи од истражувањето, примената, синтетата и елаборацијата, и дека ваквиот облик на интегративна настава им дава на учениците дополнителна мотивација за што поцелосно усвојување нови знаења. Интегративната настава по музика и по литература бара додатен ангажман на наставниците и нивна посебна соработка, понесени од заедничката желба да обработат определени теми. Иако музиката, сама по себе, е мошне комплексна и доволна на самата себе, за да би можела да им се приближи што повеќе на учениците, и покрај малиот број часови, можностите за меѓупредметно поврзување се големи. Препораката наставниците да направат заедничка евалуација на реализацијата на наставните единици, да се искористат сите можности за да бидат реализирани нивните рефлексии, се наложува како императив во овој вид настава. За ученикот таквите часови ќе бидат значително подруги, поцеловити, позанимливи, додека знаењата што се усвојуваат низ креативните процеси ќе бидат трајни.¹

Уште од далечните антички времиња постои нагласена врска меѓу книжевноста, претежно поезијата, и музиката. Поврзаноста на овие две уметности ја сретнуваме во религиозните наративи во периодот на средниот век во кои народите им оддавале почести на боговите. Меѓутоа, периодот на хуманизмот и на ренесансата означува не само побуна против средновековната схоластика и црковните догми, туку и потрага по смислата на човековиот живот.

¹ Martinovic-Bogojevic, Jelena I Osmanovic Admir, „Integrativna nastava kao oblik podsticanja kreainosti u nastavi muzicke culture“ (Истражување спроведено во школската 2017/2018 година во рамките на докторските интердисциплинарни студии за хуманистички и општествени науки на Универзитетот во Љубљана.)

Аристотеловата филозофска мисла повторно станува актуелна, додека новите научни откритија во областа на природните науки ги поттикнуваат новите разбирања на животот. Педагошката мисла во овој период ќе биде свртена кон откривање и кон разбирање на неистраженото, историски обид да се оддели од схоластиката. Поимот на разбирањето на човекот ќе биде поставен во спротивставеноста со поранешните теолошки разбирања за човекот како безначајно, минорно суштество.

Така, човекот станува пример и мерка за сите вредности. Така, во овој период ќе се извишат големите личности, педагози хуманисти како Томас Мор, Томазо Кампанела. Еразмо Ротердамски, Франсоа Рабле, Мишел Монтењ, чии ставови не се застарени до денешни дни, третирали во дијалектичка смисла. Во областа на книжевноста би можело да се наведат: Данте, Петрарка, Бокачо, Сервантес и други. Во ренесансната музика: Палестрина, Орландо ди Ласо, Монтеверди, Томас Луис де Викторија, Гијом Костеј и други. Во областа на ликовните уметности: Леонардо Да Винчи, Микеланцело, Рафаел, Дирер и други. Во областа на природните науки: Коперник, Галилео...

Воспитната и образовната цел на хуманизмот и на ренесансата била да се постигне хармоничен развој на телото и на душата. Патот во остварувањето на оваа воспитна цел, хуманистите го гледале во интелектуалниот развој на личноста на детето. Училиштето ќе има примарна задача со интересни содржини да ги мотивира децата да се здобиваат со нови знаења. Отфрлени се облиците на средновековната школа со физички казни да се справува со учениците...

Со текот на времето, во постренесансни процеси, „двојството“ на музичката и на книжевната уметност ќе зазема нови облици во зависност од самите стилски формации (класицизмот, романтизмот, симболизмот, надреализмот...), но и од блискоста на двата уметнички феномени. Германскиот композитор Вагнер дури ја застапува тезата за поврзување на уметностите, односно за нивно мешање.²

Во однос на пообемната размисла за релацијата меѓу музиката и литературата, иако е таа присутна уште во антиката (со Платон и особено со Аристотел) и во текот на целиот среден век, дури само во средината на XVIII век во Англија, потоа во Германија и дури подоцна во Франција, таа ќе се организира како вистинска компаративна критика меѓу двете уметности, ослободена од генералната естетика којашто преовладуваше дотогаш. Мошне логично, овој процес на

² Карактеристично е што германскиот композитор Рихард Вагнер самиот ги пишува своите поеми во своите опери, како што ќе го прават тоа и извесен број други композитори, особено француски, при што ќе се постигне најтесна врска, односно идеална фузија меѓу музиката и зборот.

рефлексија се чини ќе преовладува дотогаш, особено од моментот кога јасно ќе се наложи раздвојувањето: колку што повеќе музиката и јазикот се раздвојуваат, толку потешко било да се разбере нивната асоцијација.

Изнесените примери во универзален контекст сведочат за неопходноста кон интегрална визија на прифатот на уметностите, во случајот на музиката и литературата, на музиката и јазикот, на музиката и сликарството, во промовирањето на нивните содржини во образовно-воспитниот процес во училиштата, на универзитетите, како и во други институции.

Покрај потребата од интегралната визија и опфатот на класичната и на модерната музичка традиција со класичната и со модерната книжевност, односно напорот оваа ситуација да најде примена во образовните програми, треба да се задржи и автентичната природа на секоја од уметностите, во случајов, на литературата и на музиката.

Треба да се има наум фактот дека денеска во главните европски земји со силна музичка традиција, како Франција, Германија, Австрија, Италија и други, музичкото образование не живее како некогаш на приоритетно и привилегирано место, туку постепено ги губи своите позиции и бара патишта да се прилагоди во новото општество, кое брзо наметнува нови приоритети. Дури и самата еволуција на образовниот систем не е во согласност со очекувањата на општеството, коешто многу побрзо се менува отколку самите училишта.

Актуелниот проблем се јавува речиси во сите европски земји, а секако и во нашата: како да се надмине неповолната положба? Како една концепција на маргините на сегашното општество ќе може да ги живее општествената и технолошка еволуција во современиот свет? Во Франција, на пример, парадоксално се случува вистинска експлозија на музичките училишта, како и на аматерските групи што ја практикуваат музиката. Меѓутоа, ова зголемување на обете практики повеќе е резултат на технолошките промени и желбата на француските жители повеќе да се здобиваат со уметничко образование отколку актуелните политики во земјата.

Денес во Западна Европа се трага по дефиницијата: што, всушност, претставува актуелната музика, дали е можна нејзината дефиниција? Во почетокот на 90-тите години од минатиот век, поимот рок (rock), кој симболизираше контракултурна афирмација, повеќе не успеваше „да ги катализира на задоволителен начин социјалните и естетските промени на западноевропските општества.“³

Треба да се истакне дека француските, а со тоа и дел од специјализираните образовни институции, во прв ред, музичките училишта

³ Patrick Mignon, „Existe-t-il une culture rock“ in „Esprit“, N. 193

и конзерваториуми, последните два века не се ослободени од влијанието на корените во универзалните идеи на Француската револуција од 1789 година. Се случувало сукцесивните политики да доведат до фрактури меѓу легитимната музика и популарните и актуелни музика, како што нема да дојде до изнаоѓање заеднички помирлив јазик меѓу професионалната музика и онаа на аматерите.

Меѓутоа, во современиот свет, кој се карактеризира со интензификација на интеркултурни размени што произлегуваат од налетите на мондијализацијата, отворањето кон културите и нивното разбирање ќе стане еден од битните императиви и во програмирањето во согласност со реформите во образованието. Ќе се наложуваат потребите од зголемување на капацитетите за анализа, за разбирање, за интерпретирање преку задлабочено читање според различни теоретски пристапи (семиотски, наратолошки, историски, социокритички, психокритички, митокритички, феминистички и други).

Сите овие пристапи стануваат неопходни при читањето и при анализирањето на текстот, вклучувајќи го тука и книжевниот. Проучувањето на литературата, како и нејзиното поставување во однос на другите уметности како музиката, сликарството, кинематографијата и други, ја нудат можноста да се откријат различните компоненти и димензии на уметничкиот објект за да може да се оцени подобро и да се ангажира во правец на вистинското творештво.

Како што покажале различни компаративни музичко-литерарни студии, односите меѓу уметноста на гласовите и уметноста на зборовите се создавани под знакот на внатрешната тензија. Секоја од овие две уметности тежнее кон извесна супериорна „експресивност“: додека во јазикот преовладува моќта на *logos*, музиката има својство да биде повеќе отколку јазикот моќна да изрази некои емоции, посебно од сферата на чувствата. Јазикот во и вон својата книжевна специфичност, за разлика од музиката, што ја обележува интуитивната моќ, се наоѓа поради обележјата на значењата, во помала изразна моќ.

Меѓутоа, овие две уметности функционираат и според заедничка инспирација. Постои реципрочно влијание кое, главно, се манифестира низ следниве облици: често во книжевните дела се присутни ликови на музичари (композитори, диригенти, вокалисти, инструменталисти и други), коишто настојуваат да внесат во книжевниот домен специфично музички форми, како на пример, текстови што се пеат, најчесто со инструментална придружба (во рамките на операта или на шансоната) и најпосле во музички дела со наративна вокација, како што е, на пример, симфониската поема.

Според познати компаративисти, на пример, Жан Луј Куперс, музиката и литературата работат врз заеднички материјал: тоа е гласот, односно звукот. Но сепак, би морало да се признае дека звукот повеќе го условува ритмот во музиката отколку во литературата. Куперс со

право потсетува дека постои граница меѓу артикулираниот јазик и музиката.⁴ Обичната и книжевната употреба на јазикот, во помала мера, литературната потреба на јазикот се секогаш транзитивни, потчинети на двојната функција: на значењето и на комуникацијата.

Писателот, како што нагласува Ролан Барт, е „осуден од значењето“⁵. Постоенето на оваа граница лесно се покажува, уште поизразито, со фактот дека обата системи не може да претендираат на идентичност. „Станува невозможно преминувањето на фраза во дискурс, односно немужичка фраза која би можела да биде еквивалент на музичка фраза, текстот сам по себе не би можел да репродуцира музика; не постои превод.“⁶

Од наведените теоретски аспекти, релевантни при промислувањето на местото на музиката и литературата во образовните содржини во училиштата и на факултетите, како и во други образовни институции, јасно може да се утврди дека патот на истражувањето не е само на точките на заедничкото фокусирање туку и на местата на разидување. Разликите кои радикално ги дистанцираат, особено поради референцијалната функција на музиката, повикува претходно во секој пристап на научна потрага, внесување во образовните содржини на музиката и на литературата, одделно или во синтетски облици, повикува на присет дека „добрближувањето на овие две уметности едната да се доведе во зависност од другата, а уште помалку едната да биде идентификувана со другата. Едноставно, се работи за тоа добближувајќи ги, да се сугерира повеќе или помалку привилегирана врска и таа да се покаже низ факти.“⁷

Заклучни согледби

Трагајќи по можните облици и патишта кои би можеле да значат нужно освежување и реформа на образованието, како одговор на забрзаната глобализација и брзото менување на довчерашните развојни парадигми, ни се наложи разгледувањето за интегративната настава како реформен императив, во случајов посебно во некои аспекти од интегративната настава во основните и во средните училишта, како и во високите образовни институции. Свесни дека европските, особено балканските земји не се ослободени од централизира-

⁴ J. L. Cupers, „Approches musicales de Charles Dickens. Etudes comparatives et comparatisme musico-littéraire“, in *Littérature et musique*, Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1982, p.16

⁵ Roland Barthes, dans *L'obvie et l'obtus*, Paris, Le seuil, 1982, p. 272

⁶ Ibid.

⁷ Cupers, *ibid.*

ните (јакобинистички позиции), почнувајќи уште од Француската револуција (1789).

Положбата на образованието и воспитанието во помалите земји на Балканот, во случајов во Македонија, својот клучен развој го добива по Втората светска војна, со создавањето за првпат мериторни институции во областа на образованието (основни и средни училишта, универзитети), културни институции (театар, опера, филхармонија и други).

Во последно време се прават напори да се воведат интегративната настава. Но овој облик е релативно „млад“ и е недоволно активен во нашето школство, иако се бараат можности за реализација на интеграцијата во наставниот процес во најразлични предметни правци. Меѓутоа, засега постојат повеќе варијанти за единствен процес кон интегративната настава, но е неподделен ставот дека овој развој и потрага по интеграција е добар чекор на патот кон модернизирање на образованието. Постојат уверувања од видни педагози дека меѓусебната поврзаност и корелација од наставните предмети, во случајов на литературата и на музиката, придонесува не само за полесно совладување на градивото, туку и за постигање долготрајни знаења како вредности во целиот тек на животот.

РЕФЕРЕНЦИ

Backes, Jean Louis, *Musique et littérature*, Essai de poétique compare, Paris, PUF, 1994.

Piette, Isabelle, *Littérature et musique*. Contribution à une orientation théorique. Presse universitaire de Namur (Belgique), 1897.

Drangonetti, Roger, *La musique et les lettres*. Genève, Droz, 1986.

Ruwet, Nicolas „Fonction de la parole dans la musique vocale“, in *Langage, musique, poésie*, Paris, Seuil, 1972.

Amabile, T.M., *Creativity in Context*. Avalon Publishing, 1996.

Barthes, Roland, *L'obive et L'obtus*, Paris, Seuil, 1982.

**Габриела ДУРЧЕВСКА-ГЕОРГИЕВА
Весна ХОРВАТОВИЌ**

373.2.011.3-052:159.94

ГРАДЕЊЕ ВЕШТИНИ ЗА ИЗВРШНИ ФУНКЦИИ (EFs) КАЈ ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ. ЗОШТО Е ВАЖНО ТОА?

Abstract

In the past couple of decades, there has been a growing interest in studying the development of executive function skills (EFs) in preschool children due to their relation to different cognitive, psychological, social, and academic domains. Executive functions are cognitive abilities that consciously facilitate goal-directed behavior. These skills help us prioritize tasks, filter out distractions and control impulses, or more specifically, we need these cognitive abilities (EFs) to control our thoughts, emotions, and actions.

Today, there are numerous researches which show that executive functions (EFs) are not innate and can be learned. Therefore, science confirms that the preschool age is a crucial period for the development of these executive functions and their role and impact on the social, emotional and cognitive development of a person, from early childhood to adulthood.

Key words: *executive functions, cognitive processes, preschool age.*

ВОВЕД

Научниците чиј предмет на интерес е раното учење и развојот кај децата сè повеќе ја препознаваат клучната улога што ја играат вештините за извршната функција кај децата од предучилишна возраст (EFs), генерално дефинирани како когнитивни способности што свесно го подржуваат однесувањето насочено кон целите (Diamond, 2006; Garon, Bryson, & Smith, 2008). Ова признание е важно со оглед на континуираниот акцент на политиката што ја водат сите земји во светот за зголемување на опфатот на децата во јавните детски градинки, со посебен акцент на децата од ранливите групи, подобрување на квалитетот на програмите за рано учење и развој (Barnett et al., 2016), како и централната улога што EF-вештините ја играат кај децата во однос на учењето и на нивната подготвеност за тргнување на училиште (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Obradovic, Portilla, & Boyce, 2012; Zelazo, Blair, & Willoughby, 2016).

Градењето на вештината за извршна функција (EFs) кај децата од предучилишна возраст и нивните натамошни академски постигнувања

Истражувачите особено се заинтересирани за видливите ефекти на извршните функции врз децата од предучилишна возраст во однос на регулирањето на нивното однесување и на вештините поврзани со учењето, како и придонесот на EF-вештините во подготвеноста на детето за поаѓање на училиште и неговите натамошни академски постигнувања (Cartwright, 2012; McClelland, Acock, & Morrison, 2006; Morrison, Cameron Ponitz, & McClelland, 2009; Stipek, Newton, & Chudgar, 2010). Иако, постојат автори (Jacob & Parkinson, 2015; S. M. Jones et al., 2016) кои укажуваат на тоа дека е потребно да се направат посериозни истражувања за да се обезбедат податоци за казуалната врска меѓу различните аспекти на EF-вештините кај децата и нивните когнитивни постигнувања (Jacob & Parkinson, 2015; S. M. Jones et al., 2016). Сепак, од друга страна, постојат бројни истражувања кои се направени како во САД, така и на меѓународно ниво, што укажуваат на корелациската врска меѓу инхибиторната контрола, когнитивната флексибилност и/или работната меморија и успехот што го покажуваат децата во училиште.

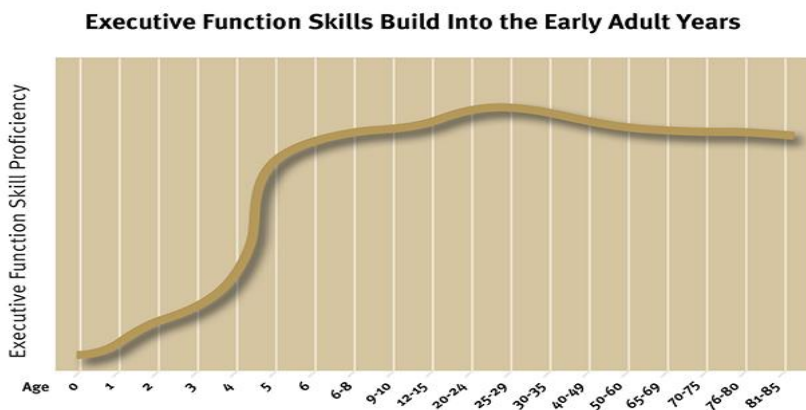
На пример, во една студија што е спроведена на 66 деца со типичен развој, на возраст од 2 до 5-годишна возраст, се открива дека нивната математичка компетентност може да се предвиди со истовремено ниво на инхибиторна контрола (Espy et al., 2004). Податоците од друга студија направена врз примерок на 310 деца од предучилишна возраст, покажува дека децата кои престојувале минимум една година во градинка, успеале да го подигнат нивото на саморегулација во однесувањето и во почетните одделенија од основното образование покажале подобри резултати во почетното описменување, вокабуларот и математичките вештини (McClelland et al., 2007). Во студија направена на примерок од 152 деца од предучилишна возраст по потекло од Тајван, исто така, се потврдува дека EF-вештините ги подобруваат нивните вештини за математика и за вокабулар во почетните одделенија на основното образование (Wanless, McClelland, Acock, Chen, & Chen, 2011). Истражување спроведено во детски градинки во Канада сугерира дека работната меморија на децата е поврзана со препознавање на буквите и со развојот на математичките вештини (Miller, Muller, Giesbrecht, Carpendale, & Kerns, 2013).

Врз основа на горенаведеното може да се констатира дека значајна истражувачка основа ја докажува позитивната врска меѓу EF-вештините кај децата од предучилишна возраст и нивните академски постигнувања, особено до трето одделение. Научниците се согласни дека детето има вродени потенцијали за развојот на извршните функции, но за да може да се развијат тие се потребни искуства преку нивно практикување во секојдневниот живот. Како и другите сложени вештини, ЕФ ја следи развојната траекторија поврзана со возраста, но исто така е под влијание на индивидуалните карактеристики на детето, факторите на

животната средина и изложеноста на специфични активности во рамките на програмите за рано учење и развој.

Иако, темелите за развој на овие функции се поставуваат уште од самото раѓање на детето. Така, на пример, традиционалната игра на мајката со бебето „каде сум?“ (peekaboo), помага во поставувањето на раните односи на работната меморија и самоконтрола бидејќи бебето го чека изненадувањето. Сепак, за да може да се развијат вештините за извршна функција е потребно долго време и многу вежбање, бидејќи како што се развиваат, така децата стануваат посамостојни и полесно се вклопуваат во нивната околина. Развојот на EF ќе продолжи и во адолесцентните и во раните возрасни години, но исто така податоците во бројни истражувања сугерираат дека тие почнуваат да се развиваат кратко по раѓањето, а најинтензивно се развиваат на возраст од 3 до 5 години, проследено со уште еден скок на развој за време на адолесценцијата и на раните возрасни години. Следниот графикон ни го потврдува токму тоа (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Hughes, 2011; L. B. Jones, Rothbart, & Posner, 2003; Thompson & Nelson, 2001; Zelazo & Jacques, 1996).

Графички приказ број 1: Развивање на извршните функции од раѓањето до периодот на раната зрелост кај личноста



<https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-executive-function/>

Вештините за извршна функција се важни во текот на животот

Извршната функција (EFs) кај децата од предучилишна возраст може да се објасни како збир на когнитивни процеси кои со текот на времето ја поддржуваат способноста на детето сè повеќе да го регулира сопственото однесување и да влијае врз натамошниот развој на социјалната, емоционална и когнитивна компетентност.

Се смета дека овие когнитивни процеси вклучуваат:

- работна меморија (можност да обрнете внимание и да запомните факти),
- инхибиторна контрола (можност за следење на правилата, управување на емоциите и одложување на задоволството) и
- когнитивна флексибилност (способност за планирање, да прават проценки и да се коригираат самостојно).

Равојот на овие вештини (EFs) и способности се основа за учење бидејќи ги поставуваат темелите за адаптивно однесување насочено кон целите, што му овозможува на детето од предучилишна возраст да ги надмине поавтоматските и импулсивните мисли и одговори (на пример, плаче, бега, зграпчува и фрла играчка и сл.).

Како што може да се забележи, придобивките од равојот на овие вештини се повеќекратни:

- ✓ Училишно достигнување – Вештините за извршна функција им помагаат на децата да запомнат и да следат упатства во повеќе чекори, да избегнуваат одвлекување внимание, да контролираат импулсивно однесување, да се прилагодуваат кога се менуваат правилата, да решаваат проблеми и да се справуваат со долгорочни задачи. За општеството, исходот е подобро образовано население, способно да одговори на предизвиците на 21 век.
- ✓ Позитивни однесувања – Извршните функции им помагаат на децата да развијат вештини за тимска работа, лидерство, донесување одлуки, работа кон цели, критичко размислување, прилагодливост и да бидат свесни за нашите сопствени емоции, како и за другите. За општеството, исходот е постабилни заедници, намалување на криминалот и поголема социјална кохезија.
- ✓ Добро здравје – Вештините за извршна функција им помагаат на луѓето да направат попозитивен избор за исхрана и за вежбање. Имањето добра извршна функција ги надминува нашите биолошки системи и вештините за справување добро да одговорат на стресот. За општеството, резултатот е поздрава популација, попродуктивна работна сила и намалени здравствени трошоци.
- ✓ Успешна работа – Вештините за извршна функција го зголемуваат нашиот потенцијал за економски успех затоа што сме подобро организирани, способни да ги решиме проблемите за кои е потребно планирање и подготвени да се приладиме на промените. За општеството, резултатот е поголем просперитет како резултат на иновативна, компетентна и флексибилна работна сила.

Веќе кажавме дека значајни истражувања ја документираат поврзаноста на важноста на градењето на вештините за извршна функција (EFs) кај децата од предучилишна возраст и нивните академски постигања, особено во првиот образовен период. Како резултат на тоа, клучно е децата од предучилишна возраст да ги стекнат овие вештини. Градењето вештини за извршна функција на децата им користи на сите. Сè покомпетентното извршно функционирање на децата и на адолесцентите им овозможува да планираат и да постапуваат на начин што ги прави добри ученици, одговорни граѓани и пријатели. Колку повеќе едно општество инвестира во градењето на извршното функционирање на своите деца, толку поголеми придобивки ќе види во иднина.

ЗАКЛУЧОК

Постојните истражувања на оваа тема имаат тенденција да покажат дека извршните вештини се клучни за поддршка на развојните и на академските резултати на децата од предучилишна возраст. Поконкретно, извршните функции не се важни само за успешно извршување на секојдневните задачи, туку тие се неопходни вештини за учење јазик, писменост и математика. Оттука, сакаме да истакнеме дека креаторите на политики и заинтересираните страни за раното образование на децата треба да овозможат создавање услови за вклучување на сите деца во квалитетно предучилишно образование, со цел да му се овозможи на секое дете да ги развива вештините на извршната функција. Се надеваме дека овој труд ќе претставува значаен ресурс за истражувачите и за практичарите кои ќе сакаат подлабоко да навлезат во проблематиката за извршните функции кај децата од предучилишна возраст. Има уште многу што да се истражува за специфичните активности, интервенции, програми за рано учење и развој, пристапите во работата со децата од предучилишна возраст кои најдобро може да го промовираат развојот на вештините на извршните функции.

РЕФЕРЕНЦИ

- Belacchi, C., Pantaleone, S., Marano, A., Dispaldro, M., and D'Amico, S. (2014). Cognitive and linguistic components of lexical ability development in preschoolers: an exploratory study. *J. Appl. Psycholinguist.* 13, 31–41.
- Best, J. R., and Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Dev.* 81, 1641–1660. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
- Best, J. R., Miller, P. H., and Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learn Individ. Differ.* 21, 327–336. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.007

Carlson, S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Dev. Neuropsychol.* 28, 595–616. doi: 10.1207/s15326942dn2802_3

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64, 135–168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Lara A. Coelho, Alycia N. Amatto, Claudia L.R. Gonzalez & Robbin L.

Gibb (2020) Building executive function in pre-school children through play: a curriculum, *International Journal of Play*, 9:1, 128-142, DOI:

10.1080/21594937.2020.1720127

Center on the Developing Child (2012). Executive Function (InBrief).

Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

II. ЕМПИРИСКИ СОГЛЕДУВАЊА

Анита ШТЕРЈОСКА-МИТРЕСКА

37.091.33-028.22

НАСТАВНАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ГРАФИЧКИТЕ ТЕКСТОВИ ВО ЈАЗИЧНОТО ОПИСМЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Abstract

During language literacy classes, the foundations are laid for multifaceted literacy of the students, which implies active coping in a multi-symbolic environment. The didactical layout of the classes, textbooks and other didactic tools are the instruments for creating a creative educational environment for learning, in which students will read texts that keep their attention and, at the same time, will be guided in several dimensions of literacy (graphic, symbolic, visual and dr.). The paper presents the knowledge from the conducted research in relation to the teaching interpretation of the graphic texts in the function of the language literacy of the students.

Key words: *graphic texts, tables, literacy, reading, textbooks, teaching.*

ВОВЕД

Бројот на информации што секојдневно се генерираат достигна размери кои ги надминуваат можностите на човечкиот ум. Нивниот обем, хетерогеност, перцептивните способности и секојдневните потреби на луѓето создадоа основа за структурирање, организирање и прикажување на информациите преку различни медиуми. Во моментот не постои дилема дека водечка улога во медиумскиот простор има графичката индустрија, којашто промовира комуникација по пат на сликовни пораки.

Визуелната, или т.н. графичка комуникација, е комуникација што е заснована врз *графички прикази во кои информациите не се искажуваат со зборови, туку со визуелни средства (група симболи, цртежи, дијаграми, графикони, мапи и сл.)* (Molin, 2009: 6-9).

Со оглед на тоа дека визуелната комуникација е вградена во сите пори на општеството, многу е важно во образовниот процес таа да го добие третманот што го заслужува - цел и содржина на писменоста. Имено, создавачите на илустративните материјали

користат различни техники и средства за да оформат и за да испратат определена порака. Активностите што го поттикнуваат читањето графички материјали ги водат учениците преку анализа на графичкиот приказ да ги воочат информациите, да ја откријат пораката и да ги препознаат средствата и техниките што се употребени при оформувањето на визуелното средство. Од друга страна, визуелната поткрепа на учењето внесува перцептивна стимулација која е аналогна на процесот на мислење. Таа има моќ да ги конкретизира и најсложените поими, процеси и појави, чие објаснување понекогаш може да биде многу тешка задача за наставникот.

Дејв Греј ја дефинира визуелната писменост како способност визуелно да се размислува; да се чита и да се создава визуелна информација со цел да се решаваат проблеми (Gray, D. 2012; 2016). Тој оди чекор напред, вршејќи операционализација и конкретизација на дефиницијата во образовни цели за визуелно описменување: учениците да развиваат вештини за идентификување и толкување визуелни информации; да се поттикнуваат да размислуваат и да учат преку визуализации и да поставуваат и да решаваат визуелно дефинирани проблеми (Gray, 2016: 41).

Оспособувањето на учениците за лоцирање и за прикажување на информациите од визуелен формат започнува уште во раната училишна возраст кога тие се поттикнуваат да ја препознаат/прочитаат информацијата од графичките извори на информации. Откривањето на податоците од илустрациите и разговорот за нив им помага на овие ученици говорно, но и преку цртежи, да ги искажуваат своите мисли. Графичкото описменување на учениците продолжува со развој на вештини за анализа, толкување и креирање на комплексни графички прикази во кои група информации се кондензирани во еден визуелен концепт. Тоа се прави во различни образовни окружувања, во наставни ситуации кога визуелната писменост истовремено претставува средство и цел на наставата. Притоа, од суштинско значење е изборот на текст за наставна интерпретација да кореспондира со читачките компетенции што треба да ги развијат учениците на определена возраст.

Жанровското определување, издвојување и дефинирање на различните видови текстови што се предмет на наставна интерпретација од наставникот бара вештини за теоретска анализа на структурните, жанровските, јазичните и содржинските особености на текстот, разгледување на нивниот обем, композиција и структура, на функционално-стилските особености и теоретската елаборација на идејно-тематската основа. Во основното образование клучна одредница е нивната

функционалност, видлива во дидактичката вредност т.е. јазично-стилската и дидактичка конципираност на текстот во насока на развој на функционални јазични вештини кај учениците. Имено, функционалната јазична писменост е во директна спрега со различните видови текстови, чија обработка на часот по Македонски јазик нуди можност кај учениците да се развиваат вештини за пристап и за обработка на информации од специфични извори. Истовремено, преку „читањето“ текстови од различен карактер учениците се оспособуваат да практикуваат целесообразни усни и писмени форми за прикажување на идеи, факти, ставови и сл. Воведувањето на различните извори на информации во елементарната настава отпочнува со развој на вештини за лоцирање информации во графички ориентирани текстови (табели, шеми, графички организатори и сл.). Читањето, сфатено првенствено како процес на примање информации, поттикнува развој на јазична, логичка, графичка, сликовна, музичка, и воопшто, информациска свест која, меѓу другото, подразбира примена на вештини за пронаоѓање информации во текстуални опкружувања во кои се присутни количествени, просторни, временски и други форми на презентирање на податоците. Оттаму, обработката на текстови што содржат различни информациски платформи претставува важен синџир во ин-структивниот процес за функционално јазично описменување на учениците. Оттаму, сметаме дека податоците за анализа на текстови од различен вид, што имплицира практикување соодветен методски концепт, ќе ја илустрираат методската понуда на наставата по јазична писменост, којашто ја обликува најфреквентната образовно-функционална порција за читање и за пишување.

1. Графички текстови

1.1. Табели, шеми и графички организатори

Во овој дел ќе направиме краток осврт на дидактичкото влијание на графичките прикази врз развојот на функционалното читање. Имено, организациските визуелни прегледи (табели, шеми, графички организатори и сл.) претставуваат олеснувачи на мислењето и на помнењето, бидејќи им помагаат на учениците да ги перципираат информациите во прегледен визуелен контекст на кондензирани пораки, а потоа, со помош на ментални стратегии, да ги систематизираат во логички оформен концепт кој обезбедува применливи и трајни знаења. Кога ученикот ја меморирал информацијата, тоа не значи и дека ја научил. За да стекне применливо знаење, тој треба да ја разбере информацијата, а за да го направи тоа е

потребно таа да помине низ процесот на ментална обработка и да се вгради во системот што се надоградува на неговите претходни знаења.

Именуваните графички прикази визуелно го поткрепуваат мислењето, ги насочуваат учениците да се сосредоточат на клучните информации, да создадат ментална слика за нив и полесно да го запомнат она што го слушнале или го прочитале.

Графичките организатори им помагаат на учениците да развиваат стратегии за организација и за визуализација на своите мисли, идеи и концепти во ментална структура што го одредува нивниот личен развоен и образовен идентитет. Тие наоѓаат примена во различни фази од наставниот процес, поттикнувајќи активни методски ситуации во кои учениците се навраќаат на претходните знаења, пронаоѓаат клучни информации, разликуваат факти од мислење, споредуваат информации, интегрираат податоци (откриваат главни мисли) и сл. (Robb, 2003: 29 – 30); (Tasaíochta, S.; Leibhéal, D., 2008: 5 - 49).

1.2. Графички документи

За поимот графички документи се среќаваат различни толкувања, кои произлегуваат од контекстот во кој се разгледуваат овие текстови. На пример, во одредниците на УНЕСКО графичките документи се разгледуваат од стојалиште на медиуми за пренос на информации и се определени како *„... различни видови објекти што служат за пренесување на информации. Тоа се книгите, ракописите, цртежите, гравурите и сл.“* (UNESCO, Graphic documents, 2016: 2). Други автори при терминолошката детерминација го користат симболичкото толкување на графичките документи, според кое тие се *„...релативно перманентни надворешни симболи, во кои спаѓаат буквите (напишан текст), математичките симболи, мапите, табелите, графиконите, шемите, сликите, цртежите, фотографиите и сл...“* (Teubal E., Guberman A, 2014: 7).

Во овој труд поимот графички текст/документ ќе го разгледуваме во контекст на графичката писменост, сфатена како способност на поединецот да користи пишани и графички текстови за да остварува ефективна интеракција со животната средина. Податоците во овие текстови се презентирани во визуелно просторен формат, најчесто во дводимензионален простор во кој, преку комбинирање на повеќе симболички извори, се овозможува поедноставување на прикажувањето на сложени информациски пораки.

Теубал и Габермен (Teubal E., Guberman A, 2014: 6 - 39) во нивните истражувања за графичките документи како алатки за поддршка на читањето во почетните одделенија, разликуваат неколку подвидови графички текстови: илустрирани текстови (содржат илустрации – цртежи што го претставуваат, го интерпретираат и го зајакнуваат значењето на текстот на начин со што се овозможува комплементарност на пишаниот и на сликовниот текст; наративни илустрации (графички жанр што се одликува со слики придружени со текст), при што текстот го поедноставува разбирањето на визуелно прикажаните информации. Тука спаѓаат сликовниците чии илустрации поседуваат голем информативен потенцијал; стриповите од забавен и од образовен карактер и научно илустративните текстови (графички текстови со невербална графичка содржина што се наменети како поддршка за разбирање научна содржина – визуелен приказ на определен поим, структура, процес.

Покрај именуваните текстови, кои може да ги поврземе со првиот образовен циклус, на повисоките степени на наставата по јазична писменост постапно се воведуваат посложени форми на графички текстови кои изобилуваат со дијаграми, фотографии, цртежи, скици, графикони, планови, мапи и сл. Нивната обработка овозможува успешна реализација на повеќе функционални цели, од кои би ги издвоиле: учениците: - *да се оспособат да ја воочуваат поврзаноста на различни форми на прикажување на информациите*, - *да научат да читаат и да толкуваат графикони, мапи, дијаграми и сл.*, - *да развиваат вештини за графичко прикажување и организирање податоци*, - *да создаваат информативни материјали преку комбинација на графички и текстуални прикази* и др.

Методската елаборација на содржината на графичките текстови упатува на потребата кон овие текстови да се пристапува преку интегриран модел на работа, во кој тие може да бидат средство и/или содржина на различни наставни предмети. Сепак, наставата по јазична писменост е најповикана за развој на вештини за функционално читање, и како таква таа задолжително треба да биде инкорпорирана во сите наставни ситуации што иницираат читање на графички текстови. Согласно сме дека читањето на литературноуметнички текстови е алката што ги води учениците кон највисокиот степен на културата на читањето и дека етичкото и естетското доживување на текстот имаат неприкосновено значење во наставата по јазичната писменост, но, истовремено сме свесни дека на основно-образовно ниво, лоцирањето на информацијата во повеќедимензионални податочни прикази што се дел од т.н. графички документи е, исто така, од суштествено значење бидејќи претставува условувачка вештина за рецепција на информацијата во покомлексни печатени медиуми.

2. Истражување

Нашата интенција за воочување на зачестеноста на определени видови текстови во наставата по мајчин јазик, во првите два циклуса од основното образование ја реализиравме преку три истражувачки постапки:

1. Спроведена анкета со 98 одделенски наставници од пет училишта од кои три гравитираат во подрачјето на Град Скопје, додека останатите две училишта се од градска и рурална средина од внатрешноста на државата (Охрид и Кочани). Во овој труд, ги анализираме одговорите на наставниците на следното прашање од анкетниот прашалник: *Колку често, во наставата по Македонски јазик, предмет на обработка, од аспект на читање и/или пишување, се наведените видови текстови?* Во формулацијата на прашањето беа понудени десет вида текстови и скала за процена со пет тврдења.

2. Содржинска анализа на актуелните учебници по Македонски јазик за одделенската настава.

3. Опсервации на наставни активности во учебната 2018/2019 г.

2.1. Ставови на наставниците

Зачестеноста на ставовите на наставниците во однос на конкретните текстови, изразена во проценти, ја прикажуваме во табела бр. 1, додека визуелниот приказ на аритметичките средини на статистичките скорови е даден во графикон бр. 1.

Табела бр. 1: Ставови на наставниците во врска со обработката на различни видови текстови

%	Колку често, во наставата по Македонски јазик, предмет на обработка се наведените видови текстови?	Никогаш	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
1.1.	Честитка	4,9	24,6	54,1	15,6	0,8

1.2.	Писмо	4,1	32	54,1	9	0,8
1.3.	Потсетник, скица, план	7,4	15,6	30,3	32	14,8
1.4.	Инструкциски текст (процедури)	12,3	41,8	36,1	2,5	7,4
1.5.	Извештај	8,2	17,2	55,7	17,2	1,6
1.6.	Текст со информативен карактер	6,6	12,3	49,2	26,2	4,9
1.7.	Научно-популарен текст	8,2	18,9	45,9	23	4,1
1.8.	Новинарски напис	8,2	62,3	28,7	0,8	/
1.9	Краток расказ или извадок од поголеми книжевни дела	4,1	/	2,5	29,5	63,9
1.10	Графички документ (табели, шеми, дијаграми)	9,8	48,4	36,1	5,7	/



Графикон бр. 1: Аритметички средини на зачестеноста на примената на различни видови текстови во наставата по Македонски јазик

Презентираните резултати се јасен показател дека во наставата по Македонски јазик доминира обработката на кратки раскази или извадоци од поголеми книжевни дела. Имено, за оваа алтернација се определиле 63,9 % од вкупниот број испитаници, кои тврдат дека овие текстови се *многу често* застапени во нивната наставна практика, а само 4,1 % од испитаниците сметаат дека никогаш не обработиле таков вид текст.

Новинарските написи, за кои 62,3 % од анкетираниите наставници тврдат дека многу ретко ги обработуваат, се со најниска застапеност во наставата по Македонски јазик; 28,7 % *повремено* обработуваат новинарски написи; а помалку од 1 % од испитаниците често или многу често ги користат новинарските написи во наставната работа со учениците.

Истражувањето покажа дека употребата на *табели, шеми, графички организатори и сл.* не е честа практика на наставниците од одделенската настава. Показателни податоци за тоа се ставовите на наставниците за зачестеноста на обработката на графички текстови, според кои, 9,8 % од анкетираниите наставници никогаш не работеле со вакви документи, 48,4 % тоа го направиле многу ретко, за 36,1 % присуството на графички прикази е повремено, а само за 5,7 % тоа е често.

Овие податоци се загрижувачки бидејќи се спротивни на фактот дека функционалното читање подразбира препознавање, извлекување и користење податоци што се прикажани во различен формат и во различен текстуален контекст, вклучувајќи ги и графичките прикази. Речиси половина од анкетираниите наставници ги маргинализираат графичките текстови, фокусирајќи ја наставата кон естетско доживување на текстови со просечен квантум на податоци, чија основна форма е линеарното прикажување на информациите. Оттаму, укажуваме на потребата наставата за јазична писменост да се збогати со визуелни прикази, и тоа подеднакво во делот на учебници и учебни помагала, од една страна, и во наставната практика, од друга страна.

2.2. Графичките прикази во учебниците

Техничката анализа на содржината опфати истражувачки активности во кои графичките елементи ги побаравме во вкупно седум актуелни учебници по Македонски јазик за одделенската настава. Прегледот на истражувачкиот примерок (учебници) е прикажан во табелата бр. 2.

Табела бр. 2: Учебници по Македонски јазик

III одд.	IV одд.	V одд.
Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-а) (В. Настовска.; Љ.	Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишно основно образование (4-а) (Љ. Севдинска,	Македонски јазик за петто одделение од деветгодишното основно образование (5-а) (Љ.

Севдинска)	В. Настоска)	Севдинска, В. Настоска)
Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-б), (М. Спасевски, Л. Гркова.; Б. Лалчевска	Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишното основно образование (4-б) (Љ. Атанасова)	
Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-в) (О. Синадиновска, В. Андоновски, М. Јанчева)	Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование (4-в) (Б. Кртолица, В. Митовска, В. Г. Аврамовска)	

Предмет на истражувачкиот интерес беа фреквенцијата и дидактичко-методската поставеност на графичките документи во наставата по Македонски јазик. Добиените резултати се прикажани во табелата бр. 3.

Табела бр. 3: Фреквенција на графички елементи во учебниците по предметот Македонски јазик во одделенската настава

Форма	f	Форма	f	Форма	f
Учебник (3-а)		Учебник (3-б)		Учебник (3-в)	
Табели	7	Табели	1	Табели	1
Пополнувалки	1	Пополнувалки	3	Пополнувалки	0
Графикони	0	Графикони	0	Графикони	0
Умствени мапи	0	Умствени мапи	0	Умствени мапи	0
Шеми	0	Шеми	6	Шеми	6
Други графички организатори	0	Други графички организатори	0	Други графички организатори	0
ВКУПНО:	8	ВКУПНО:	10	ВКУПНО:	7
Учебник (4-а)		Учебник (4-б)		Учебник (4-в)	
Табели	14	Табели	9	Табели	4
Пополнувалки	/	Пополнувалки	/	Пополнувалки	0
Графикони	/	Графикони	1	Графикони	0
Умствени мапи	/	Умни мапи	/	Умствени мапи	1
Шеми	/	Шеми	/	Шеми	0
Други графички организатори	7	Други графички организатори	8	Графички организатори	10
ВКУПНО:	21	ВКУПНО:	18	ВКУПНО:	15
Учебник (5-а)					
Табели	20				
Пополнувалки	/				
Графикони	/				
Умствени мапи	5				
Шеми	/				
Друго (симболи)	1				
ВКУПНО:	26				

Податоците што се прикажани во табелата бр. 3 покажуваат незначително присуство на графички елементи во учебниците и определен тренд на постапно воведување на графичките прикази во наставата за јазична писменост во почетните одделенија од основното образование.

Квалитативната анализа на учебниците резултираше со сознанието дека целта на овие прикази во најголема мерка е систематизирање на наставните содржини, без додатна дидактичка апаратура што ќе ги насочи учениците кон усвојување на овие форми и нивна употреба во други наставни ситуации.

Треба да се напомене дека во изолирани учебници (пр. учебникот 4-а) табелите се придружени со методски налози коишто ја насочуваат мисловната активност на учениците (категоризирање (с. 24, с. 29, с. 50 и др.); аргументирање (с. 70); оценување (с. 101) и др. Исто така, во учебникот се забележува присуство на голем број техники за развој на критичкото мислење, кои во својата структура содржат и соодветни графички организатори: грозд (с. 9), ЗСУ-табела (с. 12), вендијаграм (с. 14, с. 29); петоред (с. 15); стоп-техника (с. 34); коцка (с. 138); квадрант (с. 36, с. 98), двоен прозорец (стр. 151, с. 161); скелетен приказ (с. 78) и др., што е показател на интенцијата на авторите учебникот да биде корисна алатка за развој на функционални знаења од областа на мајчиниот јазик. Од друга страна, графичките прикази, кои имаат за цел да информираат, да синтетизираат и да конструираат знаења, во учебникот 4-в имаат двојна намена: **а.** да му послужат на ученикот да ја разбере содржината и да го усвои поимот за техниката/графичкиот организатор и **б.** како инструмент со кој наставникот ги консолидира обработените програмски цели. Имено, примената на креативните техники, чии придружни елементи се графичките прикази во овој учебник не е во функција на разбирање на текстот што се чита, туку е цел сама за себе – усвојување на концептот на техниката, откривање на целта за која таа техника се применува и воочување на методската постапка за нејзиното спроведување. На повеќе места во именуваниот учебник авторите им се обраќаат на учениците: - *Запознај се со новата техника со која ќе го поврзуваш знаењето од една област со друга* (с. 91) / - *Ако сакаш да истражуваш, техниката грозд ти е само пример како можеш да го разгрануваш твоето знаење од одредена област.* (с. 137) / - *И оваа техника е наменета за оние што сакаат да истражуваат* (с. 163). Овие и слични констатации во врска со креативните техники, за учениците се апстрактни и немаат никакво значење. Нивната функција, концепциски и методски, директно се однесува на разбирање на текстот што се чита, како и на информациите

што ученикот треба да ги пронајде, да ги обработи и да ги систематизира во графички организатор или, пак, да ги декодира визуелно прикажаните информации и да ги употреби за решавање определен проблем. Објаснувањата за целта, за формата, за структурата и за методската заднина на техниките, наместо во учебникот, треба да останат онаму каде што природно припаѓаат – во сферата на дидактичко-методското подрачје, од каде што се позајмуваат тогаш кога за тоа има оправдана причина.

2.3. Опсервации

Од реализираните опсервации на наставни часови по Македонски јазик во трите опфатени одделенија дојдовме до следните констатации: Изборот на текстови за интерпретација се сведува на понудените текстови од учебниците, коишто се одделно обработени во овој труд. Во текот на опсервациите не засведочивме ниту еден час (активност) за работа со текст од информативен карактер или анализа/употреба на графички текст, употреба на табеларни прикази од енциклопедии, специјализирани образовни софтвери во кои се инкорпорираат графички прикази, веб-страници и сл.

Заклучок

Презентираните сознанија до кои дојдовме укажуваат на неусогласеност на постоечкиот образовен влез со посакуваниот функционален образовен излез што се изразува преку развиени компетенции на учениците за кодирање и декодирање на информациите во специфична графичка форма. Македонските ученици немаат можност да ги достигнат светските трендови на критичкото мислење и стандардите на меѓународните студии на писменоста бидејќи образовниот систем не ги обезбедува потребните материјални и дидактичко-методски услови. Оттаму, податоците од овој труд се придружуваат кон научните укажувања за отпочнување научни, концепциски и стратегиски системски и структурни промени коишто ќе овозможат воспоставување на потребните предуслови за развој на јазичната писменост на учениците.

РЕФЕРЕНЦИ

Molin, S. (2009). *Vidim šta hoćeš da kažeš -deca i vizuelne informacije*,

Beograd: Kreativni centar

Gray, D. (2016). *Visual thinking: What is visual thinking?*

<http://xplaner.com/visual-thinking-school>

Robbie Nakatsu (2010). *Diagrammatic Reasoning*, AI, John Wiley & Sons, Inc.

UNESCO, Graphic documents, 2016

(<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073>)

Tacaíochta, S.; Leibhéal, D., (2008), *Graphic Organisers for Teaching and Learning*, SLSS

Учебници по предметот Македонски јазик за одделение (е-учебници:

<https://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/>)

MaJa ŽMUKIĆ

373.3.015.31:7

373.3.016:74

PAINTING AND DRAWING TECHNIQUES IN TEACHING ART CULTURE OF INITIAL GRADES IN PRIMARY EDUCATION

Original scientific work

Summary

The subject of this work is the application of art areas of painting and drawing and their techniques in the initial grades of nine-year primary education. The aim of the research is to examine and investigate the prevalence of the application of painting and drawing techniques according to the valid curriculum in the III and IV grades of primary school. The sample consists of 214 students and 10 teachers. The selection of research methods for deriving relevant conclusions are: descriptive method, method of theoretical analysis and historical method. The results obtained through a survey questionnaire related to teachers who show that art areas are 100% equally represented, and the majority of students (96.26%) answered in the affirmative to the same question, but in the results of what is most often done during art class culture, the majority of students (82.71%) answered drawing, while the remaining 18.69% answered that they usually paint. According to the students, the fields of art are not as represented as the results of a survey conducted among teachers show. It has been proven that the two art fields, drawing and painting, are the most common, while the fields of sculpture and graphics are often left out and that one of the techniques of the above art fields is the most common choice in class, which does not leave enough space for students to get to know and master other techniques.

Keywords: *education, fine art, art culture, artistic fields, painting, drawing*

Абстракт

Предмет на оваа студија е примената на ликовните области т.е., сликарството и цртањето и нивните техники во почетните одделенија на деветгодишното основно образование (деветолетка). Целта на истражувањето е да се испита и истражи застапеноста на применетите сликарски и цртачки техники врз основа на планот и програмата за III и IV одделние во основното образование. Примерокот за анализа се состои од 214 ученици и 10 наставници. Изборот на истражувачките методи кои водат до релевантни заклучоци се: дескриптивен метод, теориска анализа и историски метод. Добиените резултати со помош на анкетен прашалник спроведени на страна на наставникот покажуваат дека ликовните области се подеднакво застапени 100%. Ова е потврдено и од страна на учениците, каде поголем дел од нив (96,26%) одговриле исто. На прашањето што најмногу се работи на часот по ликовна култура, 82,71% одговориле цртање, додека преостана-

тите 18,69% одговирле сликање. Од резултатите добиени од учениците следува дека ликовните области не се подеднакво застапени, што противречат на резултатите добиени од наставниците. Докажано е дека најзастапените ликовни области се цртањето и сликањето, додека вајарството и графиката не се застапени. Исто така е покажано дека една од техниките наведени претходно е најчест избор на часот, со што не се остава доволен простор во наставата да учениците се запонзаат и совладат други техники.

Клучни зборови: образование и воспитување, ликовна култура, ликовни области, слинање, цртање

INTRODUCTION

Before man invented the letter and the word, he drew a shape and started visual communication, so in addition to the development of civilization, drawing is the first form of children's creative activity. Fine art is a reflection of the child's desire to communicate with the environment, which initially represents a game, and over time will lead to greater development of his motor skills, understanding of concepts and expression of emotions. In addition to speech through which the child expresses his feelings and experiences, establishes relationships with people, drawing is one of the most honest ways of communication. For some artists the first children's steps of such a form of expression are at a very high level, since the child reacts unhindered in his original way using his own interpretation, artistically expressing, describing the world around them, showing what they know, their interests, entertains or scares. This is a very important segment in growing up, because artistic expressions strengthen the abilities of perception, representation and comprehension, and this results in stronger and richer creation. 'Drawing can still be considered the foundation of art education, because visual symbols are one of the first ways of communication that appear in a child's development and become a way of playing, but also an additional form of expression with gestures and speech.' Milutinović (2019). Thus, the natural process of growth, development of children's consciousness and their abilities is established. When a child first takes a pencil in his hand and begins to express himself non-verbally, then he should be encouraged to express himself in his own way, because only in this way creativity and the desire for further work develop. Going to school, a child's interest in drawing goes through changes related to cognitive development itself, and it is at this age that it becomes sensitive. In this period general, developmental and art pedagogy through the educational system take the way of teaching responsibility for the purpose of further development and the child's interest in artistic expression. As Cvetkova / Dimov, Trajkovska (2015) state: 'Ways of teaching and learning are especially important for the development of the educational process and the development of not only cognitive, but also other areas of child personality development, as an affective and psychomotor area.' In this way, the teaching of art culture sho-

uld be observed, through its educational tasks, acquisition of knowledge and development of abilities and education, in order to form one's own artistic speech within the solution of a certain art problem. In other words, each student should be approached in an individual way, according to his own needs, impulses and aesthetic criteria. Such an approach to art work results in reaching the essence of art education and art upbringing. The Framework Curriculum for the nine-year education of the Federation of BiH lists the elements that make up the subject Art Culture and relate to art literacy, recognition and understanding of art language; art culture, getting to know the history of fine arts and art creativity: as a process of acquiring knowledge and individual realization. For III and IV grades of primary education, the proposed approximate number of teaching hours is grouped in such a way that art areas; drawing, painting, basics of graphics, spatial design with almost the same number of hours and almost equal attention paid to each area. Through various art fields and their techniques, students master art language through art tasks, and these tasks include learning to recognize rhythm, to know how to use a point as an art element, to master art techniques and supplement, expand knowledge about fine arts in general. By acquiring the stated knowledge, through a series of practical exercises, students will develop their own artistic speech, creative freedom. It should be pointed out here that such teaching, in addition to acquiring certain knowledge, strives for visual and artistic literacy, independence and authenticity of artistic speech. Like Duh, Herzog, Lazar, (2015) state that the teaching of art culture influences the overall development of upbringing and education and reveals creativity in students, artistic expression, and directs authentic children's art research, and leads to an understanding of visual communication. 'Fine art differs from other subjects in the education system since children have the opportunity to create independently.' (Duh and Vrljić, 2003). There are many views on the interpretation of the concept of visual literacy, and as Alebić, Buljaković, Marišić and Đukić (2019) say that the term visual literacy is used in setting knowledge and attitudes as themes, in theoretical and practical sense, but that the terminology causes additional explanations as to why to call something literacy if it is visual, because the term literacy is most often associated with those who are educated. Therefore, the terminology related to the notion of art literacy and primarily to the speech and reading of art principles and principles presented in the record of art tools and materials should be separated here. Such a division could facilitate the art pedagogical work for teachers in fulfilling art tasks. 'Appreciating art is part of general abilities.' (Duh, Čagan, Huzjak, 2011). Precisely Šarančić (2014) talks about the importance and impact of visual art on teaching and learning. Such an impact is impossible to avoid because it is too deep. As he says: 'The old folk proverb speaks in favor of this: a picture is worth a thousand words.' And the greatest values of a society lie in culture, and according to Brajčić,

Šućur, (2019) no society can survive without its culture and art, and therefore the teaching of art culture is an irreplaceable component of general culture and modern man.

Sample of respondents

Two separate samples representing two different data sources were selected as respondents or study participants, namely (1) a sample of teachers and (2) a sample of students. The sample consists of teachers and students aged from the first to the fifth grade of the nine-year primary school. The research was conducted on a population of $N = 214$ students, of which 108 were III grade students and 106 were IV grade students. The second sample of respondents consisted of 10 teachers. In order to obtain reliable (relevant) data, a sample of respondents was taken from the population of 5 different schools in Sarajevo Canton. The research included a total of 10 classrooms, 2 grades from each school, formed into 2 groups, five departments of III and five departments of IV grades. The research was conducted in accordance with the recommendations of the Declaration of Helsinki and participation was voluntary.

Variables sample

Data were collected directly from the respondents using a closed questionnaire consisting of two parts: a questionnaire for teachers and students and an open interview. In accordance with the set goal, independent and dependent variables were determined. Independent variables in relation to teachers: gender, education, years of service and independent variables in relation to students: age (class), gender. What was observed as a dependent variable in order to determine whether independent variables cause some changes in them are students' artistic preferences, according to: art areas.

Data processing methods

All data collected by the survey were processed by descriptive statistics procedures. Frequencies and percentages were calculated by descriptive statistics. The statistical program for personal computers SPSS for Windows-version 20.0 was used for data processing.

RESULTS

Surveys for students, showing the frequency of all student responses

Table 1. Do you draw in art class?

Variables	f	%
Yes	212	99,07%
No	2	0,93%
Total	214	100,00%

Table 2. Do you paint in art class?

Variables	f	%
Yes	209	97,66%
No	5	2,34%
Total	214	100,00%

Table 3. What is most often done in art class?

Variables	f	%
Drawing	177	82,71%
Painting	40	18,69%
Sculpting	0	0,00%
Graphics	0	0,00%
Total	214	100,00%

Table 4. How often do you use tempera for painting?

Variables	f	%
Always	8	3,74%
Often	143	66,82%
Rarely	61	28,50%
Never	2	0,93%
Total	214	100,00%

Table 5. How often do you use watercolors?

Variables	f	%
Always	2	0,93%
Often	118	55,14%
Rarely	92	42,99%
Never	2	0,93%

Table 6. How often do you use pastel crayons?

Variables	f	%
Always	13	6,07%
Often	45	21,03%
Rarely	147	68,69%
Never	9	4,21%
Total	214	100,00%

Table 7. How often do you use pencil?

Variables	f	%
Always	95	44,39%
Often	73	34,11%
Rarely	43	20,09%
Never	3	1,40%
Total	214	100,00%

Table 8. How often do you use coal?

Variables	f	%
Always	0	0,00%
Often	10	4,67%
Rarely	68	31,78%
Never	136	63,55%
Total	214	100,00%

Table 9. How often do you use ink and pen for drawing?

Variables	f	%
Always	2	0,93%
Often	10	4,67%
Rarely	99	46,26%
Never	103	48,13%
Total	214	100,00%

Representation of the frequency of attitudes differences between male and female students in the art culture classes. Relationship M (106) / F (108)

Table 10. Do you draw in art class?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Yes	105	107	99,06%	99,07%
No	1	1	0,94%	0,93%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 11. Do you paint in art class?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Yes	104	105	98,11%	97,22%
No	2	3	1,89%	2,78%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 12. What is most often done in art class?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Drawing	89	85	83,96%	78,70%
Painting	17	23	16,04%	21,30%
Sculpting	0	0	0,00%	0,00%
Graphics	0	0	0,00%	0,00%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 13. How often do you use tempera for painting?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Always	3	6	2,83%	5,56%
Often	86	75	81,14%	69,44%
Rarely	16	27	15,09%	25,00%
Never	1	0	0,94%	0,00%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 14. How often do you use watercolors?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Always	0	2	0,00%	1,85%
Often	63	55	59,43%	50,93%
Rarely	41	51	38,68%	47,22%
Never	2	0	1,89%	0,00%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 15. How often do you use pastel crayons?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Always	6	7	5,66%	6,48%
Often	25	20	23,58%	18,52%
Rarely	72	75	67,93%	69,44%
Never	3	6	2,83%	5,56%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 16. How often do you use pencil?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Always	50	45	47,17%	41,67%
Often	36	37	33,96%	34,26%
Rarely	19	24	17,93%	22,22%
Never	1	2	0,94%	1,85%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 17. How often do you use coal?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Always	0	0	0,00%	0,00%
Often	5	5	4,72%	4,63%
Rarely	35	33	33,02%	30,56%
Never	66	70	62,26%	64,81%
Total	106	108	100,00%	100,00%

Table 18. How often do you use ink and pen for drawing?

Variables	f (M)	f (F)	% (M)	% (F)
Always	1	1	0,94%	0,93%
Often	7	3	6,61%	2,78%
Rarely	48	51	45,28%	47,22%
Never	50	53	47,17%	49,07%
Total	106	108	100,00%	100,00%

A review of the differences frequency between students of different ages about the attitudes regarding the art culture classes. Ratio III grade (108) / IV grade (106)

Table 19. Do you draw in art class?

Variables	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Yes	107	105	99,07%	99,06%
No	1	1	0,93%	0,94%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 20. Do you paint in art class?

Variables	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Yes	106	103	98,15%	97,17%
No	2	3	1,85%	2,83%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 21. What is most often done in art class?

Variables	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Drawing	84	90	77,78%	84,91%
Painting	24	16	22,22%	15,09%
Sculpting	0	0	0,00%	0,00%
Graphics	0	0	0,00%	0,00%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 22. How often do you use tempera for painting?

Variables	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Always	5	3	4,63%	2,83%
Often	57	86	52,78%	81,13%
Rarely	45	16	41,67%	15,09%
Never	1	1	0,92%	0,95%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 23. How often do you use watercolors?

Variables	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Always	2	0	1,85%	0,00%
Often	48	70	44,44%	66,04%
Rarely	57	35	52,78%	33,02%
Never	1	1	0,93%	0,94%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 24. How often do you use pastel crayons?

Variable	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Always	11	2	10,19%	1,89%
Often	31	14	28,70%	13,21%
Rarely	64	83	59,26%	78,30%
Never	2	7	1,85%	6,60%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 25. How often do you use pencil?

Variables	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Always	34	61	31,48%	57,55%
Often	39	34	36,11%	32,08%
Rarely	33	10	30,56%	9,43%
Never	2	1	1,85%	0,94%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 26. How often do you use coal?

Variable	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Always	0	0	0,00%	0,00%
Often	4	6	3,70%	5,66%
Rarely	8	60	7,41%	56,60%
Never	96	40	88,89%	37,74%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Table 27. How often do you use ink and pen for drawing?

Variable	f (III)	f (IV)	% (III)	% (IV)
Always	1	1	0,92%	0,94%
Often	6	4	5,56%	3,78%
Rarely	28	71	25,93%	66,98%
Never	73	30	67,59%	28,30%
Total	108	106	100,00%	100,00%

Review of teacher response frequency

Table 28. Are drawing, painting, sculpting and graphics equally represented in the teaching of art culture?

Variables	f	%
Yes	10	100,00%
No	0	0,00%
Total	10	100,00%

Table 29. On four questions whether the teaching of art culture is realized in the field of painting, sculpture, drawing and graphics, the results show identical frequencies and are shown in one table.

Variables	f	%
Yes	10	100,00%
No	0	0,00%
Total	10	100,00%

Table 30. What techniques are most often used in the field of drawing?

C	f	%
Pencil	10	100,00%
Coal	0	0,00%
Ink-pen	0	0,00%
Pen	0	0,00%
Total	10	100,00%

Table 31. What techniques are most often used in the field of painting?

Variables	f	%
Watercolors	6	60,00%
Tempera	3	30,00%
Pastel		
crayons	1	10,00%
Collage	0	0,00%
Total	10	100,00%

DISCUSSION

According to the results of this research and the current situation in the schools where the research was conducted, it was concluded that students' art works were realized mostly through only two art areas, painting and drawings, with a very simplified technological principle of making a work of art. This confirmed the justification of the suspicion that the teaching of art culture is not performed completely according to the curriculum, and based on the results of the research of this work, the following data were obtained: In relation to the research task which, through a survey questionnaire, referred to the surveyed teachers to obtain the results of attitudes about it; whether the teacher in the performance of art classes equally represents the fields of art, drawing, painting, sculpture and graphics, answers were 'yes', in the representation of 100%, to equally represent all four fields of art in teaching. Regarding this task, the students

were examined by asking the question: 'Do you draw in art class?' Most of them gave an affirmative answer, 99.07% of them, while only 0.93% offered a 'no' answer. From this it can be concluded that the art field of drawing is represented in teaching. Equally to the questions 'Do you paint in art class?' and 'Do you sculpt in art class?' most students, with an almost equal percentage of 97.66%, answered in the affirmative, while only about 3% of students offered the answer no, which indicates that the art field of painting and sculpture is also represented in teaching. Slightly lower representation of affirmatives answers the question 'Do you do graphics in art class?' where the majority of students, more precisely 96.26%, answered in the affirmative, which leads to the conclusion that the above art areas are represented in teaching. Also, from the results of the survey in relation to age and gender, it can be seen that there is no statistically significant difference, with the majority answering that they draw, paint, sculpt and make graphics in the art class. In order to get clearer information, the students were asked about what they usually do in the art class, where most of the students (more precisely, 82.71% of them) answered that they usually draw, while 18.69% answered that they usually paint. There are no large differences from the tables in relation to age and gender, except for the representation of the answer that they draw more in fourth grade (for 7% more). From these results, it can be seen that the students' answers do not coincide with the teachers' answers, because the majority of teachers answered that all four art areas are equally realized in the teaching of art culture. It is also concluded that the art field of drawing, according to students' answers, is the most represented in teaching, and that the field of painting is in second place. According to the students' attitudes, all four art areas are not equally represented in teaching, as shown by the results of a survey conducted among teachers. Whether the teacher represents several art techniques within the field of drawing, painting, sculpture and graphics in conducting art culture classes, all respondents answered that they most often use a pencil in the field of drawing from drawing techniques and materials. These answers coincide with the answers of the students. The majority of students offered the answer 'always' and 'often' (ie 78.50% of them). The table in relation to gender and age shows that male and female respondents did not differ statistically significantly in their responses. For more precise data, students were asked additional questions: 'How often do you draw with coal?' where 63.55% of students answered that they never work with coal, the answer 'rarely' was offered by 31.78%, and only 4.67% said that they often work with this material. When asked how often they draw with a shower and pen, 48.13% of students answered that they never work with a shower and pen, the answer 'rarely' was offered by 42.26%, and only 4.67% said that they often work with this material. From the results of the tables related to age, the prevalence of this answer is more pronounced in fourth grade students by 7% compared to third grade

answers. The answers coincide with the answers of the teachers, and it can be concluded that the pencil as a drawing technique is the most common choice in class, and with this choice not enough space is left in the classroom for students to get to know and master other drawing techniques that are not sufficiently represented in teaching, although it is provided by curriculum. Regarding the examination of the use of the technique of the art field of painting, the question asked to the teachers: "Which painting techniques do you use the most?" Most of them answered that they use wet painting techniques, in the first place watercolor (60%), in the second tempera (30%), only one teacher answered that he most often uses pastels. These responses match the responses of students, 55.14%, of those who also said they most often use watercolors. The results of the tables related to the age of students show significant differences in the answers of III and IV grade. Most students of III grade answered this question with 'often' (53%), and the vast majority of students of IV grade answered with 'often' (81%), which shows that IV grade students paint with tempera much more often. Also from the results of the tables related to gender, the prevalence of this answer is more pronounced in boys (for 10%). Related to this task, students' attitudes about how often they paint with pastels were examined, where the majority of students answered 'rarely' (68.69% more precisely). The results of the tables related to the age of the students showed differences in the answers of III and IV grade. The majority of III grade students answered this question with 'rarely' (60%), as opposed to IV grade students who mostly answered with 'rare' (78%), which shows that III grade students paint with pastel colors a bit more often. From this it can be seen that painting techniques are not evenly represented and in that case, the previous attitudes of teachers to equally represent the four art areas do not match the current situation in school and some student responses which shows that teachers do not pay equal attention to all art areas.

CONCLUSION

This research led to certain conclusions that teachers know and realize the teaching of art culture, but that they do not pay equal attention to all art areas and within them do not fulfill the number of hours provided for the specified area in the curriculum. It has been proven that the art field of drawing is most represented in the teaching of art culture, and that the field of painting is in the second place, sculpting in the third, and graphics in the fourth, and that many drawing and painting techniques are not sufficiently represented in the teaching of art culture as it is provided by the curriculum.

REFERENCI

- Alebić L., Buljaković Maršić M., Đukić M.,(2019) UDK 004.4:316.774 *Poticaј i razvoj vizuelne pismenosti–temelj suvremene i medijske pismenosti* <https://bib.irb.hr/datoteka/998698.Zbornik2019-III.pdf>
- Brajčić, M., Šučur, M. (2019). Učestalost upotrebe likovno-umjetničkog djela u nastavi likovne kulture. *Nova prisutnost* 17 (1), 59-74. <https://doi.org/10.31192/np.17.1.4>
- Cvetkova Dimov B., AndonovskaTrajkovska D.,(2015) *METODIKE I NJIHOVO MESTO I ULOGA U OSTVARIVANJU KVALITETNOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA BUDUĆIH NASTAVNIKA I VASPITAČA* Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju, knjiga VI, 2015. UDK 371.3 37.014.03 Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju, knjiga VI, 2015. <http://eprints.uklo.edu.mk/1348/1/1820-33961506307C.pdf>
- Duh M., Čagran B.,Huzjak M., 2011 *Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation The Effect of School Systems on Students' Art Appreciation* , Croatian Journal of Education Vol: 14 (3/2012), pages: 625-655 2011 https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=130155&show=clanak
- Duh M., ,Herzog J., Lazar M., 2016 *NIVO LIKOVNO-KREATIVNOG RAZVOJA U RAZLIČITIM PROGRAMIMA OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA* Školski vjesnik :časopis za pedagogijsku teoriju Original scientific paper <https://hrcak.srce.hr/160075>
- Potonjak N., Šimleša P. (1989) *Pedagoška enciklopedija* , Školska knjiga Zagreb
- Nastavni plan i program za devetogodišnje obrazovanje osnovne škole Kantona Sarajevo, Federacija Bosne i Hercegovine, Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade, 2016.
- Potonjak N., Šimleša P. (1989) *Pedagoška enciklopedija* , Školska knjiga Zagreb
- Šarančić, S. (2014). Dobrobiti likovnog stvaralaštva. *Napredak*, 155 (1-2), 91-104. UDK: [17.023.35+613]:7.011.4:75
- Tany, E.R. (1990). *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ž. Milutinović, M. (2019). Tradicija i mimezis kao osnovne karakteristike nastave likovnog vaspitanja. *Svarog*, 18, 321-337. DOI 10.7251/SVR1918321M

Димитринка ЈОРДАНОВА ПЕШЕВСКА
Симона ПАЛЧЕВСКА
Тамара МИТАНОВСКА

364.636:373.3.064.3(497.711)

364.636:373.5.064.3(497.711)

ДОЖИВЕАНО ВРСНИЧКО НАСИЛСТВО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСНОВНО И ОД СРЕДНО УЧИЛИШТЕ ВО СКОПСКИОТ РЕГИОН

Abstract

After the family schools are the most important place where children spend time. When we are protecting children from violence in school settings, we are actually contributing to enabling safe and secure environments for the development of children. The main goal of this study is to collect data and provide broader scope in understanding of peer violence in primary and secondary schools in the Skopje region by identifying different types and forms of peer violence. The results of the research showed that 48.3% or almost half of the students were victims of peer violence or bullying once or several times in the past year. A total of 37.4% of students were victims of psychological violence one or several times, 29.5% were victims of social aggression, 19.4% experienced property damage, and 6.6% experienced physical violence. By investing in prevention programs, strengthening capacities and practices of professionals in the educational sector and enmeshing the national system for prevention and protection of children from violence in school settings, actually we are investing in the well-being of future generations.

Key words: students, peer violence, victimization

ВОВЕД

Иднината на секое општество зависи од неговата способност да овозможи развој и добросостојба за идните генерации. Затоа инвестирајќи во децата, ние, всушност, создаваме солидна основа за здрав и продуктивен живот на општество во кое децата ќе се развиваат, ќе растат и ќе го достигнат својот максимален потенцијал. Денешните деца се утрешните граѓани, работници и родители. Училиштата по семејството, претставуваат најзначајното место каде што децата престојуваат. Заштитивајќи ги децата од насилство во училишните средини, всушност, придонесуваме кон обезбедување иднина на општеството и поттикнување развој и добросостојба за идните генерации.

Постојат поголем број дефиниции за булингот или врсничкото насилство, но во согласност со ставот на поголем број автори, во ова истражување тоа се дефинира како: „постојана и намерна злоупотреба на моќ во односите меѓу учениците преку повторувачко вербално, фи-

зичко и/или социјално агресивно однесување кое има намера да предизвика физички, социјални и психолошки повредувања“ (Olweus & Limber 2010, стр.125; UNESCO, 2019). Булингот може да се случува лично (директно) или преку интернет, платформи и уреди и може да биде очигледен или скриен. Булингот – врсничкото насилство може да се јави во форма на: 1) физичко насилство (шлаганици, удирање, клоцање, тепање); психолошко насилство или вербална агресија (како омаловажување, навредување, заканување); повреда на сопственоста (одземање, крадење или уништување лични предмети); и социјална агресија или социјална манипулација со информации поради омаловажување или исклучување од друштвото (Olweus & Limber 2010, стр.125).

Според најновите достапни податоци за преваленцата на врсничкото насилство на глобално ниво, речиси секој трет ученик (32 %) бил жртва на насилство во рамките на последниот месец (UNESCO, 2019). Според Глобалното истражување на здравјето на учениците во училиштата (Global school-based student health survey-GSHS), во вкупно 96 земји низ светот, кај ученици на возраст од 13-17 години преваленцата на врсничкото насилство се движи од 7,1 % до 74 %. Во согласност со податоците од истражувањето „Здравствено однесување кај деца на училишна возраст“ (Health Behaviour in School-aged Children - HBSC) од 49 земји низ Европа, вклучително и Северна Македонија, Северна Америка и Израел, на момчиња и девојчиња од 11, 13 и 15 години, преваленцата се движи од 8,7 % до 55,5 % (UNESCO, 2019; Chester et al. 2015; Cosma, Neville, Currie, & Inchley, 2015; Waasdorp, Pas, Zablotsky, & Bradshaw, 2017). Постои промена на контекстот на врсничкото насилство како резултат на културните поместувања кон сè поголемата употреба на виртуелни социјални технологии кај ученичката популација (Waasdorp et al., 2017; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Генерално, во седум европски земји, процентот на деца од 9-16 години кои користат интернет и пријавуваат искуство со врсничко сајбер-насилство се зголемил од 7 % во 2010 година на 12 % во 2014 година (Mascheroni & Cuman, 2014).

Емпириските истражувања за врсничкото насилство во Република Северна Македонија се релативно малубројни. Во истражувањето *Здравствено однесување кај деца на училишна возраст (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC)* во нашата земја, спроведено врз примерок од 4 219 ученици на возраст од 11, 13 и 15 години од македонска и од албанска етничка припадност, податоците покажаа дека појавата на специфични видови насилство, како што се повикување со погрдни имиња, удирање клоци, тупаници и заклучување е три до четири пати почеста кај девојчињата отколку кај момчињата, слично на резултатите од другите европски земји (Kjostarova-Unkovska &

Georgievska-Nanevska, 2014). Дополнително, физичката виктимизација, како што е клоцирање или туркање, е откриена кај 19 % од момчињата и 22 % од девојчињата на возраст од 11-15 години во земјата. *Глобалното истражување на здравјето на учениците во училиштата (Global school-based student health survey-GSHS)* во Република Северна Македонија беше спроведено на примерок од 2 114 ученици, на ученици кои посетуваат 7. и 8. одделение во основните училишта и I и II година во средните училишта. Резултатите покажаа дека 10 % од учениците доживеале врсничко насилство еднаш или повеќе пати во последните 30 дена (Tozija, Gjorgjev, Kjosevska, & Kendrovski, 2008).

МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет и цел на истражувањето

Предмет на ова истражување е проучување на застапеноста на врсничкото насилство, како и застапеноста на специфичните видови насилство. Главна цел на истражувањето беше да обезбеди податоци и поголемо разбирање за врсничкото насилство во основните и во средните училишта во Скопскиот Регион преку идентификување различни видови и форми на врсничко насилство. Главна хипотеза која се проверува во истражувањето е дека *физичкото врсничко насилство е повеќе застапено кај машката популација, додека вербалната агресија е повеќе застапена кај ученичките.*

Истражувањето беше наменето пред сè за учениците, но исто така и за претставниците на образовниот, социјалниот, здравствениот, полицискиот сектор, граѓанските организации, родителите, организациите на млади и креаторите на политиките. Истражувањето беше спроведено во рамките на соработката со канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје, при што изразуваме неизмерна благодарност кон нив за финансиската и за техничката поддршка при спроведувањето на ова истражување.

Примерок

Истражувањето беше спроведено на пригоден примерок на вкупно 770 ученици од основните и од средните училишта во Скопскиот Регион на ученици од VII до IX одделение од основно училиште и кај ученици од I и II година во средните училишта во Скопје, на возраст од 11 до 16 години. Од 770 ученици, 335 се ученици од основни училишта, додека 435 се ученици од средни училишта, од кои 54 % се женски (418) и 46 % се машки (351) ученици. Во вкупниот примерок 67 % (505 ученици) се од македонска националност, 25 % (195 ученици) се ученици од албанска етничка припадност, 4 % се ученици од

српска етничка припадност и останатите 4 % се однесуваат на другите националности.

Инструменти

Во истражувањето доживеаното врсничко насилство беше оценето на скала, на која учениците требаше да се изјаснат колку често во изминатата училишна година доживеале физичко, психолошко насилство, социјална агресија или повреда на сопственоста од страна на врсник/врсничка. Минималниот резултат може да биде 0 (ниско ниво на доживеано врсничко насилство), а максималниот можен резултат е 31 (високо ниво на доживеано врсничко насилство). Дополнително беа вклучени социодемографски прашања што се однесуваа на: возраст, пол, етничка припадност, приходи во домаќинството, урбана/рурална средина, училиште и просечна оценка во изминатата училишна година.

Процедура

Пред започнувањето на истражувањето беше добиена етичка согласност за спроведување на истражувањето од страна на Етичката комисија при Универзитетот „Американ колеџ“ во Скопје. Во истражувањето беа вклучени оние ученици чии родители дадоа активна согласност за учество. Стапката на одзив во истражувањето од страна на родителите беше 40,6 %, додека стапката на одзив кај учениците изнесуваше 90,8 %. Истражувањето беше спроведено во период од септември до ноември 2019 година кај учениците за искуство на доживеано или извршено врсничко насилство – булинг во последните 12 месеци. На учесниците им беше зададен самоизвестувачки прашалник кој се пополнуваше во рамките на 30-45 минути, во договор со училиштата без попречување на наставата. Истражувањето на терен вклучи шест (6) основни училишта и пет (5) средни училишта, од четири (4) општини во Скопје: Бутел, Центар, Чучер Сандево и Карпош.

РЕЗУЛТАТИ

Социодемографски податоци

Вкупно 89 % (629 ученици) беа ученици од урбана средина, додека 11 % беа вклучени од руралната средина во Скопскиот Регион. Просечната возраст на учениците од основно училиште изнесува 13 години, додека кај учениците од средно училиште просечната возраст изнесува 15 години. Најголем процент (23,7 %) од родителите на испитаниците имаат месечни приходи од 30 001 до 36 000 МКД, потоа следат 14,5 % со месечни приходи од 24 001 до 30 000 МКД. Голем процент (23 %) од испитаниците не дале никаков одговор за месечните приходи на нивните родители. Вкупно 0,8 % од учениците одговориле

дека нивните родители имаат месечни приходи до 6 000 МКД, додека 7,2 % имаат приходи од 6 001 до 12 000 МКД. Со месечни приходи над 42 001 МКД се изјасниле 10,8 % од испитаниците.

Резултати во однос на доживеаното врничко насилство

Речиси половина од вкупниот примерок ученици, еднаш или повеќе пати, доживеале некаков вид насилство од своите врници во 48,3 % во текот на изминатата година. Вкупно 48 % од женските испитаници (еднаш или повеќе пати) доживеале врничко насилство, додека кај машките тој резултат е 49 %. Релативно сличен процент на доживеано насилство од врници се следи кај двете возрастни групи и според етничката припадност, исто така презентирани во табелата 1.

Физичко насилство од врници женските ученички доживеале во 4 %, додека 10 % од машките ученици имале такво искуство. Во табелата број 1, дадена подолу, се следат информациите за процентуалната застапеност на физичкото насилство од врници во однос на возраста и на етничката припадност, исто така. Психолошко насилство од врници доживеале вкупно 37,4 % испитаници, од кои 34 % кај женските, а релативно повисок процент со 42 % кај машките испитаници. Социјална агресија доживеале вкупно 29,5 % испитаници, од кои 32 % од женските испитаници и 26 % кај машките испитаници. Во табелата се следат информации за процентуалната застапеност на психолошкото насилство од врници во однос на возраста и на етничката припадност, исто така. Повреда на сопственоста доживеале вкупно 19,4 %, од нив 22 % кај женските ученици и 16 % кај машките ученици.

Табела 1: Процент на учениците со доживеано насилство по пол, возраст и етничка припадност

	Процент (%)						
	Вкупно N = 769	Женски N = 418	Машки и N = 351	Возраст 11-13 N = 388	Возраст 14-16 N = 380	Македонски N = 506	Албански N = 195
Врничко насилство вкупно	48,3	48	49	50	47	47	49
Физичко насилство	6,6	4	10	9	5	7	5
Психолошко насилство	37,4	34	42	40	35	38	34
Социјална агресија	29,5	32	26	32	27	29	31
Повреда на сопственоста	19,4	22	16	21	18	19	20

Во просек, на скалата на доживеано врничко насилство женските ученици имаат резултат од 5,7 поени, додека машките ученици имаат просечен резултат од 5,45 поени, како што се следи во табелата 2.

Женските ученици статистички значајно повеќе доживеале физичко насилство $t(762) = 4,81, p < .001$, додека пак машките испитаници статистички значајно повеќе доживеале социјална агресија од своите врстници $t(762) = -4,16, p < .001$ за разлика од женските ученици (Табела 2).

Табела 2: Разлики според полот во однос на доживеаното врстничко насилство

	М Женски N = 416	SD	М Машки N = 348	SD	t-test	p-value
Доживеано врстничко насилство вкупно	5,70	5,38	5,45	5,52	-0,654	0,514
Доживеано физичко насилство	0,67	0,79	0,26	1,47	4,81	0,00**
Доживеано психолошко насилство	2,28	2,27	2,07	2,22	1,23	0,217
Доживеана социјална агресија	1,58	2,39	2,25	1,95	-4,16	0,00**
Доживеана повреда на сопственоста	1,00	1,48	1,11	1,48	-1,00	0,317

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns

Забелешка: М е просечна вредност, SD е стандардно отстапување.

Просечните вредности и стандардните отстапувања за доживеаното насилство вкупно, потоа за доживеаното физичко, психолошко насилство, социјална агресија и повреда на сопственоста од страна на врстник/врстничка, според возраста се следат во табелата број 3. Учениците на возраст од 10 до 14 години доживеале вкупно, во просек 5,85 поени, додека учениците на возраст од имале во просек 5,27 поени. Учениците на возраст од 11-13 години статистички значајно повеќе $t(762) = 2,67, p < .001$ доживеале физичко насилство во споредба со учениците на возраст од 14-16 години. Во однос на сите други видови на доживеано насилство не се бележи статистички значајна разлика во однос двете возрасни групи, како што може да се забележи во табелата број 3.

Табела 3: Разлики во однос на доживеаното врстничко насилство според возраста

	М Возраст 11-13 N = 384	SD	М Возраст 14-16 N = 379	SD	t-test	p-value
Доживеано врстничко насилство вкупно	5,85	5,46	5,27	5,3	1,41	0,15
Доживеано физичко насилство	0,55	1,28	0,33	1,02	2,67	0,00**
Доживеано психолошко насилство	2,23	2,18	2,09	2,31	0,85	0,39

Доживеана социјална агресија	2,08	2,27	1,78	2,16	1,80	0,07
Доживеана повреда на сопственоста	1,09	1,48	1,01	1,48	0,73	0,46

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns;

Забелешка: M е просечна вредност, SD е стандардно отстапување.

Просечните вредности и стандардните отстапувања за доживеаното насилство вкупно, за доживеано физичко, психолошко насилство, социјален притисок и повреда на сопственоста од страна на врсник/врсничка според етничката припадност, се дадени во табелата 4. Македонските ученици доживеале вкупно, во просек 5,59 поени, додека учениците со албанска етничка припадност имале во просек 5,28 поени. Другите просечни вредности и стандардни отстапувања се следат соодветно во табелата број 4. Што се однесува до етничката припадност, не се бележи статистички значајна разлика за доживеаното врсничко насилство вкупно, како и за другите видови доживеано насилство.

Табела 4: Разлики според етничката припадност во однос на доживеаното врсничко насилство

	M Македонска N = 503	SD	M Албанска N = 194	SD	t-test	p-value
Доживеано врсничко насилство вкупно	5,59	5,68	5,28	4,66	0,61	0,53
Доживеано физичко насилство	0,43	1,15	0,36	1,14	0,71	0,47
Доживеано психолошко насилство	2,22	2,36	1,99	1,92	1,28	0,20
Доживеана социјална агресија	1,95	2,28	1,83	2,03	0,71	0,47
Доживеана повреда на сопственоста	1,01	1,45	1,10	1,44	-0,75	0,45

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns,

Забелешка: M е просечна вредност, SD е стандардно отстапување.

ДИСКУСИЈА

Главната цел на оваа студија беше да се процени моменталната состојба со доживеаното врсничко насилство или виктимизацијата кај учениците во основните (VII, VIII и IX одделение) и во средните училишта (I и II година) во Скопскиот Регион. Резултатите од оваа студија покажаа дека врсничкото насилство е исклучително честа појава кај учениците, со речиси половина од учениците (48,3 %) кои

биле жртви на врничко насилство во изминатата година. Покрај тоа, кај учениците од сите возрасти, најчестата форма на виктимизација, еднаш или повеќе пати, била психолошката виктимизација од врници (37,4 %), потоа социјалната агресија (29,5 %), повреда на сопственоста од врници (19,4 %) и физичката виктимизација од врници (6,6 %).

Во однос на полот, физичко насилство од врници доживеале 4% од женските, додека 10 % од машките ученици имале такво искуство. Психолошко насилство од врници доживеале вкупно 37,4 % испитаници, од кои 34 % кај женските, а релативно повисок процент со 42 % кај машките испитаници. Социјална агресија доживеале вкупно 29,5 % испитаници, од кои 32 % од женските испитаници и 26 % кај машките испитаници.

Женските ученици статистички значајно повеќе доживеале физичко насилство, додека пак машките испитаници статистички значајно повеќе доживеале социјална агресија од своите врници. Кога зборуваме за разликите меѓу возрастните групи на учениците, констатирано е дека учениците на возраст од 11 до 13 години статистички значајно повеќе доживеале физичко насилство во споредба со учениците на возраст од 14 до 16 години. Што се однесува до етничката припадност, не се бележи статистички значајна разлика за доживеаното врничко насилство вкупно, како и за другите видови доживеано насилство.

Резултатите од ова истражување за доживеаното врничко насилство се во согласност со наодите на други бројни студии. Во истражувањето на Ванг, Јаноти и Нансел (2009), на примерок од 7 182 ученици од 6. до 10. одделение, стапката на преваленца на релациската или социјална агресија била 41 %, 36,5 % за вербалното насилство и 12,8 %, за физичкото насилство (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Во друга студија на Хејни и соработниците (2001), на примерок од 4 263 ученици во 6., 7. и 8. одделение, околу 44,6 % пријавиле дека биле жртви најмалку еднаш во текот на изминатата година и 13,7 % кои пријавиле дека биле жртви еднаш или двапати, додека 30,9 % пријавиле дека биле жртви три или повеќе пати (Haunie, et al., 2001). Колку виктимизацијата е значаен проблем во училишните средини покажува и студијата направена во 79 земји во период од 2003 и 2011 година, според која стапката на преваленца на доживеаното врничко насилство изнесува 32,4 % (Elgar et al., 2015).

ЗАКЛУЧОЦИ

Резултатите и од нашето истражување покажаа неоправдано висока стапка на виктимизација како резултат на доживеаното врнич-

ко насилство од врсници, со речиси половина од учениците, кои еднаш или повеќе пати имале такво искуство. Постојат бројни начини да направиме унапредување во овој домен. Значајно е да се фокусираме на јакнење на националниот систем, со цел обезбедување поддршка, третман и соодветна грижа на децата жртви на врничко насилство преку мултисекторски пристап. Не помалку значајно е и јакнењето на капацитетите и унапредувањето на знаењата и практиките на наставниците, стручните служби (психолози, педагози и др.) и другите професионалци во образовниот сектор. Други значајни активности кои може да го унапредат и да го превенираат врничкото насилство може да бидат: 1) спроведување превентивни програми засновани на докази, но и програми во рамките на училишните курикулуми; 2) развивање позитивна клима во училиштето 3) развивање училишни политики и методи на координација за да се обезбеди ефикасно дејствување за спречување на насилството во училиштата; и 4) евалуација на превентивните програми и активности заради унапредување на идните активности.

РЕФЕРЕНЦИ

Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*(suppl_2), 61-64.

Cosma, A., Whitehead, R., Neville, F., Currie, D., & Inchley, J. (2017). Trends in bullying victimization in Scottish adolescents 1994–2014: changing associations with mental well-being. *International journal of public health, 62*(6), 639-646.

Elgar, F. J., Pfortner, T. K., Moor, I., De Clercq, B., Stevens, G. W., & Currie, C. (2015). Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. *The Lancet, 385*(9982), 2088-2095.

Global school-based student health survey (GSHS): World Health Organization, retrieved from <https://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/en/>

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29-49.

Health Behaviour in School-aged Children (HBSC): HBSC Consortium, retrieved from <http://www.hbsc.org/>

- Kjostarova-Unkovska, L., & Georgievska-Nanevska, E. (2014). *Колку здраво и еднакво живеат младите во Македонија. Студија: Однесувања поврзани со здравјето кај учениците на 11, 13, и 15 години*. Скопје: Центар за психосоцијална и кризна акција–Малинска
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073.
- Mascheroni, G. and Cuman, A. 2014. Net children go mobile: Final report. *Deliverables D6.4 & D5.2*. Milano: Educatt.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Tozija, F., Gjorgjev, D., Kjosevska, E., & Kendrovski, V. (2008). *Global School-Based Student Health Survey Results Republic of Macedonia: 2007/2008*. Skopje UNICEF: Republic institute for health protection.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending the school violence and bullying. Paris: UNESCO.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotsky, B., & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-year trends in bullying and related attitudes among 4th-to 12th-graders. *Pediatrics*, 139(6), e20162615.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.

ПОДАТОЦИ ЗА АВТОРИТЕ НА ТРУДОВИТЕ

д-р Љуљзим АДЕМИ

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје
е-mail: ademilulzim@yahoo.com

д-р Елизабета БАНДИЛОВСКА

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје
е-mail: beti.bandilovska@gmail.com

Ристо МАЧЛЕСКИ,

Меѓународен славјански универзитет Г. Р. Державин,
Свети Николе, Македонија
е-mail: risto.malceski@gmail.com

Алекса МАЛЧЕСКИ,

Машински факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје,
Македонија
е-mail: aleksa.malceski@gmail.com

Катерина АНЕВСКА,

ФОН Универзитет, Скопје, Македонија
е-mail: anevskak@gmail.com

Методи ГЛАВЧЕ

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје
е-mail: mglavche@gmail.com

д-р Ана ПЕТРЕСКА

Институт за наука, алтернатива, култура и уметност – Скопје
е-mail:

Јета СТАРОВА-МЕХМЕТИ,

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје
Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје
е-mail: jetastameh@gmail.com

Ермаљ МЕХМЕТИ

Габриела ДУРЧЕВСКА-ГЕОРГИЕВА

советник во Бирото за развој на образованието, Скопје

e-mail: gabrieladgeorgieva@bro.gov.mk

Весна ХОРВАТОВИЌ

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје

e-mail: horvatovikj@yahoo.com

Анита ШТЕРЈОСКА-МИТРЕСКА

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје

e-mail: asterjos@yahoo.com

Маја ЏМУКИЌ

University of Sarajevo, Faculty of Pedagogy

e-mail:

Димитринка ЈОРДАНОВА ПЕШЕВСКА

Симона ПАЛЧЕВСКА

Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје

e-mail: spalcevska@yahoo.com

Тамара МИТАНОВСКА

УПАТСТВО за учество во списанието Педагошка ревија

I. СПЕЦИФИЧНОСТИ ВО ПИШУВАЊЕТО НА ТРУДОТ

Технички аспекти

Електронската форма на трудот треба да биде изработена според следните стандарди:

1. Општи параметри:

- Microsoft Word документ;
- Формат: B5 (ISO) – (17,6 x 25 cm);
- Маргини: Top: 2,54; Bottom: 2,54; Left: 3,17; Right: 3,17.
- Обем на трудот: Трудот треба да опфати од 5 до 8 страници печатен текст (насловната страница не е вклучена).

2. Специфични параметри:

- резиме (апстракт) - фонт: Times New Roman - 10 pt;
- обем: од 150 - 200 зборови со вклучени клучни зборови.
- порамнување: од двете страни (justified);
- број на клучни зборови: 3 -5, - фонт: Times New Roman - 9pt, *italic*;
- интегрален текст - фонт: Times New Roman, големина на букви 11 pt;
- проред: единечен (single).

Редослед на компонентите на трудот:

1. Трудот започнува со **насловна страница на која се наоѓаат следните податоци за авторот:** титула; име и презиме; институција во која работи; работно место; контакт адреса (електронска) и број на телефон.
2. **На втората страна:**
 - а) во горниот лев агол се наведува името и презимето на авторот / авторите, во следната форма:
Ана ИВАНОВА*;
 - б) два празни реда;

* Доколку трудот е напишан од неколку автори, тогаш податоците се внесуваат за секој автор одделно.

- в) наслов на трудот (насловот се пишува со големи задебелени букви **Bold**, големина 12 pt, со лево порамнување);
- г) еден празен ред;
- д) резиме (апстракт):
- ѓ) оформување на текстот:
 - Наслови: се пишуваат со големи задебелени букви, лево порамнување;
 - Поднаслови: мали задебелени букви, порамнети на лево;
- е) заклучок;
- ж) користена литература.

Заснованост врз толкувања од други автори или референци

Повикувањето на туѓи мисли и идеи во оригинална форма, согласно со АПА стилот на цитирање, треба да се внесе во самиот текст, каде што во заграда ќе се напише само презимето на авторот, годината на издавање на книгата и страницата од каде што се преземени мислите.

Во текстот на трудот веднаш до цитатот или парафразата во заграда се наведува презимето на авторот (или авторите⁸), годината на издавање и бројот на страници.

Пример 1:

„Основните карактеристики на наставата по јазик можат да се дефинираат на следниот начин (Berns, 1990: 104):“

Пример 2:

“Se llama *desarrollo interlingual* a todo proceso por el que debe pasar el que está aprendiendo la lengua para ser capaz de hablarla tan bien o casi tan bien como un hablante nativo.” (Bello, P., A. Fera, J. M. Ferrán, et al, 1990: 17)

Референците целосно се пишуваат на крајот на трудот (Користена литература) по АПА стилот по следниот редослед:

Книги

Книга од еден автор:

Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos

Други книги од истиот автор:

⁸Вообичаено се наведуваат презимињата на првите три автори. Доколку бројот на автори е над 3 се употребува скратеницата et al.

Sala, M. (1970.) *Estudios sobre el judeoespanol de Bucarest*. México: Universitas

Книга од два или повеќе автори

Alvar, Manuel & Potier, Bernard (1983). *Morfologia historica del espanol*. Madrid: Gredos

Непознат или анонимен автор

Cantar de Mio Cid (2a edición). (1998). Ed. de Alberto Montaner. Barcelona: Crítica

Автор и уредник

García Lorca, Federico. (1997). *La casa de Bernarda Alba*. (Allen Josephs, Ed.) Madrid: Cátedra

Дело во антологија

(1994). El moro de Antequera. En Paloma Díaz Mas (Ed.), *Romancero* (pp. 184-186). Barcelona: Crítica

Напомена: Наслови на песни, кратки приказни, есеи или статии во книга не се наведуваат со подвлечени, задебелени или закосени букви, ниту во наводници. Единствено насловот на антологијата се наведува во курзивни (закосени) букви.

Превод

Homer. (1978). *Ilijada* (Miloš Đurić, prevod). Novi Sad: Matica Srpska

Владини документи

Johnson, M. (1987). *Toward a Cleaner Air Enviroment*. Enviromental Protection Agency. Office of Air and Water Programs. Washington: Government Printing Office

Статии

Статија во весник или списание

6 American Psychological Association³¹

Напомена: Насловите на статиите не се наведуваат во курзивни букви, ниту во наводници. Со закосени или со подвлечени букви се пишува насловот на весникот или на списанието.

Статија во неделен или двонеделен весник

Rosa Mendes, P. (20 junho 1999). *A flor apesar*. *Publica*, pp. 24-31

Статија во месечен или двомесечен весник

Bofill, Rosario (1998, diciembre). La bondad de la Inquisición. *Elciervo*, p. 8.

Непотпишана статија во весник или во списание

Cairo Plan of Action. (2000, julio). *Dialogomediterraneo*, p. 13.

Статија во списание со континуирана нумерација

Gimeno, F. (1981) Dimensiones del multilingüismo. *Revista española de lingüística*. IX, 341-373.

Напомена: Со закосени букви се наведете го бројот на том, при што се повторуваат сите цифри: се пишува 1250-1265, а не 1250-65.

Статија во списание во кое одделно се нумерира секој број

Robles, C. (1985). Transculturación lingüística. *Las lenguas de Mexico*, 7 (2), 65-89.

Напомена: се подвлекува бројот на том, а потоа, во заграда, се наведува бројот на сепаратот.

Статија во весник

Sánchez Cámara, I. (2001, 8 de agosto). La confianza. *ABC*, p. 13.

Непотпишана стстија во весник

Níegan el asesinato del niño nigeriano en Londres. (2001, 8 de agosto). *ABC*, p. 27.

Воведни статии

Martín Ferrand, M. (1998, 31 de mayo). Leyes, cárceles y presos. [Editorial.] *El País semanal* pp. 2-3.

Непотпишан вовед

Del deporte: un duelo épico. (2001, 8 de agosto). [Editorial.] *ABC*, p. 3.32

Приказ

Hernández Miguel, L. A. (Enero – Junio 1981). Statistics for Linguists. [Resena de Anshen, F., *Statistics for Linguists*]. *Revista española de lingüística*, pp. 241-242.

Реализирано интервју

Nono, Luigi. (1998). En torno a *Prometeo*. [Entrevista con Massimo Cacciari.] *Archipelago*, 32: 35-46.

Компјутерски програми

Microsoftword. Vers. 5.0. [Computer software]. (1989). Microsoft.
Film Andrić, R. (Reditelj). (1998). *Tri palme za dve bitange i ribicu* [film].
Dakar.

Звучни записи

Uxía (Intérprete). (2000). Aves.*Danza das areias* [Album]. Virgin Records Espana, S.A.

Телевизиски или радио програми

Utisak nedelje [Televizijski program]. (25. jul 2001). Beograd: StudioB

Предавања или говори

Jevtović, Rastko. (2001, 3. maj). Modernistička književnost i pravoslavna književnost. Predavanje održano na Filološkom fakultetu, Beograd

Необјавени извори

Според АПА стилот необјавените написи се сметаат за лична документација и и не се наведуваат како референци.

II. СПЕЦИФИЧНОСТИ НА ОДРЕДЕНИ ТИПОВИ ТРУДОВИ

А) Емпириски труд (труд со истражување): Трудот, покрај горенаведеното, содржи вовед или пристап кон проблемот кој се истражувал, значење на проблемот и неговото истражување, методологија на истражувањето, односно: цели на истражувањето и очекувани резултати, методи, техники и инструменти, добиени резултати, констатации и предлози за практична имплементација на резултатите.

Б)Теориски труд: Значење на проблемот кој се опишува, теориските основи на кои се заснова, разработка на самиот проблем и лични видувања како заклучок.

В) Труд кој произлегува од практикатаили насоки на практична примена на некој проблем: Значење на проблемот чии практични елементи се прикажуваат, опис на проблемот во практиката (опис на практиката), значењето на практичната примена на конкретното прашање (метод, форма, комуникација и сл.) и заклучок.

Г) Други прилози (прикази, критики, хроники и сл.)

III. ДОСТАВУВАЊЕ НА ТРУДОТ

Трудот треба да се достави до Редакцијата во печатена и во електронска форма (доставувањето задолжително ги вклучува двете форми).

1. **Трудовите во печатена форма** се доставуваат во три примероци, лично или на адресата на Факултетот:
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ - Скопје,
бул „Партизански одреди“, б.б.
со назнака: **За списанието Педагошка ревија**
2. **Електронската форма** може да се испрати по електронска пошта на следната адреса:
pedagoska.revija@gmail.com, или да се достави кај секретарот на списанието на некоја од надворешните мемории (USB, CD-disk, DVD и сл.).
3. При доставувањето на трудот авторот треба да поднесе и писмена изјава за тоа дека пријавениот труд не е претходно објавуван.

Забелешка: ПЕЧАТЕНИТЕ ТЕКСТОВИ НЕ СЕ ВРАЌААТ.

НАПОМЕНА:

Пред да бидат објавени, пристигнатите трудови ќе подлежат на рецензија, за што авторите ќе бидат навремено информирани.

**Од Редакцијата на списанието
„Педагошка ревија“**

INSTRUCTIONS
for participation in the journal
Pedagogical Magazine

I. SPECIFICATIONS FOR THE WRITING OF THE ARTICLE

Technical aspects for the writing of the article

The electronic form of the article should be made according to the following standards:

1. General Parameters:

- Microsoft Word document;
- Format: B5 (ISO) – (17,6 x 25 cm);
- Margines: Top: 2,54; Bottom: 2,54; Left: 3,17; Right: 3,17.
- Size of the article: The article should be from 5 to 8 pages long (front-page not included).

2. Specific Parameters:

- abstract: font - Times New Roman, size - 10 pt, justified alignment;
- size: the summary should contain 150 - 200 words (key words are included);
- number of key words: 3 – 5, Times New Roman, 9pt;
- integral text: font - Times New Roman, size - 11pt, justified alignment;
- line spacing: Single.

Order of the Components of the Article:

1. The article starts with the front page on which the following information about the author is placed: title; name and surname; the institution in which he/she works in; job position; contact address (e-mail) and phone number.

2. On the second page:

- a) the name and surname of the author/authors is/are written in the upper left corner as in the example:
AnaIVANOVA⁹;
- b) two empty lines;
- c) title of the article (the title is written with capital bold letters, size 12 pt, left alignment);
- d) one empty line;

⁹If the article is written by more than one author, then the information for each author is inserted separately.

- e) abstract;
- f) finished text;
 - the titles are written with capital bold letters, left alignment;
 - the sub-titles are written with small bold letters, left alignment.
- g) conclusion;
- h) references.

Foundation on interpretation of other authors or references in the article

Reference to opinions and ideas of others needs to be inserted in original in the text itself, and in brackets, only the surname of the author, the year of publishing and the page from where the opinion is taken, will be written.

In the text right next to the quote or the paraphrase, in brackets the name of the author (or authors)¹⁰, the year of publishing and the number of pages are cited.

Example 1:

„Основните карактеристики на наставата по јазик можат да се дефинираат на следниот начин (Berns, 1990: 104):“

Example 2:

“Se llama *desarrollo interlingual* todo proceso por el que debe pasar el que está aprendiendo la lengua para ser capaz de hablarla tan bien o casi tan bien como un hablante nativo.” (Bello, P., A. Fera, J. M. Ferrán, et. al, 1990: 17)

The references are fully written at the end of the article (Used literature) in APA Style in the following order:

Books

A Book by one author:

Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos

Other books by the same author:

Sala, M. (1970.) *Estudios sobre el judeoespañol de Bucarest*. México: Universitas

A book by two or more authors:

¹⁰ Usually the names of the first three authors are mentioned. If the number of authors is higher than 3, the abbreviation at al. is used.

Alvar, Manuel &Potier, Bernard (1983).*Morfologiahistoricadelespanol*. Madrid: Gredos

Unknown or anonymous author

Cantar de Mio Cid (2a edición).(1998). Ed. de Alberto Montaner. Barcelona: Crítica

Author and editor

García Lorca, Federico. (1997). *La casa de Bernarda Alba*. (Allen Josephs, Ed.)Madrid: Cátedra

An article in anthology

(1994). El moro de Antequera. En PalomaDíaz Mas (Ed.), *Romancero*(pp. 184-186). Barcelona: Crítica

Notice:Titles of songs, short stories, essays or articles are not cited with underlined, bold or cursive letter and are not put in inverted commas. Only the title of the anthology is put in cursive (italic) letters.

A translation

Homer. (1978). *Ilijada*(MilošĐurić, translation). Novi Sad: MaticaSrpska

Government documents

Johnson, M. (1987).*Toward a Cleaner Air Enviroment*.Enviromental ProtectionAgency.Office of Air and Water Programs. Washington: GovernmentPrinting Office

Articles

An article in a newspaper or magazine

6 American Psychological Association31

Notice:The titles of the articles are not written in cursive letters and are not put in inverted commas. Only the title of the newspaper or the magazine is written with cursive or underlined letters.

An article in weekly or biweekly newspaper

Rosa Mendes, P. (20 junho 1999).A florapesar.Publica, pp. 24-31

An article in monthly or bimonthly newspaper

Bofill, Rosario (1998, diciembre). La bondad de la Inquisición. *El ciervo*, p. 8.

An article without author in a newspaper or magazine

Cairo Plan of Action. (2000, julio). *Dialogomediterraneo*, p. 13.

An article in a magazine with continuous numeration

Jimeno, F. (1981) Dimensiones del multilingüismo. *Revista española de lingüística*. IX, 341-373.

Note: Cite the number of the volume with cursive letters, and write all digits: one needs to write 1250-1265, and should not write 1250-65.

An article in a magazine in which each issue is enumerated

Robles, C. (1985). Transculturación lingüística. *Las lenguas de México*, 7 (2), 65-89.

Note: the number of the volume is underlined, and in brackets, afterwards, the number of the separator is cited.

An article in a newspaper

Sánchez Cámara, I. (2001, 8 de agosto). La confianza. *ABC*, p. 13.

An article in a newspaper whose author is not mentioned

Niegan el asesinato del nigeriano en Londres. (2001, 8 de agosto). *ABC*, p. 27.

Introductory articles

Martín Ferrand, M. (1998, 31 de mayo). Leyes, cárceles y presos. [Editorial.] *El País* semanal pp. 2-3.

An introduction whose author is not mentioned

Del deporte: un duelo épico. (2001, 8 de agosto). [Editorial.] *ABC*, p. 3.32

Summary

Hernández Miguel, L. A. (Enero – Junio 1981). Statistics for Linguists. [Resena de Anshen, F., *Statistics for Linguists*]. *Revista española de lingüística*, pp. 241-242.

A realized interview

Nono, Luigi. (1998). En torno a *Prometeo*. [Entrevista con Massimo Cacciari.] *Archipelago*, 32: 35-46.

Computer programs

Microsoft word. Vers. 5.0. [Computer software]. (1989). Microsoft. *Film* Andrić, R. (Reditelj). (1998). *Tri palme za dve bitange i ribicu* [film]. Dakar.

Audio recordings

Uxía (Intérprete). (2000). Aves. *Danza das areias* [Album]. Virgin Records Espana, S.A.

Television or radio programs

Utisak nedelje [Televizijski program]. (25. jul 2001). Beograd: Studio B

Lectures or speeches

Jevtović, Rastko. (2001, 3. maj). Modernistička književnost i pravoslavna književnost. Predavanje održano na Filološkom fakultetu, Beograd

Unpublished sources

According to the APA Style, the unpublished texts are considered to be personal documentation and are not cited as references.

II. SPECIFICATIONS OF PARTICULAR TYPES OF ARTICLES

A) Empirical article (analysis article): The article aside from the previously mentioned, contains introduction or introduction to the matter that was researched, the importance of the matter and its research, methodology of the research, i.e.: goals of the research and expected results, methods, techniques and instruments, received results, findings and suggestions for practical implementation of the results.

B) Theoretical article: The importance of the matter which is described, the theoretical foundations on which it is based, development of the matter itself and personal opinions as a conclusion.

C) Article which emerges from the practice or directions for practical implementation of some matter: The importance of the matter whose practical elements are presented, description of the matter in the practice (description of the practice), the importance of the practical application of the concrete matter (method, form, communication etc.) and conclusion.

D) Other supplements (presentations, reviews, chronicles etc.)

III. SUBMISSION OF THE ARTICLE

The article should be submitted to the editorial staff in print and electronic form (the submission compulsorily includes both forms on Macedonian and English language).

1. **The articles in print form** are submitted in three copies, personally or at the address of the Faculty:

**Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski” – Skopje,
bul. “Partizanski odredi” b.b.**

with remittance: **For the journal Pedagogical Magazine**

2. **The electronic form** can be sent via e-mail on the following address: pedagoska.revija@gmail.com or it can be submitted to the secretary of the journal on some external memory devices (USB, CD, DVD etc.).
3. When submitting the paper, the author needs to inclose a written statement that the submitted paper has not been published previously.

Note: THE PRINTED TEXTS ARE NOT RETURNED

NOTE:

Before being published, the submitted articles will undergo review, for which the authors will receive due notice.

**From the Editorial staff of the Journal
„Pedagogical Magazine“**

Согласно со пропозициите за објавување на трудови во списанието „Педагошка ревија“ ја давам следната:

ИЗЈАВА

Од _____

Одговорно изјавувам дека пријавениот труд со наслов:

_____ не е претходно објавуван.

Датум _____

Изјавил:

I give the following statement in accordance with the regulations for publishing papers in the “Pedagogic Magazine”

STATEMENT



BY _____

I responsibly state that the paper with the
title _____
_____ has not been previously published.

Date _____

Signature:

Списанието е индексирано во:

- Националната универзитетска библиотека (НУБ) на РМ
- Националната библиотека на Австралија  Trove
 - Дatabазата World Cat-  WorldCat™

The Journal is indexed in:

Nacional University Library of Republic of Macedonia
Nacional Library of Australia  Trove
World CatDatabase  WorldCat™