

СПИСАНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

**просветно
дело**

2

2019

JOURNAL FOR THEORY AND PRACTICE OF THE EDUCATION

**PROSVETNO
DELO**



СПИСАНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

год. LXXII

**просветно
дело**

Скопје, 2019

Издава: Здружение за теорија и практика на образованието "ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ" - Скопје

ГЛАВЕН УРЕДНИК

Проф. д-р Никола Петров

РЕДАКЦИЈА

проф. д-р **Зорица Станисављевиќ-Петровиќ**,

Србија

проф. д-р **Иван Фербержер**,

Словенија

проф. д-р **Наталија Сафонова**,

Русија

проф. д-р **Садета Зекиќ**,

БИХ

проф. д-р. **Фатбарда Ѓини**,

Албанија

проф. д-р. **Раденко Круљ**,

Косово

проф. д-р **Анжела Николовска**,

Македонија

проф. д-р **Васил Дрвошанов**,

Македонија

проф. д-р **Томислав Таневски**,

Македонија

Ѓорѓи Илиевски,

Македонија

ЛЕКТОР

Д-р Васил Дрвошанов

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Д-р Томислав Таневски

Списанието започна да излегува како весник од 1945 година под име „Просветно дело“, а како списание започна да излегува од 1947 година со истото име.

Прв уредник на списанието беше Блаже Конески.

* * *

Претплатата се испраќа на:

Здружение за теорија и практика на образованието

„ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ“,

ж-сметка: 300 0000035805 97

Комерцијална банка АД Скопје

со ознака ЗА СПИСАНИЕТО

* * *

Списанието излегува во пет броја годишно.

Ракописите не се враќаат.

Претплатата трае се додека не се откаже и тоа најдоцна во декември тековната година.

* * *

ИЗДАВАЧ

Здружение за теорија и практика на образованието

„ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ“

Скопје, Македонија

e-mail: obrazovni_refleksii@hotmail.com

Д-р Никола ПЕТРОВ Д-р Мариета ПЕТРОВА	5	СОВРЕМЕНИТЕ ТЕНДЕНЦИИ ВО РАЗВОЈОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО
Д-р Ана ФРИЦХАНД	16	ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ НА МЕЃУВРСНИЧКОТО НАСИЛСТВО ВО УЧИЛИШТЕТО И ЕФЕКТИТЕ ВРЗ РАЗВОЈОТ НА ДЕЦАТА И НА АДОЛЕСЦЕНТИТЕ
Евдокија ПЕТРУШЕВСКА	34	КОМУНИКАЦИЈА ВО НАСТАВАТА
Д-р Ѓорѓина КИМОВА	44	ВОДЕНО УЧЕЊЕ
Д-р Анжела НИКОЛОВСКА	56	ВЛИЈАНИЕТО НА НИВОТО НА ЈАЗИЧНА КОМПЕТЕНЦИЈА ВРЗ ИЗБОРОТ НА СТРАТЕГИИ ВО УСВОЈУВАЊЕ СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ
Д-р Томислав ТАНЕВСКИ Елизабета КАРОВА	70	УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ВО МУЗИЧКИОТ РАЗВОЈ НА УЧЕНИЦИТЕ
Д-р Десанка УГРИНОВСКА	86	ПРИМЕНЕТАТА НАУКА- ТЕХНОЛОГИЈА, ПРИМЕНЕТАТА ТЕХНОЛОГИЈА-ТЕХНИКА И СИТЕ ПРЕД СОВРЕМЕНИТЕ „ЗЕЛЕНИ“ ПРЕДИЗВИЦИ
Д-р Валентина КЛОПЧЕВСКА Д-р Драган КЛОПЧЕВСКИ Игор КЛОПЧЕВСКИ	107	УЧИЛИШНАТА СРЕДИНА КАКО ФАКТОР ЗА ПОЈАВАТА НА АЛКОХОЛИЗМОТ КАЈ МЛАДИТЕ ВО ДЕБАР
Д-р Васил ДРВОШАНОВ	117	ЗАПИС ВО ВРЕМЕТО

Ph.D. Nikola PETROV	5	CONTEMPORARY TRENDS IN DEVELOPMENT OF EDUCATION
Ph.D. Ana FRICHAND	16	PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEER VIOLENCE IN SCHOOLS AND ITS EFFECTS ON DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS
Evdokija PETRUSEVSKA	34	COMMUNICATION IN TEACHING
Ph.D. Gjorgjina KIMOVA	44	GUIDED LEARNING
Ph.D Andzela NIKOLOVSKA	56	THE INFLUENCE OF LANGUAGE PROFICIENCY ON LANGUAGE LEARNING STRATEGY USE
Ph.D. Tomislav TANEVSKI Elizabeta KAROVA	70	THE ROLE OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC IN THE CHILD
Ph.D.Desanka UGRINOVSKA	86	APPLIED SCIENCE - TECHNOLOGY, APPLIED TECHNOLOGY – TECHNOLOGY AND EVERYTHING BEFORE THE CONTEMPORARY "GREEN" CHALLENGES
Ph.D.Valentina KLOPCEVSKA Ph.D Dragan KLOPCEVSKI Igor KLOPCEVSKI	107	THE SCHOOL AS A FACTOR FOR THE OCCURRENCE OF ALCOHOLISM AMONG YOUNG PEOPLE IN DEBAR
Ph.D. Vasil DRVOSHANOV	119	ENTRY INTO TIME

Содержание

ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЕ ДЕЛО

2 2019

Журнал по теории и практике образования

UDK- 37 ISSN 0350-6711

год. LXXII стр.1-

Д-р Никола ПЕТРОВ Д-р Мариетта ПЕТРОВА	5	СОВРЕМЕННИИЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ
Д-р Ана ФРИЦХАНД	18	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ И ЭФФЕКТЫ О РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
Евдокия ПЕТРУШЕВСКАЯ	25	КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ
Д-р Георгина КИМОВА	45	РУКОВОДЯЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ
Д-р Анжела НИКОЛОВСКАЯ	66	ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОСТИ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СТРАТЕГИИ
Д-р Томислав ТАНЕВСКИЙ Елизавета КАРОВА		РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ
Д-р Десанка УГРИНОВСКАЯ	87	ПРИКЛАДНАЯ НАУКА-ТЕХНОЛОГИЯ, ПРИКЛАДНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ- ТЕХНОЛОГИЯ И ВСЁ ДО СОВРЕМЕННОГО «ЗЕЛЕННОГО» ВЫЗОВА
Д-р Валентина КЛОПЧЕВСКАЯ Д-р Драган КЛОПЧЕВСКИЙ Игорь КЛОПЧЕВСКИЙ	96	ШКОЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ОБЪЯВЛЕНИЯ АЛКОГОЛИЗМ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ДЕБАРЕ
Д-р Василь ДРВОШАНОВ	119	ВХОД В ВРЕМЯ

Д-р Никола ПЕТРОВ
Д-р Мариета ПЕТРОВА
Педагошки факултет „Св.Климент
Охридски“ – Скопје

Прегледно научен
труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII, 1, 2019
UDK:
373.3.046-027.12(497.7)

СОВРЕМЕНИТЕ ТЕНДЕНЦИИ ВО РАЗВОЈОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Апстракт. Во трудот се изнесени современите тенденции во развојот на образованието, имајќи ги предвид општествените, производните, техничко-технолошките и другите придружни фактори. Поконкретно, соочувајќи се со предизвиците на иднината, образованието неизбежно мора да ги прифати новите барања и тенденции.

Клучни зборови: современите тенденции, промени, развој, образование, предизвици, иновирање.

Големите и динамични промени во последните децении, што ги доживуваат развиените земји и земјите во развој во сите области, имаат влијание и го определуваат развојот на образованието. Промените низ поврзаните процеси, што настануваат во општеството, во стопанството, во социјалната структура, во начинот на живот, во културните и духовните активности, во науката и технологијата и следењето и проучувањето на промените и успешното управување и целосното согледување на нивниот ефект, се од големо значење за развојот на образованието. Во колку економските, социјалните и технолошките промени во повеќе земји имаат сродни карактеристики, дотолку и развојот на образованието има заеднички елементи, од кои можат да се изведат определени тенденции.

Доминантно место во промените има производството. Производството е област на најдинамички промени во сите сегменти. Новите, современите предизвици се повеќе на знаења на науката и технологијата. Воведувањето на новата технологија со автоматско програмирано производство, контролата и управувањето создаваат нови материјали и извори на енергија, непосредно вклучување на научните постигања и иновации во производството за квалитет на образовните кадри, кои имаат учество во производството и даваат радикално поттикнување. Овие процеси поставуваат нови барања спрема системот на образованието (Ивановиќ 2000: 10).

Демократизацијата во општеството, човековите права и рамноправноста создаваат поволни услови за нивниот индивидуален развој, за нивната работа и за нивното учество во општествениот живот и во задоволувањето на индивидуалните потреби.

Меѓусебната насоченост на народите и на државите и нивната поврзаност укажува на меѓународните активности и на заедничките интереси во разни области, вклучително и во образованието, во мултикултурното образование, во меѓународната размена на образованието преку различни форми и конвергенција на образовните системи и сл. (Петров 1995: 21).

Наведените сознанија укажуваат на промени во образованието што некои земји го практикуваат со различен интензитет (целите и задачите на образованието, структурата на системот, наставните планови и програми, образовната технологија, усовршувањето на наставниците, вреднувањето на квалитетот на образованието). Врз основа на напредизнесеното, се изведуваат развојните тенденции на современото образование.

Комплексност и целонасоченост на образованието

Образованието во современи услови добива комплексни цели и задачи, поаѓајќи од општествените, од индивидуалните и од развојните компоненти. Современото образование треба да даде знаења, да им овозможи усвојување на научни и на технолошки постигања како и да обезбеди развој на личноста во согласност со потребите на општеството и на индивидуата. Тоа значи дека образовниот развој на способностите, на креативноста, на слободниот развој на личноста, на социјалните, на моралните и на културните вредности претставуваат столб на образованието. Покрај наведеното, образованието треба да обезбеди еднакви услови за секоја индивидуа, според способноста и интересите. Со други зборови кажано, образованието треба да придонесе за намалување на социјалните разлики, за интеграција на општествените заедници и сл. Во тој контекст, треба да се зачува и националниот идентитет и националните вредности, запознавањето со етничките разлики и со културните вредности на другите националности, негувањето на толеранцијата и почитување на другите. Образованието треба да придонесе за запознавање на меѓузависноста на државите и народите, потребите за нивно поврзување, за мир, за рамноправност, за заштита на човековите права, за здравјето, за заштита на животната средина, на културата и на комуникацијата (Ивановиќ 2000: 11).

Прилагодувањето и организацијата на содржините на целосниот опфат на генерацијата со квалитетно образование и општото образование, постојната актуелизација на содржините, на создавање услови за индивидуален развој за секого, постојаната борба за квалитет се општи тенденции и практични решенија присутни во повеќе земји (Поткоњак 1989: 33). Најголеми промени се настанати во средното образование, односно во продолжувањето на задолжителното општо образование за цела генерација со желба сите да завршат средно образование, односно во сеопфатноста, во колку постојат заеднички и изборни програми, воведување на предмети со нови знаења од природните науки, од технологијата и од информатиката.

Поместувањето на изборот на занимањата за подоцнежна возраст по препорака на Образовната, научна и културна организација при Обединетите нации (УНЕСКО), програмското организирање и поврзаноста на основното и на средното образование и функционализацијата на наставните програми што имаат општо и големо значење. Наведените напатствија за понатамошните реформи на основното и на средното образование, незапоставувајќи го и високото образование, укажуваат на осовременување и на унапредување на наставниот процес, вклучувајќи ги и факторите.

Осовременувањето на образованието, на образовната технологија, на електронската опрема подразбира примена на нови методи на работа, поголема застапеност на групните и на индивидуални форми што ќе ги задоволат интересите на субјектите во наставата. Затоа наставниците треба да добиваат знаења и усовршување не само за планирање и за изведување на наставата туку и за насочување во истражувачки дух-работа, за трајно осовременување на образовниот процес. Продолжувањето и траењето на образованието, редовното усовршување, оспособувањето и создавањето материјални услови за успешна работа се фактори за успешно општествен развој на образованието. Со современото организирање на образовните институции и социјалната средина, грижата за стандардот на наставниците е темел за успехот на образовните процеси и нивната промена. Поаѓајќи од начелата и од влогот во образованието се претпоставка и важен фактор на научниот, на технолошкиот, на економскиот и на културниот развој на образовниот систем за задоволување на потребите на општеството, на индивидуите, на општествените интереси.

Системот на образованието треба да биде флексибилен за брзо прилагодување на технолошките, на економските и на други промени, бидејќи општествениот напредок зависи од квалитетот на образованието. Со барањето за постојано подигање на квалитетот на образованието, за креативност на наставниците и на учениците и постојните воведувања на иновации на наставните содржини, организацијата на наставата

има за цел да го оптимализира образовниот процес (Петров, Михајловски 1994: 10).

Современото образование го афирмира пристапот на почитување на техничките, на културните, на општествените и на другите разлики, настојувајќи да обезбеди еднаквост, правда и квалитет во образованието. Квалитетот на образованието не може да се постигне без праведност во процесот на образованието, а праведноста бара еднаквост во образованието. Еднаквоста на образовните институции треба да обезбеди демократско образование и развој на индивидуалните способности на индивидуата.

Наставникот како едукатор и креатор

Современите барања и задачи, наставникот го поставуваат во нова улога во развојот на општеството и на личноста, проширувајќи ја неговата улога и задача не само во наставата туку и во поттикнувањето на креативноста на учениците, на активностите, збогатување на искуствата, поддржување на промените во наставата и во другите области. Наставниците мора да бидат стручно креативно мотивирани за стекнување на современи знаења, за создавање на педагошка клима – услови за наставата.

Улогата на наставникот и неговиот социјален идентитет меѓусебно се поврзани и засновани од два вида очекувања: лични и очекувања од другите во околината. Во тој контекст, можеме да зборуваме за наставна администрација, за психолошки, за самоизразувачки и за улога на наставникот: планер, организатор, евалуатор, оценувач, дијагностичар, истражувач, иноватор и методичар (Живковиќ 2008: 24).

Од поголем број улоги, што придонесуваат за квалитет на наставниот процес, учењето и творештвото се значајни во процесот на создавањето (Стаматовиќ, Бојовиќ 2016: 282).

Промена на условите за живот и подвижноста на новите генерации

Поврзаноста и меѓусебната насоченост на народите и државите укажува на потребата од глобално светско образование што ќе ги содржи сите заеднички компоненти за понатамошен развој на системот на образованието и неговото усогласување и користење во практиката. Некои анализи укажуваат на тоа дека размената на образованието е една од најдобрите странски инвестиции што треба да се имаат предвид. Меѓународна организација, којашто се занимава со образованието, и меѓународните собири на експертите, посветени на развојните прашања на образованието за XXI век, треба да се имаат предвид. Во материјалите на Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД) – Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) се истакнува дека човековите ресурси се најважните фактори на економијата што има потреба од активно население, кое поседува способност за адаптација и високо ниво за квалификација. Според УНЕСКО подобро образовно општество е отвореното општество за процес и за подготвеност да одговори на предизвиците, на иднината, на науката, на технологијата и на нивната улога во општеството (Поткоњак 1989: 25).

Новата технологија и нејзината заснованост на производството и новите услови за живот бараат нов приод во образованието. Од образованието се очекува да стане фактор за образовно општество и општество на знаење, коешто учи и коешто преку практиката постојано ќе нè учи и ќе нè адаптира за промени, со кои полесно ќе управуваме.

И општеството во транзиција поставува нови барања спрема образованието. Овие барања постојат од општите начела на образованието, во кои припаѓа хуманистичкиот карактер на образованието, развивањето на граѓанската свест, заштитата на националната култура, достапноста на образованието, примарноста на образованието на особините на развојот на световен карактер, слободата, плурализмот, демократичноста,

без идеолошки основи, негувањто на вредностите на граѓанското општество и стандардите на општествените промени.

Промените во образованието треба да се ослободат од идеологијата, од крутото догматско постоење на наследените слабости и недостатоци во организацијата, од програмските содржини и сл. Образованието треба посмело да се децантрелизира, да ја зголеми улогата на локалната средина и поголема самостојност на образовните установи во изведувањето на својата дејност за понатамошен развој на образованието (Ивановиќ 2000: 14).

Предизвиците на иднината

Современото образование–училиште треба да биде насочено кон иднината и кон предизвиците на иднината – кон научно-технолошката револуција и кон информатичката ера што носат нова улога на образованието, односно знаењето и науката да бидат водечка снага на промените. Од образованието се бара да формира личност со знаења, да ги развива способностите, општата култура со креативна организација на иднината на образовната почва, на модернизација, прилагодување и иновирање во сите области. Имено, образованието за развој станува негова карактеристика, отвора патишта кон новата цивилизација, го селектира минатото и неговите слабости, ги насочува интелектуалните и технички инструменти на човековите победи. Образованието за развој има барање што ги опфаќа: општествените, економските, културните, политичките и другите аспекти на егзистенција на човекот, организација на општеството и неговото влијание на општествено-образовните промени (Ратковиќ1994: 28).

Идниот развој на образованието го истакнуваат големото значење на новите знаења и способности, особено развојот на индивидуалните способности на личноста. За разлика од традиционалното училиште, во кое доминира: уредноста, одговорноста и самооценувањето, се нагласуваат и други цели.

Притоа, треба да се има предвид креативноста и флексибилноста, независноста, самостојното мислење, способноста за одлучување и сл., коишто претставуваат цел на новото училиште за поставување и за решавање на проблемите што ќе овозможат успешност и снаоѓање во работата и во животот (Петров 1994: 12–13). Целите и задачите, од кои зависи развојот на современото образование на индивидуата-на личноста, сè повеќе стануваат дел од новото современо училиште, коешто поставува нови барања и предизвици за успешно и креативно училиште (Максић 1993: 134).

Во основата на сите промени, трансформации и реформи е подигањето на квалитетот и на креативноста на образованието и осмислувањето на творечките способности на учениците потребни за општеството и за иднината. Во согласност со предизвиците на времето, потребни се промени во модернизирањето на процесот на образованието, промени што ќе се одвиваат во четири насоки: осовременување на макроорганизацијата и микроорганизацијата; поголема ориентација на индивидуалното и на групното учење; ефикасно вградување на комуникација со медиумите за сопствената работа; и поголема искористеност на сопствената организација на мултимедиумското и мобилното образование.

Воведувањето на науката и на технологијата во образовниот процес бара прилагодување на наставните планови и програми, обезбедување дидактички средства, користење на примарни методи во наставата и обезбедување на интердисциплинарност на наставата и поврзување на различните области на проучување како стратешко барање, подигање на интелектуалниот потенцијал на младите и развој на творештвото. Тоа произлегува од комплексноста на современото општество, од сложеноста на работата и од потребите на поединецот за активна улога во општествените процеси. Образовниот систем треба да овозможи не само запознавање со работата туку да ги развива и индивидуалните способности, па технолошкото образование да биде достапно за сите.

Стручното образование подразбира: развој на способноста и на стручната квалификација, потребни за брзи промени (за креативно самостојно учење, за комуницирање и за тимска работа) и за сè што одговара на сегашноста на образованието.

Развојот на образованието, посебно на високошколското, се истакнува со интердисциплинарната настава и со истражувачките модели на образованието, што е во согласност со науката. Според меѓународните истражувања, перспективно е она образование што се заснова на интердисциплинарност, на меѓусебна поврзаност во науката и во истражувачките активности, коишто претставуваат значајна компонента на образованието. Таму, каде што истражувањето се практикува, таму се доаѓа до поврзување на теоријата и практиката, таму се доаѓа до ново знаење во професијата што е значајно за едно напредно општество. Не помалку значајно е и теориско-методолошкиот пристап во прогнозирањето на развојот на образованието од општествен, од социјален и од образовен аспект. Од нив зависи обезбедувањето на материјално-техничките основи и на другите услови за развој на целите на образованието за иднината.

Од промените зависи развојот на образованието како и неговиот однос со другите сегменти во општеството, па и реализирањето на најважните функции на образованието: негувањето на културните вредности (толеранција, почитување и разбирање на културните разлики, стекнување на знаења и одговорно учество во плуралистичкото општество, припадност на образованието во општеството, однос помеѓу образованието и работата, адаптирање на новите промени, развој на иновативните способности, развој и зголемување на знаењето и науката).

Развојот на образованието зависи и од многу други фактори во општеството за квалитетно образование во новите услови за просперитет и за понатамошен развој.

Nikola Petrov, PhD
Marieta Petrova, PhD

CONTEMPORARY TRENDS IN DEVELOPMENT OF EDUCATION

Abstract. The paper presents contemporary trends in the development of education, taking into account the social, production, technical and technological factors and other accompanying factors. More specifically, facing the challenges of the future, education must inevitably accept new demands and trends.

Key words: contemporary trends, changes, development, education, challenges, innovation.

Литература

- Живковић 2008. Њ. Живковић. „Школска аутономија и професионална аутономија наставника“. *Педагогија 2*.
- Ивановић 2000. С. Иванивић. „Тенденција и правци развоја образовања“. *Зборник радова*. Учитељски факултет, Јагодина.
- Кундачина, Банџур 2007. М. Кундачина, Б. Банџур. *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лазаревић 1996. Ж. Лазаревић. *Савремена основна школа и образовање учитеља*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Лакета 1998. Н. Лакета. *Учитель – наставник и ученик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Максић 1993. *Зборник Циљеви васпитно-образовног рада са даровитим ученицима*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марковић 1993. Д. Марковић. *Друштвене промене и образовање*. Београд: Вук Караџић.
- Петров 1995. Н. Петров. *Современото училиште и неговите предизвици*. Скопје: Просветно дело.

Петров 1998. Н. Петров. *Трансформационо-иновационите процеси во воспитанието и образованието во Р. Македонија за влез во новиот милениум*. Битола: Биангл.

Петров 2006. Н. Петров. *Образованието за новиот милениум*. Скопје: Работнички универзитет „Кочо Рацин“.

Петров, Михајловски 1994. Н. Петров, В. Михајловски. *Креативноста и воспитанието*. Битола: Биангл.

Поткоњак 1989. Н. Поткоњак. *Куда иде средно образовање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пужевски 2011. В. Пужевски. *Школа школе*. Загреб: Хрватско педагошко книжевни збор.

Ратковиќ 1989. М. Ратковиќ. *Прилози за социологију образовања*. Београд: Учителски факултет.

Ратковиќ 1990. М. Ратковиќ. *Техничке, друштвене промене и нове образовне технологије*. Београд: Учителски факултет.

Стаматовиќ, Бојовиќ 2016. Д. Стаматовиќ, Ж. Бојовиќ. „Улога наставника у наставном процесу“. *Педагогија 3*.

Стевановиќ 2003. М. Стевановиќ. *Наставник, умјетник и одгајател*. Вараждинске Топлице, Ријека.

Herera, Mandić 1989. A. Herera, P. Mandić. *Za 21 stoleće*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ПСИХОЛОГИЈА

Д-р Ана ФРИЦХАНД

УКИМ – Институт за психологија

Прегледно научен
труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII,1,2019
UDK:

37.06-057.874:316.624.3

**ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ НА МЕЃУВРСНИЧКОТО
НАСИЛСТВО ВО УЧИЛИШТЕТО И ЕФЕКТИТЕ
ВРЗ РАЗВОЈОТ НА ДЕЦАТА И НА АДОЛЕСЦЕНТИТЕ**

Апстракт. Феноменот на меѓуврсничкото насилство во училиштата, најчесто манифестирано во форма на малтретирање или популарно наречено булинг, како аспект на агресивното однесување, сè почесто се позиционира во фокусот на светската стручна јавност, како еден од централните проблеми во однесувањето на учениците, со кои се соочуваат училиштата. Малтретирањето во меѓуврсничките релации консензуално се разгледува како динамичен и мултифакторијално условен феномен, во кој учествуваат фактори што потекнуваат од поединецот, од семејството, од врсниците, но и од училиштето и од општеството. Практиката покажува дека насилството меѓу врсниците најчесто станува видливо од 10-годишната возраст и продолжува во адолесценцијата, а вклучува малтретирање и физички напад со или без оружје, но може да вклучи и форми на насилство во кое учествуваат банди. Според последните податоци што ги соопштува Фондот за деца на Обединетите нации (УНИЦЕФ), на глобално ниво, нешто повеќе од еден од тројца ученици на возраст од 13 до 15 години се соочуваат со малтретирање, а приближно ист процент се вклучени во физички пресметки.

Наедно, три од десет ученици во 39 индустријализирани земји признаваат дека малтретираат врсници. Кога станува збор за разлики помеѓу момчињата и девојките, податоците покажуваат дека двата пола се подеднакво изложени на ризик од малтретирање, со таа разлика што постои поголема веројатност девојките да станат жртви на психолошки форми на малтретирање, додека, пак, момчињата се изложени на поголем ризик од физичко насилство и закани. Дополнително загрижува фактот што определени форми на малтретирање се јавуваат на сè порана возраст, што уште повеќе ги усложнува и онака негативните и деструктивни ефекти по севкупниот развој на децата и на адолесцентите. Оттука, во овој труд ќе се разгледаат видовите и формите на меѓуврсничкото насилство во училиштето, со посебен акцент на психолошките аспекти и ефектите од малтретирањето врз развојот на поединецот во периодите на средното детство и на адолесценцијата. На крајот, ќе се истакне важноста од раното препознавање на малтретирањето и можните начини на справување, со цел намалување на долготрајните негативни развојни последици од изложеноста на истото.

Клучни зборови: меѓуврсничко насилство во училиште, малтретирање (булинг), средно детство, адолесценција.

Вовед

Феноменот на меѓуврсничкото насилство во училиштата, најчесто манифестирано во форма на малтретирање или популарно наречено булинг, како аспект на агресивното однесување, сè почесто се позиционира во фокусот на светската стручна јавност, како еден од централните проблеми во однесувањето на учениците, со кои се соочуваат училиштата. Малтретирањето во меѓуврсничките релации консензуално се разгледува како динамичен и мултифакторијално условен феномен, во кој учествуваат фактори што потекнуваат од поединецот, од семејството, од врсниците, но и од училиштето и од општеството.

Во литературата под поимот малтретирање (bullying) најчесто се подразбира непосакувано, агресивно однесување, коешто, обично, се манифестира во периодите на средното детство (училишна возраст) и во адолесценцијата, односно во текот на основното и на средното образование. Ваквото однесување вклучува закани, ширење на дезинформации, вербален или физички напад, намерно исклучување од групи и слично. Дефинирано е уште и како агресија врз жртва, каде што без претходна причина жртвата, која не може да се одбрани, се напаѓа физички или вербално во повеќе наврати (Мурџева-Шкарик 2011). Значи, станува збор за однесување што се повторува или има предиспозиции да се повторува, што претставува дополнителен извор на стрес за жртвата на малтретирањето (која е во исчекување насилството да се повтори). Тоа е резултат на дисбаланс на моќ (вистинска или замислена). Имено, лицата, кои малтретираат, се оние, кои ја користат својата моќ (физичка или социјална, т.е. популарноста), за да ги контролираат или да им наштетат на другите. Намерата (да се нанесе болка, штета итн.), односно намерноста на однесувањето, е чест елемент во малтретирањето и во агресијата. Ова е важен аспект на ваквото однесување зад кое стои специфичен тип на намери, затоа што за насилниците најчесто се тврди дека ги вознемируваат другите лица. Конечно, постоењето на намера е значајно за да се препознае малтретирањето, од причина што секое малтретирање е агресивно, но не секоја агресија е малтретирање. Оттука, не секој акт на насилство може да се нарече малтретирање. Од друга страна, пак, систематското, константното, насоченото насилство кон определен поединец или кон група поединци, што се повторува, без сомнение, припаѓа во оваа категорија однесувања.

Видови малтретирања во и надвор од училиштето

Постојат три најчесто наведувани типови малтретирања (bullying): *вербално*, *социјално* и *физичко*. Во поново време се јавува и четврти тип, популарно наречен сајбер-малтретирање (cyber-bullying), односно малтретирање преку дигиталните медиуми, во интернет-просторот. *Вербалното малтретирање* (verbal bullying) претставува насочено изјавување на лоши и непристојни работи (на пр. подбивање, навредување, непристојни коментари со сексуална содржина, закани, потсмевање и слично). Статистичките податоци покажуваат дека најчести извршители на вербалното насилство се девојчињата, а најчести места, каде што се извршува овој тип насилство се јавни, како што се училницата, интернетот, училишните ходници (вообичаено за време на одморите), салата за физичко образование и слично.

Социјалното малтретирање (social bullying) е познато уште и како релациона агресија (Мурџева-Шкарик 2011) и претставува намерно нарушување на нечија репутација или релација (на пр. намерно исклучување од група, ширење на дезинформации и гласини, јавно исмевање и слично). *Физичкото малтретирање* (physical bullying), е нанесување физички повреди врз некој поединец или врз неговиот личен имот (предмети што ги поседува). Најчести типови на физичко малтретирање се удирањето и кршењето, односно отуѓувањето на лични предмети. Физичкото малтретирање најчесто се случува некаде помеѓу петтото и осмото одделение, а постепено опаѓа во средното училиште. Најчести места, каде што се случува физичкото малтретирање се местата, каде што лицата со авторитет имаат најмал пристап, а тоа се: училишните тоалети, ходниците и патот до училиштето.

Како што е споменато погоре, посебен и најнов тип на малтретирање е *сајбер-малтретирањето* (cyber bullying), коешто се случува преку дигиталните медиуми, како што се телефоните, компјутерите и таблетите. Може да се одвива преку SMS-пораки, на социјалните мрежи, преку апликациите, форумите, он-лајн видеоигрите итн.

Ваквото малтретирање вклучува споделување на негативни, штетни и лажни податоци за некого, прикажување на лични содржини што можат да предизвикаат срам и понижување и слично. Истражувањата покажуваат дека со возраста опаѓа физичкото и вербалното малтретирање, но се зголемува сајбер-малтретирањето (Ryoo, Wang, Swearer 2014). Сајбер-малтретирањето е најчеста појава во средното училиште, но во последно време возраста, на која се практикува овој тип на малтретирање, ја опфаќа и популацијата на деца од основното училиште.

Фактори поврзани со малтретирањето

Како што е посочено во воведот, постојат повеќе фактори што се поврзани со малтретирањето. Тоа е групен феномен што се јавува во општествен контекст, каде што различни фактори служат за промовирање, за одржување или за потиснување на таквото однесување. Малтретирањето може да варира и да опстојува низ возраста и низ времето. Иако мрежата на факторите, што се поврзани со малтретирањето е сложена, а врските помеѓу факторите не се сосема до крај објаснети, сепак, поголемиот број од нив можат да се поделат во неколку групи што влијаат од позиција на: поединец, семејство, врсничка група, училиште и општество. Секој од овие кластери, на свој начин, е поврзан со јавувањето и со одржувањето на оваа негативна општествена појава.

Во однос на факторите што потекнуваат од самиот поединец, истражувањата покажуваат дека малтретирањето е најчесто поврзано со бесчувствителноста, со нагласената маскулиност, со психопатските тенденции, со антисоцијалните црти на личноста, со проблемите во однесувањето, со потпаѓањето под врснички притисок, со анксиозноста и со депресивноста. Сепак, најновите истражувања посочуваат дека помеѓу насилниците (оние кои малтретираат), има и поединци со висока социјална интелигенција и со висок социјален статус (т.е. лица, кои се популарни во групата), при што истражувачите прават разлика помеѓу социјалноинтегрираните и

социјалномаргинализираните насилници (според Swearer, Hymel 2015). Жртвите на малтретирањето, пак, покажуваат полошо физичко здравје, ниска прилагоденост на училиштето, чувство на несигурност, слаб училишен успех, а во некои случаи и го напуштаат училиштето. Како личности се бессилни, тажни, инфериорни, послушни и плашливи. Не се склони кон насилство, не ги предизвикуваат другите и најчесто се повлекуваат. Во споредба со врсниците, покажуваат пониско себепочитување и себеприфакане.

Факторите што потекнуваат од семејството најчесто ги вклучуваат семејното учество во банди, слабата родителска контрола, негативното семејно опкружување, конфликтите помеѓу родителите, семејното насилство, ниската и несоодветна родителска комуникација, недостатокот на родителска емоционална поддршка, практикувањето на штетни и неефикасни родителски стилови, несоодветната дисциплина и злоупотребата од страна на родителите. Сето ова укажува на негативните влијанија на дисфункционалното семејство врз развојот на поединецот. Дисфункционалноста на семејството се забележува во сите или во повеќе области на функционирањето. Тоа е дезорганизирано, дезориентирано, со нарушени односи и семејна функционалност, а основните вредности на системот се нехармонични (Милошевска 2017). Важноста и влијанието на семејството врз развојот на поединецот е видливо не само во детството туку и за време на адолесценцијата, за што зборуваат податоците од многу истражувања (Шурбановска 2013).

Врсниците се еден од примарните фактори на социјализацијата, особено за време на адолесценцијата. Практиката и истражувањата забележуваат дека малтретирањето е поприсутно во оние училишни средини што се карактеризираат со врнички норми, коишто го поддржуваат ваквиот тип однесување и каде што се почести конфликтите меѓу врсниците. Поврзаноста со агресивни врсници, исто така, е во релација со почесто малтретирање, како што се и злоупотребата меѓу врсниците и негативните односи со соучениците.

Потпаѓањето под врснички притисок е уште еден ризик-фактор за појава на малтретирањето, а потекнува од групата врсници. Во врсничките групи постојат стандарди на однесување што нивните членови треба да ги прифатат и што неретко се оспорувани од страна на родителите и од страна на другите возрасни авторитети. Оттука, доколку поединецот не ги прифати групните барања и норми, доколку размислува и се однесува поинаку, тој од страна на другите членови на групата е казнет, а може дури и да биде исклучен од групата. Под влијание на притисокот на врсниците адолесцентот може да постапи или да се однесува на начин, на кој во друга ситуација не би се однесувал (посебно во делот на кршењето на моралните норми и принципи). Токму во раната и во средната адолесценција, одобрувањето или неодобрувањето на постапките, од страна на врсниците, е честопати многу поважно од одобрувањето, од страна на родителите или на другите авторитети. Во тој период, адолесцентите, особено се чувствителни на притисоките на врсниците, бидејќи тогаш и степенот на конформирањето со групните барања и норми е највисок.

Училиштето, коешто заедно со семејството, е еден од најважните агенси на социјализацијата, претставува социјален контекст, што значително го насочува психосоцијалниот развој на поединецот, почнувајќи од детството и понатаму низ целиот живот. Искуствата што се стекнуваат во училишната возраст неретко се задржуваат подолготрајно и влијаат врз многу аспекти од секојдневното функционирање на поединецот, како што е, на пример, социјалното однесување на детето/адолесцентот во вонучилишниот живот (Шурбановска 2018). Од аспект на факторите поврзани со училиштето, се покажува дека училишната клима има големо влијае врз зачестеноста на малтретирањето и на злоупотребата (Gendron, Williams, Guerra 2011; Marsh et al., 2012; Richard, Schneider, Mallet 2011; Wang, Berry, Swearer 2013; според Swearer, Hymel 2015). Во овој контекст, повисока застапеност на малтретирање е забележана во ситуации кога наставникот не реагира соодветно и навремено, кога релацијата помеѓу наставникот и ученикот/ците е нефункционална и/или нарушена, односно кога недостасува

поддршка, од страна на наставникот и кога постои недоволна вклученост во училишните активности. Наедно, самите ученици покажуваат помала подготвеност да пријават малтретирање во училиштето, доколку ја перципираат училишната клима како негативна (Unnever, Cornell 2004; според Swearer, Hymel 2015).

Ефекти од меѓуврсничкото насилство и малтретирањето врз психичкиот развој на децата и на адолесцентите

Негативните ефекти од меѓуврсничкото насилство и малтретирањето во периодот на детството и на адолесценцијата се видливи и кај насилникот и кај жртвата, а можат да бидат краткорочни и долгорочни. Секој поединец е различен и поседува свои специфични карактеристики, па оттука децата и адолесцентите најверојатно ќе покажат различно однесување за време и/или по малтретирањето од страна на врсниците. Сепак, со зголемувањето на релационата агресија и со појавата и сè почестото присуство на сајбер-малтретирањето се зголемува и ризикот од неговото долго траење пред да биде откриено од страна на жртвата со цел барање помош. Според Харли (Hurley 2018), податоците, што ги соопштува Центарот за контрола и превенција на болести во САД, покажуваат дека малтретирањето влијае врз 20% од средношколците, а сајбер-малтретирањето, поконкретно, влијае врз 16% од средношколците. Притоа, 33% од учениците на возраст од 12 до 18 години, кои пријавиле малтретирање во училиштето и 27% од учениците на возраст од 12 до 18 години, кои пријавиле сајбер-малтретирање, укажале дека биле малтретирани најмалку еднаш или двапати месечно. Наедно, средните училишта вклучени во истражувањето објавиле највисока стапка на малтретирање (25%), најмалку еднаш неделно.

Помеѓу најчестите краткорочни негативни ефекти од меѓуврсничкото насилство во училиштето, од позиција на жртва, се посочуваат социјалната изолација, чувството на срам, нарушување на спиењето, промени во навиките во исхраната, ниската самодоверба, избегнувањето да се оди на училиште, симптоми на анксиозност, зачестени психосоматски симптоми

(болки во стомакот, главоболки, мускулни болки итн.), лоши академски постигнувања, симптоми на депресивност и слично. Кога станува збор за долгорочните ефекти, меѓу нив најчесто се наведуваат хроничната депресија, зголемен ризик од самоубиствени мисли, планови за самоубиство и обиди за самоубиство, анксиозни нарушувања, посттравматско стресно нарушување, лошо општо здравје, автодеструктивно однесување, вклучувајќи и самоповредување, злоупотреба на супстанции, тешкотии во воспоставување квалитетни, длабоки и реципрочни пријателства и врски и слично. Од аспект на насилникот, краткорочните негативни ефекти од малтретирањето на жртвите, се најчесто слаб училишен успех, зголемен ризик за пролонгирано времетраење на школувањето, ниско ниво на одржување на општествените односи, зголемен ризик од злоупотреба на супстанции итн. Помеѓу долгорочните ефекти почесто се вбројуваат зголемениот ризик од злоставување на член/ови на семејството, ризик од антисоцијално однесување, слаба социјална интегрираност, помала веројатност да се заврши образованието и да се најде вработување и слично (Hurley 2018).

Релевантните истражувања за последиците по психичкиот развој на децата и на адолесцентите – жртви на меѓуврсничко насилство недвосмислено ги потврдуваат долгорочните негативни и деструктивни ефекти од малтретирањето. Така, на пример, група научници од универзитетот во Калифорнија, Лос Анџелес (UCLA) во 2005 година, испитале 192 ученица во две етнички разновидни, урбани училишта. Притоа, во едното училиште 47% од шестоодделенците изјавиле дека биле малтретирани, барем еднаш во изминатите неколку дена, додека во другото училиште 46% се изјасниле дека биле малтретирани, барем еднаш во животот. Најчестите видови на малтретирање биле вербалното (измислување прекари) и физичката агресија (удирање и полевање со вода). Резултатите од оваа студија покажале дека честото малтретирање е поврзано со пониски оценки кај жртвите во текот на тригодишното образование. Наедно, учениците, кои биле оценети како најмалтретирани имале значително полоши академски постигнувања во споредба со нивните врсници.

Една понова студија, спроведена од страна на Универзитетот Атлантик во Флорида, САД (2017), вклучила национален репрезентативен примерок од 5.600 адолесценти на возраст од 12 до 17 години со цел да се испитаат различни форми на малтретирање и насилство, како и помисли за самоубиство, девијантно однесување и механизми на отпорност и справување. Анализите на собраните податоци покажале дека, на пример, 73% од учениците соопштиле оти биле малтретирани во училиштето во определен момент од животот, додека 44% изјавиле дека тоа им се случило во последните 30 дена. Наедно, 32% од учениците признале дека малтретирале други соученици во определен момент од нивниот живот, а 12% изјавиле дека го направиле тоа во текот на изминатите 30 дена. Речиси една петина од испитаниците признале дека принудувале друг ученик да направи нешто што тој или таа не сакал/а да го стори. Во однос на половите разлики, поголема била веројатноста девојчињата да бидат малтретирани во училиштето, како и да бидат жртви на сајбер-малтретирање, додека кај момчињата била поголема веројатноста тие да се јават во улога на насилници и во училиштето и на социјалните мрежи. Значајно е да се нагласат и наодите дека 34% од учениците соопштиле дека биле жртва на сајбер-малтретирање во определен момент од животот, при што 17% изјавиле дека тоа се случило во последните 30 дена. Притоа, речиси две третини од учениците, кои доживеале сајбер-малтретирање, изјавиле дека тоа многу влијаело врз нивната способност да учат и да се чувствуваат безбедно на училиште.

Студијата спроведена, од страна на Волке и Лиреја (Wolke, Lereya 2014), исто така, ги посочува негативните ефекти од малтретирањето во детството. Во ова истражување била вклучена група деца од Авонската лонгитудинална студија за родители и деца (АЛСРИД), кои најпрво биле интервјуирани на возраст од 8 и 10 години во врска со личните искуства со малтретирање, а потоа истите деца на возраст од 12 и 13 години биле интервјуирани за искуствата со парасонии. Резултатите покажале дека децата, кои биле малтретирани на возраст од 8 до 10 години имале поголема веројатност да страдаат од месечарење, од ноќни стравови и од кошмари на 12-годишна

возраст. Притоа, оние кои биле и малтретирани и малтретирале други, биле со највисок ризик да искушат каква било парасонија.

Уште една лонгитудилна студија спроведена на Колеџот Кингс во Лондон, од страна на Болдвин и соработниците (Baldwin et al. 2016), во овој случај ја нагласува прекумерната телесна тежина како една од последиците на малтретирањето во детството. Имено, истражувачите ги анализирале податоците од лонгитудиналната студија на близнаци за ризикот на средината (Е-ризик), со која се следеле повеќе од 2.000 деца во Англија и Велс во периодот од 1994 до 1995 година, од раѓањето до нивната 18-годишна возраст. Се проценувала виктимизацијата во основното училиште и почетокот на средното училиште, од страна на нивни врсници преку интервјуа со мајките и со децата. Проценувањата се повторувале на возраст од 7, од 10 и од 12 години. Авторите востановиле дека 28% од децата биле краткорочно малтретирани во основното или во средното училиште, додека 13% биле хронично малтретирани во основното и средното училиште. Финалните анализи покажале дека децата, кои биле малтретирани во основното и во средното училиште, покажувале двојно поголема веројатност да имаат прекумерна телесна тежина на возраст од 18 години во споредба со нивните врсници, кои не биле жртви на меѓуврсничко насилство во училиштето.

Сепак, како што покажуваат некои истражувања, последиците од малтретирањето не завршуваат со полнолетството, туку можат да се провлекуваат и во подоцнежните години од животот. Така, на пример, податоците објавени во 2014 година од лонгитудиналната Британска национална студија за детски развој која вклучува податоци за сите деца родени во Англија, Шкотска и Велс во текот на една недела во 1958 година, вклучуваат 7.771 деца, чии родители обезбедиле информации за изложеноста на децата на малтретирање кога биле на возраст од 7 и од 11 години, а потоа биле следени до нивната 50-годишна возраст. Според авторите (Takizawa, Maughan, Arseneault 2014), ефектите од малтретирањето биле видливи дури и четири децении подоцна, а се манифестирале преку здравствени, социјални и економски последици што опстојувале и во средната

возрасна доба. Поединците, кои биле малтретирани во детството, имале посиромашно психофизичко здравје и пониско когнитивно функционирање на 50-годишна возраст. Оние, пак, кои често биле малтретирани во детството биле под поголем ризик од депресија, од анксиозни нарушувања и од самоубиствени мисли. Кај поединците, кои биле малтретирани во детството, постоела поголема веројатност да имаат пониски образовни нивоа. Во оваа насока, мажите, кои биле малтретирани, покажувале поголема веројатност да бидат невработени и да заработуваат помалку. Долгорочните негативни последици од малтретирањето се забележувале и во социјалните односи и во субјективната добросостојба. Така, кај поединците, кои биле малтретирани постоела помала веројатност да бидат во врска, да имаат добра социјална поддршка, а поголема била веројатноста да пријават понизок квалитет и задоволство од животот.

Рано препознавање на меѓуврсничкото насилство во училиштето и ефикасни начини за справување со него

Раното препознавање на знаците што упатуваат на можно малтретирање во училиштето е од суштинско значење за навремена интервенција во насока кон ефикасно справување со оваа форма на насилно однесување и последиците од него. Оттука, сите релевантни фактори во образовниот процес – наставниците, стручните служби, учениците и родителите – треба да бидат соодветно едуцирани и вмрежени. Тоа подразбира, покрај точното и навременото препознавање на знаците, функционален мезосистем училиште-семејство. Помеѓу наставниците, стручните работници и родителите треба да постои континуирана и непречена комуникација и соработка. Наедно, родителите треба да поминуваат квалитетно време со своите деца за да можат да ги забележат минималните промени во нивното однесување што би упатувале на тоа дека детето, евентуално, се соочува со некоја форма на насилство во училиштето. Тие треба да бидат активно вклучени во нивните животи, да покажуваат интерес и разбирање, да разговараат, активно да слушаат, да ја запознаат околината, во која нивните

деца престојуваат, со кого другаруваат, каде се движат во слободното време и слично. Ова е така, затоа што истражувањата покажуваат дека децата и адолесцентите најчесто им се обраќаат на родителите и/или на наставниците за помош или за совет.

Постојат низа знаци што упатуваат на тоа дека детето или адолесцентот можеби се соочува со малтретирање во училиштето, иако истите секогаш не се јасно видливи. Некои поединци можеби нема да пројават ниту еден од нив, што го отежнува раното препознавање. Голем број од овие знаци веќе се наведени во делот од трудот, насочен кон ефектите од малтретирањето. Меѓу почесто наведуваните знаци се промените во расположението, во однесувањето и во надворешниот изглед, во оштетените книги и училишниот прибор, во искинатата и/или извалканата облека, во одбивањето да се оди на училиште, во зачестените нервозни и/или агресивни реакции, во учеството во тепачки, во одбивањето да зборува за тоа што го мачи, во честите гавоболки и болки во стомакот, во нарушувањето на спиењето, во падот на академските постигнувања, во повлекувањето од врсничките интеракции и во осамувањето, во сè пореткото јавување за збор на час, во исплашеноста и несигурноста и во друго. Секако, треба да се има предвид дека некои од наведените знаци не мора воопшто да бидат последица на меѓуврсничко насилство и малтретирање во училиштето, туку да се должат на други причини (на пр. депресивност, злоупотреба на супстанции итн.). Оттука, од суштинска важност е квалитетната комуникација на родителите со детето и нивната активна вклученост во неговиот живот, како што претходно е посочено.

Мошне е значајно да не се молчи за случаите на малтретирање, ниту истите да се прикриваат. Охрабрувањето и психолошката поддршка на жртвите на малтретирањето, исто така, се незаобиколни. Социоемоционалното учење и стекнување на соодветни вештини е еден од најмоќните заштитни фактори во справување со малтретирањето. Од суштинска важност е да се развива резилентноста кај децата и кај адолесцентите, бидејќи практиката и емпиријата покажуваат дека поотпорните поединци подобро се справуваат со насилникот и воопшто со целата ситуација, знаат да возвратат и да се заштитат, имаат повисока

самодоверба и себепочитување и најчесто ефектите од малтретирањето по нив не се толку драматични и долготрајни. Наставниците и учениците треба да бидат сензибилизирани за да можат навремено да препознаат, да пријават и соодветно да реагираат во ситуации на меѓуврсничко насилство и малтретирање во училиштето. Посебен акцент треба да се стави на пасивните набљудувачи и на улогата што тие ја имаат во поттикнувањето или во обесхрабрувањето на насилникот. Тоа е уште позначајно кога ќе се земат предвид податоците од низа истражувања што упатуваат на тоа дека пасивните набљудувачи честопати реагираат на начини што го охрабруваат, наместо да го обесхрабруваат малтретирањето (Doll, Song, Siemers 2004, Pellegrini, Long 2004; според Swearer, Hymel 2015).

На крајот, но секако не и последно, училиштата во соработка со учениците, треба да постават сет од правила на однесување што ќе постават јасни и прецизни граници и очекувања, со цел да ја обесхрабрат секоја форма на насилно однесување меѓу врсниците. Ова, во поширока смисла, подразбира дека треба да постои јасна дефиниција за тоа што е меѓуврсничко насилство и малтретирање и како истото да се препознае, да се наградува позитивното и алтруистичко однесување, да се негува отворена и искрена комуникација, да се дејствува веднаш штом ќе се забележи случај на малтретирање и на меѓуврсничко насилство, вниманието да се насочува постојано кон оние места во училиштето (на пр. ходниците, тоалетите, училниците и училишните дворови за време на одморите итн.), каде што постои поголем ризик да се манифестира малтретирањето и слично.

Ana FRICHAND, PhD

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEER VIOLENCE IN
SCHOOLS AND ITS EFFECTS ON DEVELOPMENT OF
CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract:The phenomenon of peer violence in schools, commonly manifested in various forms of bullying, as an aspect of aggressive behavior, is increasingly placed in the focus of the experts worldwide, as one of the central problems in the behavior of the pupils in schools. Bullying in the peer relations is consensually considered as a dynamic and multifactorial phenomenon, involving factors that originate from the individual itself, the family, the peer group, but also the school and society. The practice shows that peer violence often becomes visible from the age of 10 continuing in adolescence, and includes harassment and physical assaults with or without weapons, but may also include forms of violence involving gangs. According to recent data released by UNICEF globally, over one in three students aged 13-15 are facing bullying, and approximately the same percentage is included in physical fights. At the same time, three out of ten students in 39 industrialized countries acknowledge that they are bullying their peers. When it comes to differences between boys and girls, the data show that both sexes are equally exposed to the risk of bullying, with the difference that girls are more likely to become victims of psychological form of abuse, while boys are at greater risk of physical violence and threats. Moreover, certain types of bullying start to occur at an earlier age, which further complicates the already negative and destructive effects on the overall development of children and adolescents.

Hence, this paper will look at the types and forms of peer violence in school, with particular emphasis on the psychological aspects and the effects of bullying on the development of the individual in periods of middle childhood and adolescence. In the end, the importance of early recognition of bullying and possible ways of dealing with it will be emphasized, in order to reduce the long-term negative developmental consequences from its exposure.

Keywords: peer violence in schools, bullying, middle childhood, adolescence

Литература

- Милошевска 2017. С. Милошевска. *Проценка на стилови на родителство и начин на справување со стрес кај родители од функционални и од дисфункционални семејства*. (Магистерски труд во ракопис). Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје.
- Мурцева-Шкарик 2011. О. Мурцева-Шкарик. *Психологија на детството и на адолесценцијата: Развојна психологија*. 1. Скопје: Филозофски Факултет.
- Шурбановска 2013. О. Шурбановска. *Родителите и однесувањето на детето во училиштето*. Скопје: Филозофски факултет.
- Шурбановска 2018. О. Шурбановска. *Другарството меѓу врсниците (психолошки аспекти)*. Скопје: Филозофски факултет.

- Baldwin, Arseneault, Odgers, Belsky, Matthews, Ambler, Caspi, Moffitt, Danese 2016. J. R. Baldwin, Louise Arseneault, C. Odgers, D. W. Belsky, T. Matthews, A. Ambler, A. Caspi, T. E. Moffitt, A. Danese. Childhood Bullying Victimization and Overweight in Young Adulthood. *Psychosomatic Medicine*, 78, 9: 1094. DOI: 10.1097/PSY.0000000000000388.
- Florida Atlantic University (2017, February 21). *Nationwide teen bullying and cyberbullying study reveals significant issues impacting youth*. ScienceDaily <www.sciencedaily.com/releases/2017/02/170221102036.htm> пристапено на: 1.05.2019.
- Hurley, K. (2018, September 26). Short Term and Long Term Effects of Bullying. *Psycom* <<https://www.psycom.net/effects-of-bullying>> пристапено на: 17.04.2019.
- Resler, Payan 2018. K. Resler, G. Payan. *Peer Violence and Bullying Are a Barrier to Learning in Crisis and Conflict Settings*. Safer Learning Environments, SRGBV <<https://eccnetwork.net/peer-violence-bullying/>> пристапено на: 17.04.2019.
- Ryoo, Wang, Swearer 2014. J. H. Ryoo, C. Wang, S. M. Swearer. Examination of the Change in Latent Statuses in Bullying Behaviors Across Time. *School Psychology Quarterly*, DOI: 10.1037/spq0000082.
- Swearer, Hymel 2015. S. M. Swearer, Sh. Hymel. Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, 70, 4, 344–353. doi: 10.1037/a0038929.
- Takizawa, Maughan, Arseneault 2014. R. Takizawa, B. Maughan, L. Arseneault. Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry*, DOI: 10.1176/appi.ajp.2014.13101401.
- UNICEF Press Release (2018, September 5). *Half of world's teens experience peer violence in and around school – UNICEF*. UNICEF <<https://www.unicef.org/press-releases/half-worlds-teens-experience-peer-violence-and-around-school-unicef>> пристапено на: 17.04.2019.

- University Of California, Los Angeles (2005, April 11). *Bullying Among Sixth Graders A Daily Occurrence, UCLA Study Finds*. ScienceDaily.
<www.sciencedaily.com/releases/2005/04/050411100940.htm> пристапено на: 14.03.2019.
- Wolke, Lereya 2014. D. Wolke, S. T. Lereya. Bullying and Parasomnias: A Longitudinal Cohort Study. *Pediatrics*, DOI:10.1542/peds.2014-1295.

ПЕДАГОГИЈА

Евдокија ПЕТРУШЕВСКА
ООУ „Јохан Хајнрих Песталоци“

Стручен труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII, 1, 2019
UDK:
37.015.3.064.2

КОМУНИКАЦИЈА ВО НАСТАВАТА

Вовед

Често, размислувајќи на оваа тема, се прашувам: Колку треба (во мигови и неопходно потребно) некој да нè фати за рака и да ни покаже како да ја „отвориме“ вратата и да „влеземе“ во место, во кое ќе почувствуваме дека ни е обезбеден правилен став на умот и на срцето, и вештина на изразувањето, што е неопходна за успешна комуникација.

Во текот на животот, минувајќи низ различни ситуации, не само што не разговараме едни со други туку тоа и не го сакаме. Понекогаш и кога разговараме, работите само се влошуваат. Чувствата на бес, на вина и на повреденост кулминираат. Стануваме сè поубедени дека сме во право, а, исто така, за себе мислат и оние, со кои не се согласуваме.

Се прашуваме: Зошто е толку тешко да се одлучиме дали ќе избегнуваме или ќе се соочуваме? Ако го одбегнуваме проблемот, ќе се чувствуваме како да сме искористени, ќе имаме горчливи чувства, ќе се прашуваме зошто не си веруваме себеси, ќе бидеме потчинети на другите поради неможноста да ги поправиме работите. Но, ако се соочиме со проблемот, работите можат да станат уште полоши. Можеме да бидеме отфрлени или нападнати, можеме да го повредиме другото лице, така како што не сме сакале и односот може да се влоши.

Како и да е, мораме да научиме да имаме непоколеблива самодоверба и посилна смисла за интегритет и самопочитување, да научиме конструктивно да се соочуваме со најразлични теми и ситуации што водат кон зацврстување на односите.

Комуникацијата значи живот. Тоа што значи дишење за биолошкиот свет, тоа е комуникацијата за општествениот. На биолошки план не е сеедно дали дишеме чист и свеж воздух или воздух што е загаден со јаглерод диоксид. Така, на психички и духовен план подеднакво е важен начинот на кој комуницираме, како се однесуваме едни спрема други, кои зборови ги користиме, како тече комуникацијата на вербален и невербален план.

Комуникација во наставата

Комуникацијата е клуч на воспитанието, темел на успешната настава и на сите меѓусебни односи. Целокупната воспитна работа се заснова на комуникацијата. Разговорот помеѓу учителот и ученикот, меѓу наставниците меѓусебно, меѓу учениците, меѓу родителите и наставниците се основен инструмент на воспитанието и на образованието. Одговорноста на наставникот е да всади во ученикот знаење преку успешна комуникација во наставата и воспитанието.

Многу проблеми во семејството и во училиштето настануваат поради недостаток на адекватна и успешна комуникација, поради погрешно разбраните чувства и неадекватното реагирање на нив. Да знаеме и да умееме да го препознаеме своето и туѓото чувство и да умееме адекватно да реагираме на нив е основа не само за успешна комуникација туку и за среќен и радосен живот во семејството и во училиштето.

Овојпат повеќе ќе се задржам на комуникациските вештини во наставата, поточно на вербалната и на невербална комуникација во неа.

Вербална и невербална комуникација во наставата

Да комуницираме, значи да разменуваме мисли, пораки, идеи. Но, тоа значи и разбирање на чувствата на другите. Комуницираме не само вербално (со зборови) туку и со целото свое битие (невербално).

Обично, кога наставникот влегува во паралелката тој воспоставува интеракција со учениците најпрвин со невербални знаци, како што е погледот, изразот на лицето, насмевката, движењето на рацете, одењето и сл. Учениците веднаш ги дешифрираат овие знаци, бидејќи не им е сеедно дали во нив препознаваат смиреност, наклоност, добро расположение, заинтересираност, ентузијазам или нешто сосем друго.

Ако се воспостават добри „вибрации“ и зборовите на наставникот ќе имаат посилно влијание. Со движењето, пак, низ училницата, се намалува и просторната оддалеченост од ученикот и тоа доближување е знак дека наставникот има желба за помагање, за охрабрување на учениците, за мотивирање, за поттикнување, за насочување во работата и сл. Со одалечувањето од ученикот, наставникот покажува незаинтересираност, немотивираност, бесчувствителност...

Невербални знаци за топло и ладно однесување на луѓето (наставникот) (Bratanić 2002: 115):

Невербален знак	Топлина	Ладен
Тонот на гласот	Мек и благ	Груб
Изразот на лицето	Се смешка, е Заинтересиран	Лице без израз, незаинтересираност
Положбата на телото	Наведнат напред, опуштен	Напнат
Контакт со очите гледање	Гледање во очи	Избегнување на во очи
Допир	Благ допир на другиот	Избегнување допир на другиот
Просторна раздалеченост	Блиска (мала)	Одалечена (голема)

Повратна информација, од невербалните знаци на учениците, можеме да добиеме, следејќи го изразот на нивните лица (посебно очите и устата), движењето на мускулите на лицето, положбата на телото и сл. Заинтересираниот израз на лицето, на телото и на главата во позиција на слушање, погледот кон наставникот, активното следење на неговото излагање, ќе бидат невербален знак дека учениците го разбираат она што наставникот го зборува.

Додека зборуваме, телото ни помага со ситни движења и со десетици мали гестакулации да ја дополниме својата вербална комуникација. Иако за тоа не сме свесни, сите ние добро владееме со ваквиот „јазик“ за разбирање и секојдневно со него се служиме.

Но...

Кога мислиме дека некој во вербалната комуникација не ја кажува вистината, тогаш внимателно ги набљудуваме знаците на лицето на соговорникот, затоа што мускулатурата на лицето директно е поврзана со деловите на мозокот, којшто ги „обработува“ емоциите. Исто така и „говорот на телото“ често открива многу повеќе отколку содржината искажана со зборови. Тие невербални знаци ги покажуваат вистинските мисли и ставови што се обидуваат да се сокријат.

Треба да ги следиме тие знаци, но и да веруваме во својот инстинкт. Првиот впечаток, што сме го стекнале, набљудувајќи некоја ситуација е драгоцен. Дури и ако подоцна, преку логичен заклучок не се согласите со таквото чувство, тоа може да ви биде непроценлива информација.

Како да ја зајакнеме комуникацијата во училиштата? Совети за вештини во комуникацијата (Čudina-Obradović i Težak 1995: 96).

1. Вештини на воспоставување комуникација

- испружени раце, насмевка, воспоставување контакт со очите, претставување;
- вочување и коментирање на позитивните работи кај соговорникот;

- вочување и коментирање на заедничките или на спротивните нешта со соговорникот;
- емпатија и воочување на можните интереси на соговорникот;
- давање комплименти на соговорникот.

2. Одржување на комуникацијата

- го слушаат соговорникот – давање знаци дека го подржувате она што го кажува (климање со главата, насмевка) и активно слушање (гледање во соговорникот, воспоставување контакт со очите);
- соработка за заедничките интереси;
- поставување прашања и коментирање за областа што го интересира соговорникот;
- одржување на отворена комуникација, а не прашања, на кои се дава одговор со „да“ или со „не“
- отворено изразување на сопствените чувства.

3. Прекинување на комуникацијата

- прекинување на комуникацијата на ненавредлив начин;
- прекинување на комуникацијата со отворена можност за понатамошно продолжување на комуникацијата.

Вештини за јасна комуникација

1. Неизменичност во комуникацијата (почитување на правилата – кога еден зборува, другите молчат)

2. Активно слушање

- покажување внимание кон она што се зборува, вклучувајќи ги и сите други содржини;
- внимателно примање на сите вербални и невербални пораки;
- правење разлика на мисловните и на емоционалните содржини на пораката;
- согледување на чувствата на говорникот.

3. Парафразирање

Правилното парафразирање наложува да му се објасни на соговорникот она што го кажал, накратко и со свои зборови, а потоа да одговори на кој било понатаму. Ако соговорникот не го разбрал претходникот, мора повторно да резимира, сè додека говорникот не се согласи дека соговорникот потполно ја разбрал неговата изјава.

4. Емпатичко слушање

□ претставува комбинација на активно слушање и парафразирање, а се постигнува со подржување на емоциите и намерите што произлегуваат од она што го рекол соговорникот.

5. Одржување на отворена комуникација

□ избегнување на преран заклучок, советите или критиките овозможуваат расправа и подобри решенија.

Наставникот – двигател на комуникацијата во наставата

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот ќе биде успешна и квалитетна во онаа мера, во која наставникот е свесен за нејзината важност.

Наставникот треба да биде свесен дека комуникацијата, било да е тоа вербална или невербална, го развива и го одржува човекот.

Разговорот со наставникот го активира и го развива мозокот, а со тоа се развива и се формира личноста на ученикот.

Наставникот треба да знае да го слуша ученикот и тоа слушање треба да биде двонасочно.

Само отворените, непосредни и искрени разговори имаат воспитно влијание, а учениците разговараат искрено, ако порај учителот се чувствуваат слободно и незагрозено. Наставникот ќе постигне слободен и успешен разговор, доколку добро се познава себеси, доколку е свесен за своето однесување и нема потреба да се крие, туку со разговорот се открива. Важно е да се разговара за чувствата, за потребите и желбите на наставникот и на ученикот.

Освен знаење, учениците во училиштето треба да учат да мислат, да чувствуваат, да доживуваат, да стекнуваат искуства, да фантазираат, да очекуваат и да се надеваат. Brajša (1994: 251) предлага комуноколошки потсетник за наставници

1. Разговорот го создава, го развива и го одржува човекот.
2. Разговорот со наставникот овозможува развивање на личноста и на идентитетот на ученикот.

3. Наставникот и ученикот можат различно да мислат и да зборуваат, но и понатаму меѓусебно треба да се сакаат и да се почитуваат.
4. Учениците го разбираат наставникот, ако во својот говор е едноставен, краток и интересен.
5. Редовно треба да се разговара за чувствата, за потребите и за желбите на учителот и на ученикот.
6. За успешен разговор помеѓу наставникот и ученикот потребно е заемно давање, барање и примање на додатни објаснувања.
7. Многу е важно наставникот и ученикот повремено да разговараат за својот разговор.
8. Нападот и одбраната немаат воспитно влијание.
9. Внимателниот наставник почитува, не навредува и не го понижува ученикот.
10. Учениците го прифаќаат наставникот и искрено разговараат со него, ако покрај него се чувствуваат слободни и незагрозени.
11. Само отворен, непосреден и искрен разговор има воспитно влијание, а не прикриеното контролирање и непријателското оценување.

Добри практики (од мојата училница)

Развивање говор и комуникација со другите преку куклениот театар во училницата

Играњето со кукли го поттикнува детето на говор. Познато ни е дека интровертните и децата, кај кои постои некаков страв, многу лесно се ослободуваат и се впуштаат во активен говор со куклите. Заради тоа куклата е идеално средство за развој на говорот како во редовната настава, така и во воннаставните активности. Моите ученици со самостојни изработки за куклен театар.

Уште во првите денови од престојот на малите првачиња во паралелката, куклата ја користам како средство за:

- 1) дијагностицирање на говорната способност (на почетокот од учебната година и адаптација на новата средина);
- 2) формирање на реченици и богатење на речникот;

- 3) раскажување и прераскажување;
- 4) драматизации;
- 5) сценска изведба;
- 6) развивање способност за комуницирање;
- 7) социјално развивање (да се научат да се слушаат и да ги почитуваат другите);
- 8) развивање на морални и на духовни вредности;
- 9) запознавање на самиот себеси;
- 10) усвојување нови знаења и вештини.

Играјќи со куклите, децата си играат со зборовите, ги повторуваат, ги менуваат и создаваат нови реченици, при што и самите се соговорници и говорници. Се користат со дијалоски и со монологски метод. Се обидуваат да го репродуцираат текстот (гласот) што го слушнале (од наставникот, од соученикот, од родителот, од артистот) и така имитираат (менување на интензитетот на гласот, на интонацијата, на висината на тонот) со што самостојно работат на говорните вредности на својот јазик.

Медиумската култура како подрачје во наставните содржини по македонски јазик е голем предизвик за учениците. Радиоемисиите и телевизиските емисии имаат значајна улога во осовременување на наставата во основното училиште, а посебно за наставата по македонски јазик. Тие значително придонесуваат за негување на усното изразување кај учениците. Преку радиоемисиите и преку телевизиските емисии тие го следат говорот на некоја личност и ако тој говор е течен и издржан и самите ќе посакаат да се служат со таков говор.

Децата не се доволно запознаени со културата, со традицијата и со обичаите на другите етнички заедници, кои живеат во средината што ги опкружува. Со тоа се случува да нема и доволна комуникација со припадниците од другите етнички заедници. Проблемот настанува секогаш од неинформираност и од недоволна едукација на учениците од најмала возраст. Во семејствата многу ретко се разговара на оваа тема (стереотипите сè уште се многу застапени), па така многу ретко или воопшто не се случуваат ниту семејни дружења.

Цел на проектот беше подобрување на соживотот на учениците од различните етнички заедници, меѓучовечка комуникација и градење на општество со различни култури, традиции и обичаи култури, традиции и обичаи.

Во поново време учениците се редовни корисници на интернет-услугите и комуникацијата со виртуелниот свет станува неизбежна. Како треба да го користат интернетот-презентација во паралелката за Комуникација по интернет?

За крај (нешто како заклучок)

Ако ова досега е нешто што многу убаво ми е познато, работејќи години наназад во наставата како одделенски наставник, нешто што секојдневно го практикувам и за што вложувам многу енергија до постигнување на саканата цел, се надевам, со истиот ентузијазам би продолжила и како директор на некоја образовна организација, притоа, водејќи сметка дека сите ние сме различни и нашите перцепции се разликуваат.

Водачот како поединец може да има утврден поглед за светот на неговата организација и работа, но тој треба да работи во една средина што ја сочинуваат и други луѓе.

Општ впечаток е дека во организациите постои незадоволство во поглед на квалитетот на комуницирањето и постои потреба за негово подобрување. Грешките што, притоа, се прават, во прв ред, се последица од недоразбирањето во комуникацијата и од неможноста да се согледа дека комуникацијата е двострано разменување на информации, а не само давање наредба.

Ефективноста на организациите во најголем дел е резултат на успешната комуникација.

Evdokija Petrushevska

COMMUNICATION IN TEACHING

Abstract. A school where you can feel that the human dignity is recognized, in which love is respected, in which the personality of the student and the teacher is respected, a school in which a democratic atmosphere is dominant, the full use of intellect, motivation, teamwork and good quality communication, is A SCHOOL WHERE THE SCHOOL CULTURE IS THE ONE THAT DOMINATES.

Литература

Лозаноски, Велјаноски 2003. Раско Лозаноски, Војо Велјаноски. *Мајчиниот јазик – непресушен извор*. Прирачник. Скопје.

Петковски 1998. Константин Петковски. *Менаџмент во училиште*. Скопје: Просветен работник.

Петковски, Алексова 2004. Константин Петковски, Мирјана Алексова. *Водење на динамично училиште*. Скопје: Биро за развој на образованието.

Stone, Patton, Heen 2005. Douglas Stone, Bruce Patton, Sheila Heen. *Diffikult Conversatios*. Скопје: Панили.

<http://nadgradna.wordpress.com>

ПСИХОЛОГИЈА

Д-р Ѓорѓина КИМОВА

Меѓународен славјански универзитет
„Г.Р.Державин“, Свети Николе, Битола

Стручен труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII,1,2019
UDK:
159.953.5:37.091.31-
059.2

ВОДЕНО УЧЕЊЕ

Апстракт. Големо значење во современата настава има свежиот дух на воденото учење со сите свои позитивности. Кога водената група е составен дел на наставата, кога учениците соработуваат и обезбедуваат повратни информации еден со друг во однос на учењето, кога имаат одговорност за одржување на дискусија, има размена на идеи, тогаш активното учење низ обележјата како активен процес на мислење, разбирање и ефективно остварување на целите добива нова вредност. Во трудот е даден приказ на битните одлики на воденото учење и прелиминарно истражување со интенција да се интернализира уште повеќе во воспитно-образовниот процес.

Клучни зборови: активно учење, водено учење, стратегии на водено учење.

Учењето е базичен и доживотен процес на една личност што се спроведува во различни форми. Преку учењето, освен знаења, се развиваат и начини на однесување. Сите човечки однесувања, активности и постигнувања ги манифестираат резултатите од учењето. Учењето во форма на водено учење придонесува кон напредок и континуирано подобрување.

Воденото учење е техника, што придонесува за креирање независен ученик, кој е способен сам да ја најде информацијата и да управува сам со своето учење. Преку воденото учење учениците ги споделуваат своите идеи и мислења и соработуваат едни со други. Учениците во формалниот образовен систем имаат цели поврзани со учењето, а да се биде во процес на учење, значи да се биде активен во процесот на негово стекнување. Да се учи трајно и практично, значи да се стекнуваат искуства низ процесот на учењето. Активното учење е целосна спротивност на пасивното примање информации во фронтална форма на учење и опфаќа низа самостојни и групни активности како и контрола над организацијата, на текот и насоката, во која тие се одвиваат.

Воденото учење претставува наставна секвенца, организирана за мали групи, којашто е интегрирана во наставата со цел да се обезбеди мост помеѓу наставата на целото одделение и самостојната работа. Тоа е вид директно учење и најдобро функционира кога учениците стекнуваат и развиваат мисловни концепти и вештини по предметот. Исто така, може да се користи за да се усовршат вештините и разбирањето на содржините на предметот. Водените сесии можат да бидат флексибилни и да траат од 10 до 30 минути во зависност од природата на целите и на содржините.

Воденото учење претставува облик на збогатување, вид на предизвикувачка и кохерентна настава. Во суштина учениците имаат сами контрола во однос на нивното учење преку управуван процес.

За ефективно водено учење се применуваат следниве стратегии:

– *Водено читање.* Учениците плански и намерно се групирани, според нивните потреби за инструкции и се учат како да ги применуваат процесите за читање во определени ситуации. Тоа време наставникот го користи за да контролира и да анализира колку ефективно учениците го користат процесот на читање за увидување на суштината на содржините од предметот, за да им помогне поединечно кога ќе имаат проблем некаде и да формираат сами хипотези за тоа што учениците знаат и што не знаат.

– *Водено пишување*. Наставниците работат со мали групи ученици, чија цел е извлекување пишана структура на содржините што се научиле од фокус-часовите и од кооперативното учење со различен степен на поддршка од наставникот. Наставниците често користат реченица-рамка за поттикнување.

– *Водено размислување на ученикот*. Целта на размислувањето на ученикот на глас е учениците да го откријат сопствениот мисловен процес при процесот на учење и разбирањето на концептот. Како што ученикот решава задача, паралелно го објаснува размислувањето и преземењето на следните чекори, сè до конечното решавање на задачата. Оваа стратегија е добра, затоа што наставникот го слуша процесот на размислување на учениците и како тие се ангажираат во новото учење, па, ако не е во ред, веднаш да преземе можности за корекција. Се оценува со едноставна чек-листа.

Улогата на *наставникот* како медијатор, во смисла на посредување низ интервенција во воденото учење, е една од неговите нови улоги. Во воденото учење наставата е активна и интерактивна, па интервенцијата на наставникот во спроведување на ефективното учење има голема важност.

Воденото читање создава социјален контекст за работа и обработка на текстовите. Наставникот треба детално да планира и да размислува за ангажирањето на учениците и за успешното постигнување на целите, па затоа текстот мора да биде внимателно избран, а објаснувањето да биде внимателно спроведено, според потребите и интересите на учениците.

Воденото пишување се разликува од воденото читање во тоа што интеракцијата наставник–ученик во воденото пишување често е за помала група и со поголема длабочина, па наставникот посветува повеќе внимание и контрола за разлика од воденото учење. Но, главен момент на воденото пишување е вршењето на контрола на учениците, а наставникот да насочува скелет на содржината.

Воденото учење, од страна на наставниците, бара да ги мотивираат и да ги предизвикаат учениците со интервенирање на проактивен начин на учење низ читање, пишување, зборување, дизајнирање, изработки или вежбање.

За наставникот, воденото учење бара ефикасен наставник, кој има добри карактеристики за планирање, за мотивирање и за водење на своите ученици во процесот на учење.

Воденото учење низ своите карактеристики кај учениците развива самодоверба, самокритичност, доследност, одговорност, одлучност, упорност... На пример, им помага да ги определат нивните проблеми во учењето и да се обидуваат да пронајдат можни решенија за нив, да донесуваат одлуки и да се одговорни за сопствените избори и постигнувања и слично.

Воденото учење има силна моќ за работа на сите нивоа и со различни групи ученици во одделението, така што сите учениците имаат можност за добар напредок. Тоа овозможува формирање на хетерогени групи на учениците, кои ќе бидат вклучени во учењето и ќе им се овозможи постигнување на највисоки достигнувања низ блиско внимание и инструкции, од страна на наставникот. Водената групна работа ќе биде ефективна ако наставникот:

- користи водени групи зависно од потребите на содржините или од фазата на учењето;

- организира водено учење поради полиметодизам и разнообразност на социјалниот и на академскиот микс, а претходно јасно им е објаснето на учениците;

- го обучува целиот клас да работи продуктивно и водено како основа за создавање на независност, со што се зголемува квалитетот на времето во наставата работа;

- ги разбира суштинските принципи на воденото учење и знае како да ги примени во различни контексти;

- е во состојба ефикасно да искористи ученици за поддршка на другите во одделението, еден на еден, додека се води водената сесија.

Практичната примена на воденото учење е структурирана на следниот начин:

Првиот дел се однесува на *целото одделение* во насока на:

- проверка на темпото на часот – дали е брзо или е бавно, дали има многу прашања и нејаснотии, проверка – дали и колку од учениците ја разбирале содржината.

Вториот дел се однесува на *планирање на инструкциите за водење*:

- идентификување на учениците со тешкотии на почетокот на часот, со цел да добијат водени инструкции во помала група;
- групирање на учениците од тројца до петмина, кои имаат слични проблеми и потреби;
- планирање на активности за остатокот од одделението, додека се работи со малата група.

Треиот дел практикува примена на *инструкциите за водење*:

- наставникот ја артикулира целта на учењето и применува инструкции за водење на групата или на поединци со потсетници, со прашања, со знаци, со упатства, со објаснувања и моделирање, дури наставникот може да одлучи повторно да ја предаде почетната лекција со модификации за да одговара на потребите на групата.

Четвртиот дел сеоднесува на *водената практика*:

- учениците ја вежбаат содржината со помош на наставникот во форма на потсетници, на поттикнување и на поддршка.

Третиот и четвртиот дел се однесуваат на реципрочно однесување на наставникот и на ученикот.

Инструкциите за водење претставуваат сет однесувања на наставникот, базирани и прилагодени на нивото на знаењето на ученикот и на целите за тоа што ученикот треба да знае.

За време на воденото учење наставникот:

- прашува, објаснува, моделира, според потребите;
- повторно објаснува со потребните модификации, зависно од разбирањето на учениците;
- обезбедува платформа за повеќе пристапни точки за учениците, кои претходно имале тешкотии во разбирањето на лекцијата (им насочува што да прават, ги прашува за нивно мислење што и како да работат, ги потсетува што и какви активности треба да прават);
- го набљудува процесот на учењето и на разбирањето кај учениците на новиот концепт или вештини и ги планира следните инструкциски чекори;

– собира информации за понатамошните сесии.

Некои примери за воденото учење¹: помош при разбирањето на целите за учењето, за разбирањето на организацијата на текстот, помош во разбирањето на поимите, познато, непознато, помош во интерпретирањето на идеите за доведување на заклучоци, помош при разбирањето на идеите на авторот, помош во генерализирањето, помош со развојот на темата и организацијата на идеите, дискусија за следните цели и чекори и слично.

За време на водената настава ученикот се обидува да ги реализира поставените цели со помош, вежба усно, пробува нови идеи во поставената помала група.

Примери за поттик, од страна на наставниците, за време на водените сесии:

- да се обидеме заедно....!
- Јас ќе ви помогнам да го разберете тоа;
- друг начин да се објасни тоа е...;
- како го разбирате ова...? Што ве наведува така да помислите...?
- Што да правиме во овој дел?
- Како сакате да вежбате?
- Ајде сега да се обидеме заедно....!
- Ајде да видиме што направивме и што сè уште треба да направиме...?

Во врска со проблемот на воденото учење, направено е истражување од прелиминарен тип со дескриптивен карактер, поради мониторирање на состојбата во нашата наставна практика. Целта на истражувањето е насочена кон утврдување на тоа дали постои разлика во примена на воденото учење низ три негови стратегии во наставата во основното и во средното образование во државата. Генералната хипотеза на ова истражување е формулирана во исказот на континуитет и се однесува на постоење разлики во однос на примената на стратегиите на воденото учење–водено читање и водено пишување во наставата во основните, а стратегијата на воденото

¹ Guided instruction and practice 2015. *Educational ideas and resources for teachers* Department for Education and Skills. UK.

мислење во прилог на наставата – во средните училишта. Истражувањето на терен се спроведе во октомври и ноември 2018 година во три основни и во три средни училишта, со седиште во град на територијата на Република Северна Македонија. Со оглед на прелиминарниот карактер на истражувањето, се работеше за пригоден примерок од вкупно 60 единици за анализа, по десет професори од три основни и десет професори од три средни училишта. Професорите пополнуваа два инструмента – прашалник за социодемографски податоци и специјално конструиран анкетен лист со Ликертова скала, соодветно изработен за проблемот на истражувањето со техниката на анкетаирање. Постапката на истражувањето ги почитуваше целосно етичките начела на истражувачката постапка. Се добија податоци со користење на софтверскиот пакет SPSS на ниво на дескриптивната статистика.

Професорите од основното образование беа на просечна возраст од 48 години, а во средните училишта просечната возраст беше од 46 години. Од професорите во основното образование, 24 или 80% професори беа од женскиот пол, а 20 % или 6 професори беа од машкиот пол. Во средното образование 21 или 70% беа жени, а 9 или 30% беа мажи.

Во прилог се дадени добиените резултати, прикажани се споредбите помеѓу професорите во основното и во средното образование во однос на неколку суштински елементи на воденото учење: 1) воденото читање во наставниот процес, 2) примена на воденото пишување во наставата, 3) примена на воденото мислење во наставниот процес. За испитување на значајноста на разликата на добиените вредности, користен е t-тест за мали независни примероци заради утврдување на статистичката значајност на разликата во аритметичките средини помеѓу примената на воденото учење кај професорите во основното и во средното образование. При изборот на примероците за истражување услов беше примената на воденото учење во наставниот процес.

1. Во однос на примената на воденото читање во наставата како стратегија на воденото учење во основното и во средното образование резултатот од t-тестот покажа дека

професорите, кои работат во основното образование ($M = 46,77$; $SD = 2,151$) имаат статистички значајно повисоко ниво на примена на воденото читање во наставниот процес, во споредба со примената на оваа стратегија, од страна на професорите во наставниот процес во средното образование ($M = 33,61$; $SD = 8,144$) ($t(58) = 4,971$, $p < 0,01$). Ваквиот резултат укажува на потврдување на потхипотезата, според која постојат разлики во примената на воденото читање во наставниот процес во основното и во средното образование.

Резултатот што се однесува на утврдувањето на статистичката значајност на разликата помеѓу добиените аритметички средини за застапеноста на воденото читање во наставата кај професорите во основните и кај професорите во средните училишта покажува дека кај професорите во основното образование ($M = 41,78$; $SD = 3,472$) статистички значајно е застапено во повисока мера примената на воденото читање во споредба со наставата спроведена, од страна на професорите во средното образование ($M = 32,84$; $SD = 8,13$) ($t(58) = 3,185$, $p < 0,01$). Овој резултат ја потврдува потхипотезата дека постојат разлики во примената на сегментот на воденото читање во наставниот процес во основните и во средните училишта. Овие два индикатора укажуваат на повисокото ниво на примена на воденото читање во наставата, од страна на професорите во основното образование.

2. Во однос на примената на воденото пишување како стратегија на воденото учење во наставата во основното и во средното образование добиениот резултат покажува дека професорите во основното образование ($M = 23,86$; $SD = 3,786$) покажуваат статистички значајно повисоко ниво на примена на воденото пишување во наставата во споредба со професорите во средното образование ($M = 18,11$; $SD = 4,997$) ($t(58) = 4,284$, $p < 0,01$). Со овие вредности се потврдува потхипотезата, според која постојат разлики во степенот на примена на воденото пишување во наставата во основното и во средното образование во прилог на професорите во основното образование наспроти средното образование.

3. Во однос на примената на воденото мислење во наставата како стратегија на воденото учење, од страна на професорите, резултатот на t-тестот за утврдување на статистичката значајност на разликит помеѓу аритметичките средини покажува дека професорите од средното образование ($M = 38,62$; $SD = 5,381$) имаат статистички значајно поголема примена на воденото мислење во наставата како стратегија на воденото учење во споредба со професорите од основните училишта ($M = 23,82$; $SD = 8,152$) ($t(58) = 6,149$, $p < 0,01$). Со ова се потврдува потхипотезата дека постојат разлики во однос на примената на воденото мислење во наставата како стратегија на воденото учење во полза на професорите од средното образование.

Земајќи ги предвид дека секоја од поединечните потхипотези на главната хипотеза беа потврдени, следува да се заклучи дека се потврдува генералната хипотеза, според која постојат разлики во примената на различните стратегии на воденото учење во наставата во основното и во средното образование и тоа во прилог на примената на воденото читање и на воденото пишување како стратегии на воденото учење на повисоко ниво во основното образование, а стратегијата на воденото мислење во прилог на наставата во средното образование.

Добиените податоци, што се од прелиминарен карактер, укажуваат на примената на стратегиите на воденото учење во наставата во основните и во средните училишта и даваат мал пресек на ситуацијата во наставната реалност во образованието. Овие податоци се солиден индикатор дека добро котира воденото учење во наставната практика како нов свеж бран со низа позитивности за учениците. Во однос на добиените резултати од примената на воденото читање и на воденото пишување како стратегии на воденото учење на повисоко ниво во основното образование, а стратегијата на воденото мислење во прилог на наставата во средното образование следуваат со оглед на возрасните и на развојните карактеристики на учениците.

Истражувањето е мотив за насочување на пообемни истражувања за следење на состојбата во образованието во практиката и настојувања за континуирано подобрување.

Заклучок

Наставата како екстензивен процес на наставниците и на учениците како субјекти и учесници во тој процес треба да им се овозможи квалитетно и оптимално учествување. За да се оствари таа ефективно, треба да се земаат предвид карактеристиките, можностите, способностите и потребите на учесниците во наставниот процес, а тоа е можно да се направи со планирање и со индивидуализација на содржината, на активностите, на методите, на стратегиите и на формите за работа.

Воденото учење низ неговите стратегии на водено читање, водено пишување и водено мислење имаат за цел низ водење во процесот на учење да се стекнуваат низа позитивности на личноста и самостојност.

Воденото учење има многу предности и ефекти врз учениците, врз наставниците, врз училиштата и врз целото општеството. Наставникот како темел на воденото учење има голема улога во мотивирањето, во управувањето и во водењето на неговите ученици сè до крајните цели. Наставниците се сретнуваат со голем број проблеми во креирањето на соодветна средина за ефективно водено учење, но тука е креативноста и обидот да се најдат решенија за тие проблеми. Согласно добиените резултати, особено е важно да се нагласи дека примената на воденото учење, од страна на професорите, во основното и во средното образование е показател на осовременувањето на наставниот процес.

Gjorgjina KIMOVA, PhD

GUIDED LEARNING

Abstract. Great importance in modern teaching has a fresh spirit of guided learning with all its positives. When the guided group is an integral part of the teaching, when students cooperate and have an feedback to one another in terms of learning, when they have the responsibility to hold a discussion, there is an exchange of ideas then active learning through the features as an active process of thinking, understanding and effective achieving the goals gets a new value. The paper presents an overview of the important features of guided learning and preliminary survey with an intention to internalize it more in the educational process.

Key words: active learning, guided learning, strategies of guided learning

Литература

Dizdarević 2010. D. Dizdarević. *Prednosti kooperativnog učenja*. Bosna I Hercegovina.

Guided instruction and practice 2015. *Educational ideas and resources for teachers Department for Education and Skills*. UK.

Hamalik 2009. O. Hamalik. *Teaching Planning Based Systems Approach*. Jakarta: Bumi Aksara.

Karpicke 2014. J. Karpicke. „Retrieval based learning: The need for guided retrieval in elementary school children“. *Journal of Applied Research in memory and cognition*.

Macfarlane 2015. A. Macfarlane. „A modern education“. *Cambridge rivers press*. Cambridge, England.

Meyer 2005. G. Meyer. *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.

Parker 2019. R. Parker. *Australian Council for Educational Research (ACER)* https://research.acer.edu.au/learning_processes/22/.

Sanjaya 2010. W. Sanjaya. *Planning and Learning System Design*. Jakarta: Kencana Prenada Media Grup.

Saragih, Napitupulu 2015. S. Saragih, E. Napitupulu., „Developing Student-Centered Learning Model to Improve High Order Mathematical Thinking Ability“. *Canadian Center of Science and Education*, 8 (6), 104–112.

МЕТОДИКА

Д-р Анжела НИКОЛОВСКА

Филолошки факултет „Блаже Конески“,
Скопје

Прегледно научен
труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII,1,2019
UDK:
37.091.322.7:81

ВЛИЈАНИЕТО НА НИВОТО НА ЈАЗИЧНА КОМПЕТЕНЦИЈА ВРЗ ИЗБОРОТ НА СТРАТЕГИИ ВО УСВОЈУВАЊЕ СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Апстракт. Целта на овој труд е да ја разгледа корелацијата меѓу нивото на јазичната компетенција на учениците при усвојувањето странски јазици и изборот на стратегии за учење. Во трудот се резимираат сознанијата од позначајните истражувања на влијанието на нивото на јазичната компетенција врз примената на стратегите за учење. Се констатира дека учениците на повисоко ниво на јазична компетенција употребуваат поширок дијапазон на стратегии од учениците на пониско ниво на компетенција, а најчесто се користени когнитивните стратегии. Притоа, се наметнува дилемата: Дали нивото на јазична компетенција го определува изборот на стратегии или изборот на стратегиите влијае врз нивото на јазичната компетенција. На крајот се дискутираат и педагошко-методичките импликации што произлегуваат од релевантните истражувања.

Клучни зборови: ниво на јазична компетенција, истражување, стратегии за учење јазици, корелација, педагошко-методички импликации.

1. Вовед

Јазичната компетенција се развива со специфично темпо кај секој ученик. Ова темпо е определено од низа индивидуални фактори, како што се: мотивацијата, ставовите кон учењето, типот на личноста, стилот и стратегиите за учење, полот, како и социјалните фактори, како што, на пример: етничката и класната припадност, карактеристиките на општествено-образовниот контекст изразени преку целите на образовните програми итн. (Ellis 1996). Од 70-тите години на минатиот век во применетата лингвистика постои сè поинтензивен интерес за проучување на факторите што влијаат врз развивањето на јазичната компетенција, односно врз успехот во учењето странски јазици, а, особено, за стратегиите на усвојување странски јазици (во понатамошниот текст СУЈ). Во литературата постојат различни дефиниции на поимот „стратегии на учење“, а во овој труд под „стратегии на учење“ се подразбираат постапки што ученикот ги применува за да го „...олесни, забрза и направи учењето позабавно, самостојно, поефикасно и попреносливо на нови ситуации“ (Oxford 1990: 8). Постојат различни класификации на стратегиите за учење, но најпозната е онаа на Окфорд (ibid.), на која се темели прашалникот ИСУЈ (Инвентар на стратегии за учење јазици) – SILL (Strategy Inventory for Language Learning), што е најчесто користен инструмент за истражувања од областа на стратегиите за учење. Според оваа класификација, стратегиите се делат на следниве категории: директни (мемориски, когнитивни и компензациски) и индиректни (афективни, социјални и метакогнитивни).

Следува преглед на најпознатите истражувања од оваа област.

2. Краток преглед на релевантните истражувања

Меѓу првите студии што имале цел да го проучат односот меѓу нивото на јазичната компетенција и изборот на СУЈ е истражувањето што го спровела Елен Бјалисток во Торонто (Bialystok 1979) со испитаници на возраст од 14 до 17 години, кои учеле француски како втор јазик. Како инструмент бил користен прашалник со цел да се утврди корелацијата меѓу нивото на употребта на стратегиите: формално вежбање, функционално вежбање, самоследење и донесување заклучоци и нивото на јазична компетенција. Таа открила дека честата употреба на стратегиите не е автоматски поврзана со постигнување висок успех. Определени стратегии покажале поголемо влијание врз успехот од други и тоа зависно од типот на јазичната задача што им била зададена на учениците.

Бјалисток заклучила дека со развивање на нивото на јазичната компетенција се менува трендот на употребта на СУЈ, а определени стратегии можат да бидат максимално ефикасни кога се применуваат на определени јазични задачи. На пример, стратегијата самоследење се применува најефикасно на задачи со фокус на јазичната форма. Коментирајќи ја врската: СУЈ – јазична компетенција, таа констатира дека таа треба да се толкува од перспектива на ставот на учениците кон учењето и нивната мотивација.

Поаѓајќи од теорискиот модел за учење странски јазик на Бијалисток (1979), Хуанг и Ван Нерсен спровеле истражување на група од 60-тина студенти на еден кинески универзитет, кои учеле англиски како странски јазик со цел да утврдат кои стратегии ги применуваат испитаниците со повисока, а кои со пониска јазична компетенција (Skehan 1989). Предмет на проучување биле три стратегии, коишто, според моделот на Бјалисток, имале најголемо влијание врз успехот во учењето: формално, функционално вежбање и самоследење.

Не била утврдена значајна разлика меѓу успешните и неуспешните ученици во однос на примената на формалното вежбање и самоследење.

Значајна разлика била забележана единствено во однос на примената на некои стратегии од категоријата функционално вежбање што се однесуваат на усвојување на јазикот во комуникативен контекст. Меѓу стратегиите од оваа група, кај кои се забележува поголема разлика меѓу појаките и послабите ученици се: комуницирање на странски јазик со колегите и со изворните говорители и размислување на англиски. Со ова истражување се иницира суштинското прашање: Дали високото ниво на јазична компетенција доведува до примена на широк дијапазон на стратегии или обратно (Purpura 1999).

Во овој контекст, често се споменува истражувањето што го извршиле Полицер и Мекгрорти (Skehan, 1989). Тие анкетирале 37 испитаници, студенти од Азија и Латинска Америка, кои посетувале осуммесечен интензивен курс по англиски јазик на универзитет. Целта била да се испита заемодејството меѓу јазичната компетенција и примената на СУЈ во училишта при индивидуалното учење и при секојдневната комуникација. Била откриена статистички најзначајна корелација меѓу употребата на социјалните стратегии и тестот на комуникативна способност. Полицер и Мекгрорти заклучиле дека не постои стратегија или категорија стратегии што е универзално ефикасна и што подеднакво успешно би се применила во каков било контекст. Тие откриле дека низа варијабли, како што се: успехот во учењето, националното и културното потекло, полот и наставниот метод влијаат врз изборот на СУЈ.

Зависноста меѓу нивото на јазичната компетенција и употребата на СУЈ била главна истражувачка цел на проектот што го спровел Пикок (Peacock 2001) меѓу 140 кинески студенти од прва година од три различни факултети од Хонг Конг. Како примарен инструмент бил користен прашалникот ИСУЈ (SILL) на Оксфорд (1990) наменет за студентите, што служел да се утврди кои стратегии најчесто ги применувале. Резултатите покажале дека највисоко ниво на употреба имале когнитивните и компензациските стратегии. Студентите со највисоко ниво на јазична компетенција најчесто ги применувале следниве пет стратегии:

- а) често повторување на лекциите;
- б) читање без да се провери секој непознат збор во речникот;
- в) употреба на синоними;
- г) користење на секоја можност за вежбање на јазикот;
- д) желба за стекнување знаење за културата на јазикот-цел.

Студентите со најниско ниво на јазична компетенција следниве стратегии ги применувале почесто од другите студенти:

- а) делење на новите зборови на составни делови за да се сфати значењето;
- б) обид да се погоди што сака да каже следно соговорникот;
- в) наградување на самиот себеси кога ќе се постигне успех во учењето;
- г) барање од соговорникот да ги поправа грешките при конверзацијата.

Оксфорд и Никос (1989) ги проучувале СУЈ што ги применувале 1200 студенти од еден американски универзитет како и факторите што влијаеле врз изборот на СУЈ, меѓу кои биле: мотивацијата, нивото на јазичната компетенција, полот, статусот на предметот англиски јазик (изборен или задолжителен) и др. Главен инструмент во истражувањето бил прашалникот ИСУЈ на Оксфорд.

Најизразено влијание врз изборот на стратегиите имала мотивацијата. Била констатирана висока корелација меѓу нивото на јазичната компетенција и примената на стратегиите кај сите четири јазични вештини.

Грин и Оксфорд (1995) ја проучувале употребата на СУЈ кај 374 студенти, кои учеле англиски јазик како задолжителен предмет на еден универзитет во Порторико, а припаѓале на едно од следниве три нивоа на компетенција: ниско, средно и високо. Анализата на резултатите од прашалникот ИСУЈ покажала дека во целина испитаниците со повисоко ниво на јазична компетенција користат поширок дијапазон на СУЈ. Најизразени биле разликите меѓу трите групи испитаници во употребата на когнитивните стратегии.

Во поглед на примената на СУЈ на ниво на поединечна стратегија, речиси, кај сите стратегии, со неколку исклучоци, била забележана почеста употреба, од страна на испитаниците со поголемо знаење на англискиот јазик. Грин и Оксфорд заклучиле дека СУЈ, карактеристични за понапредните ученици, вклучувале активна употреба на јазикот-цел, особено во автентични ситуации.

О'Мејли и Чамот со соработниците ги истражувале СУЈ со кои се служат средношколците на почетно и на средно ниво на јазична компетенција (1985). Биле интервјуирани 70 средношколци од три средни училишта од Соединетите Американски Држави (САД) во врска со тоа кои СУЈ ги применуваат во неколку активности за развивање на вештината зборување на училиште и во секојдневната комуникација. Речиси сите средношколци биле Латиноамериканци на кои мајчин јазик им бил шпанскиот.

Резултатите покажале дека учениците на средно ниво на јазична компетенција користеле повеќе метакогнитивни стратегии од оние на почетно ниво. Оваа појава се објаснува со фактот што понапредните ученици постигнале ниво на компетенција што им дозволува да се концентрираат на метакогнитивните аспекти, како што се планирање и организирање на учењето. Во целина, и двете групи ученици користеле повеќе когнитивни од метакогнитивни стратегии. Најчести когнитивни стратегии биле повторувањето и водењето белешки.

Интересно е истражувањето што го извршил Бремнер (1999) со цел да ја испита врската меѓу нивото на јазичната компетенција и примената на СУЈ кај група од 149 студенти на еден универзитет во Хонг Конг. Нивото на јазичната компетенција било определено по пат на усно и писмено тестирање, а трендот на употреба на СУЈ со прашалникот ИСУЈ. Студентите со високо ниво на јазична компетенција најчесто ги применувале когнитивните стратегии, од кои најголем дел имплицираат активна употреба на јазикот.

Проучувајќи ја улогата на асоцијациите врз усвојувањето вокабулар кај група американски испитаници, кои го изучувале еврејскиот како странски јазик, Коен и Апхек (1981) предупредуваат

дека учењето зборови по пат на асоцијации има различен ефект кај различни ученици, во зависност од нивото на знаење. Така на пример, почетниците користат повеќе асоцијации по звук, а за понапредните типични се разновидни асоцијации и потпирање на контекстот во процесот на учењето.

Меѓу најпознатите студии од оваа област е студијата што ја спровел Ахмед во Судан (1989), а со која се обидел да утврди дали постојат разлики меѓу стратегиите за усвојување вокабулар, кои ги применуваат успешните и неуспешните ученици. Испитаниците биле 300 ученици и студенти на различна возраст, кои учеле англиски како странски јазик, а кои, според успехот во учењето, биле поделени на пет групи: три групи биле т.н. „јаки“, а две „слаби“. Резултатите покажале дека подобрите ученици користат повеќе стратегии и се одликуваат со повисока свест за процесот на учење од послабите. Слабите ученици ретко кога ги поврзувале новонаучените зборови со оние што биле претходно совладани и не покажувале интерес за извлекување на значењето од контекст.

Гу и Џонсон (1996) ја проучувале корелацијата меѓу нивото на јазичната компетенција и нивото на употреба на стратегиите за усвојување вокабулар кај група студенти од Кина. Тие утврдиле дека стратегиите што подразбираат подлабока обработка на информациите, како што се, на пр. погодувањето на значењето од контекст и метакогнитивните стратегии повеќе влијаат врз нивото на јазичната компетенција од стратегиите што подразбираат поплитко процесирање, како што е, на пример повторувањето.

Односот меѓу нивото на јазичната компетенција и трендот на употребата на стратегите за усвојување вокабулар го проучувале и Коик-Сабо и Лајтбаун (1999). Тие откриле дека за успехот во усвојувањето вокабулар се клучни самоиницијативноста и независноста во учењето како и воншколските активности за проширување на знаењето. Според овие истражувачи, успех во учењето може да се постигне на различни начини, односно не постои стратегија за учење со универзална ефикасност.

Нејшн (2001) ја цитира студијата на Муар што имала за цел да го проучи начинот на кој возрасните го усвојуваат вокабуларот

на јазикот-цел. Карактеристично за послабите било тоа што најчесто ја користеле стратегијата учење напамет. Тие биле свесни за неефикасноста на методите за учење што ги применувале, но не правеле ништо за да ги променат. Во учењето се раководеле од краткорочни цели и сл. Како причини за слабиот успех се наведуваат: недоволноразвиената свест за тоа како се учи странски јазик и недоволното познавање на репертоарот на стратегиите.

Меѓу проучувањата на СУЈ, кои ги применувале јаките и слабите ученици, овде ќе го истакнале истражувањето на Санауи (1995). Ова истражување се состои од три последователни студии, во кои испитаниците биле возрасни ученици, кои во Канада учеле англиски или француски како странски јазик. Санауи издвоила два различни пристапа кон усвојувањето вокабулар, спорд кои се разликувале испитаниците: структуриран и неструктуриран. Структурираниот пристап се карактеризира со самоиницијативно и самостојно создавање прилики за учење надвор од наставата, редовно запишување на новите зборови во посебна тетратка, често повторување и сл. Примарно обележје на неструктурираниот пристап е неорганизираноста и отсуството на планирање во учењето. Учениците, кои имале структуриран пристап кон учењето, постигнувале подобар успех од оние, кои имале неструктуриран пристап.

Грифитс (2008) ја проучувала врската меѓу стратегиите за учење и успехот во учењето англиски јазик кај 130 ученици од различни националности во приватно училиште во Австралија врз основа на прашалникот ИСУАЈ – Инвентар на стратегии за усвојување на англискиот јазик како странски (ELLSI – English Language Learning Strategy Inventory). Резултатите покажале дека учениците на повисоко ниво на компетенција користеле поразновидни стратегии и со поголема зачестеност отколку послабите ученици. Појаките ученици почесто употребувале метакогнитивни стратегии, односно повеќе го планирале и го самонасочувале учењето. Тие, исто така, почесто учеле од вонучилишни активности, како што се: гледање телевизија, слушање песни и конверзација со изворни говорители и се труделе да си ги збогатат вокабуларот и граматиката.

Во слична насока се сознанијата на Николовска (2006), која го истражувала влијанието на нивото на јазичната компетенција на изучувачите на англискиот јазик како странски од основното, од средното и од високото образование во Република Македонија врз изборот на стратегии за учење вокабулар. Истражувањето е реализирано со помош на прашалник, базиран на класификација на стратегиите за учење на социјални, на мемориски, на когнитивни, на метакогнитивни и на компензациски. Учениците на високо ниво на јазична компетенција во основното образование почесто од оние на пониско ниво ги применувале социјалните стратегии. Оваа појава може да се поврзе со поголемото ниво на знаење што ја зголемува самодовербата и желбата за комуникација на англиски јазик. Послабите ученици почесто користеле мемориски стратегии што е во согласност со нивоата на когнитивните процеси, според Блумовата таксономија. Во средното и во високото образование за поуспешните ученици, за разлика од послабите, покарактеристични биле когнитивните стратегии. Така, на пример, тие почесто читаат литература на англиски, учат од телевизија и од песни, ги подвлекуваат непознатите зборови, користат двојазичен речник, учат од интернет и други вонучилишни активности, се самотестираат, погодуваат од контекст и парафразираат. Овие резултати се во согласност со гореспоменатите сознанија на Грин и Оксфорд (1995) и на Бремнер (1999).

Мал е бројот на студиите што не покажале значајна разлика во употребата на стратегии, од страна на јаките и на слабите ученици (Ерман, Оксфорд 1995).

3. Заклучни согледувања

Од прегледот на релевантната литература можеме да заклучиме дека високото ниво на јазична компетенција се поврзува со употреба на широк дијапазон стратегии и почеста употреба на стратегиите. Дури меѓу 21% и 61% од варијациите во успехот на испитаниците се припишува на трендот на примена на СУЈ (Оксфорд 2001). Во најголем дел од гореспоменатите студии успешните ученици почесто се служат со когнитивни отколку со друг тип стратегии и тоа стратегии за подлабока обработка на информациите. Сознанијата, во однос на тоа кои стратегии следуваат по когнитивните, според фреквентноста на употребата, од страна на успешните ученици, се различни во различни студии. Ова, веројатно, се должи на интеракцијата на различни фактори, како што се: мотивацијата, возраста, полот на испитаниците, образованието, културното потекло, типот на наставните задачи итн. Карактеристични за појаките ученици во гореспоменатите студии се повисоката свест и активниот однос кон процесот на учење, планирањето на учењето и самоиницијативноста за создавање прилики за усвојување на јазикот, надвор од формалната настава. Кај послабите ученици отсуствува свест за процесот на учење и планирање на учењето, а стратегиите што ги користат обично имплицираат поплатка обработка на информациите.

Притоа, ќе потсетиме на дилемата што се наметнува во овој контекст: Дали нивото на јазичната компетенција ја определува примената на стратегии или примената на определени стратегии го поттикнува зголемувањето на нивото на јазичната компетенција? Веројатно се работи за заемна каузална врска, во која употребата на соодветни стратегии овозможува зголемување на нивото на јазичната компетенција и обратно – повисокото ниво на јазичната компетенција го поттикнува изборот на определени стратегии (Грин, Оксфорд 1995). Фактот дека определени стратегии се во позитивна корелација со високото ниво на јазичната компетенција укажува на потребата од запознавање на учениците со постоење на вакви стратегии што би можеле да придонесат за поуспешно совладување на странскиот јазик, но со резерва дека универзално

ефикасни стратегии не постојат. Во овој контекст, наставниците треба да ја развиваат свеста на учениците за процесот на учење, да ги поттикнуваат на самоследење, планирање на учењето и активен пристап кон сопствениот развој. Учениците треба да се поттикнуваат да ги осознаат своите специфики и имплицитно и експлицитно да се упатуваат во широк дијапазон стратегии, од кои можат да ги изберат оние, коишто за нив би биле најсоодветни.

Anžela Nikolovska, Ph.D.

THE INFLUENCE OF LANGUAGE PROFICIENCY ON LANGUAGE LEARNING STRATEGY USE

Abstract: The aim of this paper is to cast light on the correlation between language proficiency and the choice of language learning strategies by reviewing the findings of the relevant studies in this area. It transpired from the research that learners at a higher proficiency level use a richer repertoire of language learning strategies. Cognitive strategies are the most frequently used. However, it remains unclear whether language proficiency influences the choice of language learning strategies or language learning strategy use determines the proficiency level. Finally, the relevant teaching implications are discussed in light of the literature review.

Key words: language proficiency, research, language learning strategies, correlation, teaching implications.

Литература

- Николовска 2006. А. Николовска. *Усвојување на вокабуларот на англискиот како странски јазик во Р. Македонија со посебен осврт кон стратегиите за учење*. (Докторска дисертација во ракопис). Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“. Скопје.
- Ahmed 1989. M. O. Ahmed. „Vocabulary Learning Strategies“. In P. Meara (ed.), *Beyond Words*. London: CILT.
- Bialystok 1979. E. Bialystok. „The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency“. *Canadian Modern Language Review* 35, 372–394.
- Bremner 1999. S. Bremner., Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong“. *Canadian Modern Language Review* 55, 4, 490–514.
- Cohen, Apek 1981. A. D. Cohen and E. Apek. „Easifying Second Language Learning“. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 221–235.
- Ehrman, Oxford 1995. M. Ehrman and R. Oxford. „Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success“. *Modern Language Journal* 79, 1, 67–89.
- Ellis 1996. R. Ellis. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Green, Oxford 1995. J. M. Green and R. Oxford. „A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender“. *TESOL Quarterly* 29, 2, 261–97.

- Griffiths 2008. C. Griffiths. „Strategies and Good Language Learners in Griffiths, C“. (ed.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: CUP.
- Gu, Johnson 1996. Y. Gu and R .K. Johnson. „Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes“. *Language Learning* 46, 643–79.
- Kojic-Sabo, I. and P. Lightbown (1999). Students' Approaches to Vocabulary Learning and their Relationship to Success. *The Modern Language Journal* 83, 2, 176–92.
- Nation 2001. I. S. P. Nation. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, Russo 1985. M. O'Malley, A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper and R. P. Russo. „Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students“. *Language Learning* 35, 1, 21–46.
- Oxford 1990. R. Oxford. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford 2001. R. Oxford. „Language Learning Strategies“. In Carter, R. and D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, (pp.166–172). Cambridge: CUP.
- Oxford, Nyikos 1989. R. Oxford and M. Nyikos. „Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students“. *The Modern Language Journal* 73, 291–300.
- Peacock 2001. M. Peacock. „Language Learning Strategies and EAP Proficiency: Teacher Views, Student Views, and Test Results“. In Flowerdew, J and M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 268–285). Cambridge: CUP.

Purpura 1999. J. Purpura. *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests. A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: CUP.

Sanaoui 1995. R. Sanaoui. „Adult Learners’ Approach to Learning Vocabulary in Second Languages“. *Modern Language Journal* 79, 1, 15–28.

Skehan 1989. P. Skehan. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

МЕТОДИКА

Д-рТомислав ТАНЕВСКИ

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

Факултет за образовни науки

Елизабета КАРОВА

Прегледно научен
труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“

LXXII,1,2019

UDK:

37.011.3-

051:[37.015.31:78

**УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ
ВО МУЗИЧКИОТ РАЗВОЈ НА УЧЕНИЦИТЕ**

Апстракт. Музичкото образование е високо влијателно средство во образованието на децата. Со овој предмет се афирмира критичкото и естетското размислување, се поттикнува создавањето, се влијае на вредносниот аспект на индивидуата и можноста за нејзино лично усовршување низ културата на живеење и здобивање на вредност за доживотно учење и создавање.

Целта на педагошкиот процес во одделенската настава е да се развива естетскиот потенцијал кај детето, да се поттикнува запознавањето на убавината на музиката и да се овозможи детето да ја доживее музичката уметност. Доживувањето што го содржи музиката е нешто непроценливо. Имено, со неа се доживува нешто „убаво“, а тоа „убаво“ културно подрачје се остварува во самото училиште.

Клучната улога во развојот на детето ја има наставникот, кој треба да поседува квалитетно образование и многубројни способности за да се подобри воспитно-образовното постигнување. Тие способности можат да се развиваат и да се подобруваат, но потребна е волја, од страна на наставникот.

Па така, во овој труд е даден теориски опис на основите на музичкото образование, како и способностите што треба да ги поседува наставникот за исполнување на целта на педагошкиот процес по овој предмет – музички развој на ученикот.

Клучни зборови: музичко образование, наставник, способности, музички развој, ученици, одделенска настава.

Вовед

Музиката отсекогаш била значајна во развојот на човекот. Низ музиката се пренесува знаење, верување, но таа, наедно, претставува и облик на мотивација. Низ музиката се движат чувствата, мислите и однесувањето. Музиката како предмет во одделенската настава нуди стекнување на музичка писменост, а може и би требало да биде средство за подучување, инспирација, поврзување на учениците, метода на образование во развојот на вредностите и начелата што се важни за ученикот. Низ музиката се испраќаат пораките на силата, на љубовта, на охрабрувањето и се допира детското срце. Музиката има естетска и воспитувачка вредност, а дополнително интензивно влијае врз развојот на музикалноста на децата (Atanasov-Piljek, Margetić 2011: 6–40). Уметничките подрачја, вклучувајќи ја и музиката, создаваат посебен спектар во училишните установи. Низ нив се развива креативното размислување кај децата, коешто подразбира флексибилност и иновативност, т.е. склоност кон истражување. Уметничките подрачја во образованието на учениците многу влијаат на идните работи како избран животен повик и проблем. Поради наведеното може да се заклучи дека културата и музиката го осигуруваат личниот и општествениот вреден начин на живеење во поглед на учењето, усовршувањето, развивањето на особините и на креативноста (Miocić 2012: 73–87).

Музичкото образование е важен дел од естетското и од уметничкото образование и влијае на афективниот, на когнитивниот, на психомоторичкиот и на социјалниот развој на детето (Nikolić, Ercegovic-Jagnjić, Bogunović 2013: 1033–1056). Врз основа на психофизичките поими во стимулативното подрачје се развиваат и музичките способности. Тие опфаќаат низа способности: разбирање и меморирање на мелодијата, перцепција на ритмот, разбирање на тоналитетот, утврдување на интервалите, воочување на естетското значење на музиката и

апсолутен слух. Смеслата на поимовното определување на музичките способности е естетското доживување на музиката (Dobrota, Kovačević 2007: 119–127).

Улогата на наставникот за развивање на музичките способности кај детето е следење на процесот на учење како облик на соработка и изградба на структура што се состои од детскиот идентитет и неговото учење и перцептирање на самиот себеси како тимски играч, кој учествува во изградбата на самиот себеси, на образовната институција и на детето (Sulentić-Begić 2012: 252–269). Образованието на наставникот треба да тежи кон тоа тој да стане критички интелектуалец, како и рефлексивен практичар за да може да го пренесе музичкото знаење кај децата од одделенска настава.

Предмет на овој труд претставува создавањето на теориски документ, што содржи два елемента:

- основите на музичкото образование како наставен предмет во одделенската настава, определување на неговата цел и задача и главните методи во наставата;
- улогата на наставникот и неговите способности во музичкиот развој кај учениците со што се дава акцент на значењето на наставникот како идеал, идол, симбол и поим за пример кај учениците, кој со своето образование и усовршување, со своите компетенции, обуки и способности ќе може да одговори на барањата што ги поставува современиот образовен систем, но и индивидуалните различни карактеристики на децата.

Целта на овој труд е реализација на предметот низ создавање на тематски целини, што одговараат на горенаведената содржина, со употреба на домашна и на странска литература за музичкото образование, од педагошки аспект на одделенската настава. Овој труд е од значење за секој студент на педагошките факултети, посебно за насоката по одделенска настава, но и за секој наставник, со цел да се здобијат основни претпоставки и теориски констатации за музичкото образование и за улогата на наставникот во музичкиот развој кај ученикот.

1. Музичкото образование како наставен предмет

Наставата по музичко образование во одделенската настава претставува редовен предмет, додека наставникот претставува важен субјект кај овој предмет, во однос на неговите музички способности. Таа содржи две основни начела, а тоа се психолошкото и културно-естетското.

Психолошкото начело ги поттикнува наставниците да им излезат во пресрет на учениците, кои сакаат активно да се занимаваат со музика, додека културно-естетското начело е подготовка на учениците за живот, во смисла на правилно користење на музичката култура. Понатаму, програмата за музичко образование е отворена, што значи дека наставникот има слобода со задолжителната наставна содржина, сам да го обликува часот по музичко, земајќи ги предвид желбите и можностите на ученикот (Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, Bogunović 2013: 1033–1056).

1.1. Цел и задачи на наставата по музичко образование

Целта на наставата по музичко образование е воведување на ученикот во музичкото образование, запознавање на основните елементи на музичкиот јазик, развивање на креативноста и воспоставување на критичко и естетско проценување на музиката. Исто така е важно да се прикажат и задачите по наставата на музичкото образование (Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, Bogunović 2013: 1033–1056):

- да се запознаат учениците со различни музички дела (преку методика на слушање);
- да се запознаат учениците со основните елементи на музичкиот јазик;
- да се поттикнат учениците за самостојна музичка активност (пеење и свирење);
- задачата пеење е во прв ред, а не само учењето на песните;
- задачата свирење е свирење во прв ред, а не само учењето на музичката вежба;

- задачата слушање е развој на музички вкус, но и запознавање со конкретни музички дела;
- задачата музичко описменување е стекнување на основата за нотното писмо;
- задачата обработка на музичките видови и облици, во прв ред, е активно слушање музика.

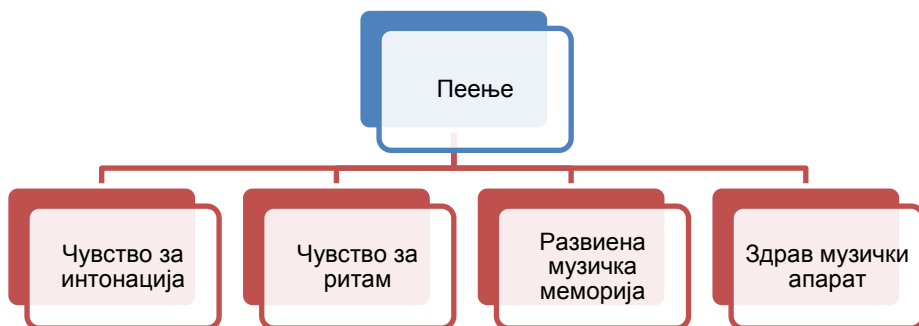
1.2. Методи на работа во музичкото образование

Основната метода на работа мора да биде разговор на наставниците со учениците, т.е. разговор на учениците со учениците. Наставата мора да биде угодна, лесна, што не ги оптоварува учениците. Учениците треба да бидат опуштени кон музиката и мора да бидат во можност да разговараат со наставникот како со нивен музички партнер. Во музичките активности, поважен е процесот, отколку самиот резултат.

Со самото учество на учениците се подобруваат нивните музички способности и се развива сензибилноста за музиката. Програмата на наставата по музичко воспитание, во првите три одделенија од одделенската настава, претежно се темели на пеење, свирење, слушање музика и музичка креативност. Па така, компетенциите што треба да ги стекнат учениците во текот на музичката настава, а наставниците треба да ги поседуваат, се следните: пеење, точна интонација и ритам, музичко меморирање и самодоверба.

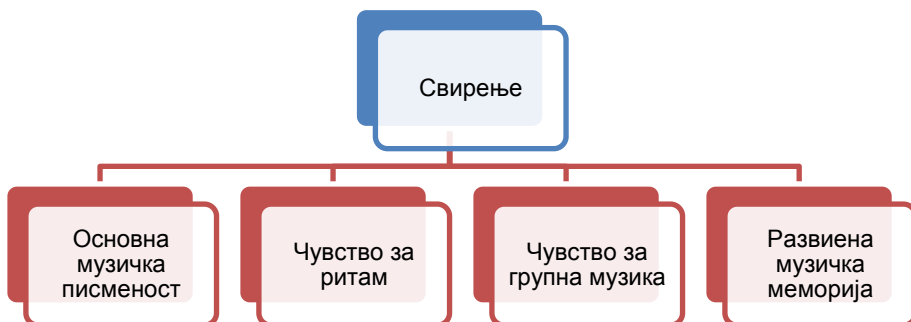
2. Услови што треба да ги исполнува наставникот за наставата по музичко образование

Наставникот треба да знае добро да пее. Услов на доброто пеење е поседување музички слух што се состои од интонација, чувство за ритам, музичка меморија и музички апарат (Sulentić-Veđić 2012: 252–269). На педагошките факултети, важно е студентите, кои се подготвуваат за идни одделенски наставници, да ја развијат својата вештина за пеење до максимално можно ниво.



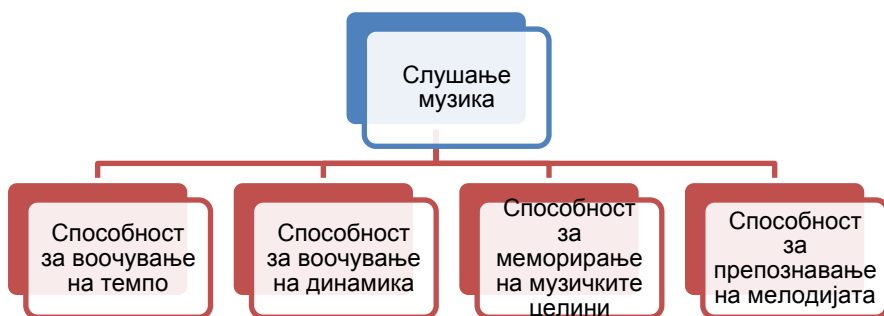
Слика 1. Услови за убаво пеење

Потребно е наставникот да има чувство за ритам, вештини за координација и соработка за да може со учениците да ја изведе активната свирење, т.е. свирење со инструментите, а дополнително треба да го следи и своето пеење и пеењето на своите ученици, доколку се врши комбинација на свирење и пеење.



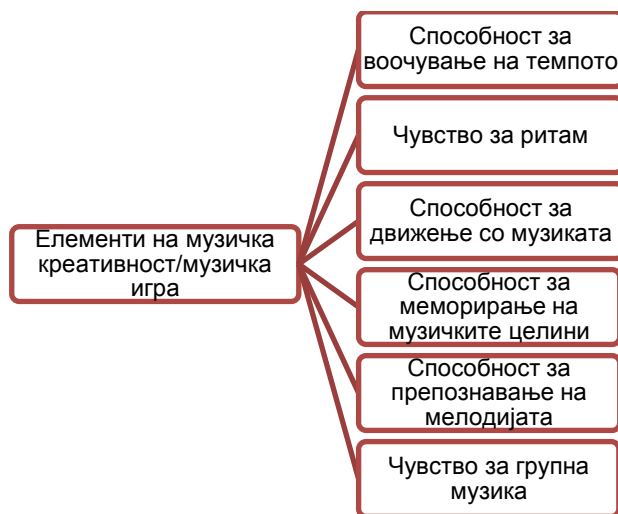
Слика 2. Услови за успешно свирење

Слушањето музика бара слушна концентрација, спецификации на слухот, анализа на слушнатиот дел, но и вреднување на музиката. Наставникот треба да има способност за воочување на темпото, на динамиката, на меморирањето на музичките целини и препознавање на мелодијата.



Слика 3. Услови за успешно слушање на музика

Елементите на музичката креативност (музичка игра) се изострените музички способности (интонација, ритам), сензибилитет за музика, имагинативност на музичкиот израз, како и самодоверба кај новите идеи.



Слика 4. Услови за успешна изведба на елементите на музичка креативност

3. Музички способности на наставникот што се потребни за музички развој на ученикот

Професијата на наставникот по одделенска настава е динамичен, сложен и траен процес, којшто тежи кон континуиран развој и усовршување. Многу општествени промени вршат влијание кон доживотното учење на наставникот. Без разлика на тоа што тој претходно го има завршено потребното образование, тој мора да им одговори на овие турбулентни промени во денешниот свет. Клучните способности што наставникот треба да ги стекне и да ги има се: работа со информации, технологија и знаење во однос на работата со деца, работа во заедница и за заедницата (Drandić 2010: 95–107).

3.1. Наставникот како мотиватор

Доколку учениците често се занимаваат со музички активности, тие ќе ја засакаат музиката. Бидејќи децата се активни, љубопитни и креативни, своите способности често сакаат да ги покажат и да ги развијат во музичките активности. Интересен е фактот што сите деца се способни за музички активности, но меѓусебно се разликуваат во способностите и во склоностите. Тие разлики се состојат во слухот, во чувството за ритам, во музичкото меморирање, во способностите за запазување и реагирање и во творечките способности и интереси за поединечен вид музика. Она што за наставникот се смета за основна задача за музичкото образование е да го развие интересот кај учениците и да се обиде да им ја разбуди желбата за учество во музичките активности (пеење, слушање, свирење и танцување). Големо внимание на интересот за музика кај учениците има и изворот на музиката. Таа мора по сè да биде блиска до возраста на детето. Исто така, важен е изборот на музиката што детето ќе ја слуша и ќе ја пее. Доколку на тие работи се обрне внимание уште од раното детство, кај детето може позитивно да се влијае врз развојот на добар музички вкус.

Исто така, со вредната музика, со пеењето, со слушањето и со свирењето, големо влијание има и разговорот со наставникот за слушаните музички дела што ги поттикнува учениците на искажување на сопствените доживувања од музиката. Понатаму, за образовниот процес е важно наставникот да ги води децата на музички приредби и концерти, со што ќе го поттикнува создавањето на добар музички вкус, што има големо воспитно значење (Proleta, Slavina 2011: 134–152).

3.2. Наставникот како медијатор или посредник

Наставникот како медијатор треба да ги упати учениците кон самата музика, да им овозможи да ја откријат и да ја почувствуваат убавината на музиката. Неговата улога е насочена кон развојот на креативното и критичко музичко размислување и кон развојот на музичките компетенции кај ученикот. Музичките активности не го поттикнуваат само развојот на музичките способности кај децата туку ги зајакнуваат комуникациските вештини, моториката, социјалните компетенции, концентрацијата, чувството за убаво, ритамот, движењето и апстрактното размислување. Како посредник, наставникот учествува и ги создава условите за одвивање на музичките активности. Тие услови, главно, се однесуваат на уредувањето и на опремувањето на просторот. Исто така, наставникот како посредник своето внимание го насочува и кон соработничкото учење на учениците. Тоа се однесува на пеењето, на свирењето и на танцувањето со музиката. Често пати постарите и посposобни деца им помагаат на помладите и тие да дојдат до определени нивоа на музичка способност. Доколку наставникот е доволно способен и компетентен, тогаш музиката ќе ја претвори во предизвик, во авантура и во соработка. Понатаму, наставникот треба да ја документира активноста на ученикот и да го следи неговиот музички развој. Врз основа на набљудувањето и на следењето, се воочуваат музичките интереси на ученикот и се планираат идните активности врзани за нив (Sulentić-Begić 2012: 252–269).

3.3. Наставникот како соиграч

Бидејќи играта е значајна активност во животот на децата, големо мотивациско средство во поттикнувањето на ученикот за учество, играта често се користи како средство во развојниот процес на музичките способности на ученикот. Целта на развојот на музичките способности на ученикот низ играта се однесува на: ритамот, на тонската висина и на родот, на темпото, на динамиката, на агогиката, на различните бои, на меморирањето на музичките целини, на препознавањето на мелодијата, на интересот за музичките инструменти и на интерпретацијата, на љубовта спрема музиката. Улогата на наставникот како соиграч во музичките игри, се однесува на активното учество на наставникот во музичките активности. Сето тоа се однесува на меѓусебниот однос, на рамноправноста, на почитувањето, на поттикнувањето, на прифаќањето и на соработката. Наставникот треба да се постави како партнер на детето во пеењето, во свирењето, во танцувањето и во другите музички активности. Наставникот треба да ги прифати првите музички обиди и импровизации на детето и да му биде поддршка (Sulentić-Begić 2012: 252–269).

3.4. Наставникот како интегратор

Улогата на наставникот се состои во тоа што го поттикнува критичкото и креативното размислување, го ангажира капацитетот на детето во целина, развива колаборација, интеракција и меѓусебно преговарање и дејствува врз љубопитноста на детето. Исто така, улогата на наставникот е да го пронајде и тоа што детето навистина го интересира и да му создаде поттикнувачко и позитивно окружување, во кое ќе истражува различни музички проблеми. Па така, наставникот мора да биде како што веќе е споменато: евалуатор, организатор, поттикнувач и соработник со децата. Исто така, важна е способноста на наставникот во проценувањето и во разбирањето на активностите кај децата.

Наставникот не смее само да му ги пренесува готовите информации на детето туку треба трпеливо и постапно да го следи низ активностите за да создаде можност детето да открие нови работи. Улогата на наставникот произлегува од активностите на детето и се определува како вскладување со тие активности врз основа на набљудување (Dobrota, Kovačević 2007: 119–127).

4. Улогата на наставникот во развојот на музичките способности на талентираните ученици

Голема важност има идентификацијата на талентираноста кај децата и потребите на таквите деца, за да им се осигура образование што ќе им овозможи квалитетно напредување и максимален развој на нивните музички способности. Определени автори имаат спроведено истражување со цел да се утврдат можностите за унапредување на наставната практика со поттикнување на детското музичко творештво во рамките на наставата по солфеж. Врз основа на ова истражување може да се заклучи дека во составната работа со талентираните деца е можно да се остварат позитивни чекори во развојот на нивните продуктивни музички способности. Улогата на наставникот во развојот на музичките способности на учениците во одделенската настава е во поттикнување на слободното размислување и на креативното изразување. Доколку ученикот искрено ги прифати и верува во неговите можности, тој сигурно ќе го почувствува тоа. На тој начин, ќе започне полесно да се изразува. Наставникот, кој им обрнува повеќе внимание на учениците и кој користи различни методи за нивно подучување за различните деца, толку повеќе ќе ги задоволи потребите на талентираните ученици (Svalina, Matijević 2011: 425–446).

Со талентираните деца треба да се работи со специфична грижа со желба тие максимално да напредуваат. Исто така, би било добро да се реализираат специфични програми исклучиво за работа само со такви деца, што подразбира репродуктивни музички активности, импровизирање и креирање на помали музички дела. Музички талентираните деца уште од раната

школска возраст треба да се поттикнуваат на интензивно работење со музиката, на стекнување вештини и упатување на творење. Единствено на тој начин, учениците во потполност ќе го остварат својот потенцијал. За да може детето да стане професионален музичар, тоа треба да биде музикално, да има голема поддршка од околината, да има ангажираност на учесниците во воспитно-образовниот процес, што го вклучува и наставникот, т.е. треба да има квалитетен развој на своите музички способности.

Друг автор вели дека доколку ученикот поседува музичка интелигенција, тој ќе има поголема чувствителност на звукот, на ритмот и на музиката, како и чувство за ритам, за динамика и за мелодија. Понатаму, тој ќе има добар слух, ќе знае да пее и да свири на инструменти. Кај испитувањето на детската музичка способност треба да се утврди неговата ритмичка способност, способноста за разликување на висината и на музичкото меморирање.

Еден од начините, на кој може на учениците да им се осигура подобар напредок во музичките способности е категоризацијата на песните во повеќе категории. Се смета дека песните треба да се поделат на песни со мал опсег (поедноставни мелодиски и ритмички, во пониски положби) и песни со поголем опсег (мелодиски и ритмички посложени песни). Песните со помал опсег би биле наменети за децата со помалку развиени музички способности, а песните со поголем опсег на талентираните деца (Svalina, Matijević 2011: 425–446). На талентираните деца наставникот треба да им даде шанса да пеат самостојно, а наедно да внимава на нивната интонација, на ритмот, на фразирањето и на динамиката.

Заклучок

Целта на наставата по музичко образование е воведување на ученикот во музичката култура, запознавање на основните елементи на музичкиот јазик, развивање на музичките способности и креативности и усвојување на критичкото и естетското проучување на музиката.

Набљудувајќи ги целите на наставата по музичко образование, наставниците, кои го подучуваат тој предмет, т.е. сите наставници по одделенска настава, би требало да бидат способни за следното: да имаат стручно знаење за музичката писменост, за читањето, за свирењето, основно артикулациско ниво на психомоторичкото подрачје на музичката писменост (ритам, пеење и движење), да остварат високо ниво во организирањето на вредностите од афективното подрачје, да ги знаат елементите и начинот на проверка на музичкиот слух, да ги поврзуваат дидактичките елементи со елементите на музичкото писмо и музичката култура, да ги користат музичките инструменти на часот по музичко образование, да ги синтетизираат факторите во целина и да го креираат часот во целина од теорија и практика. Дури по наведеното, наставникот ќе може позитивно да влијае на музичките способности на ученикот во одделенската настава во основното училиште.

Способностите означуваат збир на сето она што може наставникот да го стекне со своето учење и за време на неговото образование, но и по неговото образование преку обуките и постојаното усовршување. Исто така, способностите се потенцијали, предиспозиции за определен облик на дејствување и комбинација од когнитивни, мотивациски, морални и социјални вештини што му се достапни на поединецот.

Наставникот по одделенска настава би требало да поседува специфични способности (фактички и теориски знаења), вештини (психомоторни и социјални) и способности во потесна смисла (самостојност и одговорност). Во однос на музичкото образование, наставникот треба да биде способен за пеење, за свирење, за слушање музика, за музичка креативност и за музичка игра. За наведеното да биде успешно, наставникот би требало да биде барем просечно музикален.

Способностите на наставникот влијаат врз работата на ученикот и врз неговиот успех. Под тоа се мисли на знаењето на наставникот, на мудроста и на изборот на релевантни методи и стратегии за подучување на материјалите од музичкото образование кај учениците. Исто така, способниот наставник треба да знае да го испланира времето, да ја организира

содржината, да им ги даде соодветните задачи на учениците, да ги искористи најефикасните методи и средства за работа, да го води, да управува со потенцијалот на учениците и да им создаде удобна атмосфера. Доколку наставникот не е сигурен во себеси, тоа може да им го пренесе на своите ученици.

За успешноста на наставата по музичко образование, наставникот мора да поседува музички знаења и вештини, знаења од методиката и педагошко-психолошки знаења. Музичките знаења и вештини се поврзани со музичкиот слух, бидејќи за стекнување на музичките способности, потребен е развиен музички слух. Бидејќи наставниот план на музичкиот колегиум на педагошките факултети е многу краток, начинот на кој може да се реши ова е да се напушти теоретизирањето и да се осопособат наставниците за убаво пеење и песни со придружба на инструменти на практичен план.

Elizabeta KAROVA,
Tomislav TANEVSKI, Ph.D

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC IN THE CHILD

Abstract. Music Education is a highly influential tool in the education of children. This course affirms critical and aesthetic thinking, encourages the creation, influences the value aspect of the individual and the possibility of her personal improvement through the culture of living and gaining value for lifelong learning and creation.

The goal of the pedagogical process in class teaching is to develop the aesthetic potential of the child, to encourage the introduction of the beauty of the music and to enable the child to experience the musical art. The experience of music is invaluable. Namely, she experiences something "nice" with her, and this "nice" cultural area is realized in the school itself.

The key role in the development of the child has a teacher who needs to have quality education and numerous abilities to improve the educational attainment. These abilities can be developed and improved, but the will is needed by the teacher.

So in this seminar paper is given a theoretical description of the basics of music education, as well as the abilities that the teacher should have in order to fulfill the goal of the pedagogical process in this subject - musical development of the student.

Keywords: music education, teacher, abilities, musical development, students, class teaching.

Литература

- Atanasov-Piljek, Margetić 2011. D. Atanasov-Piljek, N. Margetić. „Umjetničko djelo kao sredstvo evaluacije glazbenoh sluha“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 13, 4, 6–40.
- Dobrota, Kovačević 2007. S. Dobrota, S. Kovacević. „Interkulturalni pristup nastavi glazbe“. *Pedagogijska istraživanja* 4, 1, 119–127.
- Drandić 2010. D. Drandić. „Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja“. *Pedagogijska istraživanja* 7, 1, 95–107.
- Miocić 2012. M. Miocić. „Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja“. *Magistra ladertina* 7, 1, 73–87.
- Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, Bogunović 2013. L. Nikolić, G. Ercegovac-Jagnjić, B. Bogunović. „Refleksije obrazovnih modela učitelja razredne nastave na elemente glazbenih kompetencija“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 15, 4, 1033–1056.
- Proleta, Slavina 2011. J. Proleta, V. Slavina. „Odgojna uloga izvannastavnih aktivnosti“. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 19, 26, 134–152.

- Sulentić-Begić 2012. J. Sulentić-Begić. „Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za poučavanje glazbe“. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 109, 29, 252–269.
- Svalina, Matijević 2011. V. Svalina, M. Matijević. „Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja“. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu* 152, 3-4, 425–446.
- Томислав Таневски, 2019, Т.Таневски. „Авторизирани предавања“. УГД-Штип, Факултет за образовни науки.

ПЕДАГОГИЈА

Д-р Десанка УГРИНОВСКА

Прегледно научен
труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII,1,2019
UDK:
377.011.3-051

**ПРИМЕНЕТАТА НАУКА-ТЕХНОЛОГИЈА,
ПРИМЕНЕТАТА ТЕХНОЛОГИЈА-ТЕХНИКА
И СИТЕ ПРЕД СОВРЕМЕНИТЕ „ЗЕЛЕНИ“ ПРЕДИЗВИЦИ
(Комплексно-срединскиот и развоен образовен
предизвик на техничкото образование)**

Апстракт. Во трудот појдовме од претпоставката дека техниката претставува применета технологија, којашто, пак, претставува применета наука. И образованието се темели на науката, онаа чија дидактичка трансформација е на педагогијата како наука, но во современоста сè почесто и на конкретната наука/науки, што ги истражува/истражуваат решенијата за проблемите на комплексната природна, односно природно-социјална, па и културна средина.

Појдовме од резултатите на пообемно истражување што вклучува и интервју за наставници од основните училишта. Испитувањето на ставовите и на мислењата на наставниците (2008) го посочува предметот Организација на техниката и производството како трет најподатлив за реализација на целите и на задачите на комплексно-средински и развоен образовен аспект. Во трудов, со анализа на учебник и на педагошки документи, се обидовме да согледаме на што се темелат овие ставови на интервјуираните 82 наставница и да дадеме предлози за унапредување на наставата по техничко образование за постигнување подобри резултати во образованието за запознавање, за конзервирање и за унапредување на комплексната, природносоцијална средина.

Клучни зборови: техничко образование, образование за комплексната средина и развојот, наставен план, наставна програма, учебник по техничко образование, содржинска анализа на учебник, илустративна анализа на учебник.

Вовед

Како сегмент на едно пообемно докторско истражување, во учебната 2007/08 година беа интервјуирани наставници. Целта на спроведеното интервју беше испитување на ставовите и на мислењата на наставниците за оддржливиот развој на екодимензиите во основното образование. Со интервјутото беа опфатени 82 наставница од предметната и од одделенската настава на основното образование од седум основни училишта. Во рамките на однапред структурираното интервју, наставниците одговораа дали имале некое искуство со екопедагошкото образование. На прашањето одговориле 96,3% од интервјуираните наставници, од кои 92% посочиле дека имале некакво искуство со екопедагошкото образование. Наставниците биле запрашани и да посочат пример. Глобално гледано, одговориле 96,4% од наставниците. Одговорите можат да се поделат во две групи. Имено, искуството на наставниците за овој вид образование се настава и воннаставни активности. Од искуството на наставниците во наставата како трет, според атрактивноста, го споменуваат предметот Организација на техниката и производството. Во одговорите се покажало богато и разновидно искуство во наставата, а издвоени се теми и содржини податливи за овој вид образование, помеѓу кои, и „Загадувањето од сообраќајот“.

Од резултатите произлегува констатацијата: „Одговорите на наставниците за нивното искуство покажаа дека е неопходно да се работи повеќе екопедагошките димензии во основното образование да се реализираат системски преку соодветни наставни предмети, вклучително и преку Техничкото образование, преку соодветни теми и содржини“.

Но, не помалку значајни би биле и воннаставните активности како дополнителен предизвик за конкретниот проблем. Во трудот некои прашања ќе се иницираат, но немаме претензии во целост да се обработи оваа сложена материја, иден истражувачки предизвик за Македонија, за регионот, но и засветот.

Наставниот предмет Техничко образование за петто одделение на деветгодишното основно образование пред комплексно-срединскиот предизвик

Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето е согледување на потенцијалите, односно на квалитетот на решенијата за екопедагошкото дејствување во Техничкото образование за V одделение на основното образование. Екопедагошкото дејствување е сфатено како комплекс на методичко-дидактички, односно на образовни мерки и постапки за запознавање на учениците со комплексната природносоцијалната средина и нивно оспособување за активирање во нејзината заштита, во конзервирањето и во унапредувањето. Поконкретно, се обидовме да ги согледаме потенцијалите и понудените решенија на техничкото образование во оваа насока. Со техниката учениците стекнуваат знаења, умеења и навики за средината. Развивајќи свест за средината се создава и солидна основа за нивно активирање во истата, за нејзина заштита, за конзервирање и за унапредување.

Истражувачки примерок

Со теориската анализа во истражувањето беа опфатени: образовни документи, учебник, стручна и научна литература. Од образовните документи беа анализирани: „Наставниот план за деветгодишното основно образование во Република Македонија за учебната 2018/19 година“ и „Наставната програма за предметот Техничко образование за V одделение на деветгодишното основно образование“.

Предмет на анализа беше и учебникот *Техничко образование за V одделение*, што се користи во учебната 2018/19 година.

Истражувањето е теориско со основен истражувачки метод, со анализа на педагошката документација и на друга стручна и научна литература.

1. Техничкото образование и екопедагошките предизвици во „Наставниот план за деветгодишното основно образование“

Поради природата на истражувањето, техничкото образование во функција на екопедагошкото дејствување, предмет на теориската анализа во трудот беше и документот „Наставен план за деветгодишното основно образование за учебната 2018/19 година“ за основните училишта во Република Македонија (Наставен план 2018: 1).

Анализата на Наставниот план покажа дека содржините од подрачјето на предметот Техничкото образование можат да се реализираат со т.н. задолжителни наставни предмети и со избран предмет. Од задолжителните предмети, во оваа насока се очекува дека е податлив предметот Техничко образование, предвиден да се изучува во IV, V и VI одделение. Во Наставниот план е предвидено предметот да се изучува по еден час седмично, односно 36 годишно во IV одделение и по два часа седмично, односно 72 часа годишно во V и VI одделение. Но, индиректно, можности за корелација, за реализација на темите и на содржините од техничкото образование се препознаваат и во предметите: Англиски јазик, Ликовно образование, Работа со компјутери и основи на програмирање и Општество, но, на пример, и во задолжителниот предмет Иновации. Ова е значајно да се посочи, поради природата на предизвикот на образованието за средината, коешто го наметнува комплексниот приод при реализацијата на овие сложени и комплексни цели и задачи, ургентни, особено денес, кај нас (Наставен план 2018: 1). Потенцијали за дејствување во оваа, но и во техничкообразовната насока можат да се препознаат и во избраните предмети.

Таков е предметот Творештво (Наставен план 2018: 2). Од табелата во Наставниот план, дискутабилно именуваните „Други изборни предмети“, експлицитни можности за реализација на целите и на задачите на предметот Техничко образование и за предизвиците на образованието за запознавање, за заштита, за конзервирање и за развој на комплексната средина се препознаваат и во: „Дополнителна и додатна настава“ и во Творештвото (Наставен план 2018: 2).

Во основнообразовните предмети се создаваат можности за реализација на општите цели и задачи на Техничкото образование, но и воведување на учениците во специфичностите за образовно дејствување за запознавање на учениците со комплексната средина и оспособување за дејствување за нејзината заштита, за конзервирање и за развој. Имајќи ги предвид посочените предмети, потенцијалите се големи, но поради низа ограничувања не бевме во можност подетално да го разработиме овој истражувачки предизвик. Тоа не значи дека го потценуваме неговото значење. Една пообемна, темелна, споредбена анализа, се очекува дека ќе даде значајни сознанија за постигнување напредок. Можности за корелација на теми и на содржини од техничкото образование за оспособување на учениците да дејствуваат во насока на комплексно-срединскиот развој, се препознаваат и во други, неспоменати наставни и воннаставни активности. Од задолжителните предмети, на пример, можат да се споменат и: Природни науки, Граѓанско образование, Биологија и Физика (Наставен план 2018: 1).

2. Препознаени екопедагошки предизвици во „Наставната програма“ за предметот Техничко образование за V одделение

Во насловот „Наставна програма за V одделение на деветгодишното основно образование“ е презентирана и програмата по предметот Техничко образование (Наставна програма 2018: 1). Документот е изготвен од Бирото за развој на образованието, а одобрен е од министерот за образование и наука на Република Македонија.

Програмата беше предмет на теориска анализа од аспект на барањата и потребите за техничко екопедагошко дејствување и развој на учениците во свесни и активни граѓани во природносоцијална средина.

2. 1. Основни карактеристики на Програмата

Програмата е разработена на десет страници со осум дидактичко-методички елементи. Насловот е илустрација во боја. Истата беше содржински анализирана од аспект на решенијата, на можностите и на потребите за воспитување на учениците за запознавање, односно за изградување на свест за комплексната природносоцијалната средина и за нивно активирање во заштитата, во конзервирањето и во унапредувањето на истата.

Авторите во Програмата се определиле содржината да ја разработат од дидактичко-методички аспект релативно комплексно. Систематското преиспитување на документот во сите негови аспекти би бил еден обемен, но веројатно и педагошки ефективен и издржан труд. Поради обемот, во трудов ќе бидат опфатени некои, по случаен избор, избрани сегменти.

На почетокот од Програмата, под реден број 1, авторите го презентираат насловот „Цели на наставата во V одделение“. Во поднасловот ни се презентирани осум цели, но ниту една директно не посочува на нашиот проблем на истражувањето. Сепак, во неколку се создаваат индиректни можности за дејствување во оваа насока. Во целите ученикот/ ученичката: „да ги проширува и открива сознанијата за својствата на материјалите“ и „да ги проширува знаењата и умеењата за безбедно движење во сообраќајот“!? Колку овие цели се значајни ќе илустрираме со два примера. Изборот на средински прифатливо пакување подразбира учениците да ги познаваат својствата на материјалите, но може да значи, на пример, и поттикнување на свест за енергетска ефикасност. Од аспект на сообраќајот, безбедноста во последните години добива и нова димензија. Со изборот на горивото, учениците, идни управувачи на моторни возила, прават избор и каква средина ќе имаат, исклучително загадена и со

закани за личното здравје, па и пошироко или ќе успеат да создаваат и да одржуваат средина, безбедена и здрава за себе и за другите.

Покомплексна дидактичко-методичка обработка може да се забележи во рамките на вториот елемент, презентираан во Програмата, под наслов „Конкретни цели“. Во овој сегмент се прави обид покомплексно да се разработат трите теми што се предвидени да се реализираат по предметот Техничко образование во V одделение. Секоја од понудените три теми се разработени табеларно со четири дидактичко-методички елементи: цели, содржини, поими, активности и методи. Може да се очекува дека треба, речиси, сите да имаат аспекти на проблемот што е предмет на овој труд. Но, анализата на темата „Материјали, градба и обликување“ покажа дека авторите, воопшто, не се навраќаат на овој проблем. Првично, може да се забележи дека во првата дефинирана цел, воопшто, не се споменува т.н. еколошка безбедност. Имено, авторите единствено ќе укажат на потребата „ученикот-ученичката: да се оспособи да се грижи за личната и колективната безбедност при работа“. Дискутабилно е зошто авторите го занемариле секојдневното вонучилишно опстојување што претпоставува и контакт со материјалите, но и градби и обликување, на пример, конструирање на некоја едноставна кутија за подароци или читање на некое упатство за составување на нов велосипед.

Утилитарниот пристап при обработката на овие содржини во програмата се забележуваат и во дидактичкиот елемент „Содржини“. Во овој сегмент од програмата, авторите ја дефинираат како прва, не малку важната, но редуцирана „содржина“: „– Заштита на ученикот при обработка на материјалите“. Овде како да недостасува онаа комплексно-срединска димензија. Со изборот за користење на рециклирана хартија, на пример, на индиректен начин ученикот прави избор, со кој се заштитува: со несечење на дрвјата, се намалува отпадот, не се загадува воздухот... Со ова, задачата добива малку поширока димензија. Дискутабилен е и изборот на понудените „поими“ во третиот сегмент од табелата. Не е сосема јасно зошто се со подеднакво значење споменати поимите: „својства“,

„физички“ и „механички“. Зошто, на пример, една точка не е својства, а од неа се изведени следните две својства, и евентуално, додавање на „хемиските“ својства? Предметот е Техничко образование, а со тенда за сонце или со чадор можеме да се заштитиме од штетното ултравиолетово зрачење. Зошто како поим, наместо „техничка конструкција, постапка“ „за изработка на тенда“ или „за поправка на чадор“, авторите се определиле да го наведат поимот „технолошки постапки“? Од аспект на проблемот на ова истражување, значаен е, но може да има и голем потенцијал четвртиот дидактичко-методички елемент на разработка на темата, во Програмата именуван како „Активности и методи“. Сепак, како да недостасува системски пристап, сериозно важен, доколку се сака да се постигнат ефекти од аспект на развивањето свест кај учениците за средината. Во овој случај, тоа би биле материјалите, односно градбите и обликувањето. Не е сосема јасно: врз основа на кои критериуми се избрани наведените алтернативи? Но, и зошто на крајот се издвоени две алтернативи како „работни задачи“. Од аспект на предизвикот за развивање на свест кај ученикот и активност во комплексната природосоцијална средина, за нејзината заштита, конзервирање и унапредување, не е јасно зошто и во овој дидактичко-методички елемент прво е наведена активноста „Инструирање за лична и колективна безбедност и заштита“, а во алтернативите не се споменува: рециклирани материјали, отпад, пакување, штедење енергија и материјали, „еколошки бои“, рециклирање и сл.?

Поради обемот, би обрнале внимание и на елементот „4. Оценување на постигнувањата на учениците“, и поконкретно на „Начинот на проверување и оценување:“ и во тој сегмент на третата понудена алтернатива „работно експериментално и истражувачки активности (планирање на работата, способности за истражување, способности за стекнување умеења и работни навики, осознавање и заклучување на појавите и законитостите на науката и техничката култура)“. Се чини преобемно и прекомплексно, но не и прецизно дефинирање на начините и постапките за оценување. Првично треба да се нагласи дека науката, сепак, е за лица на поголема возраст.

Во овој случај, во учебниците и во програмите имаме само „дидактички трансформирана наука“. Кога станува збор и за истражувањата, сепак, би требало да се додаде прилогот за квалитет „поедноставни“. Од друга страна, авторите изоставиле да ги споменат знаењата како важни за истражувањата, како да доминираат способностите. Се забележува и термнологска непрецизност, па во истиот контекст се користат и термини „умеења и способности“, „работа, истражување, осознавање и заклучување“. Се има впечаток како да се вршела механичка компилација од различни содржински конституенти. Недостасува и вреднувањето на активностите: самовреднување, екстерно (од другарче, наставник, родител). Реализираната активност што би требало да се оценува, треба да биде во врска со претходно разработените содржини. Оспособувањето и активирањето на учениците да испланираат, да реализираат и да вреднуваат: „техничка постапка на рециклирање на хартија“, на „восок од остатоци од свеќи“, на „едноставно прочистување на заматена вода“, се можни и посакувани алтернативи за ова истражување.

3. Срединско-развојни аспекти на учебникот *Техничко образование за V одделение*

Согласно дефинираниот предмет на истражувањето, составен сегмент на истражувачкиот примерок е и соодветниот учебник *Техничко образование за V одделение*. Учебникот се користи во учебната 2018/19 година во основното образование во Република Македонија. Тој е под наслов *Техничко образование за V одделение на деветгодишното основното образование*. Автори на учебникот се: Благоја Николовски и Катерина Георгиева. Како издавач на анализираниот учебник е посочено Министерството за образование и наука на Република Македонија. Предмет на теориската анализа беше изданието од 2010 година.

Учебникот како дидактичко наставно средство беше предмет на комплексна содржинска и илустративна анализа.

3.1. Содржинска анализа на учебникот

Содржините во учебникот се презентирани на 104 страници. Во учебникот, глобално, се препознаваат три дидактички елементи: Предговор (3), Темы (5–103) и Содржина (104). Содржините, структурно се групирани во четири теми: 1. „Графичко комуницирање“ (5–26), 2. „Материјали, градба и обликување“ (27–54), 3. „Конструкторско творештво“ (5–82) и 4. „Сообраќај“ (3–103).

Учебникот беше анализиран од аспект на дидактичко-методичката разработка на содржините, но и од аспект на потребите, на потенцијалите и на искористените можности за дејствување во образованието за развивање свест и дејствување во комплексната средина. Според насловите, избрани од авторите, за сите четири теми во учебникот може да се претпостави дека се податливи за реализација на целите и на задачите во оваа насока. Сепак, би ги издвоиле, според итноста, дејствувањето во темите: „Графичко комуницирање“, „Материјали, градба и обликување“ и „Сообраќај“.

Од дидактичко-методички аспект, авторите се одлучиле да понудат комплексна дидактичко-методичка апаратура. Тоа создава можности за комплексно образовно дејствување и во насока на запознавање, на заштита, на конзервирање и на унапредување на комплексната средина.

Темата „Графичко комуницирање“ може да ја издвоиме, пред сè, поради неопходноста од „описменување“ на учениците да ги препознаваат и да ги сфаќаат графички презентираниите „пораки“, но и да се оспособат да се изразуваат со графичките елементи (рециклирање, пет и сл). Денес, често се користат овие графички елементи, а во иднина, се очекува нивното значење да биде и поголемо. Втората издвоена тема, како ургентна за дејствување во насока на комплексниот развој на средината, се „Материјалите, градбата и обликувањето“. Материјата како екопредицик, на пример, може да се препознае и при вообичаеното секојдневно пазарување.

Со изборот на артиклите, односно на пакувањата, ние правиме и сериозни здравствени „зелени избори“. Предизвикот на т.н. „зелени горива“, „избор на превозно средство“ или „пат на ученикот до училиште“, се некои од дилемите, на коишто учебникот ќе треба да одговори за поздрави и за комплексно-средински, развојни насоки.

Насловите во темите беа предизвик да се анализираат од содржински, но и од дидактичко-методички аспект. Начелно, се забележува дека авторите се потрудиле секоја од четирите формулирани теми да биде солидно и полиморфно дидактичко-методички обликувана. Темите во учебникот започнуваат со дефинирање на целта и на очекуваните резултати од обработката на истата. Поради содржинско, дидактичко-методичкото дообликување и комплетирање на тематската целина, како да недостасува дидактичкиот елемент „Завршна проверка на постигнатото“. Со вклучување на овој дидактичко-методички елемент би се подигнал педагошкиот квалитет на учебникот, но се очекува техничкото образование во учебникот да понуди и сериозно повисоки достигнувања на целите на комплексно-срединското и развојно образование.

Содржински добро решение е што на секоја страна од соодветната тема се појавува нејзиниот наслов. Тоа може да го развие дедуктивното мислење кај учениците, но основна претпоставка е тематските целини и единици дедуктивно да се изведени од насловот на темата. Тоа, се чини, не е секогаш случај во учебникот. Од аспект на темата што се разработува, мошне важен е примерот на разработката на содржината за „Обновливи извори на енергија“ (Николовски, Георгиева 2010: 71–74). Насловот е „Користење на енергијата на сонцето, водата и ветерот“. Во него се наведува „енергијата на водата и ветерот“, а во понатамошниот текст, воопшто, не се споменува. Недисциплинираност се забележува и при користењето на термините. Во портокаловонагласениот наслов се наведува „енергија од сонцето“. Понатаму во текстот, при разработка на содржините, како поднаслов се користи синтагмата „Што е обновлива енергија?“. Следниот затемнет наслов е „Видови природна енергија“, а во тој по него е „Сончева енергија“.

Дополнително во првата реченица на поднасловот „Сончева енергија“ се употребува и терминот „соларна енергија“. Се забележува несистематичност и непрецизност при разработката на содржините, но и непрецизност во користењето на термините во овој наслов. Од аспект на комплексно-срединскиот развој, дискутабилно е зошто авторите во насловот го употребуваат терминот „користење ... (на енергијата...)“. Добра алтернатива е насловот „Видови природни извори на енергија“, односно поднасловите: „Вода“, „Ветар“, „Сонце“ и неспоменатиот „Биолошки отпад: суви лисја, слама, или дрвна маса“.

Од содржински аспект, ефикасно е што авторите во почетниот сегмент на секоја тема поместува и дидактичко-методички елемент „Содржина“ (Николовски, Георгиева 2010: 6, 28, 56, 84). Ефектно е што тематските целини, насловите, се нумерирани во содржината, но недостаток е што тие не се појавуваат при понатамошната дидактичко-методичка разработка на темата. Недисциплинираноста во разработката на содржините се забележува и со решенијата, како што е, на пример, примената на табелите. Од еколошки аспект, заради заштеда на енергија, може да се забележи како сериозен недостаток принципот на којшто е изготвена табелата во насловот на тематската целина „Заштита при ракување со технички средства“. Табелата не е нумерирана, принципот на структурирање на техничките средства не е јасен (Николовски, Георгиева 2010: 57).

Поделба на техничките средства

Средства што ладат	Средства што ја олеснуваат работата	Средства што ја претвораат електричната енергија во топлинска	Средства што користат енергија од батерија	Средства што не користат електрична енергија
Климатизер	Машина за перење алишта	Пегла	Мобилен телефон	Отворач за тапи
Ладилник	Миксер	Бојлер	Батериска светилка	Оревокршач
Вентилатор	Правосмукалка	Фен	Безжичен телефон	Рачна косилка за трева

Не е сосема јасно и врз основа на кој принцип е направена табелата. Доколку е тоа, според изворот на енергијата, не е наведено дека средствата во петтата колона работат со силата на човекот, како и некои сообраќајни средства, на пример, велосипедот или делумно, како едрилицата, со силата на човекот, со помош на весло и со ветар. Во првата и во третата колона дедукцијата е направена врз основа на претворањето на енергијата за ладење или за греење. Дискутабилна е и алтернативата во втората колона: Зошто сите наведени средства во Табелата би можеле да се подведат под овој наслов? Водењето грижа за овие аспекти на дидактичко-методичката и на содржинска разработка во учебникот е важна за темата што е предмет на интерес во овој труд и од други аспекти. Со споменувањето на батериите, би можело, на пример, сериозно да се постави и проблемот на нивниот отпад. Од аспект на насловот, секако, презентација на сегмент од упатството за користење на технички средства што електричната енергија ја претвораат во светлосна и во звучна – телевизори или звучна – цеде-плејери, би била полезна и за воспитување за заштита, за конзервирање и за унапредување на средината. Дискутабилно е што авторите не ги споменуваат модерните технички средства и ознаките за нив. Како ученикот ќе израсне во консумент, кој ќе знае да одбере фрижидер што ја заштитува озонската обвивка или дали ќе знае да одбере енергетски ефикасен извор на светлина?

Коректна содржинска обработка на темите и на содржините во учебник, од аспект на развој на свест и активност во средината, би подразбирало и почитување, негување и на културното наследство. Во учебникот по Техничко образование, од аспект на изведените тематски целини и единици во конкретните четири теми, постојат можности да се дејствува и во оваа насока. Конкретен пример би било кујунциството, занает и за обработка (моделирање) на сребрени жици – „филигранство“ со „сребрена пеперутка“ како природен мотив од фауната, во рамките на тематската единица „Материјали – работа со тенка жица“ (Николовски, Георгиева 2010: 52–54).

3.2. Анализа на илустрациите во учебникот

Учебникот беше разгледан од екопедагошки аспект на илустративните дидактичко-методички средства што ги користеле авторите. Една од тематските целини е „Графичко комуницирање“, но се забележува дека авторите можеле да бидат поуспешни во користењето на илустративните дидактичко-методички средства при неговото обликување. На тој начин и ефектите во екопедагошка насока би биле поголеми. Може да посочиме неколку илустративни решенија во учебникот *Техничко образование за V одделение*.

На почетната страница од тематската целина 1. „Графичко комуницирање“, од илустративните решенија се забележува дека е користена темносината боја за акцентирање на целта на темата. Поради слабиот контраст на темносината заднина и на црната боја на буквите, ефектот е мал. Ученикот во овој сегмент од учебникот добива текст, којшто е тешко читлив, речиси и неразбирлив. Но, во истата тематска целина може да се забележи и добро решение во оваа насока. Не навлегувајќи во содржинско вреднување, само од аспект на илустративните визуелни средства, добро решение е во рамките на тематската единица „Форми на хартија“, поконкретно – дидактичко-методичкиот елемент задача именувана како „Треба да знаеш“ (Николовски, Георгиева 2010: 17). Во овој пример е силен контрастот на користените бои како изразно средство за: буквите (темносина, болдирана и црна), но и за заднината (светложолта боја). Во оваа тематска единица, сепак, би посочиле и два содржински и графички екопедагошки предизвика. Можеби токму во овој поднаслов авторите од екопедагошки аспект би требало, на пример, да ги запознаат учениците и со знакот за рециклирана хартија или со оној за нефотокопирање. Од содржински аспект, сериозен предизвик би било авторите, во овој поднаслов, да ги запознаат учениците со формите на хартија од аспект на нивните димензии, но и од аспект на нивниот состав, од комплексно-еколошки аспект да се спомене и рециклираната хартија.

Доколку авторите имаат за цел да ги воведат учениците во сложената и комплексна материја на Техничкото образование во конкретниот учебник и во насока на комплексно-срединскиот развој, илустрациите треба да соодветствуваат на современите услови на живеење и со стварноста на децата. Од аспект на користените илустративни дидактичко-методички елементи во учебникот, дискутабилно е зошто, доколку авторите сакаат да одговорат на овие предизвици и да бидат ефикасни во педагошкото дејствување, токму во првата тематска целина тоа не се препознава. На осум страници се обработува тематската единица „Прибор и материјал за техничко цртање“, сите илустрации се со молив за цртање, но не со оној т.н. тенкоминец, а во овој дел од учебникот го нема ни компјутерот, како едно од најсовремените средства за техничко цртање и на децата за коишто е наменет учебникот. Компјутерот го добива „скромното“ место како илустрација дури на крајот на оваа тема, иако постоеле можности тоа да се направи и на други места. Како илустрација тој е поместен во насловот на единицата „Цртање на едноставен технички цртеж на компјутер“, но наместо веб-страница или слика од програма за техничко цртање на компјутер, авторите се определиле, по споменувањето на „алатките за цртање“ да ја поместат илустрацијата „...примери на едноставни технички цртежи“ (Николовски, Георгиева 2010: 26). Дискутабилен е и квалитетот и ефикасноста на дел од илустрациите во рамките на тематската единица „Култура на работата – училишна работилница“ (Николовски, Георгиева 2010: 8). Од аспект на соодветната тема, одделни илустрации не соодветствуваат на содржината на текстот. Конкретно, дискутабилна е онаа во поднасловот „Сончева енергија“. Зошто авторите во овој поднаслов ја поместиле илустрацијата „залез на сонце“, а не „сушење плодови на сонце“? Пораката е дискутабилна и со ветерницата. Наместо при користењето вода или ветар како извор на енергија, таа е поместена во тематската целина „Карактеристики и примена на дрвото“? (Николовски, Георгиева 2010: 73, 48).

Анализираниот учебник по Техничко образование е наменет за деца од рана училишна возраст. Илустрациите треба да бидат прилагодени и од тој аспект. Дискутабилна е илустрацијата во насловите на темата „ – Конструкторско творештво“ (Николовски, Георгиева 2010: 56). Се поставува прашањето за илустрацијата на насловите, под редните броеви 5 и 6. Во насловот „5. Конструкција на модели на енергетски претворувач (воденичкото тркало и ветерница)“, за илустрација авторите се определиле да презентираат некоја комплексна табла за управување со сообраќајно средство, на пример, со авион. Од педагошки аспект, имајќи ја предвод возраста на децата, нивните секојдневија, интереси, „змеј од хартија или вртелешка на ветар“ би биле соодветна илустрација. Ова би било и со поголема ефикасност за образовното дејствување во комплексната средина, но и, воопшто, во образовната ефикасност на учебникот.

При користењето визуелни дидактичко-методички елементи во учебникот, со комплексна анализа, се забележува и недоследна дедуктивност. Во тематската целина „Прибор и материјал за техничко цртање“ насловот не е нагласен ниту со цртеж, ниту со илустрација, ниту со боја, додека единицата „Формати на хартија“, во рамките на истата тематска целина, е нагласена со интензивна портокалова боја (Николовски, Георгиева 2010: 10).

Интересно дидактичко-методичко решение во учебникот, од аспект на илустративните елементи, се стрелките. Тие се во функција на поврзување на дел од текстот со соодветната илустрација. Но, се чини, авторите оваа нивна функција не ја применуваат дисциплинирано.

Од илустративен аспект во учебникот се забележува дека авторите во најголем број случаи не се коректни при употребата на оваа дидактичко-методичка апаратура. При примената на илустрациите и на слични образовно-дидактички неопходни елементи, во учебникот се презентираат без наслов и без број. Во текстот, сепак ќе посочиме едно дидактичко-методичко ефикасно илустраивно решение.

Тоа е примерот со дидактичко-методичкиот елемент „Научи повеќе“, во рамките на поднасловот на тематската единица „Формати на хартија“ (Николовски, Георгиева 2010: 17). Но, во табелата „дадените димензии на сите формати“ не може да се идентификува како илустративно, графички успешно, дидактичко-методичко решение. Слична забелешка, неуспешност во користењето на боите при обид за нагласување на одделен текст во учебникот може да се забележи и во рамките на дидактичко-методичкиот елемент, сегмент на учебничката апаратура, под наслов „Потсетете се!“ во рамките на тематските единици од учебникот, именувани како „Гуми“ и „Шестари“ (Николовски, Георгиева 2010: 14–16). Во овој сегмент коректно се употребени „белата точка“, „илустрацијата во вид на тефтерче со молив“ (еден вид упатство на учениците за евентуално изготвување на план на лекцијата), „затемнет наслов на дидактичко-методичкиот елемент“. Но, авторите на учебникот, се чини, потфрлиле со изборот на бојата, со која го одбележале овој дидактичко-методички елемент. Задачите се наведени со букви со вообичаена дебелина на заднината со сината боја и не претставуваат соодветен контраст, го отежнуваат користењето на учебникот и наместо олеснување и привлекување внимание кај учениците, може да се јави спротивен ефект. Тоа ја намалува ефективноста на учебникот.

За поголема ефикасност придонесува и дисциплинираноста при користењето на илустративните, дидактичко-методички елементи во учебникот. Тоа е, особено, важно кога се применуваат покомплексните илустративни дидактичко-методички елементи. Имено, користењето на „сината точка“ за да се нагласи нешто во учебникот е применета за дидактичко-методичкиот елемент „Запомни“ во тематската целина „Графичка писменост – правила за изработка на технички цртеж“ (Николовски, Георгиева 2010: 18–20). Но, овој визуелен дидактичко-методички елемент авторите не го користат под исти критериуми и во другиот дел од учебникот. Во поднасловот „Скица“ за истата содржинска и дидактичко-методичка задача авторите користат друго илустративно решение. Имено, во првиот, релативно коректно, визуелно е нагласено „Запомни“ со

претставување на црни и обични букви, а насловот со затемнети букви и сина точка на бела заднина. Во вториот случај, помалку успешно, дидактичкиот елемент со иста функција „Запомни!“ е илустрација: „сива заднина со бела точка“, „отворен учебник и црвен молив“, со којшто, веројатно, се сугерира исцртување во учебникот (Николовски, Георгиева 2010: 1). Таков беше примерот и со учебникот што беше анализиран, со молив беше исцртан идентичен круг. Со второто решение, илустрација, авторите на учебникот како да го наведуваат ученикот да го оштетува учебникот, непотребно и се чини образовно неефикасно. Една од функциите, и од комплексно-средински и развоен аспект, е и да се развие култура на чување и одржување на учебниците за нивна подолготрајна употреба за низа генерации.

Резиме

Образованието за комплексна средина и развој како иманентна ја наметнува потребата од интегрален пристап во воспитно-образовната дејност при реализирањето на комплексните теми и содржини на животната средина. Техничкото образование, како еден од предметите предвидени за изучување со „Наставниот план за деветгодишното основно образование во Република Македонија“, создава сериозни потенцијали за образовно дејствување и во оваа насока. Теориската анализа на педагошките документи и на учебникот за V одделение на деветгодишното основно образование ја потврди оваа претпоставка.

Анализата покажа дека може да се препознаат позитивни решенија, недостатоци, но и потенцијали за понатамошно дејствување. Во оваа насока, може да се спомене тематската целина „Сообраќај“, предвидена да се изучува со програмата за V одделение. Авторите на учебникот не предвиделе ниту еден елемент од аспект на образованието за комплексната средина и развој, толку битни за оваа научна и образовна тема, којашто, со сета своја сериозност, го собира, речиси, целиот свет и во т.н. „Глобална акција за климата“.

Иако е настанот од понов датум, од времето кога е издаден учебникот, предизвиците со климата се од поодамна. Поконкретно, може да се споменат поместените знаци во учебникот „Мотел“ и „Бензиска станица“, но не и оние за „Еколошки горива“ или за „Животни на патот“ во поднасловот „Објекти на патот“ или во поднасловот „Сообраќајни знаци“, „Шума покрај патот“ како „Знак за известување“ како друг предизвик. Појавите се со климатски и образовен, комплексно-средински и развојно-образовен и научен предизвик од поодамна и не е оправдано нивно изоставување во овој дел од учебникот. Напротив.

Единствено образуваните ученици за комплексна средина и развој можат да бидат свесни и активни во подобрување на состојбите. Во образованието за комплексната, социјалноприродна средина и за развојот во предметот Техничкото образование се препознаваат и големиот број можности.

Desanka Ugrinowska, PhD

APPLIED SCIENCE - TECHNOLOGY,
APPLIED TECHNOLOGY - TECHNOLOGY
AND EVERYTHING BEFORE THE CONTEMPORARY "GREEN"
CHALLENGES

Abstract. In this work we have started from the frequently used definition that the technique is applied technology which is applied science. It can be concluded that the connections between the contemporary science and technique with the education are multiplied. Theoretically, inherited paradigm have been proven as scientifically not acceptable, because the man is in the environment, but the so called `environmental problems` are complex: natural, natural-social as well as on cultural level!. The research, of the attitudes and opinions from primary school teachers (82), in 2008 has shown that teachers are indicating the subject `Organization of the technique and production` as III most potential subject for the realization of the aims and objectives of the complex developmental environmental aspects.

In this article we have tried to conclude upon which basis are developed these attitudes and opinions of the interviewed teachers. Further, we will try to point some proposals for improvement of the teaching the subject „Technical Education“ for achieving better results in the education for introduction, conservation and improvement the complex natural and social environment.

Key Words: Technical Education, education for Complex Environment and Development, Teaching Plan, Teaching Program, Textbook for Technical Education, Content and Illustrative Analysis of the Textbook.

Литература

Наставен план 2018. *Наставен план за деветгодишното основно образование за учебната 2018/19 година*. Биро за развој на образованието. <интернет издание> пристапено на: 15.2.2019.

Наставна програма 2018. *Наставна програма за V одделение на деветгодишното основно образование*. Биро за развој на образованието. <интернет издание> пристапено на: 18.2.2019.

Николовски, Георгиева 2010. Б. Николовски, К. Георгиева. *Техничко образование за петто одделение*. Деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука.

Угриновска 1990. Д. Угриновска. *Воспитување за средината-програма и методички аспекти*. (Магистерски труд во ракопис). Универзитет „Св. Кирил и Методиј“. Скопје.

Угриновска 1998. Д. Угриновска. *Воспитување за средината*. Скопје: Легис.

Угриновска 2010. Д. Угриновска. *Одржлив развој на екодимензиите во основното образование во Република Македонија*. (Докторска дисертација во ракопис). Скопје.

Угриновска 2015. Д. Угриновска. „Градската музичка традиција како ризница за комплексно-одржливи аспекти на образовното дејствување во наставните програми преку делото на фолклористот Боривое Џимрески“. *Македонски фолклор XXXVII*, 70, 2015.

First Call For Children: Convention on the Rights of the Child (December 1990). UNICEF, New York.

Pedagoška enciklopedija 1, 2. 1980. Novi Sad: Združeni izdavači.

UNECE Strategy For Education For Sustainable Development (March 2005) Economic Commission For Europe, Comity On Environmental Policy, United Nations, Genewa.

СОЦИОЛОГИЈА

**Д-р Валентина КЛОПЧЕВСКА,
Д-р Драган КЛОПЧЕВСКИ,
Игор КЛОПЧЕВСКИ**

Научен труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО”
LXXII,1,2019
UDK:
37.018:613.81-
057.874(497.762)
316.346.32-
053.6:613.81(497.762)
613.81:373.5(497.762)

**УЧИЛИШНАТА СРЕДИНА КАКО ФАКТОР ЗА ПОЈАВАТА
НА АЛКОХОЛИЗМОТ КАЈ МЛАДИТЕ ВО ДЕБАР**

Апстракт. Во овој труд ќе бидат обработени податоци за влијанието на училиштето и појавата на алкохолизмот кај младите во Дебар, воспитната работа на училиштето и превенцијата.

Вовед. Училиштето преставува значаен фактор за појавата на алкохолизмот, што, несомнено, е најраширена болест на зависност. Како проблем за здравјето на младите, според својата зачестеност и последиците што следуваат, е веднаш по кардиоваскуларните заболувања и ракот, а пред туберкулозата. Затоа се нарекува „болест број три во светот“. Алкохолизмот, како социјален проблем, во повеќето земји на светот е на прво место. За жал, алкохолизмот е болест на зависност што изразито е раширена кај младите генерации.

Цел на трудот. Да се направи анализа колку средношколската младина од Дебар и малолетниците консумираат алкохолни пијалоци, која е причината за нивната употреба и посебен осврт на влијанието на училиштето и воспитната работа во превенцијата на болестите на зависност.

Материјали и методи. Направена е писмена анкета во Гимназијата „Здравко Чочковски“ во Дебар, односно направен е анонимен анкетен прашалник и се добиени следните резултати.

Резултати. Од вкупно 60 анкетирани ученици, 17 ученици или 28,33% консумираат алкохол, од кои 14 машки или 23,33% и 3 женски или 5%, а не консумираат алкохол 29 машки или 48,33%, а 14 женски или 23,33%.

Заклучок. Според анализираните податоци можеме да заклучиме дека консумирањето алкохол кај младите е во пораст. Во училиштето, од страна на воспитниот кадар, се бара да се исполнат училишните обврски, кои, доколку, зависно од интелектуалните способности на учениците, не се совладат, кај поединецот почнува да се јавува отпор спрема училиштето, бегање од часови, конфликт со наставничкиот кадар и стручната служба, употреба на алкохолни пијалоци и др.

Клучни зборови: алкохол, превенција, училиште, болести на зависност, ефекти од воспитната работа.

Вовед

Образованието претставува општествен процес, во кој младите членови на општеството стекнуваат знаења и вештини што се значајни за нивните идни активности во општеството, пред сè, во сферата на трудот, во општествената комуникација, во усогласување на сопственото однесување со другите членови на општеството и слично на тоа (Ацески 1998: 240).

Со образованието младата популација стекнува знаења, умеања и навика што може да ги користи во понатамошниот живот.

Во Република Македонија од своето осамостојување (8 Септември 1991 година), се случила многубројни транзициски промени, со цел да се изгради општеството, според моделот на западноевропските земји.

Негативното поведение на младите отсекогаш привлекувало општествена реакција. Во најраната фаза на човековото општество, реагирањето на кршењето на општествените прописи имало исклучително ретрибутивен, односно приватен карактер (крвна одмазда), за потоа да поприми карактер на општествена (јавна) одмазда.

Меѓутоа, уште во античка Грција се среќаваат идеи за превоспитување и за поправање на деликвантите со потреба од прилагодување на постапката спрема нивната возраст. И покрај тоа, сè до крајот на XIX век општествената реакција имала исклучително ретрибутивен-репресивен карактер, односно малолетниот деликвент бил третиран како деликвент во минијатура.

Влијанието на семејните проблеми и воспитанието се клучни фактори за појавата на алкохолизмот и болестите на зависност. Нема автор кој го проучува алкохолизмот, а да не се задржи на факторите: семејство и училиште. Поради тоа повеќе внимание ќе им биде обрнато во овој труд.

Дефинирање на основните поими – алкохолизам

Според Светската здравствена организација, алкохоличар е лице кое ексесивно зема алкохолни пијалоци и чија зависност од алкохол е толку голема што покажува отворени душевни растројства или манифестации што го зафаќаат неговото тело и здравје, ги расипуваат неговите односи со другите лица и ја доведуваат во прашање неговата благосостојба.

Во дијагностиката на алкохолната болест, покрај вообичаените медицински методи, како што се:

- алкохолната анамнеза,
- податоци за пиењето,
- клинички преглед,
- лабораториски испитувања,
- Мичигенски тест, се користи и
- Глатова шема на алкохолизмот.

Училиштто и семејството како фактори за развој на младата личност

Училиштето како фактор е многу важен за формирање и за развој на личноста, воопшто. Токму затоа не треба да го занемариме при проучувањето на алкохолизмот кај младите, иако настанувањето на овој проблем ја има својата основа уште од

детството, т.е. во семејството и во семејните односи, во кои младата личност се развива.

На ученикот не треба секој пат да му даваме готови знаења и да го подучуваме туку да му даваме задачи, податоци, информации и некои приоди и пристапи за неструктуриран и структуриран начин за мобилизирање и активирање, да му овозможиме развивање на процесот на сознавање и учење, развивање на скриените потенцијали во некое подрачје на дејствување, достигнувајќи го индивидуалниот максимум (Петров 2013: 12).

Во воспитно-образовниот систем, наставниот процес треба да им овозможи на учениците да имаат голем старт во воспитанието и образованието, да можат да имаат подобра основа за целосно и перманентно учење. Имено, на сите ученици треба да им овозможиме да ги развиваат и да ги дополнуваат своите знаења, вештини и навики, а, особено, потребите за создавање и учење, како и потребите за живот и работа. Напоредно со тоа треба да се афирмира критичко-логичкото мислење, да се реализира повисок степен на творечко мислење, да им се овозможи дивергентна продукција и оригинална флуентност што е основа за изразување и манифестирање на креативноста и на творештвото.

Семејството се дефинира како основна општествена клетка и како една од најсложените, најстарите и најтрајните општествени групи. Топлината и прифаќањето што владејат во семејството се во позитивна корелација со успешната социјализација на младата личност.

Најважниот момент во формирањето на младата личност е чувството на сигурност, љубов и грижа. Недостатокот на овие чувства водат до развој на агресивност, до непријателски однос кон средината, повлекување, пасивност, до алкохолизам и др.

Нормативна основа

Уставот

Република Македонија обезбедува посебна грижа и заштита на семејството.

Правните односи во бракот, семејството и вонбрачната заедница се уредуваат со закон.

Родителите имаат право и должност да се грижат за издржување и за воспитание на децата. Децата се должни да се грижат за старите и изнемоштени родители.

Република Македонија обезбедува посебна заштита на децата без родители и децата без родителска грижа¹.

Најчесто пиењето алкохол започнува во раната младост. Според поновите податоци што укажуваат дека некаде до 18-тата година многу млади луѓе имаат искуство со алкохолот, со пијанствата, па имаат дури и последици од пиењето алкохолни пијалоци. Заради кривоста на младиот организам и немањето кондиција, се случува пијанството да биде со тешки последици: губење свест, кома и грчеви во телото. Ако не се преземат соодветни мерки, може да дојде до кома и до фатални последици. По отрезнувањето се јавува амнезија.

Во суштина, се работи за биопсихички, социјално и емоционално недоволно созреана личност, која не може да ги сообрази своите желби и однесувања со општоважечките општествени норми, меѓу другото, и поради сè уште неоформениот систем на вредности. Оттаму тие не се способни да оценат што е добро, а што е лошо, недоволно ги познаваат нормите и не знаат што е дозволено морално однесување (Чонева 20017: 61).

За да согледаме колку младите употребуваат алкохол, направивме истражување во Гимназијата „Здравко Чочковски“ во Дебар, при што ги добивме следните резултати. Од вкупно 60 анкетирани ученици, 17 ученици консумираат алкохол или 28,33%, од кои 14 машки или 48,33 и 14 женски или 23,33%.

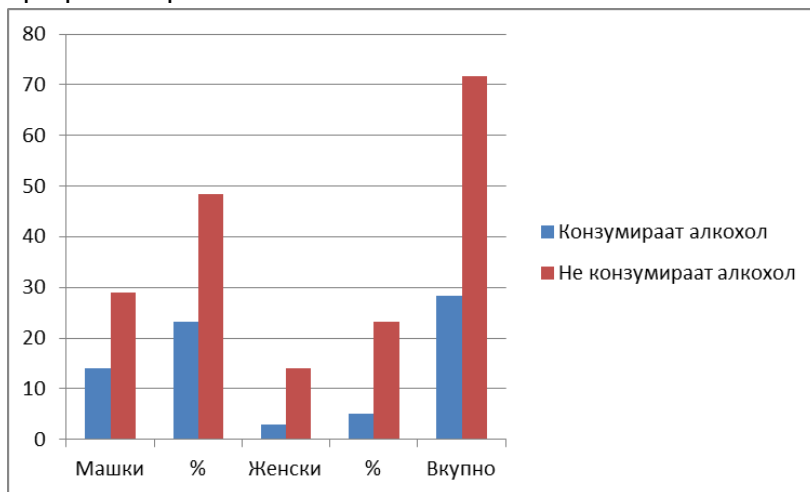
Како што може да се види од приложените податоци од анкетираниите средношколци, изјавиле дека употребуваат алкохол, но изненадува податокот дека алкохол употребуваат и припадничките на понезжниот пол. Податоците од анкетањето можеме да ги видиме на следната табела.

¹ Устав на Република Македонија. *Сл. Весник на Република Македонија*. бр.52/1991, член 40.

Табела бр 1.

	Машки	%	Женски	%	Вкупно
Конзумираат алкохол	14	23,33	3	5,00	28,33
Не конзумираат алкохол	29	48,33	14	23,33	71,66

Графикон бр 1.



Според Центарот за социјална работа во Дебар, ги добивме следните податоци.

Асоцијални однесувања што се регистрирани во Центарот за социјална работа во Дебар за 2014 година.

Табела бр. 2.

Возраст	Македонци	Албанци	Турци	Роми	%
15–17	1	3	1	4	50%
18–20	/	2	2	5	50%
Вкупно	1	5	3	9	100,00

Табела бр. 3.

Малолетничка деликвенција до 18 години

Малолетници	Машки	%	Женски	%
До 14 години	3	23,07	1	50%
14–16 години	5	38,46	1	50%
16–18 години	5	38,46	/	/
Вкупно	13	100,00	2	100,00

Превентива на алкохолизмот не може да се обезбеди со прохибиција на алкохолот. Младите уште од најрана возраст треба да бидат запознаени со штетното дејство на болестите на зависност врз организмот на луѓето.

Едукацијата на нашето подрачје треба да биде насочена кон радикалните промени на навиките, на обичаите и на ритуалите што се длабоко со векови присутни во свеста на луѓето.

Семејството има важна улога во поглед на воспитанието и на воведувањето на младиот човек во животот, почнувајќи од неговото најрано дејство. Младата личност во семејството ги стекнува првите искуства и претстави за животот, своите погледи, моралните норми, навиките и склоностите, што влијаат врз неговото подоцнежнo однесување. Семејството, покрај позитивното, може да има и негативно влијание врз формирање на младата личност.

Болести на зависност, последици и воспитната работа во училиштето во превенција на болестите на зависност

Со подолготрајно конзумирање алкохолни пијалоци, доаѓа до телесни оштетувања на внатрешните органи, до психички тешкотии со нарушување на менталните функции. Степенот на нарушеноста зависи од должината на траењето на зависноста од алкохолни пијалоци, од предиспозициите на личноста, од генетската предиспонираност и од видот на алкохолот што го употребуваат младите.

Алкохолни оштетувања на здравјето:

– соматоневролошки нарушувања кај алкохолната болест,

- оштетувања на дигестивниот тракт,
- цироза на црниот дроб,
- оштетувања на кардиоваскуларниот систем,
- бубрежни оштетувања,
- промени на кожата,
- слкохолна полиневропатија,
- слкохолна епилепсија.

Овие болести ја нарушуваат внатрешната рамнотежа на нејзиниот духовен живот и комуникацијата во средината. Се јавуваат и психички последици што се однесуваат на менталното здравје и на квалитетот на живеењето на младите.

Сите овие заболувања негативно влијаат врз развојот на младите. Посебно тешка социјална компликација е социјалната изолација. Таа се изразува со избегнување на пријателите и на роднините што често е обострано. Во таа социјална изолација запаѓа целото семејство, кое е стигматизирано од средината.

Заклучок

Алкохолот претставува најголем причинител на различни несреќи и повремени пиења (акутни интоксикации). Голема заблуда е дека алкохолот релаксира, дека помага при спиењето или дека решава каков било проблем. Алкохолот не е средство што младите ги воведува во светот на возрасните и на машкоста, на рамноправноста ниту е средство кое охрабрува. Алкохолот е замаглувач на правецот.

Превентива на алкохолизмот не може да се обезбеди со прохибиција на алкохолот. Секое пиене на алкохолни пијалоци е штетно. Лекувањето на алкохоличарот не е срамота туку потреба.

Едукацијата на нашето подрачје треба да биде насочена кон радикалните промени на навиките, на обичаите, на ритуалите што се длабоко присутни во свеста на луѓето. Токму затоа училиштето треба да биде институција, каде што младата личност ќе биде правилно насочена. Во него би требало да ги научи моралните норми на однесување, доколку тоа не било направено во семејството.

И затоа оние кои го водат воспитно-образовниот процес би требало да му помогнат на адолесцентот да ги надмине кризите и тешкотиите што се нормални во тој период. Семејството ја има примарната улога во поглед на воспитанието на младата личност, почнувајќи од неговото најрано детство.

Семејството, покрај позитивното, може да има и негативно влијание врз формирањето на личноста кај младите.

Valentina Klopchevska, Ph.D

Dragan Klopchevski, Ph.D

Igor Klopcevski

THE SCHOOL AS A FACTOR FOR THE OCCURRENCE OF ALCOHOLISM AMONG YOUNG PEOPLE IN DEBAR

Abstract. In this paper will be processed data on the impact of school and appear on alcoholism among young people in Debar, the educational work of the school and prevention.

Introduction-The school is an important factor for the Spiritus-lizmot, which is undoubtedly the most widespread disease zavisnost.Kako problem for the health of young people in their frequency and consequences follows immediately after cardio-vascular diseases and cancer, tuberculosis before. So called "disease number three in the world." Breathalyzer holizmot as a social problem in most countries of the world in the first place. Unfortunately alcoholism is a disease of addiction that many extremely widespread among the young generations.

Object-labor to analyze how high school youth from Debar minors consume alcoholic beverages, which is the reason for their use and special focus on the impact of school and educational work in the prevention of addiction.

Materials and methodical made a written survey in the gymnasium "Zdravko Chochkovski" in Debar, or an anonymous questionnaire and the following results:

Results Of the total surveyed 60 students, 17 students or 28.33% consume alcohol, 14 or 23.33% male and 3 females or 5% and not consume alcohol 29 or 48.33% male and 14 female or 23.33%.

Conclusion- According to the data analyzed, we conclude that alcohol consumption among young people is on the rise. The school by the educational staff are required to meet school obligations if dependent on the intellectual abilities of the students do not beat, the individual begins to occur resistance to school, truancy, conflict with the teaching staff and professional service, use of alcoholic beverages and others.

Литература

- Арнаудовски 1983. Љ. Арнаудовски. *Предавања по социјална патологија*. Скопје: НИО „Студентски збор“.
- Ацевски 1998. И. Ацески. *Социологија*. Скопје: Институт за социологија.
- Бошковић 1999. Мило Бошковић. *Криминолошки лексикон*. Нови Сад: Матица српска, Универзитет во Нови Сад.
- Вотерс 2003. Малком Вотерс. *Глобализација*. Скопје: Институт за демократија, солидарност и цивилно општество.
- Георгиевски 1972. Петре Георгиевски. *Социјалното потекло и животната ориентација на средношколската младина*. Скопје: ИСППИ.
- Гиденс 2002. Ентони Гиденс. *Забеган свет: Како глобализацијата ги преобликува нашите животи*. Скопје: Филозофски факултет.
- Група автори 1998. *Социологија*. Скопје: НИП „Студентски збор“.
- Јовев 1994. Јордан Јовев. *Болести на зависност*. Скопје: Новинска издавачка организација.
- Камбовски 1996. В. Камбовски. *Правна држава и организираниот криминал*. Скопје: Правен факултет.
- Стојановски, Сулејманиов 2002. Н. Стојановски, З. Сулјманов. *Социјална патологија*. Скопје: Југореклам.
- Тодоровић 1989. Л. Тодоровић. *Деликвенција младих*. Загреб: Глобус.
- Чонева 2007. Љ. Чонева. Малолетничкиот криминалитет во транзицијата во Република Македонија. Скопје: ИСППИ.

МЕМОАРИСТИКА

Д-р Васил ДРВОШАНОВ

Научен труд

“ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
LXXII,1,2019
UDK:
37.014”18”

ЗАПИС ВО ВРЕМЕТО

Во овој прилог сакам да зборувам за своето ученикување и за ученикувањето на дел од мојата генерација, родена во средината на XX век.

Воспитно-образовниот процес го започнав во родното село Моноспитово, Струмичко, според наставен план и наставна програма по која се реализираа содржините, предвидени за соодветната возраст на ученикот. Но, ние како ученици тоа ниту го знаевме ниту го разбиравме. Сметам дека мнозина од нас училиштето го доживуваме како продолжение на детските игри. Да не претерам, но јас го сакав училиштето и сè уште го сакам, затоа што нам ни даваше правилен патокан во животот. Дали дека немам брат или дека постои седумгодишна разлика меѓу сестра ми и мене, иако звучи необично, јас го доживував училиштето како средина, каде што учевме ама и се дружевме со врсничкињата. Училишните задачи не ни беа тешки, па не ги чувствувавме како товар туку ги чувствувавме повеќе како забава. Наставата се одвиваше двонасочно. Материјата што ја предаваа учителите ни ја доближуваа на нашата возраст. Тие соработуваа со нас, со учениците. На часовите ни ги предаваа предвидените лекции, нè подучуваа, нè испрашуваа, а на крајот добивавме домашни задачи, речиси, по сите предмети. Учителите ни беа или како родители или како повозрасни браќа и сестри.

Ние кон нив имавме долга почит, но бевме и сакани од нив. Единствена маана, според мене, беше тоа што многу често се менуваа и, претпоставувам, дека не можеа доволно да не запознаат со каков капацитет располагаше секој ученик. Имаше и повторувачи на одделението секоја учебна година. Ако зборуваме за мене, јас немам никаква, ама баш никаква забелешка на моите учители во основното училиште. Напротив. Тие ме описменија. Ним им должам премногу, затоа што благодарение нив го засакав училиштето, ја засакав книгата со која другарувам секој ден и од која не се делавам никогаш, бидејќи не можам да си го замислам животот ако останев неписмен.

До завршувањето на четвртото одделение сите ученици бевме од родното место, така што сите се познававме или директно или преку нашите родители. Цело време бевме една паралелка, во која учевме заедно со неколку први братучеди. Тоа нè зближуваше уште повеќе. Во петтото одделение во Моноспитово ни се приклучија ученици од соседното село Боруево, со кои изградивме добри односи. Веќе од шестото одделение, заклучно со првото полугодие на осмото одделение, ние учевме во три паралелки во соседното село Муртино, каде што имаше ученици од вкупно шест села. За тоа време се градеше училиштето во родното место, па второто полугодие од осмото одделение, ние, учениците од Моноспитово и од Боруево, го завршивме во Моноспитово.

Наставата во петто одделение воопшто не ја чувствувавме тешка. Нашето прво соочување со предизвиците настана во шестото одделение. И тоа не толку со материјата колку што беше со новата средина, иако новата средина беше само два-три километри оддалечена од родното место. Нас не нè познаваа наставниците и допрва требаше секој ученик да се потврдува по секој предмет. Набргу си се наместија „коцките“. За нас беше добро што добивавме нови знаења од искусни и пообразовани учители. Тогаш секој наставник требаше да има завршено виша школа, односно педагошка академија по соодветниот предмет, а тоа даваше, секако, добра подготовка за едукација на младата генерација.

Мора да го споменам фактот дека во повисоките одделенија ние постепено „зреевме“. Материјата од различните предмети се вградуваше кај нас учениците во еден систем што ние дотогаш го немавме. Воншколските активности овозможуваа уште подлабоко навлегување во одделни области. Во тој период се развиваа многу драгоцени другарства меѓу нас, учениците, од различните места во струмичкиот регион. Контактите што ги воспоставувавме при возвратните гостувања преку воншколските активности, ни овозможуваа запознавање и почитување на различноста, иако таа не беше голема, со оглед на околноста што сите бевме од истата област. Веќе во повисоките одделенија кај некои ученици се насираше и поголема заинтересираност за некои предмети што беше знак и за нивни понатамошен избор на професијата. Тоа се случи и со мене. Мојата љубов кон книжевноста започна во Моноспитово. Тогаш објавував детски книжевни творби во неделникот „Народна задруга“. Сакам да истакнам дека во повисоките одделенија продолжив да пишувам и да објавувам книжевни творби во „Наш свет“. Таа љубов кон книжевноста не ме напушти сè до денес. Речиси секоја година објавувам барем по неколку песни за возрасни во нашите реномирани списанија за книжевност.

Учењето во повисоките одделенија не беше напорно. Сите ученици од петте населени места пешачевме до училиштето во текот на целата учебна година. Тоа го сфаќавме сосема нормално и не правевме никакви проблеми од тоа, иако понекогаш газевме во кал, затоа што тогаш немаше асфалтен пат од сите населени места до училиштето. Учењето за мене беше само едно скалило повисоко во стекнувањето знаења. Без училиштето човек може да остане слеп при очи и многу сиромав во душата.

Образованието го продолжив во Струмичката гимназија. Гимназијата во Струмица тогаш беше позната како строга гимназија. Секој ученик што сакаше да добие солидна основа за понатамошно образование се определуваше да учи гимназија.

Иако звучи нескромно, јас бев солиден ученик. За мене не беше проблем изборот од аспект на тоа: Дали училиштето бара знаења од ученикот. Мене ми одговараше тоа што во гимназијата се добиваше добра основа за студии. И сега, по толку години, сè

уште сметам дека гимназиите даваат најдобра основа за студии по сите дисциплини. За време на гимназиското образование, покрај другото, ученикот се преиспитува повеќепати и откако ќе матурира, тој знае подобро да го одбере патот на својата идна професија многу повеќе отколку по завршувањето на основното училиште. А кога ќе заврши кој и да е од факултетите, тогаш знаењата од гимназијата од широката лепеза различни предмети нема да му „тежат“, туку ќе му бидат во функција, макар тоа било само на ниво на сознајба.

Патната инфраструктура и сообраќајот во тоа време не беа такви какви што се сега. Сите ученици што потекнувавме од Моноспитово и од другите подалечни населени места изнајмувавме соби во градот. Обично бевме по двајца или по тројца цимери во едена соба. Секој имаше свој примитивен кревет. Некои од нас си одеа дома еднаш неделно, а некои еднаш месечно, во зависност од потребите. Тогаш се учеше секоја сабота. Со оглед на фактот што учевме во две смени, многу потешко се решававме да си одиме дома во саботите кога бевме втора смена, бидејќи немаше автобус до секое населено место, па требаше да се пешачи. Тоа ја отежнуваше комуникацијата со родителите и со родното место. Секој ученик кој потекнуваше од село, повеќе или помалку, се соочуваше со тие проблеми, но тоа беше неизбежно доколку сакавме да учиме и да стекнеме солидно знаење.

Не мал проблем беше самата градска средина. Таа за нас беше „нова“ средина, иако Струмица е регионален центар. Учениците од селата имавме едни навики, а градот имаше посоефицицирани барања од нас. Кој сакаше да учи на тој план можеше и да научи, но, условно речено, „демнеа“ опасности за нашите наивни душички. Можеше да се залута, затоа што бевме без потребната грижа од нашите родители.

Првите месеци, да не речам првата година, повеќето од учениците, кои доаѓавме отстрана, се прилагодувавме на повеќе полиња. Тоа значи: прилагодување на гимназијата, а уште повеќе на новата средина и на осаменичкиот живот во градот. Сепак, ние сè уште бевме многу млади и да не бидам погрешно разбран: бевме и незрели да живееме сами.

По прилагодувањето, требаше да се надомести она што не беше постигнато за да може да се следи успешно наставата. Не можам да се пожалам. Со континуираното учење некои од нас, учениците, се изборивме да бидеме меѓу најдобрите ученици не само во своите класови туку и во рамките на гимназијата. Гимназијата даваше можности, да ја искористам мислата на Гоце Делчев, за „културен натпревар“. Во завршната година на гимназијата јас бев единствениот одличен ученик во класот и награден за одличен успех, за примерно поведење и за извонредни резултати на книжевен план. Во гимназијата работеше литературна секција, којашто издаваше алманах секоја година. Во третата година во алманахот бев застапен со најголем број лични творби, со кои учествував на републички натпревари, каде што освојував први награди.

Иако бев класичен гимназијалец, што значеше дека треба да се биде одличен по сите предмети, сепак изборот на матурската тема по македонска книжевност, ми го определи патот за упис на Филолошкиот факултет, тогаш на Групата за историја на книжевноста на народите на Социјалистичка Федеративна Република Југославија со македонски јазик. И не жалам.

Треба да го споменам фактот што не бев од категоријата „омилен ученик“ на некој учител, наставник или професор. Високите оценки, најверојатно, ги добивав врз основа на знаењето, по силата на аргументите. Во учењето никогаш не калкулирав каква оценка ќе добијам. Тоа им го оставав на моите претпоставени. Се случуваше понекогаш наставникот да не ги согледа знаењата кај ученикот.

Но, со постојаното учење, наставникот ја согледуваше својата „грешка“ и ја коригираше оценката на ученикот. Тоа го имаше и кај мене. Не знам дали е коректно, но мислам дека секој ученик треба да си ја гледа својата работа, односно да учи и да не му се меша во работата на наставникот, да не му ја презема улогата на наставникот. Секој наставник сметам дека е доволно подготвен правилно да го оцени знаењето на ученикот и дека негова основна задача е да го образува и да го воспитува ученикот. Да не зборуваме дека секој наставник, првенствено, е човек.

Определено влијание, можеби, несвесно врз мојата професија изврши наставникот по македонски јазик во седмо и во осмо одделение – Ѓорги Галев. Тој умееше многу вешто да нè пренесе во светот на книжевноста, особено кога предаваше за стилските фигури. И по толку поминати години уште го паметам примерот за стилската фигура компарација. Имено, „заиграло јунаково срце како вино во сребрена чаша“. Од гимназиското образование силен впечаток како педагози ми оставија: професорот по историја – Никола Ѓоргиев и професорката по математика – Марија Трајкова, подоцна Смилкова, кои знаеја да препознаат вредности кај ученикот. Тие не влијаеја при изборот на мојата професија, но уште ја носам во себеси нивната добрина и честитост. Помеѓу другото, ќе споменам дека професорот Никола Ѓоргиев беше единствениот професор во гимназијата што ми ја честиташе освоената прва награда за лична книжевна творба на еден републички натпревар, а професорката Марија Трајкова воопшто не ме штедеше кога ме испрашуваше за да ја потврди високата оценка. Мене тоа многу ми одговараше, затоа што на тој начин добивав сатисфакција пред моите соученици. Нека ми простат другите учители, наставници и професори, што не ги споменувам, но сите тие имаат извесен влог во моето образование и воспитание.

ГРАДИНКИ ! УЧИЛИШТА ! ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТИ !
ФАКУЛТЕТИ ! ВОСПИТУВАЧИ ! НАСТАВНИЦИ !
ПРОФЕСОРИ !

ПРЕТПЛАТЕТЕ СЕ

НА „ПРОСВЕТНО ДЕЛО“
ЗА 2019 ГОДИНА

ГОДИШНА ПРЕТПЛАТА

за установи	2.000,00 ден.
за просветни работници и индивидуална претплата	1.000,00 ден.
за ученици и студенти	500,00 ден.
за странство	4.500,00 ден.

Списанието за 2019 година ќе им се испраќа само на оние кои
однапред ќе ја уплатат претплатата.

ИНФОРМАЦИЈА ЗА СОРАБОТНИЦИТЕ

Списанието за теорија и практика на образованието „ПРОСВЕТНО ДЕЛО“, трудовите ги објавува во согласност со барањата на меѓународните ISO стандарди, класифицирани во следните категории: оригинални (изворни) трудови, научни трудови, прегледно-научни трудови, стручни трудови и стручно-апликативни трудови.

Списанието, исто така, објавува и преводи, прикази, оценки, библиографии, актуелни информации и слично во областа на воспитанието и образованието.

Ги молиме авторите во текот на подготовката на трудот да се придржуваат до следните барања:

- Трудовите треба да се достават до редакцијата во електронска форма со новинарски проред од 1,5, фонт – ариел 12 на кирилично писмо со македонска поддршка. Трудот по можност да биде најмногу до 12 страници, во формат А4, напишан на македонски стандарден јазик, според *Правописот на македонскиот јазик*, кој може да се добие на линкот pravopis.mk.

- Неопходно е трудот да содржи: апстракт, клучни зборови и користена литература. Притоа, апстрактот и клучните зборови да бидат задолжително преведени на англиски јазик.

- Трудот треба да се испрати на меил:

obrazovni_refleksii@hotmail.com, со назнака – за списанието „Просветно дело“.

СПИСАНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

просветно дело

СКОПЈЕ

год. LXXII



ОБРАЗОВНИ РЕФЛЕКСИИ
ЗДРУЖЕНИЕ ЗА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА
НА ОБРАЗОВАНИЕТО

UDK = 37
ISSN 0350-6711