



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
Филозофски факултет во Скопје
Институт за педагогија



**ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ ЗА РАЗВИВАЊЕ
НА ДИДАКТИЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ
НА НАСТАВНИЦИТЕ**
– докторска дисертација –

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Институт за педагогија
Уче бр. 14287
12.11. 2012 год.
СКОПЈЕ

ментор:

проф. д-р Марија Тофовиќ-Камилова

кандидат:

м-р Елизабета Томевска-Илиевска

Скопје, декември 2011

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД ГОГИЈА

СОДРЖИНА

Вовед	6
I. Теоретска рамка на истражувањето	8
1. Терминолошки определби и толкувања на основните поими	9
2. Интеракцијата како дидактичка категорија	21
2.1. Реализација на интерактивната настава	26
2.2. Вреднување на интеракцијата.....	31
3. Интеракцијата како современа образовна стратегија	34
3.1. Современи пристапи во иницијалното образование на наставниците.....	34
3.2. Партнерските односи во наставата.....	45
3.3. Стратегии за интерактивно учење во основното образование.....	55
3.3.1. Концептот на „соодветна развојност“ како основа на интеракцијата.....	55
3.3.1.1. Програмска поддршка на интерактивниот концепт.....	61
4. Детерминанти на интеракцијата во високото образование.....	63
4.1. Компетенции за развој на интеракцијата во наставата.....	63
4.2. Интерактивни вештини на наставникот во високото образование	82
4.2.1. Активности за поддршка на интеракцијата.....	85
5. Имплементација на интеракцијата во високото образование.....	90
5.1. Дидактичко дизајнирање на интерактивните модели.....	90
5.2. Интерактивни модели за развивање на дидактички компетенции во наставата по дидактика на јазично подрачје.....	101
5.3. Предлог-поддржувачки активности на интерактивниот концепт	106
II. Методологија на истражувањето	119
1. Предмет на истражувањето.....	120
2. Цел и карактер на истражувањето.....	121
3. Задачи на истражувањето.....	121
3.1. Чекори во моделот на акционото истражување.....	123
4. Хипотези на истражувањето.....	124
5. Варијабли на истражувањето.....	125
6. Методи, техники и инструменти на истражување.....	125
7. Примерок на истражувањето.....	129

8. Обработка на податоците.....	131
9. Календар на истражувањето.....	132
III. Анализа и интерпретација на истражувањето.....	137
1. Анализа на предметните програми.....	138
2. Анализа и интерпретација на резултатите од испитувањата на знаењата на студентите.....	143
2.1. Анализа и интерпретација на испитувањето на предзнаењата на студентите за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.....	143
2.2. Анализа и интерпретација на испитувањето на знаењата на студентите од првото тестирање.....	148
2.3. Анализа и интерпретација на испитувањето на знаењата на студентите од второто тестирање.....	151
2.4. Анализа и интерпретација на финалното испитување на знаењата.....	153
2.5. Формирање сумативна оценка	154
2.6. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од ревизијата на знаењата по предметот дидактика на јазично подрачје.....	156
3. Анализа и интерпретација на резултатите од испитувањата на ставовите.....	159
3.1. Анализа и интерпретација на испитувањето на иницијалните ставови.....	159
3.2. Анализа и интерпретација на податоците за реализацијата на интерактивни модели во наставата по дидактика на јазично подрачје.....	166
3.3. Финално испитување на ставовите.....	170
IV. Предлог на интерактивните модели за реализација на наставата од Дидактика на јазично подрачје.....	176
1. Вовед во интерактивната настава – Интерактивен модел -1.....	179
2. Развојни карактеристики на учениците – Интерактивен модел -2.....	216
3. Вовед во методиката на наставата – Интерактивен модел -3.....	228
4. Средина за учење – Интерактивен модел -4.....	240
5. Тематско планирање – Интерактивен модел -5.....	258
6. Следење и вреднување на работата на наставникот – Интерактивен модел -6.....	279
7. Улогата на наставникот – Интерактивен модел -7.....	303
8. Јазична писменост – Интерактивен модел -8.....	316
9. Кооперативно учење – Интерактивен модел -9.....	324
10. Холистички пристап во наставата по мајчин јазик – Интерактивен модел -10.....	337

11. Индивидуализација – Интерактивен модел -11.....	353
12. Писмена култура – Интерактивен модел -12.....	362
13. Медиумска култура – Интерактивен модел -13.....	376
14. Следење и вреднување на јазичниот развој – Интерактивен модел -14.....	386
V. Заклучни согледувања и препораки.....	393
Литература	399
Содржина на прилози	
Истражувачки инструменти	
Тест број 1 – Инвентарен тест за испитување на предзнаењата на студентите – релевантни за реализација на наставата по Дидактика на јазично подрачје.....	413
Тест број 2 – Прво тестирање на знаењата на студентите по предметот дидактика на јазично подрачје	416
Матрица број 1 за бодирање на тестот број 2	420
Тест број 3 – Второ тестирање на знаењата на студентите по предметот дидактика на јазично подрачје	422
Матрица број 2 за бодирање на тестот број 3	427
Тест број 4 - Ревизионен тест за испитување на знаењата на студентите по предметот Дидактика на јазично подрачје	429
Матрица број 3 за бодирање на тестот број 4	436
Прашалник број 1 - Прашалник за испитување на ставовите и мислењата на студентите за моделите на реализација на наставата во првите две студиски години.....	437
Прашалник број 2 - Прашалник-скалер за вреднување на реализацијата на интерактивни модели во наставата по дидактика на јазично подрачје.....	438
Прашалник број 3 - Прашалник за финално испитување на ставовите и мислењата на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година од студирањето.....	444
Протокол број 1 - Протокол на опсервација за практичната работа на студентите.....	445
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П1)	447
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П2)	448
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П3)	449
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П4)	450
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П5)	451
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П6)	452
Евиденциона листа за проверка на средината за учење (ЕЛ/1) (личен акционен регистер).....	453

Евиденциона листа за одредување на потребите за интерактивната настава (ЕЛ/2) (личен акционен регистер)...	454
Евиденциона листа за планирање на работилница (ЕЛ/3) (личен акционен регистер)	455
Евиденциона листа за личниот регистар на истражувачот (ЕЛ/4) (личен акционен регистер)	456
Видео записи (видео-касети и ЦД)	

Табели

Резултати од иницијално мерење на знаења

Табела број 1: Резултати од прашање број 2	144
Табела број 2: Резултати од прашање број 7	146
Табела број 3: Релативна и кумулативна процент на фреквенција на резултатите од тестот	147
Табела број 4: Освоени поени за оценка	147

Резултати од прво тестирање на знаења

Табела број 5: Дисперзија на полагањето на испитот од дидактика на јазично подрачје во академската 2008/2009 година	149
Табела број 6: Табела за со прелиминарни оценки од првиот тест по дидактика на јазично подрачје	151

Резултати од второ тестирање на знаења

Табела број 7: Табела за со прелиминарни оценки од вториот тест .	153
---	-----

Резултати од финално тестирање на знаења

Табела број 8: Табела со сумативни оценки добиени преку целосно полагање на испит	154
Табела број 9: Табела за споредување на сумативните оценки.....	155

Резултати од ревизионо тестирање на знаења

Табела број 10: Табела од ревизија на знаењата по дидактика на јазично подрачје	157
Табела број 11: Табела за компарација на резултатите добиени од тестирањата	157

Резултати од иницијалното испитување на ставови

Табела број 12	160
Табела број 13.....	161
Табела број 14.....	161
Табела број 15.....	162
Табела број 16.....	163
Табела број 17.....	163
Табела број 18.....	164

Табела број 19.....	165
<i>Резултати од финалното испитување на ставови</i>	
Табела број 20.....	171
Табела број 21.....	172
Табела број 22.....	172
Табела број 23.....	172
Табела број 24.....	173
Табела број 25.....	173
Табела број 26.....	174
Табела број 27.....	174
Табела број 28: Методологија за структурирање на протокол за интерактивен модел.....	177
Табела број 29: Легенда за шифрирање на структурните елементи на интерактивниот модел.....	178
Табела број 30: Интерактивни модели кои се користени при реализација на наставата по Дидактика на јазично подрачје.....	179
Графикони	
<i>Резултати од иницијално мерење на знаења</i>	
Графикон број 1: Резултати од прашање број 1	144
Графикон број 2: Резултати од прашање број 3	145
<i>Резултати од ревизионо тестирање на знаења</i>	
Графикон број 3: Компарација на резултатите добиени од тестирањата.	158
<i>Резултати од иницијалното испитување на ставови</i>	
Графикон број 4.....	160
Графикон број 5.....	161
Графикон број 6.....	161
Графикон број 7.....	162
Графикон број 8.....	163
Графикон број 9.....	163
Графикон број 10.....	164
Графикон број 11.....	165

ВОВЕД

Подобрувањето на квалитетот на наставата во високото образование е актуелен проблем кој може да се истражува од повеќе аспекти. И покрај тоа што по воведувањето на кредит-трансфер системот, кој имплицира висок степен на учество на студентите во реализацијата на наставата (постојано следење и современ начин на оценување), ефикасноста и квалитетот на наставата се значително подобрени, се чини дека процесот на реализација сè уште има второстепено значење, барем од аспект на интересот за негово унапредување.

Остануваат отворени многу прашања кои имаат универзален карактер, исто како што е универзална и самата настава. Особено значење има прашањето за додипломското образование на идните наставници. Земајќи ја предвид важноста на професијата наставник, со сето нејзино повеќеслојно значење во однос на многу значајни сегменти од општествената сфера на живеење, вокацијата на истражувачот, како и искуствата од долгогодишното работење на повеќе проекти за перманентно усовршување на наставниците, проблемите, врз кои се фокусира овој труд, се во тесна корелација со барањето на многу одговори за тоа како да се подобри образованието на идните наставници.

Конзистентноста во спроведувањето на истражувањето и севкупната негова теоретска втемеленост започнува со поставување на интерактивни основи на наставата во еден студиски предмет со базично значење во однос на развивањето на јазичните вештини (дидактика на јазично подрачје). За таа цел преку четиринаесет дидактички модели, со изразен интерактивен карактер, во текот на еден семестар, во два циклуса од по седум модели, преку презентирање на програмските содржини од овој наставен предмет и преку реализација на интерактивни активности, од студентите се очекува висок степен на активност, придружен со континуирано следење на нивниот напредок. Интерактивните модели служат како начин на работа со студентите, но истовремено тие претставуваат и модели за работа во пракса.

Иницијацијата е направена преку испитување на релевантни знаења од општодидактички предмети и испитување на ставовите на студентите за начинот на реализација на наставата во првите две студиски години.

По завршувањето на првиот циклус, по примената на интерактивните модели испитани се знаењата и ставовите, што е направено и по реализацијата на интерактивните модели во вториот циклус. Одржливоста на целиот концепт за примената на интерактивните модели и крајните ефекти од тоа, се направени низ ревизија на стекнатите знаења и конечните ставови на крајот од студирањето.

Акциониот карактер на истражувањето претпоставува постојана акција во насока на промени, дополнувања, проширувања, ревизии, што во овој случај е направено преку постојано менување на одделни елементи од моделите, по добивањето на повратни информации по првото и второто испитување на ставовите. Дел од промените на основниот дизајн беа условени и со фондот на часовите предвидени за овој предмет, кој секогаш целосно не се совпаѓаа со замислата на истражувачот. На тој начин моделите станаа отворени системи кои постојано се усовршуваа во насока на соодветност на потребите на праксата и на студентите.

Поради универзалноста на основниот дидактички концепт кој се применува во ова истражување, една од замислите на истражувачот беше тие да станат генератори, своевидни примери (урнеци) за поддршка на интеракцијата во високото образование при развивање на најразлични профили. Тоа во прв ред се однесува на онаа категорија студенти кои во иднина ќе се определат да работат како наставници во различни степени на образованието.

Со оглед на својот карактер, истражувањето ќе даде и еден поширок придонес, дотолку повеќе што во истражувачката педагошка практика, со докторските и со магистерските трудови, секогаш се испитуваат постоечките ситуации и се даваат излезни решенија, но речиси никогаш примери за развивање на академската дидактика.

Скопје, 14 август 2011 година



**ТЕОРЕТСКА РАМКА
НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

1. Терминолошки определби и толкувања на основните поими

Во овој труд се споменуваат, објаснуваат, анализираат и споредуваат повеќе поими кои се носечки во определбата на предметот на трудот. Поимите кои се сретнуваат во насловот на трудот, всушност се во директна зависност со предметот на елаборацијата. Поблиското и прецизното определување на суштината на овие поими е направено преку нивното дефинирање и толкување. Со тоа се исклучува можноста тие да бидат погрешно или различно разбрани. Меѓу мноштвото поими кои се споменуваат во трудот, основни поими кои се јавуваат во насловот се: **интеракција, наставник, дидактички компетенции и интерактивни модели**. Со оглед на тоа дека интеракцијата е најопшт носечки поим, околу кој е изграден севкупниот концепт на трудот, потребно е овој поим да биде посебно толкуван и тоа како прв.

Постојат повеќе дефиниции за поимот **интеракција**, кои во основа не се разликуваат во толкувањето на овој поим, меѓутоа ставен во контекст на извори кои имаат педагошки карактер, интеракцијата секогаш повеќе е втемелена врз наставата и субјектите во неа. Во Толковниот речник на македонски јазик „интеракцијата“ се дефинира како „взаемно дејство на две или повеќе единки, системи или појави“¹. Со оглед на природата на изворот, во овој случај станува збор за едно многу општо толкување на овој поим.

Во *Педагошкиот лексикон* интеракцијата се толкува нешто пошироко, во контекст на филозофијата, на дијалектиката и голем број на посебни теории во различни науки. Значи, таа е разбрана во своевиден интердисциплинарен контекст, во т.н. „интеракционистички теории“. Основната појдовна точка е сепак дефиницијата според која: „интеракцијата е дефинирана како општ назив за различни видови взаемно дејствување меѓу два или повеќе система“². Даден е пример за интеракциски односи во рамките на психологијата, како фактор за развивање на психички функции кои се резултат на интеракција на

¹ Речник на македонскиот јазик, том II, стр. 345.

² *Pedagoški leksikon* (2000), стр. 203.

наследството, средината и активноста на единката. Во оваа смисла може да се зборува и за тоа дека интеракцијата оди во прилог на развојот на единката, која во овој случај е психолошки. Така според аналогијата, во чија основа се наоѓа идејата за интердисциплинарноста на овој поим, интеракцијата може да се разбере како дејствие за развој во рамките и на педагошката сфера. Меѓутоа, дури и во *Педагошката енциклопедија I*, интеракцијата е дефинирана како поширока психофизичка или социјална категорија. „За неа во некој поширок воспитен контекст се зборува само како за интеракција во семејството или во детските градинки, при што во предучилишните установи, односно во воспитните групи, можноста за остварување на интеракцијата со возрасните е ограничена со оглед на големиот број деца и еден возрасен, кои се вклучени во таа интеракција“³.

Потоа повеќе се акцентира психолошкото аспектирање на интеракцијата во однос на развојните карактеристики на децата. Со тоа повторно интеракцијата е ставена во еден поширок психолошки контекст. Своевидно приближување кон разбирањето на интеракцијата, како педагошка категорија, се наоѓа скриено во дефинирањето на други поими и појави во оваа енциклопедија, како што е на пример комуникацијата, односно комуникацијата во група. Интеракцијата се смета за една од битните карактеристики на групата, која во најширока смисла, според толкувањето може да претставува и едно одделение, а комуникацијата се толкува како меѓусебна размена (давање, примање и пренесување на пораки). Во наведениот извор за првпат се наидува на посочувањето на насоката на комуникацијата, како своевидна интеракција т.е. се зборува за тоа дека комуникацијата не мора да биде само еднонасочна, туку може да биде и мрежна. И при објаснувањето на поимот настава, поточно на факторите на настава распоредени во форма на дидактички триаголник, се навестува интеракцијата помеѓу нив, бидејќи тие се меѓусебно поврзани во две насоки. Некои автори, како М. Братаниќ,⁴ поимите интеракција и комуникација ги користат како основа за објаснување на многу микропедагошки процеси. Таму, толкувањето на воспитанието се базира врз

³ *Pedagoška enciklopedija I* (1989), стр. 282.

⁴ Bratanić, M. (1990), *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga, стр. 115.

интеракциско-комуникацискиот процес како поле на меѓучовечки односи. Воспитната активност е процес во кој субјектите меѓусебно делуваат, а основна цел е да делуваат врз развојот на воспитаникот.

Никола Рот интеракцијата ја дефинира како актуелен однос помеѓу две или повеќе единки, при што едната единка влијае врз однесувањето на другата единка. Под поимот интеракција подразбира меѓусебно делување на луѓе кои заземаат ставови едни кон други, што двострано го одредува однесувањето⁵. П Брајша вели дека „она што човекот го прави човек е неговото 'јас' кое се создава во интерперсоналните односи помеѓу луѓето од најраното детство“.⁶

Според некои, релативно посовремени извори, интеракцијата е конкретно ставена во функција на реализирање на наставата. Според С. Адамческа „интеракцијата во активната настава означува динамичен процес на меѓусебни односи на две или повеќе личности чие доживување и поведење заемно се условени и зависни. Тоа значи дека во текот на наставниот процес се создаваат ситуации во кои ученикот како поединец стапува во непосредни контакти и соодноси, ги перцепира активностите на своите соученици и наставникот и реагира на нив. Во текот на овие процеси доаѓа до израз меѓузависноста која се идентификува како реакција на поединецот на акциите на другите, при што доаѓа до позитивни промени, односно доаѓа до позитивна меѓузависност и меѓусебна поддршка на субјективните фактори во наставата. Бидејќи овие односи се одвиваат во процесите на учење и во строго дефиниран социјален простор (група, одделение) се говори за интеракциска димензија на учењето, односно за интерактивно учење. Во активната настава се иницираат динамични односи на акција (наставник) – реакција (ученик), акција (ученик) – реакција (наставник), што значи дека текот на процесите на учење ја следи континуирана повратна информација. На секоја акција (активност) на

⁵ N. Rot, (1973), *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, стр. 15.

⁶ P. Brajša, (1979), 'Psohodinamika partnerskih odnosa', *Zagreb: Socijalna zaštita*, god. II, br. 4-5, стр. 9.

наставникот ученикот реагира на начин кој е условен од повеќе фактори: неговите предзнаења, мотивираност, интерес и сл.“⁷

Истовремено, реакцијата на ученикот во вид на изведување на посредни активности, кај наставникот предизвикува нови реакции кои се идентификуваат како поддршка, храбрење и поттикнување или во вид на корекции, пренасочување или директна инструкција. Ваквиот однос ја потврдува меѓусебната зависност на активностите, односно укажува на интерактивниот карактер на односите меѓу ученикот и наставникот.

Интерактивноста подразбира поливалентно водење на наставниот процес кој е условен од воочените ситуации (реакции) на учениците – од брзо напредување до сознаен корсокак, од основни до дополнителни активности, од продлабочување на проблемот и оригинални решенија до диригирано решавање на проблемот (директно инструирање).

„Тоа истовремено подразбира егзистирање на методички варијанти во планирањето на наставникот кои содржат очекувани реакции што се однесуваат на поголем дел од учениците, како и предвидени реакции за учениците со побрзо и побавно напредување во решавањето на задачите. Во такви услови наставникот мора да има најмалку три опции во дизајнирањето на наставниот процес: очекувано, забрзано и успорено темпо на напредување“⁸.

При определувањето и толкувањето на поимот *наставник* ќе тргнеме од еден релативно постар извор – *Enciklopedijski rečnik pedagogije* (1963), според кој „наставникот е општ израз за лице кое реализира настава. Во потесно, постаро значење: наставник во граѓански и виши училишта. Наставниците стекнувале образование во вишите педагошки школи по втората светска војна. Наставници се нарекувале оние просветни работници кои работеле во погорните одделенија на седумгодишните и осумгодишните училишта. До денес тој назив во практиката се употребува за сите просветни

⁷ С. Адамческа, (1996) *Активна настава: методички основи*, Скопје: Легис, стр. 17.

⁸ *Ibidem*.

работници кои работат во основното училиште“⁹. Во овој извор се истакнува општото значење на поимот и институциите во кои работи.

Во една подолга дескриптивна дефиниција подетално се определуваат карактеристиките на поимот кој е предмет на објаснување. Тоа е дефиницијата преземена од Педагошката енциклопедија, книга 2, (*Pedagoška enciklopedija II*), според која: „наставник е личност на која општеството и просветните органи и признаваат дека е квалификувана за образование и воспитание на деца, младинци и возрасни. Квалификациите за оваа работа се стекнуваат со завршување на соодветни школи за подготовка на наставници. Наставникот ги реализира општествените цели и задачи на воспитанието давајќи им на учениците теоретски и практични знаења и умења, формирајќи кај нив личност, како и општествена активност. Тој дејствува во насока на поттикнување и развивање на бројни позитивни особини и форми на однесување на своите ученици“¹⁰.

За да може сето тоа успешно да го реализира, неопходно е наставникот да има широко и општо образование, да ги познава психолошко-педагошките, методичките основи на наставата и воспитанието и да ги совлада соодветните педагошки умења. Специфичноста на наставниковата работа претставува усогласеност на наставните, воспитните и општествените активности.

Оваа дефиниција може да се земе како сеопфатна, бидејќи таа истовремено ги третира поимот, функцијата и дејствувањето на наставникот.

Во Педагошкиот лексикон (*Pedagoški leksikon*) со потесно значење се наведува дефиницијата за поимот „наставник кое е лице квалификувано за изведување на наставата, за воспитно-образовна работа со деца, млади и возрасни. Наставникот треба да има широко и темелно општо образование, добро да ја познава дисциплината која ја предава, да ги познава психолошко-

⁹ *Enciklopedijski rečnik pedagogije* (1963), (red. /), Zagreb: Matica Hrvatska, стр. 534.

¹⁰ *Pedagoška enciklopedija II* (1989), (N. Potkonjak, P. Šimleša red.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, стр. 102.

педагошките и методички основи на наставата и воспитанието, како и да има човечки квалитети неопходни за наставничката професија¹¹.

Според С. Адамческа „активната настава значително ги видоизменува улогата и позицијата на наставникот. Тоа претставува мошне значаен момент кој може да има третман на индикатор за методичко-дидактичката трансформација на наставата како нејзино обележје“¹².

За поимот *модел*, во речникот на македонскиот јазик во првиот том има повеќе толкувања, од кои во контекст на истражувачките потреби може да се издвојат две. Според првото толкување модел е „обрзец, калап (според кои се подразбира дека треба да се изработи нешто). Според второто толкување, кое е попречишно во однос на функцијата на моделот, под модел се подразбира „копија на конфигурацијата на предмет што треба да излезе“¹³. И двете толкувања сепак се општи и не можат доволно да ја појаснат синтагмата дидактички модел, бидејќи не го објаснуваат првиот поим ниту пак соодносот помеѓу двата поими во синтагмата. Во толковниот речник на македонскиот јазик (том III) поимот модел се објаснува на сличен начин, како „образец, примерок, калап по кој се прават предмети,“ или како „определен стил, вид, конструкција на некој производ“¹⁴. Процесот на правење модели се дефинира како правење на модели и обликување.

Во Педагошкиот лексикон (*Pedagoški leksikon*), се даваат повеќе дефиниции за моделот, кои се движат од една општа дефиниција кон презентирање на одделни модели кои се користат во воспитно-образовната работа, или пак во наставата. Во најширока смисла моделот е дефиниран како „пример, прототип, урнек во најшироко значење. Моделот е приказ кој ја одразува структурата на односите за кои се знае или се претпоставува дека

¹¹ *Pedagoški leksikon* (2000), N. Potkonjak (red.), Beograd: Zavod za uџbenike i nastavna sredstva, стр. 313.

¹² С. Адамческа (1996), стр. 31.

¹³ *Речник на македонскиот јазик том I* (1994), Блаже Конески (ред.), Скопје: Детска радост, стр. 418.

¹⁴ *Толковен речник на македонскиот јазик том III (Л-О)* (2003), Кирил Конески (ред.), Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, стр. 150.

постојат во стварноста¹⁵. Во потесно значење, според овој извор, се јавуваат две основни варијанти на модел: „моделите кои повеќе или помалку поедноставно ја копираат или имитираат реалноста и кои се користат во ситуации во кои е важно да се прикажат структурно-функционалните својства на содржините на кои се однесуваат. Хипотетските модели, пак, тесно ја прикажуваат концептуалната структура на некоја хипотеза или некоја теорија во целост и ја илустрираат логиката на толкување и објаснување на појавите на кои се однесуваат. Различни видови на модели се користат како средства во наставата, учењето и воспитувањето“¹⁶. Во продолжение се презентирани моделот на воспитната интеграција на децата со посебни потреби, моделите на експериментот, како техники на експерименталното истражување, начин и форма на организирање на експериментот, моделот на репрезентација како начин на претставување на реалноста во свеста на некој субјект, при што постојат три модели на репрезентација. „Наједноставен е автентичниот модел по кој субјектот си ја претставува реалноста доследно. Повисокиот модел е иконичкиот во кој нема детали во кои се сочувани важни карактеристики на реалноста и симболички модели. Под модели во настава се подразбираат т.н. наставни средства, кои претставуваат дидактички преработена изворна реалност и кои се во функција на остварување на целите“¹⁷.

Дидактичките модели на наставата, чие дефинирање за истражувачкиот труд е од посебно значење бидејќи интерактивните модели се своевидни дидактички модели кои се користат во наставата. Според овој извор дидактичките модели се современа синтагма која укажува на нужност од плуралистичко конципирање на наставниот процес во неговата макро и микро структура, заради неговите бројни и разновидни фактори-содржини, техника, технологија, структурни компоненти, системи, методи, место на изведување, бројчаната формација на учесниците во севкупноста на нивни разновидни комбинации. Се нагласува и дека овој пристап е поразличен од барањата со кои се сретнуваме во историјата на дидактичката теорија и пракса, кои бараат

¹⁵ *Pedagoški leksikon* (2000), стр. 295.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, стр. 113.

користење на еден универзален дидактички модел. Денес се прави поинаква класификација и моделите се класифицираат според различни критериуми.

Во Педагошката енциклопедија во вториот дел (*Pedagoška enciklopedija II*), покрај општа дефиниција за моделот, слична со претходно изнесените општи дефиниции за моделот во педагошки контекст, најчесто се подразбира како моделирање на најчестите односи на структурите на образовни содржини и на функцијата, односно на процесите и исходите/излезите на соодветните структури на содржините.

„Моделите на образовните содржини имаат двократна улога: рационално воведување на учениците во современата наука и животните текови, и оптимален развој на нивните способности. Во педагошките истражувања моделот се означува како теорија, теориска конструкција, методолошки пристап, постапка, процедура итн.“¹⁸

Моделите во наставата, според овој извор се дефинираат како визуелни тродимензионални статични средства кои најмногу се применуваат во наставата по природните науки, т.е. како еден вид наставни средства. Дидактички модели на наставата во педагошката енциклопедија (прв дел) (*Pedagoška enciklopedija I*) се објаснуваат како *обрасци на објекти или процеси прикажани во некоја друга форма*. Во сите типови на модели застапени се односи на аналогија со моделираните објекти, а научните модели како моделирани објекти кои овозможуваат да се дојде до нови сознанија за објектите и појавите кои се предмет на истражувањата. И наставата претставува еден одреден модел кон кој може да се пристапи како модели на наставата во целост или модели на поединечни етапи на наставниот процес, организација на часот и слично. Ова се мошне традиционални пристапи кои се темелат врз теоретски основи и методолошки пристапи што не овозможуваат современо моделирање на наставата. Самиот процес на дидактичко моделирање на наставата претставува своевидно истражување. Според тоа моделирањето може да се третира и како своевидно програмирање. Сепак, постојат разлики со оглед на комплексноста на структурата на елементите и методолошките операции и процедурата на програмирање односно моделирање. Доколку моделирањето се

¹⁸ *Pedagoška enciklopedija I* (1989), (red. N. Potkonjak, P. Šimleša), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, стр. 121.

прави врз основа на одреден метод и со одреден методолошки пристап, тогаш тоа се приближува на застареното сфаќање за универзалноста на една истражувачка метода. Сепак, без оглед за кој модел станува збор, тој дава придонес за подобро познавање на наученото и научно водење на воспитно-образовниот процес. Тоа истовремено значи продлабочување на постоечките противречности во дидактичката теорија. Постоењето на бројни фактори кои влијаат на наставниот процес и етапите на неговата консолидација, со акцент на неговата организациона компонента, го спречува доследното моделирање на сите тие фактори и на сите степени. Така, наставникот не може да биде константен фактор во смисла на детерминираноста на неговото педагошко однесување. Поради природата на својата воспитно-образовна работа, наставникот постојано е поттикнуван да не се повторува. Се поставува прашање: во име на кои цели тоа може да се оправда кога се знае дека „учењето според модели води кон однесување според модели во негативна смисла“?

„Моделот секогаш е заситен со кибернетички претпоставки во управувањето со воспитно-образовниот процес, а тоа управување може да се остварува на покреативен начин. Со моделирањето не може да се справува секој наставник, ниту пак тоа се очекувало или се исполнувало, кога наместо моделирањето постоел друг методолошки пристап во проучувањето и воопштувањето. Некои автори не го користат поимот модел, туку систем на настава. Дијалектичката генеза во овој случај покажува прогресивен развој на дидактичката теорија кон најважните структурални елементи на современата настава. Најважно во конструкција на секој наставен систем поединечно или на секоја група е тоа што е оставен простор за нивно сменување, што се регулира или станува зависно од добрата втемеленост на наставата во теоријата. Поимот стратегија на наставата опфаќа повеќе битни активности во наставниот процес, како и улогата на секој од факторите во него“¹⁹.

Интерактивните модели се своевидни дидактички модели конципирани врз одредени дидактички принципи. Во нив учењето се разбира како активен процес, а поучувањето како двонасочна позитивна комуникација. Тие се универзални, во смисла на нивно аплицирање во

¹⁹ Адаптирано според *Pedagoška enciklopedija I* (1989), N. Potkonjak, P. Šimleša (red.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

наставата на различни образовни степени, различни возрастни групи и различни содржини.

Интерактивниот модел секогаш е добро структуриран, а одделните структурални сегменти се добро артикулирани во сеопфатниот концепт на моделот. Поставувањето на структурата е првичниот чекор во процесот на подготовка на моделот. Во таа фаза последователно, тргнувајќи од темата и од целите, се определуваат одредени видови на активности кои ќе бидат во функција на нивното остварување. Се определува времето на реализацијата, опремата, средствата за наставникот, помошни материјали за наставникот, помошни, додатни и работни материјали за учениците/студентите и материјали за активности. Реализацијата на интерактивната настава се одвива низ повеќе чекори. Наједноставно е една цел да биде реализирана преку еден чекор. Ова е мошне едноставен модел на реализација бидејќи целите, активностите и мини лекциите, како куси форми на изложување на новата наставна материја, многу често се испреплетуваат при реализацијата како еден сеопфатен, интерактивен холистички пристап. Реализацијата се одвива во поттикнувачка средина за учење, преку неформални форми на користење на средината и материјалите, која сепак има свој одреден протокол на одвивање.

Интерактивните модели најчесто се придружени со однапред изготвени инструменти за следење и вреднување на развиените вештини и стекнатите знаења, и давање поддршка за понатамошен развој.

Евидентно е дека се потребни делумни отстапувања (пред се поради разновидноста на целите и стратегиите на учење и поучување) во зависност од возрастните карактеристики, целите и природата на содржините. Основата на интерактивниот модел ја сочинува интеракцијата, која се одвива во хоризонтална и вертикална насока. Таа е фиксна основа на сите активности. Интерактивниот модел, како еден вид на дидактички модел, не мора секогаш да се совпаѓа со времетраењето на еден наставен час. Напротив, моделите најчесто ги надминуваат строгите временски граници на наставните часови. Сепак, структурата на интерактивните модели (како и структурата на часот како најмала единица на наставната работа) е добро артикулирана и составена од постојано присутни елементи. Тие според својата структура и големина се различни, се до ниво на помали микрометодски елементи. При дизајнирањето

на интерактивниот модел се минува низ „процес на подготовка, реализација и поддршка“. Интерактивните модели соодветствуваат на тезата дека учењето е активен процес (лугето учат преку активно учество и самодирекции), учењето е процес на примена на различни стилови во совладувањето на новото знаење, што во интерактивните модели се рефлектира на планирање на различни наставни стратегии кои ќе ги поддржуваат разликите во стиловите и возраста (децата најдобро учат низ игра).

Интерактивните модели обезбедуваат услови за поддршка на различностите од секој вид, преку користење на различни форми и методи на работа, со константно менување на истите со цел да се подигне степенот на заинтересираност, како и динамиката во наставата, особено присутна при работа во помали групи и во тандем. „Методите на комуникација во контекст на постојана интеракција, најчесто ги надминуваат рамките на вербални, еднонасочни методи, а се користат методот на разговор, дискусијата, демонстрацијата и друго“²⁰.

Интерактивните модели претставуваат дидактички обликуван систем на постојани движечки дејства помеѓу сите субјекти, процеси и елементи, кои се одвиваат низ систем на логичко и конзистентно распоредени активности (проактивни), со користење на мономстодски и полиморфни пристапи со оптимална динамика на нивно менување и комбинирање. Како такви, сепак тие не смеат да се разберат како затворени и еднаш засекогаш дизајнирани. Интерактивноста на овие модели може да се согледа и низ призма на нивната отвореност и постојано менување било од „ad hoc“ природа, било како резултат на сознанијата добиени по реализацијата. Овој вид на интеракција, интерактивните модели ги прави поразвиени во дидактичка и во практична смисла, до ниво на структури кои постојано се менуваат, праволиниски или спирално.

При дефинирање на последниот поим, кој според наше мислење е релевантен на истражувањето – **компетенци**, тргнавме од некои поопшти

²⁰ Според Тофовиќ-Камилова, М. (1995), *Уметничката литература и педагошките чувства: Естетичко-педагошко истражување*, Скопје: Метафорум А.Д.

дефиниции. Така на пример, според Речникот на македонскиот јазик под поимот компетенција се подразбира „надлежност, меродавност“²¹. Во толковниот речник на македонскиот може да се сретнат повеќе дефиниции, од кои според нас во овој контекст најзначајна е дефиницијата на поимот за „професионалната компетенција дефинирана како добра упатеност, знаење, стручност во некоја област“²². Поимот компетенции, според изворот *Мала енциклопедија*, се дефинира како: „надлежност, меродавност, поврзаност, делокруг“²³. Оваа дефиниција со поопшто значење и значи дека постои надлежност, а според тоа и одговорност за некоја работа.

Според наредниот извор *Психолошки речник*, поимот компетенци се дефинира на следниот начин: „меродавност како внатрешна особина во некој вид на дејности, надлежност по надворешно одредување, кое ги зема во обзир и внатрешните својства на извршување на одредени работни операции“²⁴. Според вака поставената дефиниција обврските што треба да се реализираат, кои се поттикнати однадвор, можат со успешност да се реализираат доколку за тоа постојат и внатрешни пориви и способности за истото.

Пошироко дефинирање на овој поим се дава во *Pedagoškiot leksikon*: „компетентност/компетенција (лат. *competere* 'надлежност, тежнеење за') – постоење на диспозиции за успешно обавување на некоја дејност. Настанува како резултат на взаемно дејствување на наследството, факторот средина и сопствената активност“²⁵. Доколу се употреби во позитивна конотација означува изразена, натпросечна способност за некоја дејност.

Терминот компетенции се определува и се употребува со значење на доследност, претходно определена надлежност за изведување на одредена активност или дејност.

Дидактичките компетенции се еден вид на компетенции. Тоа се своевидни педагошки компетенции кои соодветствуваат со наставата, во најширокото значење на тој збор. Во овој контекст наставата има значење на

²¹ *Речник на македонскиот јазик том I*, стр. 345.

²² *Толковен речник на македонскиот јазик том III (Л-О)*, (2003).

²³ *Mala enciklopedija* (1978), Beograd: Prosveta.

²⁴ *Психолошки речник* (1996), Beograd: Савремена администрација, стр. 295.

²⁵ *Pedagoški leksikon* (2000), стр. 242.

сеопфатен, високоорганизиран воспитно-образовен процес, кој се одвива на различни степени на образование. Во рамките на одделните степени таа има одделни карактеристики, пред се од зависност на возраста на која е „наменета“. Во секој случај поимот настава ги надминува границите на реализацијата и е еден многу поширок процес на реализација кој се фокусира на: развојот на ученикот, дизајнот, менаџментот и развој на средината за учење, почитување на индивидуалните разлики на учениците, комуникација во училищата, планирање на наставата, подготовка на различни концепти на учење, учењето на учениците, следењето, вреднувањето и оценувањето на учениците.

2. Интеракцијата како дидактичка категорија

Зголемениот обем на знаења, сèпоголемиот број на информации, како и промените во технологијата на работниот процес, денес секоја професија во современиот свет се соочува со барање за еден поинаков начин на образование. Тоа важи и за професијата наставник, од причини што таа бара развивање на широк спектар на знаења, способности и вештини. Нормативно дефинираниот одговор на прашањето за особините на успешниот наставник, во суштина е статичен, бидејќи со него се дефинираат посакуваните особини на наставникот, неопходниот фонд на знаења и поседувањето на многу вештини. Прв услов за тоа е самосвесноста, свеста за праксата којашто се реализира, планирањето, анализирањето, размислувањето, вреднувањето и менувањето на практиката во согласност со тоа. Образованието на наставниците кај нас, и не само кај нас, главно се базира врз еден доминантен образовен модел, во кој учењето се разбира како трансмисија на знаење. Предавањата, демонстрирањата, набљудувањето и презентирањето се речиси единствени методи на работа.

Некои истражувања, меѓутоа, покажуваат дека идните наставници покажуваат поинакви преференци на методите на работа кои се користат во текот на нивното образование, како што се: групните дискусии,

демонстрирањата и сл. Во секој случај, според овие истражувања, „предавањата не се меѓу првите десет посакувани методи на образование“²⁶.

„Постојат повеќе причини за доминирање на традиционалните модели на работа во образованието на наставниците, и тоа:

- доминантност на традиционалниот модел на сите образовни нивоа;
- недостаток на знаења и обученост за реализирање на интерактивна настава на оние кои професионално се занимаваат со образувањето на наставниците;
- игнорирање на потребите и очекувањата на студентите-идни наставници;
- почитување на критериумот на економичноста на образованието, пред сè од аспект на материјалните трошоци, а не според критериумот на сеопфатност кон којшто е насочено интерактивното учење;
- општествениот контекст и официјалната просветна и образовна политика²⁷.

Во нашата практика долго време наназад, примерите за користење на интерактивните модели во образованието на идните наставници биле повеќе присутни како поединечни случаи или пак како примена на поединечни интерактивни методи, при што не може да се зборува за користење на сеопфатна стратегија за интеракција. Интерактивната настава на ова ниво, во една поопшта форма ќе се дефинира како „работа на одредена тема со јасно дефинирани цели, која се базира врз разбирањето на учењето како активна конструкција на знаења, како интегрален и контекстуален процес, од што следат одредени принципи на учење и различни стилови на учење“²⁸. Интерактивната настава се реализира со примена на различни типови на

²⁶ B. Wolfe, (1995) *Effective teaching, Workshop od Anuale Conference of Step by Step project*, Budapest, стр. 10.

²⁷ M. Careter, D. Curtis (1994) *Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice*. Readlif Press, стр. 56.

²⁸ Според B. Wolfe (1996), стр. 21.

активности и интерактивни методи на работа и ги има следните компоненти: *подготовка, реализација и поддршка.*

Интерактивната настава подразбира: „размена на (искуства, знаења, уверувања и потреби на хоризонтално и вертикално ниво), поврзување со сопственото искуство и практично делување (тргнување од искуства, анализа на искуствата и практичното дејствување, користење и промена на праксата), соработка и партнерство (кооперативно учење, однос базиран врз рамноправност, комплементарност, компетентност, почитување и демократска процедура)²⁹.

Дејствувањето, односно наставните акции зависат од контекстот, од тоа како индивидуата ја интерпретира непосредната ситуација во која дејствува и пошироко, од социјалниот односно културниот контекст во кој живее. За разбирањето на акцијата не е доволно само да се откријат мотивите и намерите на актерот, туку и социјалниот контекст во кој дадената акција се остварува. „Социјалната реалност се конструира и се одржува преку интерпретативната активност на нејзините индивидуални членови“.³⁰

Истражувањата кои се занимавале со проучување со процесот на интерактивна настава, издвоиле некои ефикасни начини со кои можат да се унапредат активностите во интерактивната настава. При организацијата на интерактивната настава, со која се напушта традиционалниот модел, треба да се земе предвид пред сè создавањето на ефикасна програма за учење. При тоа треба добро да се искомбинираат потребите на наставникот и потребите на студентите.

Правењето на програмата треба да се изведува тимски, а членовите на тимот треба да одредат одредени теми или идеи кои ќе се реализираат во праксата што ќе бидат прифатливи за одредени организациони потреби и барања. Меѓутоа, од друга страна, и студентите треба да имаат влијание врз програмите или темите кои ќе им помогнат во нивниот професионален развој. Поради тоа, продуктивно е да се примени прашалник за проценка на потребите.

²⁹ J. M. Diamondstone (1980), *Designing, Leading and Evaluating Workshops for Teachers and Parents*, Ypsilanti, High-Scope Educational Research Foundation, стр. 66.

³⁰ M. Pešić i saradnici (2004), *Pedagogija u akciji-metodološki priručnik*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, стр. 9.

Тој треба да биде така составен, што преку него учесниците ќе можат да ги искажат различните потреби. Ефикасната програма за интерактивна настава вклучува и процес на заедничко планирање. Со него активностите кои се спроведуваат во текот на наставата стануваат поефикасни, доколку студентите се вклучуваат во процесот на планирањето на целите и на активностите. Процесот на наставата кој го планирале и студентите за нив добива во значење и тие имаат поголема мотивација во прифаќањето на истиот. Не е можно воспоставување на ефикасна програма, доколку истиот не е реализиран од страна на ефикасен наставник, дотолку повеќе што се смета дека наставникот е клучен фактор на ефикасната настава. Ефикасниот наставник треба да ги поседува следните особини: да биде добро подготвен за наставата, да има знаења за темата за којашто зборува, со своето однесување да создава услови за размена на искуства и интеракција на учесниците, неизбежно е да поседува голем ентузијазам, а во наставниот процес да користи различни методи.

Поттикнувачката средина е исто така еден од предусловите за спроведување на ефикасна интерактивна настава. Во поттикнувачката средина владеат добри соработнички односи помеѓу студентите, а со тоа се унапредува процесот на примена на наученото. На наставникот кој ја води интерактивната настава, секогаш му е потребна поддршка од страна на колегите. Поттикнувачката средина треба да биде во функција на примена на принципите на учењето на возрасните.

Не постои ефикасна настава без јасно дефинирани цели. Доколку целите се поспецифицирани и појасни, и доколку добро се испланираат резултатите од наставата, дотолку се зголемуваат шансите за поголеми постигнувања. Целите треба да бидат насочени кон знаењата кои треба да се постигнат, ставовите, вештините и примената на наученото во праксата.

Методите на наставата секогаш треба да бидат усогласени со резултатите планирани да се постигнат. Истражувањата покажуваат дека различните цели на наставата доведуваат до различни степени на промена кај учесниците³¹.

³¹ Курикуларното движење инсистира целите на учењето да се класифицираат според степенот на сложеност. За основа е земена бихејвиористичката таксономија. Целта на учењето е учениците да го изменат своето однесување во три следни области: когнитивната (промена во областа на знаењето и интелектуалните способности);

„Целите кои се поврзани со процесот на усвојување на знаења бараат најмали промени од страна на учесниците, додека пак, примената на стекнатото знаење во процесот на работата подразбира најсложени промени“³². Методите кои се користат во наставата и поставените цели имаат исто така различен степен на влијание. Предавањето на некоја содржина има најмало влијание врз студентите, кое се зголемува со зголемувањето на степенот на вклучување во активностите. Сложените цели, како што се оние кои се насочени кон пренесувањето на наученото во сферата на секојдневната работа, претпоставуваат комбинација на активни методи во кои учесниците набљудуваат, дискутираат, практично испробуваат и добиваат повратна информација.

Во ефикасната интерактивна настава идните наставници се подготвуваат наставните содржини и постапки да ги применат во својата секојдневна работа. За таа цел на студентите им е потребно да видат и да слушнат конкретни модели, кои го илустрираат начинот како одредените постапки да ги применат во својата секојдневна работа.

Ним им се потребни материјали во кои на јасен начин се истакнати содржините кои подоцна можат да им послужат како потсетник. Тие мора да имаат „можности за увежбување на вештините, за креирање на материјали и да добиваат повратни информации во текот на наставата“³³. Исто така, партиципиентите треба да имаат можност за разговор за примена на одделни постапки и да разменуваат идеи со останатите учесници. На крајот на учесниците им е потребно време за лично и групно планирање на акции кои ќе ги преземаат во секојдневната пракса. Ефикасната интерактивна настава вклучува користење на ефикасни техники на оспособување, како што се: набљудување на некои практични активности; поддршка во работата; дискусија во мали групи; материјал којшто ќе им биде наменет на самите студенти;

психомоторната (промени во моторната и манипулативната подготвеност);
афективната (промени во областа на уверувањата и вредносните ставови)

³² Според К. В. Walsh (1997), стр. 61.

³³ Според J. Barnes (2007), *Cross-Curricular learning 3-14*, London: Paul Chapman Publishing, стр. 164–169.

демонстрирање и давање можности за стекнување на практични, непосредни искуства.

Истражувањата покажуваат дека „учесниците во наставата повеќе преферираат колегијален, отколку авторитарен однос при реализирањето и давањето на упатства. Затоа при развивањето на ефикасното водство, наставниците треба да се адаптираат на нивното искуствено и стручно ниво“³⁴.

Обезбедувањето на соодветна поддршка и награди, како внатрешни така и надворешни, можат да ги унапредат резултатите на наставата. Меѓутоа потребно е наставникот којшто го планира процесот на наставата да испланира специфични награди зависно од природата на студентот. Тоа можат да бидат дипломи, дополнително време за примена на наученото, пофалби, јавни признанија или поддршка од некој друг вид.

Евалуацијата е неизбежен дел на секоја ефикасна интерактивна настава. Таа треба да се однесува на реакцијата на партиципиентите, учењето, однесувањето и резултатите. Мерењето на степенот на задоволството на партиципиентите, евалуацијата на знаењата, самопроценката и набљудувањето во текот на наставата и во практиката, може да послужат како елементи за евалуација. Резултатите од евалуацијата треба да бидат користени во насока на унапредување на наставата, за полесно донесување на решенија, за обезбедување на одговорност, и како можност студентите да добијат повратна информација.

2.1. Реализација на интерактивната настава

Кај традиционалните модели на настава, доминантна е формата на линеарна интеракција. Содржините преку предавање и демонстрирање се пренесуваат од наставникот кон студентите. Студентите се пасивни набљудувачи и слушатели. Не постои интеракција помеѓу студентите. До размена на информации со наставникот се доаѓа евентуално преку поставување на прашања и добивање одговори. Реализацијата е доминантно насочена кон целта на наставата (пренесување на одредени знаења, давање информации и

³⁴ W. Kreidler (1984), *Creative Conflict Resolution*, London: Scott Foresman and Co., стр. 29.

сл.) и на тоа е подреден целиот наставен процес. Наспроти тоа, реализацијата на интерактивната настава се одвива во „триаголникот“: процес – цел – односи. Во овој концепт сите три димензии имаат подеднакво значење за успешност на процесот на реализација. Овој сооднос мора да биде „динамичен, активен, разновиден и флексибилен. Интеракцијата се одвива меѓу сите учесници во групи кои се различни по големина и состав, на различни содржини, врз основа на партнерство“³⁵. Резултатот на наставата е реализирање на поставените образовни цели, мотивирање на студентот за понатамошна примена и развивање, како и развивање на стратегија за примена на наученото. Во интерактивната настава основна форма на работа е групната форма. Избирањето на учесниците е посебна техника со која се групираат парови на учесници. Тие се делат на помали групи, или се прават нови групи. Техниките на групирање треба да бидат разновидни и забавни, бидејќи на тој начин се овозможува динамика на работата и се создаваат лесни премини меѓу наставните активности. Покрај тоа се овозможува комуникација и размена меѓу студентите, промена на работните тимови, групната динамика и средината за учење. Преку овие начини студентите се поттикнуваат за понатамошни активности, и им се пренесува порака за тоа дека активноста е добро испланирана, а наставникот е добро подготвен. Квалитетот на реализацијата на интерактивната настава во голем процент зависи од квалитетот на работата на наставникот.

Според резултати на некои истражувања, помеѓу петте најзначајни фактори кои ја одредуваат квалитетната настава, доколку успешноста на наставата се дефинира според индикаторот – примена на наученото во секојдневната практика, рангиран на трето место е квалитетниот наставник. Додека во традиционалните модели, улогата на наставникот пред сè е инструкторска (тој го пренесува своето знаење на учесниците), а во интерактивната настава тој има пред сè фасцилитаторска улога. Наставникот со техничко-организационото и со стручното организирање поттикнува, насочува и помага учесниците преку активен процес да стекнуваат знаења и да развиваат вештини и способности. Резултатите покажуваат дека студентите ги

³⁵ Според P. Roeders (2003) во деловите: „10. Организација на училиштето и имплементација на кооперативниот метод“ и „13. Методика на работа 2-Работа во тим“.

претпочитаат следните особини на наставникот во интерактивната настава: подготвеност, добро познавање на темата, давање можности за самоактивност и интеракција меѓу партиципиентите, ентузијазам и применување на различни методи во текот на наставата. Според С. Миовска-Спасева „во современата настава, својата доминантна улога на часот наставникот ја заменува, кажано со актуелна терминологија базирана врз теоријата на учење на Виготски (Vigotsky, 1962), со онаа на медијатор кој остварува многу поизразена активна и интерактивна функција во процесот на учењето“.³⁶

„Интерактивната настава поставува високи барања во однос на знаењата и вештините на наставникот“³⁷. Според стручната компетентност и добрата подготвеност, тој мора да поседува и специфични вештини, како што се: вештини за комуницирање, разбирање на невербални пораки, позитивни постапки, самоконтрола и самопроценка. Наставникот треба да поседува и раководечки вештини, од типот: пренесување на ентузијазмот, техники за мотивирање, техники за тимска работа, давање поддршка, техники за споделување на моќта и одговорноста, ефикасно давање на повратна информација, емпатични способности, решавање на проблемски ситуации кои се јавуваат во текот на реализација на наставата.

Евалуацијата е составен дел на наставниот процес. Разликуваме формативна и сумативна (завршна) евалуација. „Формативното (тековното) следење, проверување и оценување се изведува паралелно, во текот на наставата, а сумативното (завршното) на крајот на семестарот, на крајот од академската година или во одредени периоди на годината. Формативната евалуација се прави во текот на наставата и ваквото проверување нема за цел темелно и точно да ги оценува постигнувањата, во овој случај на студентот, туку е во функција да следи колку и како студентот се приближува до определените индивидуални цели. Со неа наставникот добива информации за очекувањата и потребите на студентите и со нив го сообразува наставниот процес, а сами по себе треба да ја имаат функцијата на индикатори, пред сè за процесот на

³⁶ С. Миовска-Спасева (2006), „Личноста и компетенциите на наставникот во современото образование,“ *Годишен зборник на Филозофскиот факултет во Скопје*, книга 59, стр. 27–41.

³⁷ Според В. Wolfe (1996), стр. 26.

учењето од страна на студентот. При тоа треба посебно да се обрне внимание на квалитетот на повратната информација што ја добива студентот. Имено, таа треба да биде валидна, целосна и објективно интерпретирана, пренесена на соодветен начин³⁸.

Сумативната евалуација се прави на крајот на наставниот процес и има функција за добивање на повратна информација за: остварувањето на целите, реализацијата на наставата и работата на наставникот. Со неа се добиваат и информации за планирањето на поддршката на студентите и на наставникот. Евалуацијата може да се реализира на повеќе начини, зависно од времетраењето на наставата, големината на групата и содржините кои се реализираат. Таа може да се оствари со користење на: тестови, прашалници, паноа – студентите на празните паноа ги пишуваат личните коментари, сугестии и забелешки; листи за коментари и дискусии.

„Крајна цел на секоја интерактивна настава е примена на наученото во секојдневната работа и натамошно развивање и усовршување на сопствената практика“³⁹. Во практиката, меѓутоа, наставата најчесто завршува со реализирање на предвидените содржини. Поради тоа, наставата најчесто се вреднува од гледна точка на тоа што е научено (знаења и вештини), а не врз основа на трансферот на наученото во секојдневната работа. Според истражувањата на Џојс и Шауерс (Johes & Showers), кои ја проучуваат ефикасноста на наставата, истакнуваат дека „наставата е насочена кон стекнување знаења и развивање на вештини, а само дваесет проценти од истражувањата настојуваат да утврдат дали тие знаења и вештини се интегрирани во секојдневната работа и дали се унапредувани понатаму“⁴⁰.

Додека, пак, класичниот модел има за цел усвојување на одредени знаења и вештини, интерактивната настава се стреми кон примена и натамошен развој на знаењата во практиката. Класичниот модел на настава се базира врз основата на сфаќањето дека знаењето е изолиран и временски,

³⁸ Адаптирано од магистерскиот труд на Е. Томевска-Илиевска (2007), *Оценувањето на учениците по мајчин јазик во одделенската настава*.

³⁹ Според D. Muijs, D. Reynolds (2006), *Effective teaching – Evidence and Practice*. Chapter 3: Interactive teaching.

⁴⁰ Според В. Wolfe (1995), стр. 28.

тематски и проблемски ограничен сегмент кој се вклопува во постоечките знаења и искуства. Наспроти тоа, во интерактивната настава се смета дека учењето е процес на изградување и на реконструирање на знаењата.

И процесот на следење во двата вида на настава е различен. Во првиот модел следењето се одредува како процес на утврдување на ефикасноста на наставата, изразена преку утврдување на степенот на наученото, преку: испити, тестови, решавање на задачи. Следењето е интегрален дел на наставата којашто се реализира и на ниво на примена, на ниво на реализација на самата настава, и по реализирањето на наставата. Истражувањата покажуваат дека „стилот на работата на наставникот, користените методи, постапки и содржини се во поголема корелација со стилот на работата во неговата работна средина, отколку со стекнатото образование“⁴¹. Исто така, наставниците, поддршката на колегите и на раководителот, ги наведуваат како еден од трите најважни фактори кои им помогнале да го применат наученото во својата секојдневна работа.

Според истражувањата на веќе наведената студија, од материјалите коишто студентите ги добиле за натамошно потсетување и проширување на знаењата, претставуваат варијабла која студентите ја ставаат на прво место по значење во поглед на трансфер на наученото во секојдневната пракса. Значи, успешната интерактивна настава треба да биде проследена со низа дополнителни материјали за студентите. Во нив треба прецизно да бидат разработени одделни наставни теми. На ниво на реализација на наставата, развивањето на стратегиите – следењето и поддршката, се реализираат по пат на неколку активности. Во овој контекст се споменуваат следните: непосредната поддршка (партнер за поддршка или менторски пар), разработена мрежа за идната комуникација, изработка на планот за акцијата и евалуација. Во периодот по реализација на наставата, следењето се реализира преку: разработена мрежа на комуникација, којашто може да биде во пишувана форма на извештаи, дневници, преку електронска пошта или преку непосредна комуникација. Тука се вбројува и мониторингот, како стручна консултативна

⁴¹ S. Saifer (1996), *Individualized Teaching*. Seminar for Highbeducation, Balaton, стр. 28.

работа, која може да биде во форма на стручен надзор преку посети, набљудувања и дискусии групи или организирана како додатна настава.

Реализацијата на следењето може да се одвива и преку фокусните групи (групи на поддршка). Тоа се групи кои се формираат од студентите, најчесто „тимови коишто работат заедно и кои се состануваат во одредени временски интервали за да дискутираат за проблемите и парашањата поврзани за одредена тема, да разменуваат искуства и да создаваат заеднички акциони планови“⁴².

Процесот на следење може да се реализира и преку проектни задачи. Студентите како тимови или како поединци сами поставуваат одредени истражувачки или практични задачи, кои се однесуваат на одредена наставна тема. За да ја остварат својата функција, проектните задачи мора да бидат проблемски поврзани со содржината на наставата и самодирективни. Студентите го одредуваат предметот и начинот на реализација на задачите и прават поделба на задачи во рамките на тимот. Учесниците мора да имаат можност да ги презентираат резултатите и да ги разменуваат искуствата со другите учесници⁴³.

2.2. Вреднување на интеракцијата

Вреднувањето треба да биде составен дел на процесот на воспитно-образовните акции и на неговите ефекти. Вниманието во трудот, особено поради предметот на непосредниот истражувачки интерес се фокусира на вреднувањето на ефектите и на процесот на интерактивните односи во наставата во високото образование. Несомнено е дека голем дел од индикаторите за вреднување имаат широко и општо значење, кои во некои други контексти може да се однесуваат и на воспитно-образовниот процес во целост. Ова дотолку повеќе што и самиот корпус на вреднувањето на наставата е

⁴² P. Croll (1996), "Teacher-pupil Interaction in the Classroom," in P. Croll and N. Hastings (eds), *Effective Primary Teaching* (Seminar for High Education, Balaton), London: David Fulton, стр. 57.

⁴³ Адаптирано според: R. E. Slavin (1990), *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*, New Jersey: Prentice Hall.

мошне широк. Во овој контекст, може да се зборува за две нивоа на опсервирање, и тоа: ниво на кое вреднувањето се спроведува преку опсервирање, и ниво на кое опсервирањето и совладувањето на различни техники се во функција на таа цел и ниво на кое студентите се оспособени за вреднување на воспитно-образовниот процес, во овој случај со посебен акцент на интерактивната компонента.

Мошне е значајно студентите, пред сè да ги детектираат индикаторите на интеракцијата, што од своја страна претставува релативно деликатно прашање, а дури потоа да го вреднуваат начинот и ефектите на нивната реализација. Податоците за артикулацијата се добиваат преку поаналитична опсервација на активностите на сите заинтересирани и вклучени страни во наставниот процес. На тој начин полесно ќе се открие и анализира артикулацијата на одредените интеракциски елементи, како и самата стратегија која се применува во текот на наставата и колку истата е адаптирана кон потребите на студентите. Вреднувањето и опсервацијата кон кои се пристапува на овој начин, нема да бидат општи, нецелосни и фрагментарни. Вреднувањето на одделни интеракциски делови и начините на нивното непосредно спроведување во наставата, како и крајните ефекти, претпоставуваат повисок степен на развиеност на оваа докимолошка способност. Понекогаш наставникот треба и самиот да предизвикува одредени наставни ситуации, или да поттикнува користење на одредени стратегии, со цел да го открие нивниот ефект. Ова особено се однесува на фазата на формативното оценување, кога вреднувањето е во функција на промена на стратегиите, доколку тие во оваа прелиминарна фаза се покажале како неефективни.

При вреднувањето на интерактивните димензии на наставата во високото образование, често истражувањата треба да имаат и лонгитудинален карактер (да се опсервира напредувањето на студентите во период од една или две студиски години, како што е случај со ова истражување), при што крајните ефекти ќе бидат мерени преку индивидуално напредување на студентите при примена на одредени стратегии или помали микрометодски елементи, кои во овој контекст се сведуваат на одредени активности. Резултатите од вреднувањето на постигнувањата, во однос на нивната примена, обично се ставаат во функција на личен регистар на наставникот и служат не само како

параметри за формирање на сумативната оценка, туку и како своевидни коректори на работата на наставникот. Така, вреднувањето ја поддржува процесуалноста (разликата помеѓу првобитната замисла за тоа што и како ќе се направи, и тоа што се прави). Овој процес на лонгитудинално следење треба да се повторува во одредени циклуси, бидејќи интерактивното работење во високото образование и самото е интерактивно (не е петрифицирано) и соодветствува на потребите на студентите кои се менуваат во зависност од многу фактори. Вреднувањето треба да се однесува на самата програма, која исто така се менува преку процесот на дескриптивна анализа, како најелементарна форма на вреднување и барањето на каузалните врски и односи, сè до пронаоѓање на вистинската смисла, како најсуштествена карактеристика на квалитативните истражувања. При тоа треба критички да се согледуваат структурата на поставените цели и задачи, когнитивните операции што се користат за нивна реализација, како и оние елементи кои ја сочинуваат основата на интерактивното работење, што е од посебно значење за овој труд, како што се стратегиите за водење на студентите, социо-афективните односи, односите меѓу видовите на организација на работата, моделите и начините на однесување на наставниците и на студентите, вербалната и невербалната комуникација и учењето на социјалните улоги. Значи, треба да се идентификуваат конститутивните елементи на воспитно-образовниот процес и елементите на интеракцијата. Однесувањето на студентите може да вреднува изолирано и индивидуализирано, или групно, во соодветен контекст на наставата при користење на одредени стратегии.

Целта на сето ова е да се направи реконструкција на динамиката на образовниот процес и на наставната работа за да се открие смислата, релациите меѓу елементите на интерактивна настава, на интерните структури за да може сето тоа да се објасни. Со ова ќе се согледа „комплексноста и различните димензии на интеракцијата на наставата“⁴⁴. Овој процес е во функција на унапредување на работата, пронаоѓање на нови модели и активности за интеракција.

Сепак потребно е да се напомене дека при вреднувањето на еден од елементите (со базично значење на интеракцијата во наставата - наставните

⁴⁴ Според D. Pavlović-Breneselović, T. Pavlovski (2000a).

програми) може да се забележи дека тие поради својата структура и целосната насоченост кон остварувањето на целите, не даваат доволно елементи со кои целосно би се поддржал концептот на интеракцијата во наставата. Степенот на општоста, придружен со општи информации, повеќе е насочен кон излезот од процесот, отколку кон она што се случува во процесот. И покрај тоа што новите предметни програми се многу поразвиени во однос на оние со постар датум, тие сепак не даваат јасна слика за начините на операционализирање на поставените цели, дури ниту на ниво на посебност (во посебните предметни подрачја). Недвојбено е дека програмите нудат своевидни активности, повеќе таксативно отколку дескриптивно, при што бројот на активностите не може многу да му помогне во интеракциската работа на наставникот. Се разбира дека програмите од овој вид, кои не можат наставата да ја моделираат до микрометодско ниво, со нивното развивање до ниво на курикулуми секако ќе биде добра поддршка на интеракцијата.

Прирачниците за работа во основното училиште, кои во последно време ги „придружуваат“ наставните програми ја следат оваа идеја и повеќе се „доближуваат“ до наставата. Начинот на презентирањето на содржините во нив е на едно „поразработено методичко ниво и го упатува наставникот на поконкретни акции“⁴⁵.

3. Интеракцијата како современа образовна стратегија

3.1. Современи пристапи во иницијалното образование на наставниците

„Индустриската револуција, неолибералните економски реформи и движењето на бихејвиористичкиот објективизам, во меѓусебното временско и теоретско испреплетување формираат образование насочено кон развој на

⁴⁵ Се користи содржината од *Прирачниците за наставата во I и во II одделение во деветгодишното основно образование (2007)*, Скопје: Биро за развој на образованието.

компетенциите, кои во современата теорија и практика имаат посеопфатно значење⁴⁶.

Во најопшта смисла образованието кое е насочено кон развојот на компетенциите може да се одреди како образовна теорија или концепт, преку кој се објаснува меѓузависноста на образованието и економскиот развој, или уште попрецизно, унапредување на економскиот развој преку образованието. Врз основа на ова, „образованието кое е насочено кон компетенциите претставува инструмент на економските реформи или микротехнологија на теоријата на човековиот капитал“⁴⁷.

Генезата на развојот на целите и задачите на универзитетската настава и учење секогаш е во контекст со образовната традиција на конкретни воспитно-образовни системи. Тие можат да бидат сместени помеѓу две различни концепциски решенија: традиционална настава или прогресивна настава. Со тоа целите и задачите се ориентирани или кон содржините и знаењата или кон студентот. Првата опција, наставата ја насочува кон изучување на содржините, што води кон создавање на општ профил на стручњак, втората опција, акцентот е ставен на поединецот, на индивидуалните квалитети и социјалното однесување. Со тоа се формира стручњак кој е оспособен да истражува, значи знае методолошки да размислува, има развиени комуникациски вештини и е оспособен за тимска работа. Станува забор за способности кои се неопходни за живот во граѓанско општество. Вториот модел на учење денес е општо прифатен.

Без разлика кој модел се применува, во теоретските и истражувачките студии за учењето може да се најдат различни дефиниции и категории со кои се одредува разновидноста во процесот на учење. Тука пред сè се мисли на стилите на учењето, пристапот кон учењето и видовите на интелигенција. Така на пример Хауард Гарднер (Howard Gardner) ја развива теоријата за мултипла интелигенција и зависно од тоа, за различните основи на процесот на

⁴⁶ Според М. Despotović, (2008) „Образование usmereno na kompetencije – implikacije za razvoj kurikuluma“, во *Образование и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: Institut za pedagogiju i andragogiju, стр. 35–49.

⁴⁷ D. Anderson, (2008) "Productivism, Vocational and Professional Education, and the Ecological Question", *Vocations and Learning*, Volume 1, Number 2/ July, 2008.

учење. Според Гарднер (Gardner) „постојат седум видови на интелигенција: лингвистичка (јазична), логичко-математичка, спацијална (просторна), музичка, интерперсонална (социјална), интраперсонална (лична) и телесно-кинестетичка“⁴⁸.

Начинот на размислување, приоритетите и потребите се различни за различните видови на интелигенција. Така на пример, студентите со лингвистичка (јазична), интелигенција мислат преку зборови, преферираат читање, пишување, раскажување и игри со зборови, и имаат потреба од користење на книги, учествување во дебати, пишување дневници и вклучување во дијалози. Логичко-математичката група на студенти мисли со резонирање, во својата работа претпочита активности со експериментирање, поставување на прашања и има потреба од постојано истражување. Лицата со развиена спацијална (просторна) интелигенција своите мисли ги развиваат во претстави и слики. Преферираат цртање, дизајнирање и визуелизирање, и имаат потреба од уметност, видео игри и игри со имагинација. Музичката интелигенција подразбира мислење преку ритам и мелодија и преферира пеење, слушање музика и различен ритам, а потребите се сведуваат на изведување и слушање музика. Лицата со интерперсонална (социјална) интелигенција се однесуваат емпатично, пред сè сакаат да раководат, да организираат, советуваат и многу лесно се социјализираат. Овие преференции се тесно поврзани со потребата од голем број на пријатели, дружења и претставуваат составен дел од некои клубови. Своите мисли, лицата со развиена интраперсонална (лична) интелигенција ги развиваат длабоко во себе. Тие сакаат да поставуваат цели, да медитираат, да сонуваат и да планираат, а за тоа им се потребни мирни места, време за осаменост и работа на индивидуални проекти. Оние, кај кои преовладува телесно-кинестетичката интелигенција, мислат преку омаатски сензации, претпочитаат трчање, танцување, скокање, гестикулација, имаат потреба од спортски активности, играње улоги.

⁴⁸ Според Н. Gardner, (1991) *The Unschooled Mind: How Children Think and How School Should Teach*, New York, Basic Books.

Колб (Kolb) тргнува од „различностите во пристапот кон процесот на учење, и тоа: практично искуство, рефлексивно набљудување, активно експериментирање, апстрактна концептуализација“⁴⁹.

Волф Болби (Wolfe Volbi) ја наведува следната поделба на стиловите на учење: визуелни, аудитивни и кинестетички. Во секој случај, без разлика на дефиницијата или поделбата на стиловите на учење, интерактивната настава се карактеризира со различие во процесот на учењето.

Според тоа, користењето на интерактивниот концепт во високото образование со висок степен треба да соодветствува на различните потреби и predispozicii на студентите. Импликациите од ваквиот пристап на интерактивната настава се: употреба на различни наставни модели кои соодветствуваат на одделни стилови на учење, разработка на иста тема преку користење на различни методи, и индивидуализација на процесот на учење, која ги зема во обзир капацитетите за учење.

Процесот на учењето на возрастните подразбира мултипла активност, етапен, интегрален и концептуален процес. Под мултипност на учењето се подразбира дека учењето е процес кој ја интегрира емоционалната, социјалната, когнитивната и афективната димензија. Етапноста на учењето подразбира процесуалност и минување низ одредени етапи кои не мораат да бидат сукцесивни, а тоа се: мотивираност, стекнување на информации и знаења, воочување на нивното значење, вежбање и практикување на наученото и негово планирање и примена.

Процесот на интегрирано учење се темели и се надополнува на минатото, тековното и наредното искуство. Под контекстуалност на процесот на учење се подразбира учење кое се одвива преку интеракција во одреден физички и социјален контекст и преку размена и соработка. Импликациите од ваквото разбирање на учењето се активности со различни функции, кои: мотивираат, стимулираат, релаксираат, меѓусебно ги запознаваат учесниците, создаваат атмосфера на доверба итн. Тие се составни делови на интеракцијата, процесуалност во разработката на поттемите, содржините и методите со кои се овозможува етапност во формирањето и примената на знаењата; техничко-

⁴⁹ D. Kolb, (1985) *Learning Style Inventory*, Boston: McBer and Company, стр. 95.

организациона поддршка на процесот на интерактивна настава со која контекстуалните варијабли, како физичкиот простор и социјалниот контекст се конкретизираат согласно со појдовните основи на интерактивната настава; овозможување и поттикнување на различните форми на групната работа, размена меѓу учесниците и кооперативни активности, како и развивање на стратегии за следење и поддршка.

При претставувањето на основните карактеристики на овие два спротивни модела на работа, се тргнува од анализата на индикаторите: поставеноста на двата модела, типовите на активности кои се користат во нив и артикулационите компоненти на наставата. Традиционалниот модел е поставен врз сфаќањето на учењето како трансмисија т.е. еднонасочно пренесување на знаењата во насока наставник – студент, без добивање на повратна информација за степенот на усвоените знаења и развиените вештини. Во овој модел учењето е еднакво за сите студенти. Тоа е еднообразен процес во кој не се почитуваат индивидуалните разлики и не се излегува во пресрет на различните потреби на тој што учи. Истовремено процесот на учење се сфаќа како „чист и изолиран“ когнитивен процес и како индивидуална активност – „секој учи сам за себе“ и „е одговорен“ за резултатите од сопственото учење.

Основите на интерактивната настава, според Колб (Kolb) се втемелени во сфаќањата дека „учењето е активна конструкција на знаења, кои постојано се надоградуваат низ активен двонасочен начин“.⁵⁰ При тоа се почитуваат различните стилови на учење и индивидуалните разлики и способности за учење, а учењето е „мултипла активност“⁵¹, интегрален и контекстуален процес. Се користат кооперативни форми на учење и се развиваат партнерски односи.

И видовите на активности коишто се користат во двата модели, се дијаметрално различни по својата природа. Така, додека во традиционалниот модел се користат еднообразни видови на активности по својата функција и ограничен број на методи, во интерактивната настава се развиваат активности различни по својата функција и голем број на различни методи. И артикулационите делови на наставата: подготовката, реализацијата и следењето се различни во двата модели.

⁵⁰ D. Kolb (1985), стр. 25.

⁵¹ Според Н. Gardner (1991), стр. 34.

Во традиционалниот модел на настава во подготвителниот дел вниманието е насочено кон наставникот, кон наставните програми, се поставуваат цели кои се однесуваат пред се на наставните содржини и не се прават напори за развивање на средината за учење. Во интерактивната настава, вниманието е насочено кон студентите, контекстот на содржините, процедурите и наставникот. Се поставуваат цели коишто треба да ги постигнат студентите, наставниот процес и наставните содржини. Евидентно е постоењето и на материјално-техничка логистика. Во текот на реализацијата во традиционалниот модел, вниманието е насочено кон резултатите, а во интерактивниот модел вниманието е насочено кон процесот, односите помеѓу субјектите и резултатите. Во првиот модел се користи линеарна интеракција, а во вториот мултипла интеракција.

Улогата на наставникот е видливо различна, наместо медијатор тој во традиционалниот модел е фацитатор. Во интерактивната настава има дијагностичка, формативна и сумативна евалуација. Евалуацијата во традиционалниот модел обично не се планира или се сведува на проверка на наученото. Анализата на последниот артикулационен елемент покажува отсуство на следење во традиционалниот модел, додека во вториот модел постојат развиени стратегии на следење како процесна поддршка.

Иницијалното образование на наставниците е почетен услов за практично воведување во наставничката професија. Под иницијално образование на наставниците, К. Камберски подразбира „систем на знаења, способности и умеања (вештини) со кои идните наставници се здобиваат во текот на школувањето (студии), кои овозможуваат професионално вршење на наставничката дејност. Тоа се основни (почетни) знаења, способности и умеања, без кои не може да се замисли наставничката професија и на кои таа натаму се надградува преку системот на континуираното образование (стручно усовршување)⁵². Според истиот автор „иницијалното образование на

⁵² К. Камберски, (2000) *Предучилишното и основното образование во Р. Македонија*, Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија, стр. 115.

наставници претставува почетно сертифицирувано образование за стекнување право на работа во определен потсистем⁵³.

Иницијалното образование, како првична професионална подготовка на наставници од основното и средното образование во Република Македонија се остварува со различен пристап, во зависност од тоа дали станува збор за одделенски или за предметни наставници по општообразовни, уметнички или стручни предмети или, пак, по практична настава.

Од учебната 1995/96 година иницијалното образование на сите наставници (освен за практична настава) е подигнато на факултетско ниво, во траење од четири години. Во Република Македонија, одделенски наставници подготвуваат: Педагошкиот факултет од Скопје (со настава на македонски, албански и турски јазик), Педагошките факултети во Штип и во Битола, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје. На истите високообразовни установи се подготвуваат и предучилишни воспитувачи. Сите установи имаат иста или слична студиска програма. Студиските програми ги сочинуваат општообразовни предмети, општи и стручни педагошки предмети, психолошки предмети и методички предмети соодветни на наставниот план на одделенската настава. Предметни наставници за основното образование, пак, се подготвуваат на шест факултети: Филозофскиот, Филолошкиот, Природно-математичкиот, Факултетот за физичка култура, Факултетот за ликовни уметности и Факултетот за музички уметности, како и на Универзитетот на ЈИЕ во Тетово.

Наставничката дејност (нејзината компетентност), како што е познато, се темели врз две основни компоненти: „стручно-научна и педагошка, што значи дека за успешно извршување на наставничката професија потребни се стручно-научни знаења од одредена област и педагошки знаења, способности и вештини (умеења)“⁵⁴.

⁵³ К. Камберски, (1997), „Иницијалното образование на наставниците“, *Образовни рефлексии*, Педагошки завод на Македонија, бр. 3-4.

⁵⁴ *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005–2015*, (2005) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија, стр. 329.

Значи, одделенскиот наставник треба да реализира многу специфични задачи. Покрај заедничките функции и улоги, кои ја претставуваат суштината – наставник, наставната работа во првите три циклуси од основното образование има специфичности кои приозлегуваат, пред сè, од развојните карактеристики на учениците. Тие се манифестираат низ професионалните обврски, барања и задачи кои се поставени пред наставникот. Првите три циклуси на основното образование се основниот степен т.е. своевиден влез во образованието. Одделенската настава претставува прв контакт со организирано воспитно-образовно делување. Специфичноста на воспитната работа на ова ниво произлегува од развојните карактеристики на учениците од 6 до 11 години кои бараат остварување на близок контакт со наставникот. Поради тоа наставникот треба да знае добро да комуницира и да ги задоволи нивните потреби во врска со усвојувањето на наставните содржини, вреднувањето на нивниот труд, проблемите на адаптација, лични проблеми и почитувањето на културните и социјалните разлики. Ангажираноста на одделенскиот наставник ги надминува границите на редовната настава, поради што тој добро треба да ја познава организацијата и реализацијата на наставните и на воннаставните активности. Од друга страна, наставникот во одделенската настава (во првите два циклуса во основното деветгодишно образование) не е специјалист по одреден наставен предмет, туку тој подеднакво добро треба да ги владее сите подрачја. Тоа пред процесот на иницијалното образование на наставниците поставува барање за осовременување во насока на усвојување на нови знаења и развивање на вештини.

„Неговите карактеристики можат да се идентификуваат во документите на Болоњската декларација и други документи кои се однесуваат на Болоњскиот процес, кои се основа на реформските зафати во високото образование во Европа“⁵⁵. Од друга страна, пак, кога се зборува поконкретно за иницијалното образование на наставниците, анализите што се направени во многу европски земји од ОЕЦД, разликуваат два основни модели што ја оформуваат наставничката (па и секоја друга) професија. Првиот модел се

⁵⁵ Адаптирано од С. Миовска-Спасева, Е. Ачковска-Лешковска (2010), *Универзитетската настава меѓу историското наследство и современите предизвици*, стр. 11–15.

„темели на кариерата“, а вториот на позицијата. Во првиот модел се очекува целиот работен век да се помине во наставничка професија. Оваа професија овозможува релативна економска сигурност, што со новите тенденции во нашата земја, преку градење на кариерата расте и економската моќ. Недостатоците на овој систем се што наставниците не се целосно поврзани со потребите на училиштата и немаат доволно развиени компетенции за ефективна работа. Во услови кога градењето на кариерата не резултира со економски ефекти, очекувано е да постои мал интерес за континуиран развој. Во вториот модел, при влезот се води грижа за селекција на кандидатите, се избираат само оние кои се најдобри. Тука е евидентен можен премин од една во друга професионална област. Сето ова, на прашањето за квалитетот на иницијацијата во образованието на наставниците, како и квалитетот на самата реализација, во нашиот случај уште повеќе, е делумно селективна, го актуализираат прашањето за ефективноста на академската продукција на наставници и вклученоста во современите барања на „Болоњскиот процес“.

На тој начин ќе се апсолвира, колку што е тоа можно, на ниво на еден труд од ваков карактер, ова прашање кое претставува само еден дел од теоретската елаборација, и во кратки црти ќе се допре до анализата на политиката на образовните реформи и нивното рефлектирање врз образованието, пред сè на иницијалното образование на наставниците за во првиот и вториот образовен циклус во деветгодишното основно образование.

Зборувајќи за образовната политика во високото образование воопшто, евидентно е целосно прифаќање на еден посеопфатен европски модел. Имено како една од потписничките на Болоњската декларација, во периодов се работи врз развивање на реализација на целите кои пролизлегуваат од Болоњскиот процес.

Трансферот од традиционалното кон современото е обележје на времето на работа на високообразовните институции во нашата земја, вклучувајќи ги и факултетите кои образуваат идни наставници. Препораките од Болоњската декларација, кои се иницијатори на најголем дел од промените во високото образование, се инкорпорирани како основни компоненти за развој на образованието во Република Македонија до 2015 година. Целосните резултати од вграденоста на болоњските барања во нашето образование, кои во најопшта

форма можат да се дефинираат како процес, менување и отварање на образованието кон европските практики, кои ќе можат да се измерат на крајот од оваа образовна транзиција, односно во временскиот рок предвиден за тоа (2015 година). Денес, евидентни се промени во високото образование на одделни сегменти на високото образование кои се директен резултат на болоњските барања. Дел од нив, најнепосредно корелираат со предметот на ова истражување, па како такви ќе бидат повеќе елаборирани, без при тоа да им се даде предност во однос на другите барања кои имаат помал степен на општост. И тоа: примена на трансфер и акумулација на кредити, осовременување на наставата, зајакнување на наставниот кадар и положбата на студентите.

Воведувањето на Европскиот кредит трансфер систем ќе овозможи надминување на статичноста на студиските програми. Содржинската петрефицираност на предметните програми и присутниот конзервативизам во структурата на предметните програми, особено на планот на нивната соработка, го прават системот на високото образование крут и нефлексибилен од аспект на можностите за избор и зголемување на динамиката на студентите во текот на студиите. „На студентот ќе му се овозможи сам да го креира сопствениот профил на структурата што сам ја одбрал. Ваквата можност беше многу мала со поранешната поставеност на студиските програми“⁵⁶.

Осовременувањето на наставата и традиционалните модели на учење, во кои голем број на студенти учеа во една група, недостигот од ИКТ и нејзината слаба примена во наставниот процес, слабите дидактички компетенции на дел од наставниците, не применување на концептот за резултати од учењето, слабото оспособување на студентите за самостојна работа, разви потреба од систем на нови мерки. Тој систем го сочинуваат следните елементи: имплементација на концепцијата на образовен излез, воведување на информациско-комуникациски технологии и обука на наставен кадар.

Слабите дидактички компетенции на дел од наставниците наметнуваат потреба од зајакнување на наставниот кадар, од кои, во контекст на истражувачкиот интерес, би се истакнале следните: воведувањето на интерактивните модели во наставата и употреба на образовна современа технологија во наставата, што како присутни слабости можат да се надминат на

⁵⁶ *Ibid.*

повеќе начини, но пред сè како испитување на образовни потреби на кадарот во високото образование, кој според досегашните лични искуства ќе укаже на потреба од пронаоѓање на форма за развивање на високоакадемски дидактички компетенции.

„Променувањето на принципите и препораките на Болоњскиот процес, освен кај наставниот, соработничкиот и административниот кадар, предизвикаа промени, ги разбрануваа и студентите“.⁵⁷ Промените во високото образование претпоставуваат менување и на улогата на студентот, кој станува „страна-партнер“ во образовниот процес. Партнерскиот статус на студентите овозможува да станат одговорни, компетентни и рамноправни оценувачи на образовниот процес и двигатели на иницијативи за промени кои водат кон подобрување.

Одржливоста на секоја идеја за подобрување на стручните и педагошки компетенции на наставниците, стекнати во современи академски услови, во кои излезот од иницијалното образование не смее да претставува крај на професионалниот развој, тесно е поврзано со прашањето за практичното оспособување, односно партиципацијата на праксата во рамките на реализацијата на студиските програми на наставничките факултети. Дури и во сегашни услови, во кои се очекува соодносот меѓу практиката и теоријата да изнесува 30:70% во текот од една академска година. Евидентно е дека во оспособување за практична работа, на некои наставнички факултети, сè уште најмногу партиципираат предметите од посебните дидактики. Забележлива е тенденцијата на некои наставнички факултети, интегралната педагошка практика да има статус на задолжителна предметна програма. Во овој случај, а во функција на подобрување на квалитетот на наставата во основните училишта, развиени се програми за стажирање, подготовка за работа и стручно усовршување. Стручното усовршување е во надлежност на високообразовните институции кои организираат студии за наставниците (последипломски студии) и во надлежност на Бирото за развој на образованието на Република Македонија, кое организира обуки за наставниците.

⁵⁷ Според *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005 – 2015*, (2005), Програма за развој на високото образование, стр. 290.

Актуелните прашања и проблеми, поврзани со иницијалното образование на наставниците, се однесуваат на потребата високообразовните институции да промовираат стандарди кои ќе се однесуваат не само за студиите од базичните предмети, туку и за педагошката, психолошката и методската оспособеност на наставниците за поефикасна работа во училиштата. Меѓу останатото, постои потреба и од конципирање и примена на современи програми за перманентно стручно и педагошко усовршување на наставниот кадар од основното образование. Потребата за развојност на студиските програми на наставничките факултети и нивното ревидирање поткрепено и со емпириски индикатори, треба да ја интегрира и застапеноста на предметите во студиите за образованието и методиката за наставата. Анализите упатуваат дека со европските стандарди во иницијалното образование на наставници за педагошката и методската подготовка на идните наставници се издвојуваат 25 до 35% од вкупниот фонд на часови.⁵⁸ На факултетите во Република Македонија за иницијалното образование на наставниците, програмите не се во целост соодветни со потребите за наставата од одделенска настава и за часовите предвидени за вежби од посебните дидактики. Од наведеното, произлегува потребата за ревизија на студиските програми, во кои како едно од решенијата за надминување на ситуацијата, потребно е да се зголеми бројот на часовите во рамките на посебните дидактики, како и воведување на предметни програми за интегрални педагошки практики, кои ќе имаат статус на редовни предмети и ќе бидат застапени во сите семестри.

Што се однесува до перманентното усовршување на наставниците, релевантните институции пројавуваат различен степен на иницијатива за усовршување. Различни се и формите на стручно усовршување кои ги нудат одделните институции. И додека факултетите за наставници тоа најчесто го прават преку развивање на наредните (постиницијални) степени на образование, Бирото за развој на образование реализира програми кои не се валоризирани. При тоа не постои ниту јасна визија за планот за стручното усовршување на наставниците. Очигледна е потребата од соработка со

⁵⁸ Т. Стојановски, М. Чешларов (уред.), (2007) *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, Скопје: Биро за развој на образованието на Р. Македонија, стр. 48.

високообразовните институции, кои ќе дадат свој придонес во подобрувањето на квалитетот на овој план.

3.2. Партнерските односи во наставата

Партнерските односи се социјална основа на интеракцијата во наставата. Тие се директно инкорпорирани во работата на оние кои поучуваат идни наставници, или пошироко на наставниците и сите други чија работа е образување и стручно усовршување на наставниците. Значи, во формални или помалку формални услови на додипломско или на постдипломско ниво. Во крајна инстанца во современи образовни услови, партнерството може да се разбере и многу пошироко, како процес во кои се вклучени и родителите. Во тој контекст пред современиот академски наставник, кој се залага за користење на интеракцијата во академската настава, се поставуваат повеќе барања за поседување на одредени способности и знаења, што тој помалку или повеќе можел да ги развие низ традиционалниот начин на работа. Со оглед на тоа дека партнерството, како програмска тема, делумно е застапена во програмите за иницијално образование на наставниците, со понов датум, може да се претпостави дека оние кои се образувале и усовршувале за својата академска работа, без разлика на образовното ниво, освен доколку лично не биле заинтересирани за проблемот на партнерството, мора да ги развиваат своите вештини за партнерска работа, како една од основните потреби за интеракција. Доколку партнерството се разбере како социјална основа на наставата, во која се развиваат различни интерперсонални односи, разликата е изразена преку квалитетот на истите, несомнено е дека партнерството мора да се третира во еден поширок контекст, како елемент на социо-емоционалната клима во наставата. Една од основните обележја на социо-емоционалната клима со позитивен предзнак е чувство на емоционална сигурност, бидејќи во партнерски услови атмосферата на натпревар се заменува со атмосфера на соработка. Тоа го покажуваат и резултатите од некои истражувања⁵⁹, според кои ситуацијата конкуренција негативно се одразува врз комуникацијата во

⁵⁹ M. Deutsh, (2000) *Partnerski odnos u vaspitanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet – Beograd, str. 16; „An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process“, *Hum. Relat.*, N.2, 1999.

одделението, заради тоа што кај учениците се јавуваат низа негативни однесувања како што се: поткажување, непријателство и одбивање да им се помогне на другите. Во фазата на реализација, еден од принципите е наставникот е модел, што упатува на активни релации во вертикална насока, бидејќи еден од начините на учењето е моделот. Според тоа, наставникот треба да поседува квалитети кои ќе овозможат тој да биде прифатен од учениците како партнер. Испитувањето на квалитетите што учениците ги респектираат кај наставниците, покажуваат дека според мислењето на учениците личните својства на наставникот се најважен фактор за воспоставување на партнерски односи со него⁶⁰. Не се запоставуваат ниту стручните особини или квалитети, значи и оние кои се однесуваат на интерактивните компетенции на наставниците, особено со зголемувањето на возраста на учениците. Јавувањето на позитивната емоционална атмосфера во наставата, како психолошка основа на интеракцијата, без која таа не може да се остварува, е условена и од примена на одделни наставни методи, кои имаат дидактички карактер, но и на оние кои се однесуваат на различни стилови на наставна работа, како што се кооперативното учење, проектното учење и други. Тие се неделиво поврзани со интеракцијата, до степен на тесна взаемна поврзаност и условеност. Ова станува појасно доколку се има предвид дека примената на наставните методи, во пошироко и во потесно значење, е двострано, како начин на воспитно-образовна работа на наставникот, но и како начин на работа на учениците. Така, користењето на одделни методи, од една страна е директно поврзано со формирањето на позитивна социо-емоционална атмосфера, а од друга страна како можност за интеракција во наставата. Затоа е потребно добро познавање на социо-психолошките специфичности и можности. Одделни наставни методи имаат различни емоционални и интеракциски потенцијали, и како такви директно влијаат врз интеракцијата во наставата.

Анализирајќи ги факторите кои се однесуваат на позитивната емоционална клима ставена во контекст на интеракцијата во наставата, се поставува прашањето за ефикасноста на нивното одделно користење. Во таа смисла, потребно е да се истакне дека единствено симултаното користење на повеќе форми може да ја експонира интеракцијата во наставата. Сепак, во овие

⁶⁰ Според D. Evans, (1985) *Motivation*, Methnen.

околности партнерството се јавува како основа на користење на сите форми, од кои поради нивните специфичности, како најефективни во услови на интеракција, може да се сметаат сите форми кои го надминуваат традиционалниот концепт на наставата. Во интеракциски рамки логично е користењето на форми кои предвидуваат „акција“ на сите субјекти на наставата, особено на учениците. Тука се вбројуваат работата во мали групи, пред сè поради засилената динамика на односи која се јавува при користење на групната форма на наставна работа, и работа во тандем (логично, поради својата природна поставеност како прв елемент во хиерархијата на партнерството во наставата). Значи, евидентно е дека станува збор за колективни форми на настава кои ги надминуваат квалитетите на фронталното работење. Што се однесува пак до индивидуалната форма на настава, која на прв поглед се чини е надвор од интерактивниот контекст на наставата, сосема е извесно дека таа оди во прилог на засилување на хоризонталната интеракција, што впрочем во помала или во поголема мера може да се констатира и за другите наставни форми, бидејќи наставната „акција“ во услови на интерактивно работење секогаш мора да биде двонасочна.

Развојно-когнитивистичката теорија на Жан Пијаже (Jean Piaget) се потпира врз тврдења дека „општите склоности на човекот е тој активно да се однесува кон својата материјална и социјална средина, така што растејќи тој ја развива својата внатрешна структура во интеракција со условите околу него“⁶¹. Според него, развојот е во нераскинлива врска со околината на која и се прилагодува. Бидејќи учењето на партнерство е развоен процес, според теоријата на Пијаже, децата мораат да имаат можности и ситуации за учење на реализација на таквите односи.

На ниво на настава, според Крајдлер (Kreidler) „партнерските односи се развиваат на ниво на соработка, развивање на вештини за ефикасна комуникација, толеранција, позитивно-емоционално изразување и развивање на вештини за разрешување на конфликти“⁶². Меѓутоа, мора де се истакне дека развивањето на наставната пракса не е можно без професионална реализација

⁶¹ М. Вилотијевиќ, (1999) *Дидактика*, Београд: Научна књига, стр. 207–223.

⁶² W. Kreidler (1984), *Creative Conflict Resolution*, London: Scott Foresman an Co., стр. 34.

на наставниците кои мора да бидат обучени преку различни форми, повеќе или помалку формални, критички да го согледаат сопственото работење, како и да имаат развиено низа на специфични стратегии за развивање на партнерството. Кон тоа треба да се додаде и местото кое наставникот го има во програмската и во организационата структура, со која треба да му се овозможи самостојност, креативност и самоиницијативност во работата.

Со оглед на високиот степен на самостојност на наставниците на академско ниво, преку кое тие можат да пројавуваат најразлични иницијативи и да бидат креативни во работата, лесно е да се заклучи дека во овие услови наставникот лесно може да биде „развивач“ на партнерски односи. Ова може да се „должи“ на неговата вокација (наставникот треба да биде добар соработник, поради тоа што се определил да врши педагошка дејност), но и на начинот на неговото образување (интеракцијата учи за интеракција, која развива добри педагошки компетенции). Тоа е всушност е и една од појдовните размисли во определбата, дека преку користењето на интеракцијата во наставата, направена во истражувањето, ќе се развијат високи интерактивни компетенции.

Поддржувачи на овој процес се елементите кои ја сочинуваат основата на партнерството, самостојноста, самопочитувањето и моралната автономија. Учењето на реализацијата на партнерските односи не е подучување, туку давање на можност и поттикнување на интеракција помеѓу учениците. Од тоа произлегува дека реализацијата на партнерските односи се базира, во прв ред, врз поттикнување и развивање на интеракција помеѓу врсниците, со развивање на чувство за групна припадност, позитивната меѓузависност, кооперативно учење и стратегии за разрешување конфликти.

Значи, интеракцијата и партнерските односи се тесно поврзани и условени бидејќи без интеракција, партнерството не може да се усвои како стил на учење, а од друга страна, не постои интеракција без воспоставени партнерски односи. Бидејќи, кооперативното учење е основа на партнерските односи, интересно е дека формите на неговото експонирање во наставната работа, во парови или во мали групи, за остварување на заедничка задача и заедничка тема се компатибилни со развивањето на интеракцијата која го промовира принципот на полиморфност во наставата.

Во најширока смисла, партнерските односи можат да се дефинираат како однос на две и повеќе личности, кој произлегува од заедничките интереси и е насочен кон заедничките цели, а се базира врз размената и позитивната меѓузависност, која се манифестира преку:

- **Рамноправност** – партнерите се рамноправни во поглед на правата и обврските. Рамноправноста подразбира еднаквост на ниво на распределбата на моќта, а разновидност на ниво на сопствено искажување: секој има право на избор, одлука, сопствено мислење, предлог и несогласување, во онаа мерка во која не ги загрозува другите и секој е одговорен за сопствените акции, постапки и однесување.
- **Комплементарност** – разликите помеѓу партнерите се должат на различностите во развојот, искуството, знаењата, способностите, разликите во приоритетите, а не во нееднаквоста. Позитивната меѓузависност на партнерите произлегува од разликите и од взаемното дополнување. Партнерскиот однос не е однос на линеарна трансмисија, од еден кон друг партнер, туку е однос на размена и взаемна корист со која секој добива онолку колку дава.
- **Компетентност** – тоа е однос на взаемно почитување во партнерските односи кои произлегуваат од авторитетот базиран врз способностите, особините и знаењата. Тој не се базира врз распределбата на моќта и управувањето. Во партнерскиот однос секој може да се искаже, да ги покаже своите квалитети и истите да ги развива понатаму.
- **Автентичност** – секој учесник во партнерскиот однос е личност со сопствени потреби, карактеристики, интересирања, особини, преференции и моментална состојба во која се наоѓа. Меѓузависноста и усогласувањето на партнерите се однесува на целите и на интересите, како и на начинот на реализација на односите, а не на заедничкото подредување или надредување на учесниците во односот.
- **Демократичност** – рамноправноста, автентичноста и взаемното почитување се остваруваат со почитување на демократските процедури и принципи: прифаќање на волјата на мнозинството, правото на избор и одлука, преземање на одговорност, толеранција, усогласување и компромис,

како и со изградување на демократски процедури кои го овозможуваат сето тоа“⁶³.

Партнерскиот однос се базира врз демократскиот воспитен стил, но е поширок поим од вообичаеното разбирање на демократскиот однос во воспитувањето, бидејќи станува збор не само за односот којшто се воспоставува меѓу наставникот и студентот, туку и на взаемниот однос на студентите и наставникот, и односот помеѓу студентите. Исто така, се менува индивидуалниот план на наставникот којшто во овој контекст станува сеопфатен план на наставната програма. Се поставуваат прашањата за карактеристиките на воспитниот стил на наставникот, кои се манифестираат низ специфичните постапки, на прашањето на воспоставувањето на партнерски односи на сите нивоа, димензии и програмски подрачја.

Нивоа на користење на партнерските односи во интерактивната настава

Воспоставувањето на партнерски односи не е само користење на одредени интерактивни постапки во однос со студентите, туку подразбира комплексен и сеопфатен пристап кои ги опфаќа сите нивоа и димензии на интерактивната настава.

- ❖ **На ниво на програмата како модел** – тоа е прашање кое што се однесува на контекстот на програмата (поставените цели, појдовните основи за студентот (развојот и образованието) и концепцијата и структурата на самата програма.
- ❖ **На ниво на организационата структура**, партнерските односи се однесуваат на организационата отвореност на институцијата, формирањето на групи, бројот на студентите во групата, организацијата на просторот и времето.

⁶³ Според D. Pavlović-Breneselović, T. Pavlovski (2000), *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet – Beograd, стр. 16.

-
- ❖ **На ниво на планирање**, партнерските односи се воспоставуваат врз основа на следните принципи:
- појдовните основи на планирањето се целите на програмата, како и развојните карактеристики, потребите и интересирањата на студентите;
 - планирањето е насочено кон специфичните „излези“, а не кон општите цели на програмата;
 - наставникот првенствено ги планира своите улоги во поединечни активности и начините на организација на активностите, просторот и материјалот, а не специфичните однесувања и активности на партиципиентите;
 - сеопфатноста на планирањето: наставникот ја планира програмата на реализација на целиот интерактивен модел, а не само на специфичните активности.
- ❖ **На ниво на непосредна реализација**, односот на водителот со студентите е партнерски однос кој се воспоставува преку:
- специфични вештини на комуникација, воспитни постапки, образовни методи кои се користат во работата, на пример вештина на активно слушање, водење и постапки за поддршка;
 - правила и норми на однесување – со поставените правила и норми на однесување се регулираат односите и се поставуваат стандарди за оценување.
- ❖ **На ниво на целната група**, партнерските односи се воспоставуваат врз основа на развивање на: соработка – партиципиентите искусно учат да имаат меѓусебна доверба, да си помагаат, да се поддржуваат и да развиваат позитивна меѓузависност.
- **Вештина на комуникација** – студентите учат преку сопственото искуство внимателно да набљудуваат, прецизно да комуницираат и активно да слушаат.
-

- **Толеранција** – студентите учат да ги почитуваат разликите помеѓу луѓето, како и да ги разбираат предрасудите и начините на нивното комуницирање.
 - **Позитивно-емоционално изразување** – студентите учат да ги изразуваат чувствата и позитивните и негативните, и на тој начин се избегнува агресивноста и деструктивноста и се воспоставува самоконтрола.
 - **Вештина на разрешување на конфликти** – пристапот кон конфликтот не се базира на негативниот однос кон него, тој не се потиснува или игнорира, туку се развиваат вештини за разрешување на конфликти⁶⁴.
- ❖ **На ниво на професионалната реализација на улогата на наставникот** – партнерските односи се воспоставуваат преку: професионално усовршување кое му овозможува на наставникот критичка самопроценка на сопствените постигнувања и познавање и развој на специфични вештини и стратегии за реализација на партнерскиот однос⁶⁵.

На ниво **воспоставување на партнерски односи во интерактивната настава**, според некои автори „партнерските односи се воспоставуваат и се манифестираат преку: соодветна организациона структура, интеракција на предавачот и партиципиентите во форма на воспоставени односи и специфични постапки на наставникот и воспоставените правила и норми на однесување“⁶⁶. Трите основни принципи на реализација на партнерските односи се „наставникот е модел“, „развојот е процес“ и „структурата е порака“.

Кога станува збор за принципот „наставникот е модел“, реализацијата на партнерските односи пресудно зависи од наставникот заради тоа што тој е

⁶⁴ W. Kreidler (1984), *Creative Conflict Resolution*, London: Scott Foresman and Co., стр. 18.

⁶⁵ P. Pollucci-Whitcomb, A. Nevin (1987), *The Collaborative Consultation*, Texas: Pro-Ed.

⁶⁶ A. Marjanović (1987), „Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece“, *Predškolsko dete*, 1–4.

професионалец којшто планира, организира и создава услови за реализација на програмата. Преку улогите кои ги реализира, постапките коишто ги применува и правилата и нормите коишто ги поставува, наставникот станува дел од програмата. Иако, на оваа возраст учењето според модел не е доминантен модел на учење, наставникот сепак имплицитно сугерира на воспоставување односи кон себе и кон другите. Основни предуслови кои треба да се исполнат за наставникот да стане модел се: воспоставување на однос на доверба, блискост и прифатеност од страна на студентите и усогласување на очекувањата и барањата кои ги поставува со сопствените постапки и модели на однесување. Исто така е важно да се оствари комуникација со студентите со примена на вештината на активно слушање и техниката на водење на разговор и адекватно давање на пораки. Во непосредниот однос со студентите, наставникот треба да ги користи постапките за развивање на партнерство и да не инсистира на дисциплинирање на надворешната контрола на однесувањето.

Принципот „**развојот е процес**“ подразбира почитување на развивањето, изградувањето и учењето на нови начини на воспоставување на односи. Кога се зборува за развојност на процесот на учење, важни се два аспекта: првиот е постоење на индивидуални разлики помеѓу партиципиентите. Тие се разликуваат според развојните нивоа, искуствата, способностите и интересите. Од тоа произлегува дека воспоставувањето на партнерските односи секогаш подразбира индивидуализација. Студентите мора да имаат услови и можности за воспоставување на партнерски односи, како и изразување и поттикнување на нивните основни претпоставки (самостојност, самопочитување и морална автономност). Учењето на партнерскиот однос не е подучување, туку овозможување и поттикнување на партнерскиот однос во реалниот контекст. Пресудна улога во овој процес има интеракцијата помеѓу партиципиентите⁶⁷.

Третиот принцип „**структурата е порака**“ подразбира воспоставување на партнерски однос кој обезбедува *тимска работа*, што значи воспоставување на тимска структура во односите во групата, наспроти на хиерархиско-индивидуалистичката структура. Со тимската работа се воспоставуваат

⁶⁷ K. Kami (1983), „Autonomija-cilj vaspitanja prema Pijazeu“, *Predškolsko dete*, 1-2, стр. 23.

партнерски односи помеѓу студентите. Со тоа се зголемува ефикасноста на програмата за работа, се зголемува комуникацијата, размената помеѓу партиципиентите и се дефинира сопствената улога во организацијата.

3.3. Стратегии за интерактивно учење во основното образование

3.3.1. Концептот на „соодветна развојност“ како основа на интеракцијата

При определувањето на стратегии за интерактивна настава во основното образование се отвараат многубројни проблеми, кои повеќе или помалку се апсолвирани на дидактичко-теоретско ниво и врз чии основи помалку или повеќе се „гради“ конкретната дидактичка пракса. Кога станува збор за развивање на современ концепт на интерактивна настава за учениците од раноучилишна возраст, од шест до девет години, од особено значење се нивните развојни карактеристики, како основа за градење на посеопфатен концепт со повеќе дидактички компоненти, односно одделни наставни стратегии. Изборот на стратегиите речиси целосно треба да биде напарвен врз основа на почитувањето на развојната соодветност на одделните стратегии, односно колку тие соодветствуваат со развојните карактеристики на учениците, колку се во функција на нивно натамошно развивање. Концептот на развојната применливост има две димензии „возрасна соодветност“ и „индивидуална соодветност“. Имено, знаењата за типичните карактеристики на одделните развојни фази во рамките на одделни возрасни „степен“ кои се поддржани со соодветна програма, претставуваат добра рамка за повеќекратен развој на учениците. Втората димензија на овој концепт е индивидуалната соодветност, според која секој ученик е посебна личност, со сопствено темпо на развивање. Учењето кај учениците од оваа возраст е резултат на интеракција помеѓу мислите и искуствата на учениците, материјалите, идеите и луѓето. Тие искуства треба да бидат прилагодени кон развојните способности, а истовремено да го поттикнуваат натамошниот развој. Основни насоки за примена на овој концепт во практиката се: „користење на програма која се грижи за сите подрачја на развојот: когнитивниот, социјалниот, физичкиот и емоционалниот развој“⁶⁸.

⁶⁸ Според Марија Монтесори, Seitz, Marielle, Hallwachs, Ursula. (1997), *Montessori ili Waldorf?* Prev. Vitarnja Lee Jankovic. Knjiga za roditelje, odgajtelje i pedagoge. Zagreb: EDUCA (стр. 10)

Целите на програмата треба да бидат насочени кон сите подрачја преку користење на соодветни модуси на реализација. Една од компонентите на соодветноста е планирање на програмата кон посебните интереси и развојниот напредок на секој поединечен ученик, што води кон потреба од користење на индивидуалниот принцип на работа. Бидејќи, учењето е процес на взаемно делување, што е социјална основа на секоја настава, „учењето треба да се третира, пред сè, како процес на интеракција“⁶⁹.

Согласно со психолошките потреби на децата од таа возраст, голем дел од учењето треба да се реализира преку учење низ игра. Интеракцијата е процес кој во својата основа содржи: активност (значи не е статична), тие подобро функционираат кога се користат конкретни активности и материјали за учење.

Интеракцијата во наставата е процес кој подразбира напуштање на традиционалните основи и полесно се остварува во услови кога се спроведува преку користење на разновидни материјали, кои се менуваат во наставниот процес. На почетокот на основното образование од шестата до осмата година, учениците се многу активни. Тие имаат развиено добри говорни способности, и многу ги интересираат игрите и правилата, како основа на искуства од кои развиваат поими и способности за решавање на проблеми. Многу од учениците од оваа возраст можат да бидат ментално позрели, во однос на нивната физичка зрелост. Според Ј. Делчева-Диздаревик „на возраст од шест до седум години моториката на раката исто така е веќе подготвена да изведува координирани движења, што е предуслов за изучување на пишувањето“⁷⁰. Поради тоа активностите во кои е застапена примената на умењата и решавањето на проблемите, соодветни за таа возраст, за нив се многу поинтересни отколку решавањето на задачи и постојано седење во клупа. На учениците од седумгодишна возраст им е потребно извесно време за усвојување и увежбување на некои нови физички способности. Кај учениците на осумгодишна возраст се зајакнува љубопитноста и социјалниот интерес. На таа возраст учениците се способни да учат за другите, за оддалечени простори и луѓе. Во првиот циклус од основното образование, учениците можат да учат преку читање на сликовници и книги, во пониските одделнија комуникацијата се учи преку

⁶⁹ J. Barnes (2007), стр. 100.

⁷⁰ J. Делчева-Диздаревик (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, стр. 55.

пишаниот јазик, преку диктирање и раскажување приказни за сопствени искуства и мечтаења. Интеракцијата со наставникот на учениците им помага во изборот на разновидни активности, материјали, како и времето за истражување. Наставниците помагаат при одржувањето на вниманието врз одредени материјали и содржини, поставувајќи прашања кои го поттикнуваат размислувањето⁷¹.

Интеракцијата помеѓу учениците и наставниците е поле на најочигледна примена на „развојната соодветност“. Развојно-соодветната интеракција се темели врз знаењата на возрастните и образовните очекувања во најширока смисла што е базирано врз почитување на индивидуалните разлики на учениците.

Во основа на спроведувањето на концептот на развојната соодветност во првиот образовен циклус во основното образование, од пресудно значење е да се рабере развојот карактеристичен за тој животен период (од шестата до крајот на осмата година). Основна претпоставка е дека сите развојни подрачја треба да се развиваат интегрирано, бидејќи „развојот во едно подрачје влијае, и е под влијание на развојот во другите подрачја“⁷². Ова е особено значајно бидејќи во училиштата сè уште се истакнува сознајното подрачје, а се занемаруваат другите подрачја на детскиот развој. Неможноста истовремено да се следат сите подрачја на детскиот развој често е причина за покажување на слаб успех во училиштето.

На пример „кога детето нема развиени социјални способности, намалена е неговата способност да соработува при реализацијата на наставната програма. Намалениот интерес негативно влијае врз учењето на ученикот, поради што тој може да бега од училиште“⁷³.

Развојот на учениците и на учењето се обединети како еден процес кај учениците од раноучилишна возраст. Поради тоа, потребно е наставните програми во првиот образовен циклус да бидат целосно обединети.

⁷¹ Според Elkind, 1986; Forman&Kuschner, 1983, Garner&Cartwright, 1984; Sparling, 1984.

⁷² D. Muijs, D. Reynolds (2006), *Effective teaching – Evidence and Practice*, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, стр. 61–62.

⁷³ A. Browne, R. Reeve (1987), *Bandwidths of competence: The role of supportive contexts in learning and development*, NJ: Lawrence Erlbaum, стр. 76.

Интегративноста на наставните програми (курукулумите) може да се постигне на неколку начини: тематско планирање – кога се планира во однос на темите, кои можат, но и не мора да бидат формулирани како во програмата. Тука е важно да се тргне од интеграција на целите во насока на интеграцијата на наставните содржини. Интеграцијата на содржините треба да го почитува интердисциплинарниот пристап. Интегрираниот курикулум бара користење на групни форми на наставна работа, кооперативно учење и партнерски односи. Ова подразбира и современ дизајн на средината за учење. Во таквиот простор учениците ќе можат да научат да читаат додека откриваат информации од природно-научното подрачје и слично. Вака уредената средина дава можности за спонтаната игра, со сето значење кое таа го има во однос на непосредното учење, карактеристично за учениците од раноучилишна возраст.

На оваа возраст забележлив е извесен застој во физичкиот развој, намален степен на физичка активност поради долгото седење во училиштето. Физичката активност е од пресудно значење за сознајниот развој на учениците, заради што е многу важно тие да бидат вклучени во активности кои бараат физички напор (повеќе активни, а помалку пасивни активности).

Моделите на учење кај учениците од оваа возраст, постепено се развиваат „од предоперационализирано до конкретно-операционализирано мислење, што е главна димензија на сознајниот развој во таа возраст“⁷⁴. На возраст помеѓу шест и девет години, учениците развиваат способност за размислување за проблеми и начинот на нивното решавање на апстрактно ниво. Сепак тие сè уште не можат да размислуваат како возрасните.

Заради тоа, програмата за подучувањето на ученици во првиот образовен циклус, треба да содржи многу манипулативни материјали со кои тие ќе истражуваат и размислуваат, активности за интеракција и комуникација со другите ученици и со наставникот. На ова развојно ниво, учениците развиваат и други способности значајни за нивното учење. Со тоа се прошируваат комуникациските способности на учениците.

Истражувањата покажуваат дека „вклучувањето во разговор ги зајакнува детските способности за комуницирање и за „себе-изразување“ како, и

⁷⁴ Според Piaget, 1952; Piaget&Inhelder, 1969.

способностите за расудување⁷⁵. Поради тоа, едно од важните начела за работа со учениците, во првиот образовен циклус, е да се овозможи работа во мали групи во кои ќе се работи на одредени проекти, што дава можност за многу содржини за разговор. Исто така е важно наставниците да поттикнуваат разговори помеѓу учениците, давајќи забелешки и поддржувајќи ги нивните мислења и идеи.

Што се однесува до социо-емоционалниот развој на ова ниво, забележлив е голем интерес на учениците за своите врстници. Со воспоставување на позитивни социјални и работни односи со други ученици, се дава можност за градење на темели за развој на сопствените чувства за социјалната компетенција.

Истражувањата покажуваат дека „учениците кои немаат развиено минимална социјална способност и кои не се прифатени или се занемарени од врстниците, влегуваат во ризична група на оние кои можат да го напуштат училиштето, а како возрасни личности можат да имаат проблеми со менталното здравје“⁷⁶.

За да се развие чувството на компетентност и сигурност, учениците во првиот образовен циклус треба да стекнат знаења и способности од елементарно и сеопфатно значење, како што се способностите: за читање, пишување и пресметување. Главо чувство за негативната слика за себе кај учениците е училишниот неуспех, на пример, неуспех да се научи течно да се чита или да се има ниски знаења од математика. И покрај зајакнувањето на самостојноста и развиената свесност, на учениците од оваа возраст сè уште им е потребен надзор и поддршка. Токму од наведените причини, од учениците не се очекува да манифестираат однесување на ниво на возрасни личности.

Соодветната развојност на почетокот на образованието треба да ги поддржува и почитува индивидуалните разлики помеѓу учениците. Знаењето за соодветните очекувања е само општа категорија, една димензија на соодветната развојна пракса. Човековиот развој покажува дека секој ученик е единствен и има личен образец и темпо на растење и развивање, исто како што има и

⁷⁵ Адаптирано од R. Sage (2006), *Supporting Language and Communication*, London: Paul Chapman Publishing.

⁷⁶ B. Bennett, C. Rolheiser-Bennett, L. Stevahn (1991), *Cooperative Learning*, Washington, Professional Development Association.

различен стил на учење и различно семејно опкружување. Постои бескрајна разновидност во временските периоди на индивидуален развој кои се во рамките на просечниот распон. Современото, ефективно училиште треба да биде соодветно развојно по однос на прилагодувањето кон очекувањата за тоа кога учениците ќе стекнат некоја одредена способност. Препознавањето на индивидуалните разлики од страна на наставникот ја одредува разновидноста во користењето на одделни методи на подучување, кои ќе се користат во наставата. Добро е наставникот што повеќе да ги познава своите ученици, нивото на развиеност на одредени вештини и способности кај нив, нивните желби, склоности, афинитети, културната средина од која доаѓаат, општата здравствена состојба, односот со родителите итн. Бидејќи, семејната средина, искуствата, социјализацијата и стилите на учење, се различни за секој ученик, се појавуваат разлики во степенот на ефективност од користењето на одделни методи. Основен принцип на добрата практика е дека „доколку учениците се помали и доколку потекнуваат од различни средини, во наставата треба да се користи поширока лепеза на методи за подучување и разновиден материјал“⁷⁷. Стратегиите на индивидуалниот пристап се многубројни, но во најосновни црти можат да се сведат на тоа дека процесот на наставата треба добро однапред да се испланира, и покрај тоа што текот на интеракцијата некои активности, односно самата индивидуализација често е спонтан чин. За успешно почитување на индивидуалниот принцип во наставата се користи циклус за „подучување со повратна спрега“. Овиј циклус ги опфаќа процесите на: анализирање, набљудување, поставување на цели за учениците, реализација на индивидуализиран процес и вреднување на ефектите од програмите. Понекогаш овој циклус во наставата се случува многу неформално и брзо. Индивидуализираната работа е невозможна без користење на групната форма на работа, бидејќи секоја, целосно или делумно структурирана активност може да се спроведува во мали групи. Ова е своевиден модел на полесно индивидуализирање, тоа е можност за своевидна полесна индивидуализација со оглед на малиот број на ученици во групата. Спонтаната индивидуализација е пристап кој често се одвива неформално, кога наставникот искористува многу непланирани можности кои се случуваат во наставата. Мошне ефективен се

⁷⁷ D. T. Dodge (1988), *A Gaid for Supervisors and Trainers on Imlementing the Creative Curriculum*, Washington: Teaching Strategies Inc., стр. 134).

покажува и методот на т.н. „градење на скеле“ кое е развиено од концептот на Виготски, според кој наставниците своето подучување треба да го насочуваат на наредниот развој на учениците.

3.3.1.1. Програмска поддршка на интерактивниот концепт

Основата на програмската поддршка на концептот за „соодветна развојност“ може да се направи преку програмирање на компоненти кои ќе бидат соодветни на основата на тој концепт. Една од основните компоненти е развој за соодветна програма за работа. Современата програма за наставна работа секогаш треба да биде обликувана така што ќе ги развива детските знаења и умеења во сите развојни подрачја – физичкото, социјалното, емоционалното и интелектуалното. Таа треба да дава упатства за тоа како учениците да учат и да воспостават темели за одреден стил за учење во текот на целиот живот. Во програмите постојано треба да се инсистира на развивање на способноста за мислење, решавање на проблеми и креативност. Перманентниот развој кон кој тежнее програмата позитивно влијае и врз самодовербата и чувството за сопствените способности и развива позитивен однос кон учењето. Програмата е флексибилна, бидејќи во неа постојат можности секој ученик да се третира како единствена личност со индивидуални обрасци и време на развој. Начините на подучување соодветствуваат на индивидуалните разлики во однос на способностите и интересите на учениците. „Содржините се структурирани и групирани во предмети кои имаат различен карактер, кои се остваруваат преку наставните и воннаставните активности“⁷⁸. При обликувањето на програмата земени се предвид различните нивоа на способности, развојот и стиловите на учење. На учениците им се овозможува преку сопствено темпо да развиваат важни умеења, со примарен карактер, вклучувајќи го читањето и пишувањето или усвојување на знаења од математика, општествени и природни науки, како и одделните уметности и физичкото образование. Така на пример, овие програми прифаќаат дека секој ученик нема да може да научи да чита до седумгодишна возраст, туку на некои ученици ќе им биде потребно повеќе време за тоа. „Програмата која е во

⁷⁸ Д. Илиев (2001), *Иницијалното образование на наставниците од основното образование: компаративна студија за Македонија и Англија*, стр. 65.

функција на интеракцијата треба да инсистира на тоа процесот на учење да се реализира преку работа на проекти, по одделни центри на учење и со користење на игровни активности кои ги одразуваат потребите и интересите на учениците⁷⁹.

Голем дел од времето наставниците го посветуваат на планирањето на настаната работа и на уредување на средината во која учениците можат да учат преку активна соработка со другите ученици или со возрасните, и со помош на различни дидактички материјали. На учениците треба да им бидат на располагање повеќе центри за учење, како на пример центар кој овозможува развивање на способностите за пишување и читање, мала библиотека, тивко катче за читање, или центри со друга намена кои се „отвараат“ според потреба. Се очекува во наставата да се работи поединечно или во мали групи во кои ќе се работи заедно и ќе се работи на проекти. Центрите на активности можат често да се менуваат, така што учениците често ќе бидат заинтересирани и мотивирани за работа. Материјалите за учење и активностите кои се предвидуваат со овие програми се конкретни, природни и значајни за учениците. Добро е учениците да користат и голем број на предмети со кои можат да експериментираат, или пак предмети кои ќе се користат во заедничките игри. Целите на јазичната програма и програмата за писменост предвидуваат проширување на способноста за говорно комуницирање, преку читање и пишување, при тоа се тргнува од елементарните вештини кои постепено, преку различни активности преминуваат во потреба за реализирање на повисоки цели. Тие активности се поврзани со читање или пишување на високо квалитетна детска книжевност и други текстови, потоа цртање, диктирање, пишување за сопствените доживувања, правење план за остварување на проектите, извештаи од проекти, изработка на книги од различни материјали, гласно читање на учениците и друго. Поедноставните вештини, како што се изучувањето на букви или учењето на зборови треба да се изучуваат според потребите на учениците или на помали групи на ученици, и тоа најчесто преку игра и активност. Наставниците се користат со учебниците како водичи, или се користат одредени активности кои се презентирани преку нив. При подучувањето на писменоста, интегрирано се реализираат и цели и

⁷⁹ Преземено од Прирачникот за прво одделение, стр. 13.

содржини од природно-научното и општественото подрачје. Математичките способности се развиваат преку истражување, откривање и решавање на смислени проблеми. Тие се интегрирани и во многу други важни проекти и во проекти од други предмети. Математичките знаења се стекнуваат преку спонтаната игра. Треба да постојат и да се користат многу други материјали и активности од математичкото подрачје. Природно-научното подрачје се реализира преку предмети кои се составен дел на програмата. Тие се втемелени врз природната детска љубопитност за природата и светот.

4. Детерминанти на интеракцијата во високото образование

4.1. Компетенции за развој на интеракцијата во наставата

Постојат многу елементи кои ја сочинуваат професијата наставник. Тие се различни за различни образовни степени, пред сè заради возрасните карактеристики на оние кои се подучуваат. Сето тоа се одразува на структурираноста и професионалните обврски, на барањата и задачите кои се поставени пред наставникот. Пред сè вниманието треба да се насочи на специфичностите на работата на наставниците во првиот образовен циклус, кој претставува влез во организиран воспитно-образовен процес од задолжителен карактер. Специфичностите на воспитно-образовната работа на ова ниво произлегуваат од развојните карактеристики на учениците од шест до осум годишна возраст. Поради тоа се создава ситуација во која наставниците уште на почетокот треба да ги дијагностицираат степените на психо-физички развој на учениците. Наставниците во првиот образовен циклус не се специјалисти по одреден наставен предмет, туку треба подеднакво да ги владеат содржините од сите наставни предмети. Затоа, тие треба добро да ги познаваат начините, со кои користејќи дидактички обликувани знаења од одредена наука, можат ефективно да влијаат врз учениковиот развој. Ангажираноста на одделенскиот наставник се реализира и преку организација и реализација на воннаставни активности кои излегуваат во пресрет на одделните потреби на учениците.

Евидентно е дека наставникот има базична и многу значајна улога во развојот на учениците, преку стекнување знаења и развивање вештини. Поради

тоа и начините на неговото образование (на додипломско ниво) постојано треба да се усовршуваат и прилагодуваат, во согласност со развојот на одделните науки, релевантни за наставната работа, како и за потребите на сеопфатниот општествен живот. Многу основни знаења и вештини, кои директно влијаат врз можноста за понатамошно напредување и за сопствениот развој на секој поединец, се стекнуваат при влезот во образованието (првиот тригодишен образовен циклус во основното образование). Ефективните програми за иницијалната обука на наставниците потребно е да ги следат промените во развојот на одделните науки и општествените барања, заради што тие се променливи и се во постојан развој. Само така наставниците можат да ги развијат своите професионални обврски преку еден прогресивен и проактивен процес. Тие треба постојано да размислуваат за природата на образовниот систем, не само како одговор на промените во професионалниот контекст, туку да придонесат и за самиот процес на промени.

Образованието кое е насочено кон развој на компетенциите, може да се разбере како систем на образование чија основна цел е развој на стручните компетенции и квалификации, потребни на пазарот на трудот, и истите да се засновани врз неговите стандарди и барања. Структурата на вака поставениот систем, покрај образовните институции, ја сочинуваат и институциите и механизмите за развој и воспоставување на стандарди за работа, развој на стандарди за образовни програми и обуки, воспоставување на систем за акредитација и сертификација на програми, институции и стручни квалификации⁸⁰.

„Образованието кое е насочено кон компетенциите, исто така може да се разбере и како модел на курикулум и настава кои се планираат и реализираат во контекст на развојот и постигнување на „излезите“ во форма на специфични и стандардизирани стручни компетенции и утврдувања на постигнувањата за секој вид и ниво на „излез“ врз основа на прецизни критериуми“⁸¹.

Заради тоа, некои автори, „образованието и обуката насочени на развојот на компетенциите, и ги дефинираат како вид на образование и обука кои се

⁸⁰ Според М. Despotović (2008), стр. 44.

⁸¹ *Ibid.*

базираат врз „излезите“ и на претходно дефинираните стандарди за тоа што ученикот или студентот може да направи по неговото завршување⁸².

При дефинирањето на студиските програми за иницијално образование на наставниците мора да се води сметка за: **стручноста**, која е традиционална карактеристика-компетенција на добриот наставник, и таа секогаш има големо значење. Добриот наставник секогаш е важен извор на знаења и разбирање. Меѓутоа, начинот на кој наставникот ги стекнува и гради своите компетенции треба да се менува и да се смести во рамките на системот за доживотно учење, како супсумирачки поим на иницијалното образование и континуирано професионално усовршување. **Педагошки компетенции** – наставникот треба да биде компетентен на педагошки и дидактички план за да може да пренесе широка лепеза на знаења и вештини, развојот и симулирањето на мотивацијата за учење, креативноста, соработката, самостојноста, критичкото мислење, способност за решавање на проблеми и креативноста на учениците, за сметка на фаворизирањето на енциклопедизмот, фактографијата и репродуктивноста. **Компетентност за употреба на образовна технологија**, особено ИК – е клучна карактеристика на професионалноста на наставниот кадар во образованието. Најважно е да се разбере технологијата во смисла на педагошки потенцијал и можност за нејзина интеграција во стратегиите за учење и организација на работата. **Организациски компетенции и способности за тимска работа** – наставничката професија не може повеќе да се третира како индивидуална активност, таа се повеќе се трансформира во тимска работа и претставува дел од „колективната“ организација за учење. **Флексибилност** – наставникот мора да прифати дека барањата можат да се променат неколку пати во неговата професионална кариера и не треба да ја интерпретира професионалноста како изговор за отпор кон промените. **Отвореноста** – е вештина која наставникот треба да ја научи: способност за работа со семејствата на начин кој треба да биде комплементарен на другите аспекти на неговата професија⁸³.

⁸² Според J. Misco, C. Robinson, (2002).

⁸³ Адаптирано според: ОЕЦД (1998), Извор: *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија*, стр. 336.

Вака конципирани, студиските програми даваат можност за развивање на компетенции, различни по нивото на нивната општост и содржина. За истражувачкиот проблем најфункционално ќе биде доколку вниманието е насочено кон елаборација на педагошките компетенции на наставниците, чии составни елементи се релевантни за прашањата на интеракцијата во наставата. Компетенциите на наставникот, во најшироко значење на зборот, ја претставуваат содржината и функцијата на неговите професионални обврски. Тука спаѓаат сите обврски и дејности, независно од својата природа кои наставникот треба да ги планира и реализира за да може да биде ефективен во својата работа. Значи, глобалната улога на наставникот треба да се темели врз неговите компетенции. Свкупната негова работа (активности, задачи и операции) е взаемно условена и поврзана со педагошките и општествените барања. Воспитно-образовната работа се состои од многубројни активности од различна природа кои наставникот ги реализира со цел за равој на личноста на ученикот. Меѓутоа, определувањето на компетенциите не значи само ограничување на знаењата и умеењата и нивно аплицирање во воспитно-образовната дејноста. Содржината на компетенциите вклучува и односи, постапки, начини на однесување и дејствување, развојни и евалуативни процеси. Заеднички именител на сите активности на наставникот се дидактичките критериуми. Имено, најголем дел од активностите на наставникот се „врзани“ за наставата. Наставникот треба да поседува различен вид на компетенции за реализирање на својата работа. Глобалната таксономија на компетенциите на наставникот се состои од: професионални, педагошки и стручни компетенции. Ваквата структура ја нарекуваме глобална, затоа што овие категории можат понатаму да се расчленат на поткатегории, а некои од нив, пак, понатаму да се расчленат на повеќе составни елементи. Педагошките и стручните компетенции на наставникот во одделни воспитно-образовни ситуации, постојано се надополнуваат и испрепелетуваат. Така на пример, не може да ги учиме учениците како да учат без тоа да биде поддржано со наставни содржини од конкретен наставен предмет. Со други зборови, стручните компетенции и педагошките компетенции се компоненти на професионалните компетенции и како такви директно влијаат врз воспитно-образовниот процес. Според некои автори (С. Миовска⁸⁴), компетенциите на

⁸⁴ Според С. Миовска-Спасева (2006), „Личноста и компетенциите на

наставникот се сведуваат на процесот на учење - наставникот е оној кој знае и учи, процесот на умевање – наставникот е оној кој умее, личните квалитети на наставникот - наставникот е оној кој инспирира. Прашањето за првиот концепт дека наставникот е оној кој учи, е прашање за кое може да се дискутира на повеќе нивоа, или наставникот учи на формално ниво (иницијално образование) при што во контекстот на неговите компетенции е значајно да се знае што тој научува низ процесот на учење, колку знаења и какви знаења. При тоа не е значаен само обемот на знаењата, туку и нивниот квалитет, движење во насока од гола фактографија до функционалност. Значи, тоа е и прашање за односот на теоретското и практичното и оспособеноста за практична дејност. Тоа значи дека „образованието на идните знаења немаат приоритет за стекнување широки и општообразовни знаења, кои имаат *интризични* вредности за развивање на индивидуалните способности на студентите, туку интересот е повеќе насочен кон стекнување на корисни знаења кои имаат *екстринзична* односно употребна, практична вредност во соодветна обалст на професионално делување“⁸⁵.

Концептот за наставникот, како за оној кој знае и учи, може да се развие и низ тоа дека наставникот учи низ пракса за пракса, идните наставници во рамките на групата на посебните дидактики постојано се ставени во ситуација да го применуваат она што го учат на теоретско ниво. Во таа смисла, педагошката практика се јавува како значајна компонента во иницијалното образование. Последните 10 години во светот е присутна општа тенденција за нејзино постојано зголемување и проширување. Кај нас таа сè уште не е доволно осмислена и се реализира преку наставата на посебните дидактика, што е целосно незадоволително, и тоа како во поглед на времетраењето така и во поглед на содржината, задачите и начинот на нејзината реализација.⁸⁶

Тука, од посебно значење е начинот на кој се презентирани теоретските содржини, бидејќи тоа е своевидна можност преку наставни симулации и

наставникот во современото образование“, *Годишен зборник на Филозофскиот факултет*, книга 59, стр. 27-41.

⁸⁵ *Ibid.* стр. 31.

⁸⁶ *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија*, стр. 330.

примери на наставна работа да се развијат одредени стилови на работа во наставната пракса. Така всушност, наставникот ќе стане оној кој умее, а не само знае, односно оној кој инспирира и дава пример.

Наредното ниво, за кое може да се дискутира при елаборацијата на прашањето за компетенциите на наставниците во современото образование, и на ниво на потреба за стекнување на практични искуства во годината пред вработување, е професионалниот развој на наставниците во текот на целата нивна работа, континуирано преку различни форми организирање. Ова донекаде ги руши оградите на концептот за наставникот дека е оној кој знае и учи (на иницијално ниво) и со тоа станува наставник кој умее. Со иницијалното образование на наставникот не е завршен процесот на развојот на неговите професионални компетенции. Паралелно со непосредното практично искуство наставникот и теоретски континуирано се развива, при што неговите компетенции добиваат во квалитет и стануваат посоефицирани. Целосно е очекувано практичното делување да ги развива практичните способности, но со оглед на тоа дека пред наставниците се поставува предизвик за актуелност на знаењата што се стекнуваат, тие постојано треба да бидат дел на концептот на континуирано усовршување на наставниците. Сето тоа доведува до развивање на посебна синтагма – образовни потреби на наставниците, под кои се подразбира менување, проширување, дополнување, продлабочување на системско-структурната конституција на неговите професионални компетенции. Потребата од постојаното усовршување е регулирана и со законски регулативи, со кои од наставниците се бара перманентно да се усовршуваат во текот на својата работа. Овој вид на барања на државно ниво се одвива преку Бирото за развој на образование, наставничките факултети и специјализираните јавни и приватни установи.

Формите и начините на стручно и педагошко усовршување се различни. Континуираното образование и стручното усовршување треба да претставуваат интегрален дел на образованиот систем, да бидат системски поставени и да бидат точно определени, да остваруваат со дефинирано дејствување и законитостите на овој потсистем. Така, иницијалното и континуираното образование на наставникот се во една многу тесна врска. Најефективен резултат се постигнува доколку помеѓу нив постои организиран континуитет,

бидејќи тие се компоненти на единствениот процес за оспособување на наставниците за воспитно-образовна работа.

Целта на претставување на глобалната матрица (подолу во текстот) на компетенциите на наставниците е да се анализира нивната структурираност во девет подрачја со понатамошен аналитички пристап на нивната вграденост во четиринаесетте модели на интерактивна настава, користени во овој истражувачки труд.

Глобална матрица на компетенциите на наставниците⁸⁷

А. Фокусирање на развојот на учениците

1. Секојдневно се грижи за учениците.
2. Знае и разбира како учениците учат и се развиваат.
3. Ги ангажира учениците да стекнуваат соодветни сознајни искуства кои го помагаат нивниот развој.
4. Ги охрабрува учениците да преземат одговорност за сопственото учење.
5. Упорен е во поттикнувањето на мотивите и желбата на учениците да учат и да постигнуваат подобри резултати.
6. Упорен е во настојувањата учениците да чувствуваат задоволство од постигнатите резултати.
7. Ги поттикнува помалку успешните ученици.
8. Развива вештини за проучување на потребите и интересите на секој ученик.
9. Ги почитува разликите меѓу учениците и води сметка за нивниот развој условен од индивидуалните можности.
10. Го споделува успехот и неуспехот на секој ученик.

⁸⁷ Преземено од Програма за развој на основното образование. Извор: Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, стр. 141–149.

11. Создава атмосфера во која развива уверување кај секој ученик дека постигнатиот успех е резултат на неговото лично залагање.
 12. Негува стил на работа кој ја поттикнува сознајната љубопитност на секој ученик.
 13. Кај секој ученик гради уверување дека постигнатиот успех е резултат на неговото стекнато искуство и лични интереси.
 14. Обезбедува активности кои се соодветни на личниот развој на секој ученик.
 15. Води сметка за физичкиот, емоционалниот и когнитивниот развој на секој ученик.
 16. Гради стратегии за енергично влијание врз воспитно запуштените ученици.
 17. Работи со ученици кои имаат проблеми во учењето.
 18. Работи со ученици кои имаат тешкотии во развојот.
 19. Ги почитува и постапува според правата на детето-ученик.
 20. Ја почитува личноста и мислењето на секој ученик.
 21. Создава услови и поттикнува дијалог меѓу учениците.
 22. Негува услови за формирање на ставови на учениците и градење на аргументација за нивно зацврстување.
 23. Обезбедува можности за активно ангажирање и користење на сите идеи на учениците.
 24. Ги почитува интересите и афинитетите на секој ученик.
 25. Создава услови во кои учениците учат еден со друг и еден од друг.
 26. Создава услови за негување на односи на толеранција и заемно почитување на учениците.
 27. Го поттикнува критичкото мислење на учениците.
 28. Го следи напредувањето на секој ученик.
 29. Создава услови за самовреднување и заемно вреднување на учениците.
-

-
30. Ги анализира и настојува да ги надмине семејните (не)прилики како еден од условите кои влијаат врз напредувањето на ученикот.

Б. Дизајн, менаџмент и развој на средина за учење

1. Развива ученичка заедница во која учениците веруваат и прифаќаат одговорност за сопствената улога во неа.
 2. Кај учениците негува колективна и лична одговорност за вредностите во ученичката заедница.
 3. Ја користи индивидуалната и колективната мотивација и однесување за да создаде средина за учење која ја поттикнува социјалната интеракција меѓу учениците.
 4. Создава клима за развој на граѓанската одговорност во одделението и училиштето.
 5. Има грижлив став и промовира позитивни интерперсонални односи во училницата и училиштето во целина.
 6. Заедно со учениците воспоставува и одржува процедури, постапки и очекувања преку кои се обезбедува сигурна и мотивирачка средина за учење и преземање на интелектуални ризици.
 7. Негува внатрешна мотивација кај учениците.
 8. Развива односи на кооперативност и партнерство во учењето.
 9. Развива односи на меѓусебна доверба и почитување меѓу учениците.
 10. Создава атмосфера на почитување на соговорникот со различно мислење.
 11. Промовира атмосфера во која активната ангажираност на секој поединец претставува критериум за негово напредување.
 12. Негува соработнички односи со учениците.
 13. Се промовира себеси како партнер со поголемо искуство во учењето.
 14. Прашува и очекува да биде прашуван.
 15. Поттикнува сознаен дијалог меѓу учениците.
-

16. Негува социјална интеракција преку групна работа на учениците.
17. Ја поттикнува учениковата иницијатива за поставување на цели, избор на средство и начини на работа.
18. Поттикнува атмосфера на самоорганизираност на учениците во нивната работа.
19. Ги почитува критериумите и аргументите за вреднување и самовреднување на секој поединец во одделението.
20. Се грижи за квалитетни врснички односи и соработка на учениците и надвор од училницата.

В. Почитување на индивидуалните разлики на учениците

1. Показува грижа и симпатии за сите ученици почитувајќи ги нивните различности.
 2. Развива пријателски односи со сите ученици и разбирање за секој ученик-поединец.
 3. Ги почитува и разбира разликите меѓу учениците, нивните ставови и пристапи во учењето.
 4. Ги прилагодува пристапите на работа кон секој ученик.
 5. Негува стил на работа во кој инструкциите, следењето и вреднувањето на ангажираноста на секој ученик се условени од неговите различни можности и способности.
 6. Показува готовност да помогне на секој ученик и создава услови тој да се радува за сопствените постигнувања.
 7. Создава атмосфера на самодоверба и уверување дека секој може да учи и да постигне резултати.
 8. Показува флексибилност во прилагодувањето на инструкциите и очекувањата од секој ученик поединечно.
 9. Создава услови за развој на различни стилови на учење условени од различните можности и потенцијали на учениците.
-

10. Организира соодветни настани и сознајни ситуации за успешни постигнувања на учениците со посебни потреби и предизвици во развојот.
11. Умее да ги предвидува тешкотиите на кои можат да наидат учениците со различни можности и способности.
12. Показува чувство на одговорност кон недоволните постигнувања на некои од учениците.
13. Нуди и дава силна поддршка на учениците со тешкотии во учењето, бавно сфаќање и недоволното разбирање во учењето.
14. Обезбедува различни извори за учење кои соодветствуваат на различните стилови и приоди во учењето.
15. Развива и нуди посебни програми за поголеми постигања на учениците со поголеми сознајни аспирации и можности.

Г. Комуникација во училницата

1. Поседува и користи знаење, способности и вештини за ефективни вербални, невербални и медиумски комуникациски технологии во училницата.
 2. Негува активни истражувачки постапки условени од соработката и интерперсоналната комуникација на учениците.
 3. Создава клима на отвореност кон проблемите и сознајните предизвици преку комуникација меѓу учениците.
 4. Негува партнерска и групна соработка во одделението.
 5. Показува промислено, грижливо и активно слушање на дијалозите и дискусиите на учениците во одделението.
 6. Промовира лична и професионална чувствителност кон вербалните и невербалните форми на комуникација во одделението.
 7. Го поттикнува и развива самоизразувањето на учениците.
 8. Се афирмира како активен слушател и соговорник на учениците.
-

9. Со учениците комуницира јасно, недвосмислено и логично.
10. Го поттикнува и развива усното и писменото изразување на учениците.
11. Ја развива способноста за симболичка комуникација кај учениците.
12. Негува и бара почитување на јазичните стандарди во писмената комуникација на учениците.
13. Негува стил на работа кој ја поттикнува културата на вербалната и невербалната комуникација меѓу учениците.
14. Се грижи за негување на уметничките вредности на усниот говор.
15. Се грижи за употреба на литературниот јазик од страна на учениците.
16. Се грижи за развој на способностите за творечки писмен јазик на учениците.
17. Го поттикнува јазичното творештво на учениците.
18. Инсистира на прецизен говор во сите програмски подрачја.
19. Се грижи за развој на способностите за јасен, разговетен и нагласен јазик во говорот на учениците.
20. Создава услови во кои учениците можат меѓусебно активно да комуницираат.
21. Активно го следи развојот на комуникациските вештини на учениците.
22. Степенот на развиеност на комуникациските вештини го третира како значајна компонента во евалвацијата на напредувањето на секој ученик.

Д. Планирање на наставата

1. Планира краткорочни, среднорочни и долгорочни цели.
 2. Планира наставни, воннаставни и вонучилишни активности.
 3. Планира реални и опипливи цели кои учениците ги разбираат.
-

4. Планира цели кои се сообразени со можностите и способностите на учениците.
 5. Планира и развива програми за учениците со посебни потреби.
 6. Планира и развива програми за учениците со тешкотии во учењето.
 7. Ги планира сопствените активности и ангажманот на учениците.
 8. Ги планира очекувањата од постигнувањата на учениците.
 9. Врши споредба меѓу планираните и остварените постигнувања и врши анализа на причините за отстапувањата.
 10. Планира вид и обем на активностите на учениците.
 11. Планира цели, активности, средства и содржини кои кореспондираат со наставните програми по соодветните предмети.
 12. Планира видови на технолошка поддршка на процесите на учење и поучување.
 13. Планира стратегии за реализација на поставените цели.
 14. Негува методички плурализам, полиморфност и поливалентност на процесите на поучување.
 15. Планира стратегии на различните стилови на учење и различни извори на знаење.
 16. Го планира текот и фазите на учење и поучување.
 17. Планира стратегии за следење и евалвација на квалитетот на наставата.
 18. Планира стратегии за оценување на пристапите за самоучење и кооперативно учење.
 19. Ги планира резултатите од учењето и поучувањето и видот на продуктите кои се јавуваат како ефекти од тие процеси.
 20. Го планира видот/видовите инструменти за следење и вреднување на ефектите од работата на учениците.
-

Г. Подготовка на концепти за учење

1. Ги разбира и почитува различните стилови на учење, средствата за истражување и структурите на знаењето и врз основа на нив ги гради сознајните искуства на учениците.
 2. Умее да ги поврзува новите сознанија со претходно стекнатите искуства на учениците.
 3. Умее да ги поврзува основните идеи и поединечните примери.
 4. Создава услови за учење со разбирање.
 5. Користи повеќекратни презентации, примери и објаснувања.
 6. Бара лични примери од учениците и инсистира на нивно поврзување со основните идеи.
 7. Настојува стекнатите знаења учениците да ги поврзуваат и проверуваат во секојдневниот живот.
 8. Настојува стекнатите способности и вештини учениците да ги применуваат и усовршуваат во секојдневниот живот.
 9. Организира сознајни ситуации со нагласена самостојна работа на учениците.
 10. Обезбедува услови за тимска организираност на учениците во процесите на учење.
 11. Обезбедува интегрирани знаења и интердисциплинарни искуства со што кај учениците развива холистички сфаќања за стварноста.
 12. Создава услови за заработување на знаењата преку непосредна ангажираност на учениците.
 13. Ги наведува учениците на искусвено учење.
 14. Создава услови за истражувачко учење.
 15. Создава услови за учење преку решавање на проблеми.
 16. Негува атмосфера на критички однос на учениците кон усвоените факти и сознанија.
 17. Создава услови за примена и користење на алтернативни постапки во учењето.
-

18. Создава услови за споредување и анализа на факти и сознанија стекнати преку користење на различни извори.

Е. Учење на учениците

1. Овозможува користење на различни стратегии на учење.
2. Го поттикнува логичкото мислење на учениците.
3. Обезбедува искуство кои ги оспособуваат учениците во поставување цели, избор на задачи, планирање на работата, примена и вреднување на квалитетот на работата.
4. Дизајнира активно истражување на учениците помагајќи им да поставуваат и решаваат проблеми.
5. Создава услови учениците да доаѓаат до значајни заклучоци преку избор на извори на знаење и користење на информациите, нивно споредување и спротивставување.
6. Показува методички варијабилитет на сопствената улога во работата со ученици кои имаат различни интересни, афинитети и способности (насочувач, помагач, соучесник, инструктор, тренер, публика).
7. Ги прилагодува инструкциите кои се условени од потребите на учениците и специфичностите на програмски содржини.
8. Ги развива ученичките способности и вештини за донесување на одлуки и заземање на ставови.
9. Ги развива ученичките вештини за работа со други и за работа во групи.
10. Ги поддржува учениците во стекнувањето на сигурност и упорност во учењето.

Ж. Оценување

1. Разбира и користи различни стратегии за оценување на континуираниот интелектуален, социо-емоционален и физички развој на учениците.
-

2. Обезбедува услови во кои учениците можат да поставуваат цели на сопственото учење.
3. Ги вклучува учениците во различни активности за самооценување.
4. Од родителите, другите наставници и самите ученици бара и користи информации за нивните искуства, за учењето, за однесувањето и за потребите.
5. Континуирано го следи, набљудува и анализира напреднувањето на учениците.
6. Води детални белешки за промените во учењето, однесувањето и комуницирањето на секој ученик.
7. Формира база на податоци за напреднувањето и постигањата на секој ученик.
8. Комуницира и соработува со родителите и своите колеги за да ги преиспита индикаторите на сопствените белешки.
9. Негува висока професионална свест за сопствена одговорност во оценувањето на постигањата на учениците.

3. Професионален однос кон работата

1. Пројавува перманентен интерес за својот личен и професионален развој.
 2. Презема иницијативи за повисоки стандарди во сопствениот професионален развој.
 3. Континуирано да работи на своите професионални компетенции.
 4. Учествува во различни организирани форми за професионален развој на наставниците.
 5. Го гради својот авторитет преку висока професионалност, компетентност и стручност во работата.
 6. Ја афирмира својата професија во својата средина и поширока заедница.
-

7. Ја промовира општествената мисија и цивилизациските придобивки на училиштето и образованието во целина.
8. Стекнатото методолошко искуство го користи за преиспитување и истражување на сопствената наставна практика и работата со учениците.
9. Ги знае и ги почитува правилата и процедурите на училиштата како организирана заедница и работна средина.
10. Ги знае и ги почитува одредбите во законските прописи и според нив ги усогласува своите лични и професионални права и обврски.
11. Своето лично и професионално однесување го усогласува според утврдените и прифатените норми во општествената заедница.

S. Соработка со родителите

1. Го афирмира партнерскиот статус на родителите.
 2. Го поттикнува и организира присуството на родителите во училиштето и училишната.
 3. Ја дизајнира стручната и искусвената партиципација на родителите во наставниот процес.
 4. Ги посетува семејствата на учениците.
 5. Иницира форми за организирање соработка меѓу родителите на учениците.
 6. Редовно ги информира родителите за напреднувањето на нивните деца.
 7. Организира заеднички средби со родителите и нуди содржини на нивно дружење.
 8. Одржува континуирано врска и комуникација со членовите на семејствата на своите ученици.
 9. Работи со ученици кои потекнуваат од семејства во криза, раздвоени брачни заедници, деца на родители пред развод, деца-жртви на семејно насилство, деца на родители-зависници и сл.
-

10. Развива и реализира програми за правата и одговорностите на децата во своите семејства.
11. Развива и реализира програми за одговорно родителство и квалитетен семеен живот.
12. Работи со родителите за развивање на свест и одговорност кон правата на децата и обврските на родителите и семејството.

При тоа, вака структуриран и содржински поставен концепт на компетенции на наставниците не треба да биде идентификуван со стандарди, но може да претставува почетна основа за изработка на стандарди за вреднување на квалитетот на работата на наставниците.

Во овој контекст се наметнува и потребата од воспоставување на **критериуми за опис и проценка на програмите насочени кон компетенциите.**

„Компетенции-спецификација

1. Компетенциите се засноваат врз анализата на професионалните улоги или теоретската формулација на професионалните одговорности.
 2. Исказот за компетенцијата ги опишува очекуваните излези на учениците/студентите, професионално-сродните функции или знаења, вештините и ставовите кои се смета дека имаат суштинско значење за извршување на оваа функција.
 3. Исказот за компетенцијата овозможува оценување врз основа на критериуми.
 4. Компетенциите се третираат како пробни предиктори на професионалната ефикасност и се подлежни на континуирана валидациона процедура.
 5. Компетенциите се специфицирани и претставуваат приоритет на наставата.
 6. Ученикот/студентот којшто ја завршува програмата насочена кон развој на компетенциите, демонстрира широк опсег на компетенциониот профил.
-

Настава

7. Наставните/предметните програми се изведени од компетенциите и со нив се поврзани.
8. Наставата-насочена кон развој на компетенциите се организира во единици погодни за реализација.
9. Наставата се организира и имплементира так ашто е прилагодена на стиловите, преференците, темпото и потребите на учениците/студентите.
10. Напредувањето се одредува врз основа на демонстрирање на компетенциите.
11. Во текот на програмата ученикот/студентот е запознаен со степенот на напредување.

Оценување

12. Компетенциите се мерат и се валоризираат во согласност со исказот за компетенцијата.
13. Мерките за проценка на компетенциите се: специфицирани, реалистични и „осетливи на нијанси“.
14. Мерките за проценка на компетенциите се дискриминативни врз основа на воспоставени стандарди за демонстрација.
15. Мерките и стандардите за проценка на компетенциите се специфицирани и се јавен приоритет за наставата.

Раководство и менаџмент

16. Стратешките искази, во најширока смисла на зборот, се напишани за да управуваат со планираната структура, содржините, операциите и со ресурсите на програмата.
17. Функциите на управувањето, одговорностите, процедурите и механизмите се јасно дефинирани и експлицитни.

Целосна програма

18. Реализаторите на програмата се обидуваат да моделираат посакувани ставови и однесувања на учениците/студентите.
 19. Истражувањата и дисеминацијата на резултатите претставуваат интегрален дел на целокупниот наставен систем.
-

20. Институционалната флексибилност е задоволувачка во сите програмски аспекти.
21. Програмата се планира и реализира како целосен интегриран систем⁸⁸.

4.2. Интерактивни вештини на наставникот во високото образование

Водењето на интеракцијата во наставата не е едноставен процес. Тој се одвива преку форми и начини кои отстапуваат од традиционалните пристапи во реализирањето на наставата, како на ниво на основното образование, така и на високообразовното ниво. Што се однесува до академските вештини на наставникот за водење на интерактивна настава, денес речиси во потполност е напуштен пристапот во кој се предва *ex cathedra*, се користи методот на предавање и не постои интеракција. Ова е веќе напуштен пристап, и независно од тоа колку предавањата од овој вид се интересни и добро испланирани. Добриот наставник треба да се стави во улога на оние на кои им се обраќа и притоа да има јасна слика за знаењата, искуството, потребите, интересите и важноста на темата која треба да се апсолвира. Овие познавања помагаат да се одредат рамките на *интерактивната настава*, како современа форма на наставна работа. Исто така, потребно е да се одреди местото на темата која ќе се апсолвира во општиот концепт на знаењата и да се создадат услови партиципиентите да разберат зошто во животот ќе им бидат потребни тие знаења. Впрочем, возрасните најдобро учат ако знаат зошто им е потребно тоа што го учат и каде можат тоа да го применат.

Реализацијата на работилницата треба да има одредена временска рамка, а на почетокот треба да се испита очекувањата и интересите на студентите, при што треба да се стават во контекст на излезот од работилницата, односно на тоа што тие треба да научат. При поставувањето на целта треба да се земат во предвид и критериуми кои вршат проценка на знаењата и стекнатите вештини на студентите.

⁸⁸ Според Е. Tuxworth (1989).

Пред започнувањето со реализацијата на интерактивната настава треба да са направи избор на содржините и нивно логичко подредување, со посебен акцент на содржините кои развиваат вештини, кои се практични и достапни за студентот. Интерактивните предавања се реализираат според следниот протокол: цели, содржини и протокол (тек на наставната работа). Целите треба да бидат усогласени со главната тема, а содржините да ги истакнува главните цели на секој одделен дел (сесија). Микрометодското моделирање упатува на користење на различни методи и форми (полиметодски и полиморфен пристап) кои според својата природа ја поддржуваат интеракцијата во хоризонтална и во вертикална насока.

Организирањето и реализирањето на интерактивна настава е сериозен дидактички предизвик бидејќи микрометодските елементи треба да бидат испланирани до поединости. Бидејќи интеракцијата подразбира постојана активност, освен користењето на различни методи и форми и нивно менување, потребна е подготовка на повеќе материјали од различен вид и подготовка на план за нивно користење. Наставникот треба добро да испланира кога ќе користи соодветни материјали, адаптирани на видот на активноста. Тој постојано треба да ги има предвид реакциите на студентите. Потребни се развиени стручни компетенции и добро познавање на темата за која се зборува и начинот на излагањето на материјалот. Усното излагање треба да биде проследено со визуелни презентации (слики, графикони, цртежи или со симулации преку лични приказни). Секако дека ефектите на сето ова ќе бидат мултиплицирани доколку имаат поддршка од праксата, знаењата да се практикуваат и можноста да се даваат конкретни примери. Многу е важен флексибилниот пристап на наставникот за време на наставта. Првиот чекор кој треба да се направи е да се изложи планот за работа во целата работилница (предавање), а потоа студентите да поставуваат прашања во врска со темата. Прашањата можат да се бележат и да се даде објаснување на поставените прашања. Тоа е иницијација на интеракцијата и слободна комуникација. Дидактичките бенефиции на работилниците се состојат во тоа што овозможуваат слободна комуникација помеѓу наставникот и студентите, како основа за интеракцијата. Доброто познавање на карактеристиките на одделните форми и методи, техниките на нивното користење и динамиката на нивното менување, позитивно влијаат врз мотивацијата и интересот на студентите.

Можна форма на интеракцијата е работилницата, која содржи формална презентација, во најчеста форма на т.н. „мини лекција“. Наставникот треба да им покаже т.е. да им демонстрира на студентите како се прават одредени нешта, на пример како се формулираат и поставуваат прашања, како се анализира уметнички текст, како се чита приказна итн. Симулацијата често се користи во интерактивната настава или како активност помеѓу учесниците или како анализа на одредени видео записи. Други интерактивни техники, податливи на ова ниво се студија на случај, дискусии групи и работа на индивидуални задачи.

Луѓето сакаат да бидат почитувани, односно да се почитува нивната личност, знаења, вештини, како и нивната способност за учење. Па така и на студентите им е потребна мотивација, охрабрување и интерперсонална комуникација. И во ситуации кога од студентите се добиваат непрецизни или нецелосно точни одговори, не треба да се обесхрабруваат, туку комуникацијата да оди во насока на истакнување на позитивното, со педагошки императив. Целта на работилницата е студентите да стекнат одредени знаења и вештини. Испитувањето на стекнатите знаења не треба да се прави на крајот на секоја работилница само преку тестови на знаења, туку да се овозможува да се направи и самопроценка на личниот напредок. Сепак, во целите на работилницата треба да се вградат и критериуми за оценување на вештините и на знаењата.

Следниве принципи и искуства се развиени и тествирани од страна на Мур (Moore). Интерактивните модели коишто се применуваат во наставата на идните наставници, треба да се одвиваат во атмосфера која создава почитување. Просториите треба да бидат адаптирани за работа со помали групи. Столиците треба да се за возрастни и да се инсистира избегнување на атмосфера на класична училница. Треба да се создадат односи помеѓу луѓето кадешто тие ќе се поддржуваат едни со други, правилата можат да бидат изменети и од наставникот и од студентите. Учесниците треба да се именуваат по име или по презиме. И најважно од сè е дека наставниците не треба да се однесуваат доминантно и авторитативно кон учесниците.

- Интерактивните модели треба да се одвиваат според модел на соработка. Учесниците треба да се вклучат во одлучувањето, конструирањето и
-

остварувањето на програмата, нивното вклучување во програмата треба да биде посебно. Учесниците треба да учествуваат во проценка на нивното искуство за учење и тие треба да имаат еднаков статус кога ги изразуваат своите потреби.

- Интерактивната настава на студентите треба да им овозможи развивање на самонасоченост и оспособеност. Студентите треба да се во состојба да ги одредат и проценат нивните лични цели. Учесниците треба да имаат лична и професионална придобивка од програмската содржина.
- Наставникот кој е реализатор на интерактивната настава треба да го искористи искуството на студентите. Личноста која ги развива наставните модели треба да го има предвид нивото до кое може да се употреби искуството на учесниците за понатамошно учење. Наставникот треба да испланира наставни стратегии со цел овозможување учесниците подобро меѓусебно да се запознаат.
- Ваквиот вид настава треба да овозможи идните наставниците да го зајакнат искуството. На учесниците треба да им се дозволи да ја направат околината за учење. Учесниците, на пример, можат да разговараат и да заземат став по однос на методите за работа кои ќе ги употребат за време на работилниците и во периодот на другите активности.
- Реализирањето на интерактивните модели треба да го зајакнат критичкото размислување. Ваквиот вид на настава треба да го зајакнува учењето за дејствување, преку: донесување одлуки и учесниците треба да се поттикнуваат во создавањето стратегии за дејствување.

4.2.1. Активности за поддршка на интеракцијата

Начини за поттикнување на дискусија

- Наставниците треба да го парафразираат она што некој го кажал, такашто студентот ќе се почувствува разбран за тоа што сакал да го каже. Со парафразирање на кажаното, останатите студенти ќе слушнат концизна верзија на тоа што е кажано. На пример:
-

Значи Вие кажувате дека треба да бидете многу внимателен со зборовите кои ги користите, затоа што некоја личност може да се навреди.

- Наставникот треба добро да провери дали ги разбрал зборовите кои студентите ги кажале или пак да ги замоли да му разјаснат што сакаат да кажат со тие зборови. На пример:

Не сум сигурен дека разбирам што сакате да кажете. Ќе може ли повторно да го кажете Вашето мислење?

- Наставникот треба секогаш да пофали некој интересен коментар.

Ова е добар коментар. Мило ми е дека посветивте внимание на тоа.

- Наставникот треба да им образложи на студентите за придонесот кои тие го имаат со дискусијата во предавалната и преку примери да сугерира нови аспекти во разрешувањето на проблемот:

Вашиите коментари и мислења ги покажуваат ставовите на малкумина во групата и тие во многу нешта придонесуваат за разрешување на проблемот, но треба да ги имаме предвид мислењата и погледите на поголемиот број студенти во оваа ситуација.

- Наставникот треба да ја охрабрува дискусијата со тоа што ќе го „скрши мразот“ користејќи хумор и ако е потребно и да ја поттикне дискусијата вклучувајќи се и самиот.

О, можеби ние имаме доста мирни луѓе во групата! Но, имам и предизвици за Вас. Во следните две до три минути треба да смислите зборови кои ќе означуваат хумор.

- Наставникот не треба да се согласува со некои коментари на студентите за да ја поттикне понатамошната дискусија.

Јас разбираам кои се Вашиите размислувања, но не сум сигурен дека она што Вие го објаснувате е секогаш случај. Дали некој друг има поинакво размислување од Игор?

- Наставникот треба да ги поврзува различните опции меѓу студентите и да ги ослободи од било каква тензија.

Јас мислам дека Сузана и Мери немаат комплетно спротивставени ставови, туку тие изнесоа различни ставови и мислења за истиот проблем.

-
- Наставникот треба да ги покаже заедничките идеи и да ги изнесе врските помеѓу нив.

Како што слушнавте од коментарите на Мери и Андријана зборовите можат да ги навредат луѓето. Двете ни дадоа пример како тие се чувствуваат кога некој погрдно ќе ги нарекува.

- Наставникот треба да го промени процесот во групата со промена на методите за да се одржи учеството или да го пренесе целиот процес на дискусијата во групата на степен за евалуација на идеите кои биле изнесени во групната дискусија.

Ајде да се поделиме во помали групи и да направиме некои критериуми за увидување кои зборови предизвикуваат дискриминација на половите.

Десет начини за поттикнување на истражувачките активности:

Истражувачките активности навистина им помагаат на студентите да бидат активни во процесот на учењето. Некои активности ги вклучуваат: играњето улоги, симулации, визуелизации и задачи кои се однесуваат на решавање на проблеми. Многу е подобро студентите да имаат можност да експериментираат и да осознаваат за проблемот отколку да се слуша или да се зборува за него.

- Наставниците треба да ги објаснат целите. Студентите сакат да знаат што ќе се случи во текот на наставата.
 - Наставниците треба да ги кажат придобивките од активностите. Тие треба да им објаснат на студентите зошто ја прават активноста и треба да споделат како активноста може да се поврзе со активностите што ги правеле претходно.
 - Наставниците треба да зборуваат бавно додека ги даваат инструкциите за активноста. Давајќи ги инструкциите треба да се осигураат дека студентите добро ги разбрале односно да добијат и невербална повратна информација.
 - Наставниците треба да ја демонстрираат активноста доколку инструкциите се комплицирани. Тие треба да им дозволат на студентите да ја видат активноста пред тие да ја направат.
-

- Наставниците треба да ги поделат студентите пред да добијат понатамошни напатствија. Ако тоа не го направат, студентите можеби ќе забораваат на инструкциите додека водителите ги формираат групите.
- Наставниците треба да ги информираат студентите колку време имаат за да ја изведат активноста. Тие треба да им кажат на студентите колку време им е потребно за целата активност, а во текот на активноста повремено треба да ги информираат студентите колку време имаат до крајот на активноста.
- Наставниците треба да ја задржат динамиката на активноста. Не треба да дозволат активноста да се „опушти“, тие треба да ги активираат студентите да пишуваат на табла или на хамер и не треба да дозволуваат разговорот да се одолжи.
- Наставниците треба да ги охрабруваат студентите. Секогаш има повеќе енергија ако водителите ги охрабруваат студентите, а со тоа ја намалуваат тензијата. Доколу задачите се здодевни, тогаш студентите ќе станат летаргични.
- Наставниците треба секогаш да дискутираат за активноста. Кога активноста е завршена треба да ги поканат студентите да ги споделат чувствата што активноста ги предизвикува кај нив.
- Наставниците треба внимателно да ги структурираат искуствата кои студентите ги имале во текот на активноста. Тие треба да ја водат дискусијата и да постават само неколку прашања. Ако студентите се поделени во подгрупи, треба да се замолат да ги споделат нивните сознанија за активноста која ја правеле.

Кога ќе се формираат групите од студентите, групата која во просторијата ќе биде лево, во задниот дел од просторијата, треба да го добие бројот еден, на пример, а групата десно – во задниот дел од просторијата, треба да го добие бројот два, така што кон предниот дел на просторијата, предните групи (поблизу до водителот) ќе добиваат поголеми броеви. Водителот ова треба да го направи со цел учесниците кои се наоѓаат назад во просторијата да не се почувствуваат изолирани. Исто така, тој треба да го менува распоредот по кој што ќе ги повикува студентите од поединечните групи.

- Наставникот треба да даде различни можности за поставување на прашања и давање на предлози. Тој може да залепи хамер на излезната

- врата, на кој со задебелен наслов ќе пишува ПРАШАЊА. Водителот може да воведи и кутија со прашања и сугестии. Не треба да заборави дека секогаш редовно треба да ги прегледува и да даде одговори.
- Наставникот може да закачи пано во просторијата со интересни наслови, изреки, пораки, мисли пред да започне со наставата. За да ги разберат студентите, ќе мора линеарно да размислуваат со што ќе се префрлат на креативниот режим на работа, а со што ќе постанат и многу поотворени за разбирање и за помнење.
 - Доколку материјалите што наставникот ќе им ги подели на учесниците не се во боја, треба да обезбеди маркери и да ги замоли нешто да нацртаат, да обојат или да направат нешто друго, со што материјалот ќе го чувствуваат лично. Тоа треба да биде некој вид на личен печат.
 - Доколку на наставникот често му се случува да ја губи лепливата лента, најдобро е да го залепи десно од графоскопот. Со тек на време тоа треба да му помине во навика и секогаш да знае каде му се наоѓа.
 - Доколу водителот пишува со десна рака, треба да стави фолија, или пак нешто друго што често го користи. Тоа би можело да го натера да ги користи двете страни од просторот и да го доведе до поблизок контакт со студентите кои седат до неговата страна.
 - Наставникот треба да користи универзален часовник во текот на работилницата. Кога мерењето на времето зависи од сите, тогаш отпорот се намалува.
 - Кога наставникот сака да организира игра на улоги, треба да избегнува да ја нарекува така. Практичната активност или практичниот дел секогаш звучи помалку застрашувачки.
 - Во ситуациите игра на улоги, исто така водителите можат да користат дополнителни материјали како на пример телефони, капи и сл. Тоа би можело да ја намали тензијата и активноста ќе ја направи поинтересна и позабавна, а со тоа се зголемува и помнењето.
 - Наставникот треба да води сметка за времето на чекање. Секогаш кога ќе поставува прашање на кое би сакал да добие одговор, потребно е да почека 3-5 секунди. Оваа техника им овозможува на студентите да ги средат своите мисли и да го кажат она што им е потребно.
-

- Добро би било наставникот да пушти музика пред почетокот на работилницата и за време на паузите. Тоа би ја намалило напнатоста кај студентите. Истовремено го ангажира и сетилото за слух, како и останатите сетила, и го зголемува помнењето кај студентите.
- При организирањето на игра на улоги, наставникот треба да им додели на студентите други имиња кои можат и самите да си ги изберат. Тоа можат да бидат и прекари. Исто така тоа ќе им овозможи на студентите активноста да ја изведуваат под заштита на своето второ име.
- Во текот на работилницата водителот треба да ги менува активностите на секои 20-30 минути. Може да се постават столици во круг, да се направи пауза и сл. Можат да се користат и квизови во траења од 10 до 15 минути за поставување на прашања. Тоа би ја намалило тензијата и би можело да помогне во разбирањето и поттикнувањето на студентите.
- Доколку наставникот се одлучи да го користи методот студија на случај, на групите треба да им даде време, така што секоја група ќе креира студија на случај за некоја друга група. Тоа е многу важно за поврзувањето помеѓу студентите и им дава можност да даваат примери од реалните ситуации.

5. Имплементација на интеракцијата во високото образование

5.1. Дидактичко дизајнирање на интерактивните модели

Дидактичкото дизајнирање на интерактивните модели е производ на потребата за осовременување на образованието на сите степени, при што интересот на ова истражување е насочен кон наставата во високото образование и развивање на посебни дидактички компетенции на идните наставници, кои со својата работа ќе партиципираат во осовременувањето на наставата по првите два образовни циклуса во основното образование. Значи, станува збор за два процеса кои се меѓусебно условени, кои постојано се развиваат и надоградуваат. Имено, праксата која ја реализираат компетентни наставници во првиот и во вториот образовен степен (основно и средно образование), претставува идеална средина и модел за развивање на дидактичките компетенции на наставниците,

кој во истражувањето е поддржан со интерактивна реализација на високообразовно ниво.

Очекувано е при дизајнирањето на секоја работа, па и на секој дидактички модел одделно, да се тргне од поставување на **цели** кои при дизајнирањето на моделите, кои се користат во ова истражување, можат да се дефинираат како **општи**, или поточно **општо-дидактички**, **посебни** или **цели на наставата по дидактика на јазично подрачје** и **поединечни цели на одделни програмски подрачја** на наставата по македонски јазик. Целите се примарни (но, не и единствени) условувачи за профилот на секој дидактички модел. Функцијата на моделите е вака дефинираните цели да ги развива на долгорочно, среднорочно и краткорочно ниво. Оваа временска класификација на целите може да се протолкува на начин дека општите цели ќе се развиваат на долгорочно ниво, а останатите две цели ќе се реализираат на среднорочно и краткорочно ниво. При правењето на овие наставни модели тоа е само целосно така, бидејќи и општите цели дури и посебните цели со оглед на своето значење во партиципирањето на развивањето на компетенциите на наставниците, по однос на стекнување на знаења и развивање на наставни вештини, можат да бидат и долгорочни, среднорочни и краткорочни. Сепак, концептот сугерира дека краткорочните цели во поголем степен се совпаѓаат со поединечните цели, карактеристични за целната насоченост на одделни карактеристики, кои се добро обмислени поддржувачи за остварување на најопштата цел на секој модел одделно. Во секој случај остварувањето на целите е насочено кон студентите, и посредно на тоа и на учениците кон севкупниот наставен процес, кон развивање на навика за континуирано работење на сопствениот професионален равој, создавање на позитивна соработка на сите нивоа и во сите насоки во и надвор од наставата. Целите се формулирани така што овозможуваат нивна лесна мерливост преку формативно евалуирање. Овој процес овозможи постојано ревидирање на моделите во целост, или на одредени сегменти во процесот на истражувањето, кое е од акционен карактер, а во методолошката рамка се предвидени и задачи со ваков карактер.

Дијапазонот на целите кои треба да се постигнат преку соодветните интерактивни модели соодветствува на природата на моделите кои имаат повеќеслоен карактер односно се конципирани за стекнување на педагошки,

општодидактички знаења и знаења од областа на дидактиката на јазично подрачје. Ваквата структура на моделите соодветствува на некои од добиените резултати од испитувањето на знаењата и ставовите за искуствата на студентите за интерактивната наставна работа во првите две студиски години, испитани во иницијалната состојба (види во третиот дел од трудот), што оди во прилог на констатацијата за динамичноста во градењето на моделите.

Со оглед на тоа дека истражувањето е од акционен карактер, оваа ситуација влијаеше врз првобитната замисла, па така планираните активности често беа прилагодувани и менувани активности, стилови на работа и наставни стратегии, во интерес на потребите на партиципиентите. Поради тоа целите, активностите, како и сите други елементи, моделите не кореспондираат само со развивањето на интерактивни компетенции од еден наставен предмет, што впрочем во наставната практика и не е можно да се направи во чиста форма. Затоа и структурата на интерактивните модели е мошне сложена, тие се обемни и реализираат цели од различен степен на општост. Со други зборови, интерактивните модели, дизајнирани во ова истражување имаат интердисциплинарен пристап (избор на цели и наставни содржини од различни научни дисциплини: развојна психологија, педагошка психологија, социологија на образование, социјална психологија, општа педагогија, андрагогија, општа дидактика, методика на воспитна работа, методологија на педагошки истражувања и посебни дидактики), и интрадисциплинарен пристап (избор на цели и содржини од одделни подрачја од наставата по мајчин јазик).

Определувајќи се за вградување и на општодидактички цели, од кои произлегуваат одделни содржини и сè што следува по нив, како компоненти на интерактивниот модел, дизајнирани се пообемни модели во кои се испреплетува остварувањето на одделни цели, т. е. се развиваат најопшти дидактички компетенции, преку користење на содржини и активности кои водат кон „покривање“ на целите на дидактиката на јазичното подрачје. Во овој контекст, прашањето за воведување на интерактивна настава, како начин на работа, но и како модел за идна работа на наставничките факултети, има особено големо значење и своевиден приоритет.

Токму поради тоа што уште во првиот чекор во процесот на дизајнирање на моделите, се јавува неопходна потреба од тоа учењето да се разбере како

активен процес, а поучувањето како двонасочна позитивна комуникација и размена на искуства, преку користење на различни стратегии за учење, од кои многу често е користена стратегијата на самостојно поставување и решавање на проблемски ситуации, како и развивање на одговорност кон сопственото учење. Со користење на овие стратегии во интерактивните модели студентите се ангажирани како активни, креативни, отворени и директни учесници, чии вештини ќе можат успешно да се користат во практиката, истовремено унапредувајќи ја истата. Поради тоа планирањето на конечниот дизајн на одделните модели за истражувачот претставуваше извонредно тешка и одговорна задача која бараше високо ниво на педагошка флексибилност. И додека од една страна, овој процес беше усложнуван и со комплексната структура на моделите, кои мора да напомене дека сепак се поставени врз вообичаените рамки за дизајнирање на модел. Од друга страна, пак, истиот овој процес беше до некаде олеснет со оглед на релативно скромниот истражувачки примерок кој овозможи користење и на неформални облици на следење на реакциите.

Она што се наметнува како излезен заклучок и препорака во однос на ова искуство е дека примената на дидактичките модели на значително поголеми примероци, што сепак не можат да бидат многу големи, со оглед на начинот на работа кој го сугерира секој од дизајнираните модели и основните принципи за современа настава на високообразовните институции или други форми на формални и неформални обуки, е дека потребно е сондажно испитување на „функционирањето“ на интерактивните модели во услови кога се работи со примерок поголем од оној кој е опфатен со ова истражување.

Значи, при дизајнирањето на дидактичките модели, учењето се третира како динамичен процес, кој е многу поразличен од обичната трансмисија на знаења. Моделите се поставени врз интерактивен концепт во кои се применуваат различни стратегии за учење, развивање на вештини и решавање проблеми.

Се разбира дека ова е јадрото околу кое се формираат концентрични кругови детерминирани со своевиден холистички пристап при дизајнирањето и реализацијата. Тоа се одразува врз големината на одделните модели составени од повеќе работилници, кои треба да се реализираат на повеќе часови, чија

вкупна реализација во крајниот исход го надминува предвидениот фонд на часови. Очигледно е дека интеракцијата бара повеќе време, впрочем крајната интенција на истражувањето не е доследно да се реализираат сите модели, работилници и активности, што сепак во истражувањето успеа да се оствари, туку да се понудат примероци на дидактички дизајнирани модели кои целосно или парцијално ќе можат да се користат во практичната настава.

Ваквиот пристап, односно определбата на истражувачот на овој начин да пристапи кон дизајнирањето на моделите, резултираат со, на прв поглед, извесна неконзистентност на целите модели. Оваа слика се губи по продлабочената анализа на поединечните делови кои сами по себе се одделни целини, функционално поврзани во логичен редослед. Впрочем прашањето на изборот на одделните целини на моделите кои соодветствуваат на одделни дидактички прашања од поширок или потесен обем е своевидна креација на дизајнерот, која секогаш може да се менува и адаптира според вкусот и потребите на реализаторот и целната група за кого е наменета.

Во секој случај овој сет на дидактички модели може да му послужи на секој наставник, на двата образовни степенa, и тоа на оние кои сакаат да работат „посовремено“ на основноучилишно ниво, но и на оние кои образуваат идни наставници.

Фактот дека луѓето учат со различни стилови и дека помеѓу нив постојат индивидуални разлики по однос на потенцијалите за учење, при што учењето сепак не е индивидуална активност, туку и социјален процес на воспоставување на меѓусебни односи, различни по својата динамика, бараат дидактичките модели да функционираат низ примена на полиметодскиот и полиморфниот пристап, кои ќе бидат придружени со активности од најразличен вид, што можат да имаат различна функција, но не и строго да се поделат по таа основа, бидејќи многу активности се мултифункционални и се преклопуваат.

Во литеаратурата може да се најде на активности кои се класифицирани според различни критериуми, меѓутоа најчеста е поделбата на: **„воведни**

активности, активности за загревање и условно речено, главни активности“⁸⁹.

Функцијата на првиот и на вториот тип на активности, може релативно лесно да се дефинира, како учесниците меѓусебно лесно да се запознаат, да се мотивираат за работа и да создадат социо-емоционална клима повољна за работа (воведни активности) или активности за загревање, чија функција делумно се совпаѓа со функцијата на загревачките активности (релаксација, создавање на добро расположение, подигнување на енергија). Како посебни се издвојуваат оние активности преку кои учесниците се запознаваат со темата и целите на наставата, поставување на лични цели и воспоставување на правила за работа, кои поради својата фокусираност врз самата работа, можат да се одделат како посебни активности. Тие на некој начин претставуваат директен вовед во реализацијата на т.н. „носечки“ (централни) активности со кои се остваруваат основните образовни цели како на пример: активности за стекнување на знаења, активности за примена, активности за проверка и за повторување и активности за планирање. Во истражувачките модели се користени активности различни по својата функција, на најопшто ниво компатибилни со основниот концепт на интерактивноста во наставата, сè до ниво на остварување на поединечни цели во наставата по дидактика на јазичното подрачје. За реализација на активностите се користени: различни методи на работа, различни пристапи во поврзувањето со искуствата, размена помеѓу искуствата и различна динамика. Примената на било која активност, во истражувачките модели, треба да се гледа преку призмата на почитување на разликите во стилите на учење, како една од основните компоненти на интерактивната настава и постоење на индивидуални разлики и капацитети на учење, и како резултат на разновидно поставени цели, со различен степен на општост и временски рамки, што е појдовна премиса на дизајнирањето на сите останати компоненти на дидактичките елементи, од најопштите, преку посебните до специфичните.

Токму поради, тоа еден од основните концепти на градење на моделите е употреба на различни методи и форми. При елаборацијата на основниот

⁸⁹ Според J. Clair, C. Hoffman, and O. Judz (1990) и B. Wolfe (1995). Користен извор: D. Pavlović-Breneselović, T. Pavlovski (2000a), стр. 17.

концепт врз кои се дизајнирани интерактивните модели се чини малку нелогично што своето внимание „дизајнерот“ веднаш го фокусира кон активностите. Тоа е одраз на своевидно искуство на истражувачот, здобиено во речиси една децениска работа со интерактивни модели, како корисник на дидактички модели кои ги дизајнирале други, или пак како самостоен „дизајнер“ на интерактивни модели, кои самиот ги реализирал со најразлични структури на примероци со различна големина. Според тоа, од добиеното искуство, по направениот избор на цели добро е во работната верзија или во личниот акционен регистер во секој одделен модел да се дефинираат и „потесни“ цели – своевидни задачи, од чии избор и бројност ќе се дизајнираат сите останати компоненти на наставата, а во нив ќе бидат инкорпорирани активности со различни функции кои ќе пермутираат зависно од потребите во рамките на секоја од одделните компоненти на наставата. Ова директно доведува до полесно операционализирање на целите (на теоретско ниво) што овозможува полесно снаоѓање во процесот на реализација. Паралелно со тоа се избираат и методи за реализација на активностите, при што се води грижа за техничко-организационите можности за учесниците за нивните претходни знаења, искуства и очекувања, кои истражувачот ги испита на почетокот на истражувањето, од стилот на работа и од способностите на наставникот, во овој случај самиот „дизајнер“ на моделите. Значи, во крајна инстанца тоа ја потврдува претходно изнесената размисла дека дизајнирањето на модели е креативна работа која зависи од стилот на работа, афинитетите и способностите на „дизајнерот“, кој, водејќи грижа за оние на кои им е наменет моделот, максимално ги користи техничко-организациските можности дадени во тие услови.

„Компонентите на моделите не отстапуваат од една вообичаена поставеност на интерактивните модели, што впрочем и не е можно со оглед на функциите на одделните компоненти кои меѓусебно се поврзуваат и произлегуваат една од друга, која до некаде се совпаѓа и со компонентите на наставата, а тоа се: подготовка (планирање), реализирање и следење и поддршка“⁹⁰.

⁹⁰ Користен извор: D. Pavlović-Breneselović, T. Pavlovski (2000a), стр. 19.

Компонентата на подготовка започнува со запознавањето на групата и дефинирањето на целите, кои во конкретните модели не го запазува токму овој редослед, бидејќи искуството на истражувачот, од досегашната наставна работа, даваше претходни искуства за групата и нејзините квалитети, така што дефинирањето на целите беше прва и основна задача за истражувачот. Како што веќе е објаснето, целите се дефинираа со намера секој дидактички модел да има еден општодидактички background, така што целите за овој дел се „извлекувани“ од предметната програма на Општа дидактика 1 и од Општа дидактика 2, при што тие беа прилагодени кон темата и содржините на моделот, претходните искуства на студентите и нивната податливост за интерактивна операционализација. Другите цели за одделните модели се извлекувани од програмата на предметот дидактика на јазично подрачје. Тие имаа помал степен на општост, сè до поединечност, како цели на одделни предметни подрачја на овој предмет. Потоа е направен избор, преработка или целосно оригинално структурирање на различни видови на активности, со проекција за можности за нивна примена при реализација на одредени цели, распоредени во одделни структурални компоненти на моделот.

Планирањето на времетраењето на одделните активности, во насока на остварување на одредени цели, преку реализација на соодветни содржини и користење на мултиметодски и полиморфен пристап, исто така е направено во фазата на подготовката. Времетраењето на сите активности е точно пресметано и означено во самиот модел. И покрај тоа што наставникот се придржувал на планираното време, сепак ги надминал временските рамки на севкупниот фонд на часови, планирани со планот и програмата на дидактика на јазично подрачје. Ова е оправдано, бидејќи секогаш при користење на интерактивен модел на работење, потребно е извесна флексибилност, и покрај тоа што наставникот однапред го планира потребното време за реализација на активностите, тоа е само рамка која може да се менува зависно од потребите на учесниците. Бидејќи, во темите опфатени во истражувањето, се неопходни и компензирачки активности, кои се вградени во интерактивните модели, тоа до некаде ја разликува првобитната конзистентност на временската артикулација.

Реализацијата на интерактивните модели претпоставува користење на соодветна опрема, како аудио-визуелни апарати, графоскоп, ЛЦД проектор,

аудио-касетофон, CD-player, видео-камера, фотоапарат. Преку користењето на опремата се подобрува квалитетот на реализацијата на активностите, се овозможува поголема разновидност и се подобрува квалитетот и ефикасноста на работата на наставникот. Планирањето на користењето на опремата е во тесна врска со планирањето на активностите, што е направено во зависност од тоа со каква опрема се располагало. Опремата која е користена е во добра функционална состојба, а ракувањето со опремата не претставувало проблем, со оглед на претходното искуство на наставникот.

Во реализацијата се користени различни материјали кои му користеле на наставникот и на студентите, како и наставни средства кои се користени за реализација на одредени активности.

Прегледот на интерактивните модели покажува дека наставникот користел т.н. **помошни материјали**: графо-фолии, слајдови, фотографии, бележници, фломастери, бела табла, видео записи, помошни картички, модели и др. Помошните материјалите⁹¹ кои ги користеле студентите се главно во печатена форма и студентите ги добиваат во текот на самата реализација. Во нив на систематски и прегледен начин целосно се презентираат содржините на наставната тема. Во нив се наведени целите, темите, клучните поими и информациите. Тие на студентите им овозможуваат да го следат текот на реализацијата и да можат активно да ја следат наставата и да учествуваат во неа. Овие материјали претставуваат своевидна помош при самостојното совладување на наставната содржина, бидејќи ги содржат потребните информации, подредени по редоследот на излагањето, а едновремено имаат и простор за додатни белешки и коментари.

Додатните материјали кои се користени при реализација на интерактивните модели, даваат посеопфатна разработка на некоја од темите или поттемите и претставуваат поддршка за активностите од видот на „мини лекција“. Тоа често се текстови преземени од стручната литература, детски списанија и енциклопедии, официјални документи итн.

При реализацијата на одделни активности се користат и **работни материјали** како што се прашалници, скали за проценка, тестови и др. Сите

⁹¹ *Ibid.* стр. 23.

материјали кои се користени во реализацијата на моделите, а се наменети за учесниците и што особено се однесува на помошните материјали, се прегледни, според графичкиот дизајн и содржина, целосни и ги содржат сите битни информации дадени во текот на одредени активности. Што се однесува до економичноста на помошните материјали, интерактивните истражувачки модели имаат исклучително голем број на материјали од различен тип, што соодветствува на природата на интерактивната настава, но и на бројноста на активностите кои произлегуваат од поставените цели. При реализацијата на наставата искористен е само дел од приложените материјали, по избор на наставникот. Остатокот од неискористените материјали, студентите ги добиваат како дополнителни материјали, кои можат да ги искористат во текот на нивната практична училишна настава.

Реализацијата која е логична компонента на секој модел е опишана како посебен елемент и е прикажана во приказот на одделните модели во четвртото поглавје од трудот.

Систематизирањето на протоколот на реализацијата од секоја работилница е направен на еден унифициран начин кој му овозможува, на секој оној кој ќе го користи интерактивниот модел, лесно да се снајде при користењето на истиот, преку воспоставување на конзистентна методологија за користењето на поединечните структурни елементи.

Секој елемент во протоколот има соодветен графички симбол, а материјалите кои што ги користи наставникот и материјалите кои ги добиваат студентите, освен графички симбол имаат и соодветна шифра, кои се направени според унифицирана методологија.

Првата цифра го претставува бројот на интерактивниот модел, второто место, алфабетски симбол – голема печатна, со кирилично писмо напишана буква, и тоа: **А** го означува помошниот материјал на наставникот, **Б** го означува помошниот материјал што го добива студентот (корисникот на интерактивната настава), **В** додатен материјал за студентотот, **Г** работен материјал за студентот. Третото и четвртото место во шифрата, нумерички го претставуваат редниот број на материјалот. Пример: **1Г2** претставува шифра за работен материјал наменет за студентите, даден втор по ред при реализација на првиот интерактивен модел, кој гласи: Вовед во интерактивната настава.

Еден современ дидактички модел, освен наведените компоненти, треба да биде придружен со следење и поддршка со кои ќе се испитаат не само стекнатите знаења и вештини, што во ова истражување е направено повеќекратно на ниво на формативно испитување за стекнати знаења и развиени вештини (преку првото и второто тестирање и нивната трајност во овој случај ограничена на две години, испитани преку тестот за ревизија), туку и применливоста на знаењата и вештините во секојдневната работа.

Според некои истражувања „реализацијата на моделите најчесто завршува со нивната реализација и оди до ниво на истражување на ефикасноста која се мери со ниво на стекнати знаења и развиени вештини“⁹². Само 20% од моделите ја следат равојноста на целиот процес, односно колку знаењата и вештините се интегрирани во секојдневната работа и дали се унапредувани понатаму. Ситуацијата во кој дел од часовите за реализација на часовите по дидактика на јазично подрачје е предвидено да се реализира преку практична работа на студентите во основните училишта во период од еден семестар, односно исто колку што траеше и реализацијата на сите модели, истражувачот имаше полза да го следи степенот на интегрираност на стекнатите знаења при практичната работа студентите. Така, барем делумно, што е условено од дадените можности, дидактичките модели се „вклопуваат“ во современите интенции дека научено е само она што се применува.

Следењето на практичните компетенции на студентите во текот на истражувањето е перманентно, преку непосредна опсервација од страна на наставникот, подготвеноста за планирање на современ наставен час и оспособеноста за проценка на работата на наставниците-ментори, значи преку разновидни практични активности. Вреднување е направено по прегледот на податоците, сместени во личниот регистар на истражувачот и изразени во бодови со нумерички вредности, кои партиципираат во сумативната проценка на студентот.

⁹² Според В. Wolfe, (1995).

5.2. Интерактивни модели за развивање на дидактички компетенции во наставата по дидактика на јазично подрачје

По деталниот преглед на интерактивните модели, реализирани во ова истражување, сите модели се операционализирани преку содржини и активности предвидени според програмата за предметот дидактика на јазично подрачје, која се изучува во петиот семестар. Овие содржини тесно се испреплетуваат со содржините и активностите кои имаат поопшто педагошко и дидактичко значење, односно поточно се во функција на нивно апсолвирање. На тој начин реализацијата по истражувањето успева да одговори на програмските барања на дидактиката на јазичното подрачје и да ги оствари општите и посебните цели, сè до ниво и на некои посебни цели. Испреплетеноста на овие компоненти во дидактичките модели ја отежнува анализата во која не може конзистентно да се подредат целите и содржините на одредени програмски подрачја, пред сè во смисла на нивно подредување по редослед, како што се дадени во програмата. Со тоа се надминува еден своевиден линеарен и сукцесивен пристап во реализацијата, каде што се оди од поедноставни цели, барања и содржини.

Од друга страна, „совладувањето“ на знаењата и развивањето на вештините од јазичното подрачје во наставата во основното образование во современ контекст, сè повеќе се гледа како холистички процес, во кој одделните подрачја се повеќе или помалку сместени во еден сеопфатен систем на учење на јазикот, без разлика за кој негов аспект станува збор. Сепак, со оглед на базичното значење на едно предметно подрачје – јазично описменување, бидејќи без јазична описменетост не може да се реализираат многу цели и активности, бара извесна постапност во „отварањето на јазичниот пакет“. Од друга страна, почетното описменување е своевиден систем на вештини во кои се вклучени „читањето, пишувањето, зборувањето и слушањето“. Сите „елементи на јазичниот пакет“ се тесно меѓусебно поврзани и се развиваат „едни преку други“ и „едни со други“, односно сите заедно. Современите тенденции во почетното описменување покажуваат дека тоа може да се развива на различни начини, кои не мора да бидат строго формални и да се „врзуваат“ за учебниците, туку напротив, тие можат да бидат и активности кои ќе се соединуваат и развиваат преку различни процеси и со најразлични содржини.

Активноста е неминовна во овој процес, бидејќи пишувањето се учи преку пишување, секаде, секогаш и преку најразлични активности. Читањето се учи со читање, а зборувањето преку зборување. Универзалноста на активностите застапени во сите дидактички модели соодветствува на овие барања и со степенот на својата сложеност често ги надминува, особено кога станува збор за развивањето на писмената, говорната и медиумската култура и воннаставното читање. Основата на овие активности се базира врз сознанијата за развојните карактеристики на учениците од раноучилишна возраст, што впрочем е еден посебен модел (Развојни карактеристики-интерактивен модел број 2). Во интерактивните модели не се инсистира на тоа целите на одделните активности сосема целосно и прецизно да се лоцираат на ниво на посебност, во рамки на одделни предметни подрачја, туку повеќе таксативно се избрани активности од програмата на предметот Македонски јазик во првиот образовен циклус од деветгодишното основно образование.

Сите активности во интеркативните модели го почитуваат принципот на учење низ игра, кој дава оптимални резултати во учењето на раноучилишна возраст. Она што ја сочинува суштината на реализацијата на моделите е дека наставата на академско ниво, во овој случај е организирана и разбрана како симулација на наставни ситуации кои целосно или делумно можат да се аплицираат во училишната наставна работа на ниво на задолжителна наставна пракса или на ниво на идна професионална дејност.

Токму поради тоа дидактичките модели имаат високи образовни квалитети. Тие директно упатуваат кон практиката и кажуваат ШТО и КАКО може да се прави во неа. Бидејќи практиката, во овој случај наставната практика е широка сфера на делување, со едно истражување од овој вид е „покриен“ еден наставен предмет. При конципирањето на интеркативните модели се тргнува од премисата дека знаењата се трансферираат. Според тоа се очекува, во некои апроксимативни рамки, ваквиот начин на работа (интерактивниот) студентите да го применуваат во понатамошната практична настава, во рамките на другите посебни дидактики и пошироко.

Имено, поради првобитната замисла на истражувачот и универзалноста на интеракцијата, како начин на работа кој е можен при реализацијата на сите предметни програми, овие интеркативни модели може да послужат како

урнеци за поттикнување на проширувањето на интеракцијата на пошироко на академското ниво.

Така на пример во првиот интерактивен модел **„Вовед во интерактивната настава“**, активностите кои се во функција на развивање на вештини за остварување на одредени цели во наставата на македонски јазик се „Приказната за името“ во која се користи раскажувањето како форма на говорна вежба, а е во функција на развивањето на говорната култура. Развивањето на почетното описменување во овој модел тргнува од пишувањето на сопственото име или почетните букви од името, во зависност на признаењата на учениците. Драматизацијата како активност е во функција на остварување на одредени цели во рамките на развивањето на говорната култура и медиумската култура. Значи, во овој модел, кој на прв поглед се чини претежно општо дидактички и андрагошки, постојат „јазични активности“. Пример за тоа е и вториот интерактивен модел **„Развојни карактеристики на учениците“** во кој преку активноста „заедничка средба“ се развиваат основните јазични вештини, „сиден пасош“ каде што се застапени елементи на несамостојни писмени вежби, „кутија со реквизите“, каде што исто така се развиваат јазичните способности кај ученици од најрана училишна возраст, преку пишување на дневник се развива културата на пишување кај веќе базично описменети ученици. Преку моделот **„Вовед во методиката на наставата“** студентите се запознаваат со предметот и задачите на дидактиката на јазичното подрачје, нејзиниот однос со општата дидактика и со другите посебни дидактики, како и нејзината втемеленост во науката за јазикот. При читањето на текстот да се користи „инсерт методот-техника за развивање на критичкото мислење“ при што се користи систем на интерактивно бележење за ефективно читање и размислување. Исто така, преку работа на стручен текст студентите вежбаат и примена на други техники за развивање на критичкото мислење во наставата по македонски јазик (грозд-техника). Во рамките на овој модел се вежбаат и вештини за обработка на уметнички текст и развивање на логичкото читање (разбирањето на текстот) преку одговарање на поставени прашања на различно тежинско ниво, според Блум-Сандресовата таксономија.

Интрактивниот модел, насловен како **„Средина за учење“** упатува на повеќе активности преку кои се развиваат основните јазични вештини, говорна

култура, преку игра на улоги, користење на една нова техника за развивање на критичкото мислење, пишувањето и разговорот како посложена форма на говорна вежба, изработка и користење на материјали за почетно пишување, преку пишување на огласни табли – развивање на вештината за самостојно пишување и пишување дневник и користење на различни наставни материјали при реализација на целите од различни програмски подрачја.

Со моделот на „Тематско планирање“ (интерактивен модел број 5) може да се зборува за развивање на два вида на активности. Сите тие одат во прилог на остварување на две цели, и тоа: развивање на тематското планирање како современ пристап во конципирањето на наставата во основното образование (прв образовен циклус), сè до ниво на оспособување за развивање на тематски курикулум. Изборот на темата на овој модел, која е повеќе во функција на интерактивната работа од другите теми, од овој аспект е податлива да се направи, тргнувајќи токму од наставата по македонски јазик, кадешто многу содржини од овој наставен предмет можат да претставуваат централна тема од кои понатаму ќе се развиваат поттеми со содржини и од други наставни предмети. Процесот на интеграција на целите и на содржините, кој е неминовен за процесот на тематско планирање, секогаш е можен на основно училишно ниво. Стекнувањето на знаењата и вештините за развивање на тематското планирање за студентите претставува посебна содржина од наставата по дидактика на јазично подрачје, и за истражувачот има своевидно примарно значење во однос на „работата со студентите“. Другиот вид на активности кои соодветствуваат на реализирање на цели на одделни предметни подрачја се ставени во функција на симулирање на „наставни ситуации“ кои можат да се користат во практичната работа. Тоа пред сè се однесува на активностите кои се однесуваат на културата на зборувањето и на културата на пишувањето – „семафор“ и „бура на идеи“, како и развивање на способностите за читање преку градење на посебни концепти (концептуално читање во мини лекцијата А). По ова следуваат два интерактивни модела кои имаат повеќе општодидактичко значење и се упатени кон развивање на практичните способности за вреднување на работата на наставникот. Преостанатите шест интерактивни модели конзистентно се структурирани врз почитувањето на веќе поставените основи на дизајнирање. Карактеристично е што некој од нив непосредно кореспондираат со одделни јазични подрачја во наставата по македонски јазик,

тргнувајќи од целите, содржините и резултатите кои се очекуваат, како што се моделите за **јазична писменост, холистичкиот пристап во наставата за развивање на основните јазични вештини, писмената култура и медиумската култура**. Анализата на активностите во овие интерактивни модели покажува дека секогаш предвидените активности директно произлегуваат и од самата природа на одделните аспекти на јазикот, што преку еден богат пристап на реализација со многу активности, според мислењето на истражувачот одлично се вклопува во севкупниот систем на користениот „сет на дидактички модели“. Останатите дидактички модели се фокусирани врз некои значајни компоненти на интеракцијата во наставата (**кооперативно учење, индивидуализација, следење и вреднување на јазичниот развој**) и се своевидни поддржувачи на основниот принцип на работа при реализацијата на сите модели во кои општодидактички теми се развиваат преку користење на активности кои се во функција на остварување на целите од наставата по македонски јазик во првиот образовен циклус во основното образование.

Општите размисли кои се јавуваат на крајот од елаборацијата на интерактивните модели за реализација на наставата од дидактика на јазично подрачје е дека секоја општодидактичка тема (чие реализирање во ова истражување има своевидна компензирачка функција) може да се реализира преку користење на активности кои директно одат во прилог на остварувањето на целите на одделните предметни програмски подрачја во наставата по Дидактика на јазично подрачје.

Несомнено овој пристап, во кој се засилуваат дидактичките знаења и вештини на студентите, во рамките на еден друг наставен предмет (од групата на дидактички предмети) е далеку посложен за дизајнирање и реализација во споредба со пристапот во кој сите модели, предвидени за реализација се „чисто“ од подрачјето на дидактиката на јазичното подрачје. Во услови кога не е потребна компензација, истражувачот има многу полесна работа, се намалува бројот на моделите и нивната артикулација во временските рамки предвидени со програмата.

5.3. Предлог-подржувачки активности на интерактивниот концепт

ПРИМЕРИ ЗА ВОВЕДНИ АКТИВНОСТИ

ИМЕ И ДВИЖЕЊЕ

Студентите застануваат во круг. Водителот ја дава инструкцијата: секој од нас ќе го каже своето име со одредено движење и потоа истото ќе го повториме. Следниот во кругот ќе го каже своето име со некое друго движење, а ние ќе го повториме. А потоа ќе го повториме и претходното име и движење и така се до крајот на кругот. Потоа водителот го изговара своето име со изведување на некое движење (на пр. тропни дланка со дланка, заврти се околу себе, направи два чекора кон центарот на кругот и сл.)

Оваа активност е поволна за запознавање на студентите во помала група (максимум дваесет учесници).

„БИНГО“

Секој студент добива лист за бинго. Задачата е да одговори на сите прашања, а потоа да ги пронајде студентите кои имаат исти одговори на поединечните прашања. Откако ќе го пронајде, своето име го запишува под даденото прашање.

ДА СУМ ЈАС...

Студентите добиваат листа со исказот „Да сум јас ...“ која што треба да ја пополнат. На пример:

- да сум јас јадење би бил/а
- да сум јас телевизиска емисија би бил/а.....
- да сум јас пејзаж би бил/а.....
- да сум јас боја би бил/а.....
- да сум јас предмет би бил/а.....
- да сум јас маица на мене би пишувало.....

Потоа студентите ги наоѓаат останатите студенти кои имаат еднаков одговор за поединечно тврдење и таа личност го запишува своето име покрај

даденото тврдење. Доколку студентите меѓусебно добро се познаваат, тогаш во пар можат да ги погодуваат одговорите.

МОЕТО ЖИВОТНО

Секој студент на дел од лист го пишува своето име и го црта животното за кое мисли дека според некоја особина е најслично со него. Студентите наоѓаат пар, се претставуваат и меѓусебно објаснуваат зошто го избрале токму тоа животно.

ОВА СУМ ЈАС

Студентите добиваат лист хартија поделена на шест квадрати. Во првиот квадрат го запишуваат своето име, а во секој преостанат квадрат цртаат по нешто што најдобро ги претставува (на пример: семејството, работата, хобито итн).

Кога ќе завршат, помеѓу студентите наоѓаат пар и си ги претставуваат цртежите. Напомена: активноста може да се продолжи така што секој студент на групата ќе и го претстави својот партнер.

ТОА СУМ ЈАС

Студентите стојат во круг или седат на столици во круг. Водителот ја дава следната инструкција: според тврдењето кое што го изговара, а се однесува на некој од групата, влегува во средината на кругот.

Водителот ги изговара следните тврдења:

- јас користам велосипед,
- имам сини очи,
- роден сум во знакот на риба,
- спортувам повеќе од пет години,
- живеам во стабена зграда
- и сл.

ЛИНИЈА НА РОДЕНДЕНИ

Студентите треба да направат „линија“ според датумот и месецот на раѓање. Кога ќе направат линија, секој го кажува својот датум и месец на раѓање.

МОЈОТ ХОРОСКОПСКИ ЗНАК

Студентите се делат во групи според знакот во хороскоп. Водителот на секоја група дава лист хартија со краток опис на карактеристиките од соодветниот знак. Групата треба да избере една од две позитивни и една од две негативни карактеристики преку кои ќе се претстават на останатите учесници.

Напомена: оваа активност може да се изведува со група студенти со која водителот претходно работел.

ПРЕГРУПИРАЈ СЕ

Студентите стануваат и стојат во круг. Водителот кажува одредена карактеристика и студентите треба да се групираат според истата. На пример: број на деца во семејството, знак во хороскоп, број на сестри или браќа, број на чевли, број на прочитани книги во последната календарска година, боја на очите и сл.

РАБОТА БЕЗ КОЈА НЕ ОДАМ

Од студентите се бара да издвојат некоја работа од својата чанта/џеб којашто обично секогаш ја носат со себе, од која не се одвојуваат и треба да раскажат причината.

КАКО СУМ ГО ДОБИЛ СВОЕТО ИМЕ

Од студентите се бара да го кажат своето име, презиме или прекар и да раскажат на другите нешто интересно поврзано со тоа (на пример: како го добиле своето име, што значи тоа, кој им го дал и сл.).

ДОВРШИ ЈА РЕЧЕНИЦАТА

Водителот започнува реченица која студентите индивидуално треба да ја продолжат. Откако ќе напишат сите, се читаат одговорите.

Водителот избира реченица која е поврзана со наставната тема, на пример: Соработката со семејството е како патување низ свемирот, затоа што...

Тимската работа е како прскалка за градина затоа што...

ПОИНАКВО ПРЕТСТАВУВАЊЕ

Секој студент треба да најде партнер, некој кој што не го познава или некој кој што помалку го познава. Секој треба да дознае најмалку три работи за

својот пар. Потоа студентите, еден по еден, го претставуваат својот пар пред целата група.

СЕ ПРОМЕНИВ

Секој студент си наоѓа пар и застануваат еден спроти друг. Потоа се вртат со грб и секој треба да промени пет ситници на себе. Повторно се вртат еден кон дру и ги погодуваат промените.

„ТОМБОЛА“

Оваа игра е слична на обичната томбола, само што во овој случај се поврзуваат луѓе, а не броеви. Во секој квадрат внесете го податокот кој се однесува на вас. Потоа започнете да се движите во просторијата и обидете се да пронајдете личности кои имаат исти податоци како вашите. Кога ќе ја пронајдете соодветната личност, нека ви се потпише на десниот долен агол на секој квадрат. Секоја личност може да се потпише само еднаш на вашата картичка за томбола. Кога ќе добиете томбола во било кој правец, извикајте БИНГО! Но, играта се продолжува се додека не потполните повеќе картички, или се додека водителот не го објави нејзиниот крај. Имајте предвид дека целта на оваа игра е да ги запознаете луѓето, па одвојте малку време за одговорите кои ќе ги добиете на вашите прашања.

Дата на раѓање	Боја на очите	Број на деца	Работен стаж
_____	_____	_____	_____
Омилен филм	Омилена книга	Месец на раѓање	Омилена песна
_____	_____	_____	_____
Омилена активност во слободното време	Омилен спорт	Омилена боја	Леворакост/ Деснораќост
_____	_____	_____	_____

ПРИМЕРИ НА АКТИВНОСТИ ЗА ЗАГРЕВАЊЕ

„ПРОНАЈДИ ГО СВОЕТО ЈАТО“

Студентите стојат во круг. Наставникот дава инструкции: „затворете очи, а јас на секој ќе му шепнам што треба да зборува. Со затворени очи пронајдете ги оние што зборуваат исто како вас, фатете го за раце еден од нив и заедно барајте ги другите истоговорници“. Потоа наставникот на секој студент му шепнува инструкција како да демонстрира ономатопеја на мачка, куче, оса, крава и овца.

ГОЛЕМИНА НА ЖИВОТНИТЕ

Студентите стојат во круг. Секој треба да замисли дека е едно животно. Имитирајќи ги движењата и соодветната ономатопеја на „избраното“ животно, студентите треба да се групираат според големината на животните.

ПЕРДУВ

Активноста се реализира со стоење во слободен простор. Секој студент добива по еден пердув (најдобро со различна боја и големина). Задача е пердувот да го фрлат во воздух и со дување да го одржат што е можно подолго во воздухот.

РАСИПАН ТЕЛЕФОН

Познатата игра „расипан телефон“. Пораките можат да се менуваат зависно од наставната тема.

КРУЖНА ПАНТОМИМА

Првиот студент изведува некоја активност со имагинарен предмет, а потоа предметот го „предава“ на студентот кој е до него, ја продолжува активноста, а потоа ја предава на студентот до себе. Процедурата се повторува се додека не дојде до студентот кој прв ја започнал активноста истиот треба да го објасни значењето на неговата пантомима.

(различни вежби за опуштање, рамнотежа, јога вежби и слично)

„БРМЧЕЊЕ“

Наставникот од студентите бара да набројат пет песни кои сите ги знаат. Насловите се запишуваат на пано. Потоа вели: „ако сите не знаеме да пееме, сите знаеме да брмчиме“. Секој треба за избере по една песна од списокот и да почне да „брмчи“. На крај секоја група може поединечно да ја „одбрмчи“ својата песна со другите студенти.

ПЕСНИ СО ДВИЖЕЊЕ

Разновидни весели песни со движење. На пример „Кога си среќен...“

ПРАВИМЕ ЗАЕДНО

Студентите добиваат задача да направат нешто заеднички, на пример: „што поголема градба од цевки за сок“, но без вербална комуникација, користејќи притоа само една рака и сл. Ова се корисни активности за вежби во рамките на тимот.

„МИНИСТЕРСТВО СО СМЕШЕН ОД“

Студентите стојат во колона држејќи ја едната рака на рамото на студентот што е пред него. Наставникот нагласува дека станува збор за „министерство со смешен од“ во кое министерот е тој што оди најсмешно, а сите останати одат како него. Прв во редот е „министерот“ кој оди на одреден начин, а сите други одат исто како него, се додека не направат цел круг. Потоа, „министерот“ се сменува и оди на крајот на колоната, а првиот во редот станува „нов министер“ кој не смее да оди на ист начин како претходникот.

ВРЕМЕНСКА ПРОГНОЗА

Студентите прават круг, свртени со грбот кон студентот до себе и со рацете ставени на раменици на студентот што стои пред него. Наставникот ги насочува студентите, движењата што ги чувствуваат на себе да ги повторат на грбот на студентот што е пред него. Наставникот ја води приказната за времето, на пример опишува сончев ден на плажите во Охрид, почеток на дожд, олуја и правејќи истовремено соодветни движења со прстите и рацете по грбот на студентот што е пред него. Станува збор, всушност за добра масажа на грбот.

„1001 НАЧИН“

Студентите стојат во колона. Секој студент поединечно треба да помине до ѕидот спроти нив, но секој на свој оригинален начин, различен од начините на другите студенти. Останатите го следат секој студент и доколку се повтори некое движење, сигнализираат со палецот свртен надолу.

ПРОНАЈДИ СТОЛЧЕ

Студентите седнуваат на столчиња наредени во круг. Додека слушаат музика студентите стануваат и се движат во круг околу столчето. За тоа време се вадат две до три столчиња. Кога ќе престане музиката, студентите седнуваат но без никој да не остане стоејќи. Процесот се повторува се додека не останат само две до три столчиња.

ПАНТОМИМА СО ОПИС

Студентите стојат во круг. Првиот студент со пантомима изведува некоја активност, а потоа на студентот му зборува нешто сосема друго со што го опишува она што го правел претходно. На пример, со пантомима покажал миене садови, а дава опис „берење цвеќе“. Студентот до него мора со

пантомима да ја изведе активноста која одговара на вербалниот израз на претходникот, а потоа дава вербален опис на сосема друга активност. Процедурата се повторува.

ФАТИ ЈА ТОПКАТА

Студентите се делат на групи од 5 до 6 студенти. Секоја група стои во круг. Се фрла мало топче кое студентите взаемно го дофрлуваат така што го удираат топчето во средината на кругот. Водителот постепено додава уште топки со различна големина (до пет).

АКТИВНОСТИ ЗА ГРУПИРАЊЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Групирањето на студентите е техника за „правење парови“ со студентите, поделба во помали групи или за правење нови групи. Техниките за групирање треба да бидат разновидни и забавни, бидејќи со нив се:

- создаваат благи премини помеѓу активностите,
- овозможува „мешање“ на студентите, промена на работните тимови,
- поттикнуваат студентите за понатамошни активности.

Наставникот за време на наставата треба да користи различни техники за групирање.

ПРОСТОРНОТО ФОРМИРАЊЕ е техника за за формирање постојани групи и се применува со групите кои ги сочинуваат постојани тимови (на пример: по двајца студенти кои живеат во иста населба, група студенти кои ротираат при опсервирањето на настава во модел-училиштет итн.).

Наставникот просторот може да го организира со поставувањето на одвоени маси, кои однапред можат да се означат, преку одредување на бројот на местата, преку поставување на паравани од импровизиран материјал и сл.

РАЗБРОЈУВАЊЕТО е наједноставната форма за формирање привремени групи. Наставникот ги разбројува студентите на онолку броеви колку што сака да има групи и секој студент оди во групата, зависно од бројот кој што го добил.

ОДБЕЛЕЖУВАЊЕ НА МАТЕРИЈАЛИ. Материјалот којшто студентите го добиваат за дадената активност однапред е соодветно одбележан со различни симболи (на пример: точки со различни бои или со различни

геометриски форми) и студентите се групираат според симболите на своите материјали. Оваа техника одговара кога се планира групирање на студенти кои меѓусебно помалку се познаваат.

ИЗВЛЕКУВАЊЕ. При влегувањето во сала или пред започнувањето на активноста, студентите извлекуваат броеви, имиња, поими или симболи и се групираат според нив.

„ПРАВЕЊЕ ПАРОВИ“ – студентите прават парови според некоја надворешна карактеристика – број на прстени, боја на коса, висина, боја на чевли и сл. Доколку се јавува потреба за поголеми групи, тогаш малите групи се соединуваат.

БЕЛЕШКИ – поделете го материјалот кој содржи концизен преглед или клучни точки кои ќе бидат опфатени со презентацијата. Под секоја точка оставете доволно простор во кој учесниците ќе ги запишуваат објаснувањата и примерите од презентацијата. Во текот на презентацијата може да се определат различни места за прашања кои поттикнуваат размислување и простор за нивен одговор. Наместо ова можете да го поделите материјалот со празен простор за пополнување и додека вие го држите предавањето и ги пополнувате празнините користејќи проектор, тие ги пополнуваат своите листови.

РАЗГОВОР ЗА ПРОШЕТКА – на учесниците поставете им некој проблем или прашање за кој треба да размислат. Поделете ги во парови и упатете ги во период од 15 до 20 минути да прошетаат и да разговараат за задачата. Кога ќе се вратат, дајте им неколку минути за најважните тези, а потоа замолете ја целата група да ги изнесе главните идеи. Можете, на пример да започнете дискусија за нивната работа која следува како резултат на работилницата, или пак за тоа како да ги вклучите и родителите во програмата и сл.

„ЈАЗИЧНА ТЕЧНОСТ ВО ПАРОВИ“ – оваа стратегија може да се користи за да се поттикне размислувањето за некоја тема или како можност за повторување во секој период за време на презентацијата. Чекорите се следни: 1. одредете партнери кои ќе одлучат кој е број 1, а кој број 2; 2. поделете теми во кои партнерите наизменично ќе разговараат – партнерите внимателно треба да се слушаат едни со други и во својот настап треба да не го повторуваат она што другиот веќе го кажал; 3. на ваш знак, партнерот број 1 почнува, а вие, по

истекот на одредено време дајте знак другиот да продолжи, обично доволни се три до четири промени. Времето доделено на секој партнер не би требало да биде подолго од една минута. Со кратењето на времето во секој нареден круг, се одржува динамиката.

ИНТЕРВЈУ ВО ТРИ ЧЕКОРИ – учесниците помеѓу себе разменуваат мислења и идеи за темата која добиена од наставникот. При тоа се интервјуираат едни со други во парови, а потоа секој и соопштува на групата до какви сознанија дошол од својот партнер.

РАЗМИСЛИ, РАБОТИ ВО ПАР, СООПШТИ – поставете прашање кое претпоставува анализа, евалуација или синтеза. Учесниците имаат 1 до 2 минути да размислат и да ги напишат можните одговори, а потоа секој со својот партнер ги разгледува своите идеи, а клучните идеи можат и да и ги пренесат на целата група.

ИСТРАЖУВАЊЕ НИЗ ПРОШЕТКА – оваа активност е применлива за повеќедневна работилница. Најдобро е ако се изведува на почетокот на денот со цел да се направи поврзување со претходно научено. Учесниците треба да го исечат листот хартија на 6 еднакви делови и на секој дел да има простор за името и за идејата. На даден знак групата треба да стане и да се движи низ просторијата, собирајќи идеи или запаметени податоци од шест различни личности. При тоа секоја личност треба да го запише своето име и идејата во просторот на листот. По истекот на времето, сите се враќаат во своите групи и го разменуваат она што го забележале.

СВРТЕТЕ СЕ КОН КОЛЕГАТА И ... Наставникот го дава ова упатство и потоа вели: одредете ги клучните тези од последните неколку минути или разгледајте го ова што претходно сум ви го кажал; наведете практични примери за оваа работа; наведете случај кога и самите сте се сретнале со примери од овие идеи, или одлучите која од овие опции е најдобра и зошто.

НАСОЧЕН РАЗГОВОР – ова е начин со кој може да се испитуваат ставови, вредности и уверувања. Поделете ги учесниците во парови и побарајте од партнерите да ја задржат во тајност содржината на разговорот. Поделете им на сите лист со низа прашања кои се однесуваат на нивното искуство во врска со темата, при што треба нека го помине секое прашање: може да ги прекриете

прашањата на кој сè уште не одговарале, со цел да не ги читаат однапред и меѓусебно внимателно се слушаат.

ПРАШАЈ И ПОЧЕКАЈ – преку оваа активност, во текот на предавањето треба се поставуваат, однапред внимателно избрани прашања. Откако на секоја група ќе и поставите прашање, почекајте една минута пред да го побарате одговорот. На овој начин сите можат да смислат одговор, што резултира со поголемо учество и подобри реакции.

БРОЕВИ НА ЕДНО МЕСТО – ова е успешна стратегија за повторување и заклучување. Наставникот поставува прашање на малите групи кои се со подеднаков број на учесници. Учесниците се приближуваат едни кон други за да бидат сигурни дека сите го знаат одговорот. Наставникот повикува еден број, а учесниците од секоја група, кои го имаат тој број, го запишуваат одговорот на лист хартија и го покажуваат на наставникот. Сите тимови кои го погодиле одговорот добиваат по еден бод. Резултатот се забележува, а тимот со најголем број бодови добива награда.

СЛОЖУВАЛКА – секој член од тимот добива различен дел од материјалот кој треба добро да го проучи. Тие се сретнуваат со членовите од другите тимови кои добиле иста тема, и размислуваат како содржината успешно да ја пренесат на своите тимови. Потоа се враќаат во своите тимови и сите по ред ги подучуваат останатите на зададената тема. Кај овој метод секоја личност треба да ги совлада сите делови.

ПОПОЛНЕТЕ ЈА БЕЛАТА ТАБЕЛАТА – ова е забавен начина за да се поттикне енергијата во групата. Белата табла и маркерите се поставуваат на секоја група. На групата и се поставува задача да го пополни листот со зборови и/или со слики кои се однесуваат на темата. Може да се работи: групно резиме, илустрација, клучен концепт или теорија, дефиниција, постер, песна, графити итн.

3-2-1 – ова е стратегија за сумирање која може да се користи поединечно или со мали групи. На голем лист или на графо-фолија наставникот вертикално ги подредува 3-2-1 кои учесниците треба да ги прошират. Овие точки се флексибилни и можат да се прилагодуваат на секоја презентација посебно. На пример: 3 – идеите ќе се користат, 2 – работи за кои ќе размислам, 1 – акција која ќе ја преземам веднаш.

НАПИШЕТЕ ПРАШАЊЕ – наместо вие да поставите прашање од типот „Има ли некои прашања?“, замолете ги сите студенти да напишат по едно или две прашања за наставниот материјал. Потоа повикајте доброволци да ги постават своите прашања и дајте им одговор сами или пак одговорите да ги дадат членовите од групата. Една можност е да направите групи со четири учесници, кои веднаш ќе расправаат за можните одговори. Следете ја работата во групите, разјаснете ги нејаснотиите, веднаш откако ќе се појават и за крај оставете време за прашања и одговори кои ќе се однесуваат на потешки теми, а ќе бидат наменети за целата група студенти.

ЗАПИСНИК – на крајот на една наставна единица, замолете ги студентите слободно да пишуваат во време од 2 до 3 минути. Пример за прашања: „Кои се најважните работи од овој дел?“ или „Кои се вашите прашања за овој материјал?“. На тој начин студентите можат да ви дадат важна повратна информација за тоа што е научено.

„ИЗЛЕГУВАЊЕ“ – преку оваа активност може да се напредокот на студентите, да се констатира што научиле и сл. Повикајте ги студентите да излезат еден по еден и да го изнесат она што го знаат или веруваат дека е точно, а се однесува на темата. На пример: прашајте ги што знаат или што мислат дека е точно за учењето кај возрасните. Добро е да почекате една минута откако ќе го поставите прашањето, пред да побарате одговор.

BRAINSTORMING ВО КРУГ – поделете ги учесниците во мали групи од шест до осум учесници во една група, и на секој дајте му плик со почетна реченица која се однесува на темата, напишана на горниот дел од листот. На пример: „Проблемот кој го имам со вклучувањето на семејството е...“. Учесниците дополнуваат со реченици со јасно објаснување за проблемот со кој се соочуваат, а потоа пликот го праќаат на останатите членови. Секоја личност го чита тоа што го добила и пишува можни решенија на картичка, која ја става во пликот и повторно ја испраќа. Потоа се подолжува со проследување на писмата и изнаоѓање на решенија за сите нив се додека пликот не стигне и не се врати на почетокот. Сега сите можат да ги прочитаат предложените решенија. Активноста се завршува така што сите во својата мала група кажуваат кое решение ќе го испробаат.

„ЖИВИ ГРУПИ“ – мали групи (три до пет учесници) се собираат за да разговараат, донесуваат одлука или да одговараат на прашања, теми или проблеми, претставени писмено или усно. Овие групи можат да добијат задача да го довршат судот, да направат листа или да ги издвојат приоритетите, да го довршат квизот, да го решат проблемот, да дадат коментар на конкретна ситуација итн. Потоа можат да се придружат на поголемата група за да ја информираат и да ги споредат резултатите.

СТРИПОВИ И ЦРТЕЖИ – добро избрани и употребливи стрипови и цртежи можат да бидат одличен начин за да се илустрираат клучните работи, и начини преку кои на студентите може да им се приближи темата, со извесна доза на хумор. Направете збирка од цртежи поделени во категории по теми.

„BRAINSTORMING“ НАНАЗАД – направете опис кој детално го прикажува проблемот, а потоа покажува дека е решен. Откако на групата ќе и го прочитате сценариото, учесниците поединечно ги пишуваат своите идеи за тоа што е тоа што ќе го реши проблемот. По четириминутно пишување, обединете ги нивните одговори и забележете ги на голем лист хартија.

ПРИКАЗНИ – се изнесуваат конкретни искуства врзани за темата. Овие приказни го прават материјалот поблизок и им помагаат на учесниците да си ги појаснат своите искуства, заинтересираност и учество. Приказните инспирираат, подучуваат и забавуваат, може да ги раскажува инструктор, ученици или некој друг преку пишан материјал.

ПИШУВАМЕ ЗА ДА НАУЧИМЕ – на учениците им се дава провокативна тема, прашање, проблем или задача и се замолуваат да ги напишат своите мисли. Друга варијанта е да се поделат во парови и за цело време на сесијата да разговараат со партнерот. Паровите треба да го поделат листот вертикално на половина, едниот треба да започне така што ќе напише нешто во врска со темата на едната страна, а партнерот одговара на другата страна. Оваа пишана дискусија продолжува низ текот на целата сесија.

ВТОР ДЕЛ:

**МЕТОДОЛОГИЈА НА
ИСТРАЖУВАЊЕТО**

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се интерактивните модели на учење, нивното планирање, имплементација и евалуација во наставата по дидактика на јазично подрачје.

Истражувањето има карактер на акционо-партиципативно истражување и е насочено кон дизајнирање на интерактивни модели на учење кои се применуваат при реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје. Во процесот („влезот“) на планирање и подготовка на интерактивните модели за реализација на назначената настава, наставникот ќе ги интегрира: релевантните знаења на студентите стекнати во првите две години од студирањето, ставовите и мислењата (очекувањата и потребите) на студентите за начините на реализација и организација на наставата во високото образование, ревидираните елементи од интерактивните модели кои резултираат од формативната евалуација (студенти) и самоевалуација (наставник).

Дидактичката оспособеност на идните наставници за применување на интерактивни модели во реализација на наставата по македонски јазик од прво до трето одделение, во првиот образовен циклус во деветгодишното основно образование, се следи, вреднува и мери преку: континуирано тестирање на знаењата, опсервирање на непосредната практична реализација на наставата од страна на студентите, следење, давање насоки „во ôд“ и поддршка во создавањето и развивањето на портфолиото на студентите и во водењето личен дневник.

Тоа ќе овозможи идните наставници да стекнат знаења, да развијат вештини и способности за примена на современи модели на интерактивна работа со учениците од училишна возраст. Со тоа ќе се анулира потребата од дополнителна обука на наставниците во функција на интерактивната настава („излез“) за прашања кои се однесуваат на елементи од интерактивната настава.

2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на истражувањето е дизајнирање на интерактивни модели за реализирање на програмата по дидактика на јазично подрачје и развивање на дидактички компетенции на идните наставници за интерактивно работење со ученици во првиот циклус од деветгодишното основно образование.

Проучувањето на проблемот се врши со акцино истражување со партиципативен, интерпретативен и дескриптивен карактер. Суштината на ваквиот начин на истражување е што тоа е составено од низа на акциони чекори со кои непосредно се дејствува во практиката, се врши симултано набљудување на одвивањето на акцијата (партиципација), активностите на субјектите вклучени во процесот и етапни ревизии по секоја акција кои завршуваат со крајна реконструкција. Едноставно речено тоа е „директно“ влегување во процесот и негово менување во ѓд.

3. Задачи на истражувањето

Карактерот, слоевитоста и обемноста на ваквиот вид на истражување претпоставува реализирање на повеќе задачи, разновидни по својата природа. Тие се групирани според предвидуваните акциони чекори што се преземаат во текот на истражувањето, и тоа: анализа на програми; испитување на предзнаењата, стиловите на учење и ставовите на студентите (иницијална состојба); микрометодско дизајнирање на интерактивни модели за првиот циклус од акционото истражување; испитување на знаењата и степенот на развиеноста на дидактичките способности на студентите за интерактивна работа; формативна евалуација на применетите интерактивни модели во реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје; прво реконструирање на реализираните интерактивни модели, со што завршува реализацијата на првиот циклус. Потоа следува реализирањето на преостанатите седум интерактивни модели и реализација на задачите за: второ испитување на знаењата и степенот на развиеноста на дидактичките способности на студентите за интерактивна работа; сумативна евалуација на применетите интерактивни модели во реализација на наставата по дидактика

на јазично подрачје, со што завршува вториот циклус од истражувањето. Континуирано се прават видео записи при практичната реализација на интерактивните модели во првиот и во вториот циклус. Истовремено, во двата циклуса студентите добиваат насоки за развивање на лично портфолио, а истражувачот постојано води личен акционен регистар. Третата фаза се однесува на ревидирање и реконструкција на интерактивните модели реализирани во наставата по дидактика на јазично подрачје. Во четвртиот циклус од истражувањето се испитува (ревидира) степенот на одржливост на знаењата стекнати при реализирањето на интерактивните модели по предметот дидактика на јазично подрачје, по завршувањето на осмиот семестар. Во овој период следува и финално испитување на ставовите на студентите за начините на реализација на наставата во трета и во четврта година од нивното студирање.

Целта на истражувањето е конкретизирана низ следниве **задачи**:

1. Да се изврши анализа на предметните програми по: општа дидактика 1, општа дидактика 2 и дидактика на јазично подрачје.
 2. Испитување на претходните знаења од студентите, релевантни за наставата по дидактика на јазично подрачје.
 3. Испитување на ставовите и мислењата на студентите за моделите на реализација на наставата во првите две студиски години.
 4. Испитување на знаењата на студентите стекнати со интерактивните модели на реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
 5. Аудио-визуелно снимање (следење) на процесот на реализација на моделите за интерактивно учење во наставата по дидактика на јазично подрачје.
 6. Ревизионо тестирање на знаењата на студентите по завршувањето на осмиот семестар.
 7. Сумативно евалуирање на применетите интерактивни модели при реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
 8. Финално испитување на ставовите на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година.
-

3.1. Чекори во моделот на акционото истражување

1. Микрометодско обликување на интерактивни модели за предметната програма дидактика на јазично подрачје.
 2. Реализација на првиот циклус (седум интерактивни модели) од наставата по дидактика на јазично подрачје.
 3. Прво испитување на знаењата на студентите стекнати со интерактивните модели на реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
 4. Прво испитување на способностите и вештините на студентите за реализирање на интерактивна наставна работа во практичната настава.
 5. Формативно евалуирање на применетите интерактивни модели во реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
 6. Прва реконструкција на реализираните интерактивни модели во наставата по дидактика на јазично подрачје.
 7. Реализација на вториот циклус (седум интерактивни модели) од наставата по дидактика на јазично подрачје.
 8. Второ испитување на знаењата на студентите стекнати со интерактивните модели на реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
 9. Водење личен акционен регистар (дневник) за реализацијата на одделните интерактивни модели во наставата по дидактика на јазично подрачје.
 10. Насочување на студентите за водење лично портфолио (досие).
 11. Завршно ревидирање и реконструкција на интерактивните модели реализирани во наставата по дидактика на јазично подрачје.
-

4. Хипотези на истражувањето

Општа хипотеза

Примената на интерактивни модели позитивно влијае на развивањето на дидактичките компетенции кај идните наставници.

Посебни хипотези

1. Предметните програми од општообразовните и од посебните дидактики на Институтот за педагогија конзистентно водат кон квалитетни знаења и систем на развиени дидактички компетенции кај студентите.
 2. Постои потреба од промени во концепциската поставеност на студиската програма на Институтот за педагогија во насока на зголемено партиципирање на посебните дидактики, преку здобивање на задолжител програмски статус и зголемувањето на фондот на часови, особено на часовите предвидени за вежби.
 3. Проактивниот начин на работа, преку користење на соодветни интерактивни модели, позитивно влијае врз трајноста на знаењата и нивната применливост.
 4. Инерактивната настава значајно влијае на квалитетот на процесот на учење и на квалитетот на добиените резултати.
 5. Студентите сметаат дека е потребна поголема застапеност на интерактивната настава во текот на нивното студирање.
 6. Студентите позитивно ги оценуваат ефектите од примената на интерактивните модели.
 7. Постои потреба од изградување нова концепција за развивање на високо училишната дидактика, преку организирани форми на неформално и формално образование.
-

5. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли во истражувањето се:

- Модели за реализирање на интерактивна настава по предметот дидактика на јазично подрачје.
- Предзнаења на студентите стекнати во првите две студиски години.

Зависни варијабли се:

- Знаењата на студентите од „дидактичкиот блок“ (општа дидактика I, општа дидактика II, дидактика на јазично подрачје).
- Ставовите на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година.
- Наставни вештини на студентите за примена на интерактивните модели во практичната работа со учениците.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во истражувањето се користат повеќе методи со кои ќе се обезбедат квалитетни научни сознанија, и тоа: анализа, синтеза, конкретизација, дескрипција, индукција, генерализација.

За добивање релевантни податоци се користат следниве техники и инструменти:

Техники на истражувањето

1. Тестирање
 2. Анкетирање
 3. Набљудување
 4. Анализа на педагошка документација
 5. Видео снимање
-

Инструменти на истражувањето

1. **Тест број 1** – Инвентарен тест за испитување на предзнаењата на студентите, релевантни за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
2. **Тест број 2** – Прво тестирање на знаењата на студентите по предметот дидактика на јазично подрачје.
3. **Тест број 3** – Второ тестирање на знаењата на студентите по предметот дидактика на јазично подрачје.
4. **Тест број 4** – Ревизионен тест за испитување на знаењата на студентите по предметот дидактика на јазично подрачје.
5. **Прашалник број 1** – Прашалник за испитување на ставовите и мислењата на студентите за моделите на реализација на наставата во првите две студиски години.
6. **Прашалник број 2** – Прашалник-скалер за применетите интерактивни модели во реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
7. **Прашалник број 3** – Прашалник за финално испитување на ставовите и мислењата на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година од студирањето.
8. **Протокол број 1** – Протокол на опсервација за практичната работа на студентите.
9. **Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П1).**¹
10. **Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П2).**
11. **Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П3).**
12. **Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П4).**
13. **Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П5).**
14. **Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П6).**
15. **Евиденциона листа за проверка на средината за учење (ЕЛ/1) (личен акционен регистер).**

¹ Појаснување на шифрата: Прашалник (број еден) за вреднување на работата на наставникот во рамките на формативната евалуација.

16. Евиденциона листа за одредување на потребите за интерактивната настава (ЕЛ/2) (личен акционен регистер).
17. Евиденциона листа за планирање на работилница (ЕЛ/3) (личен акционен регистер).
18. Евиденциона листа за личниот регистар на истражувачот (ЕЛ/4) (личен акционен регистер).
19. Видео записи (видео-касети и ЦД).

Техника на тестирање

Техниката на тестирање се користи во повеќе истражувачки теми, и тоа:

1. Во иницијалното мерење се користи инвентарен тест за испитување на предзнаењата на студентите релевантни за наставата по дидактика на јазично подрачје.
2. Во текот на реализацијата на интерактивните модели, по завршувањето со реализација на првиот циклус, составен од седум интерактивни модели, се направи тестирање за испитување на степенот на усвоеноста на знаењата на студентите од наставниот предмет дидактика на јазично подрачје.
3. На крајот од реализација на вториот циклус, составен од седум интерактивните модели, следува тестирање за испитување на степенот на усвоеноста на знаењата на студентите од наставниот предмет дидактика на јазично подрачје.
4. По завршувањето на осмиот семстар спроведено е ревизионо тестирање за испитување на одржливоста на знаењата на студентите, стекнати во петиот семстар, по предметот дидактика на јазично подрачје

Техника на анкетирање

Во истражувањето се користат четири видови на анкетни листови кои се користени во различни истражувачки теми, и тоа:

1. Во иницијалното мерење се испитуваат ставовите и мислењата на студентите за моделите на реализација на наставата во првите две студиски години.
2. Формативната евалуација за применетите интерактивни модели во реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје. Евалуацијата се спроведува континуирано во текот на целата реализација на интерактивните модели, по завршувањето на секој блок од седум часа. За таа цел се користат прашалници.
3. По завршувањето на реализацијата на четиринаесетте интерактивни модели, односно на крајот од петиот семестар следува (сумативна евалуација) прашалник-скалер за вреднување применетите интерактивни модели во реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
4. По завршувањето на осмиот семестар спроведено е финално испитување на ставовите и мислењата на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година од студирањето.

Техника на набљудување

Техниката на набљудување се користи при: практичната работа на студентите во првиот образовен циклус и партиципативно набљудување при реализацијата на интерактивните модели (преку видео-записи).

Техника на содржинска анализа на педагошка документација

Во истражувањето направена е анализа на повеќе педагошки документи од формален и неформален карактер, поконкретно анализирани се содржините од следниве документи: прирачникот за студентите на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет, поконкретно студиската програма (2006/2007); предметните програми по: Општа дидактика 1, Општа дидактика 2, Дидактика на јазично подрачје; листите за планирање, бележење и вреднување кои истражувачот ги користи во акциониот регистар; портфолијата на студентите; видео-снимките, фотографиите.

7. Примерок на истражувањето

Во истражувањето се опфатени повеќе разновидни приемоци, и тоа:

- Примерок на студенти.
- Примерок на интерактивни модели за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
- Примерок на паралелки од првиот образовен циклус во деветгодишно основно образование.
- Примерок на педагошка документација.

Примерок на студенти

Во истражувањето се опфатени студенти кои студираат на Филозофскиот факултет во Скопје – Универзитет „Св. Кирил и Методиј“. Акционото истражување се спроведе со 34 студенти (генерација 2006/2007), односно со сите студенти од насоката на училишно подрачје.²

Примерок на интерактивни модели за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје

За потребита на акционото истражување целосно се дизајнирани 14 (четиринаесет) интерактивни модели, според кои истражувачот ја реализира наставата по дидактика на јазично подрачје во петиот семестар. Со првите седум интерактивни модели опфатени се наставните теми од првиот дел на предметната програма по дидактика на јазично подрачје, а во вториот блок опфатени се наставни теми од дидактика на јазично подрачје, кои се реализирани преку користењето на вторите седум интерактивни модели.

² Тоа се студенти од трета година од Институтот за педагогија, коишто ја избрале насоката училишно подрачје. На студиите по педагогија, студентите по завршувањето на четвртиот семестар имаат обврска да се определат за едно од понудените три подрачја, и тоа: училишно, предучилишно и андрагошко.

Примерок на паралелки од одделенската настава

Дел од истражувањето се реализира преку набљудување на практичната работа на студентите во првиот образовен циклус. Ова е една од задачите, којашто студентите треба да ја извршат преку планирање и реализирање на наставни часови по наставниот предмет – Македонски јазик во првиот образовен циклус, на часовите предвидени за вежби во рамките на предметната програма – дидактика на јазично подрачје. За оваа потреба Филозофскиот факултет склучи договор со основното училиште „Христијан Тодоровски-Карпош“, со локација во општина Карпош во Скопје, кое има функција на модел-училиште, во кое што студентите ги обавуваат часовите планирани за вежби по напоменатата предметна програма.

За целите на ова акционо истражување, паралелките од првиот образовен циклус од ова училиште, претставуваат намерен примерок. Со истражувањето се опфатени вкупно 7 (седум) паралелки од одделенската настава, и тоа: 2 (две) паралелки од прво одделение, 2 (две) паралелки од второ одделение и 3 (три) паралелки од трето одделение.

Примерок на педагошка документација

Во истражувањето се опфатени неколку категории на педагошка документација, чија содржина е целисходно анализирана. Како примероци на педагошка документација, кои се опфатени со истражувањето, се следниве:

- прирачник за студентите на Филозофскиот факултет, во кој се застапени студиските програми на сите институти;
 - предметни програми по: Дидактика 1, Дидактика 2, Дидактика на јазично подрачје;
 - личен акционен регистар на истражувачот;
 - портфолија на студентите;
 - Видео-снимки, фотографии.
-

8. Обработка на податоците

Во контекст на карактерот на истражувањето, карактеристиките на истражувачките техники и инструменти, добиените податоци од истражувањето се обработени на квалитативен и на квантитативен начин.

Квалитативно се обработени податоците добиени од: анкетањата, од анализата на педагошката документација и од набљудувањето.

Обработката на податоците се изврши во неколку фази, и тоа:

1. „Запознавање со податоците (преглед на листите, белешките, документацијата) и селектирање на поуспешните, репрезентативните, во однос на нецелосните податоци.
2. Определување на тематска рамка.
3. Индексирање (кодирање).
4. Групирање (табелирање).
5. Категоризација.

Квантитативно се обработени добиените податоци од тестирањата, и дел од прашањата од анкетните листови.

Обработката на податоците се изврши во неколку фази, и тоа:

1. Подготовка на податоците за обработка.
 - шема за кодирање (кодирање на прашања од затворен и отворен тип);
 - кодна книга;
 - изработка (компјутерска) на матрица (варијабла „испитаници“) – база на податоци;
 - сигнирање на истражувачките инструменти, т.е. составување шифри за истите³.

³ Според Н. Ангелоска-Галевска (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро, стр. 46–49.

1.1. Сигнирање на истражувачки инструменти

При кодирањето на истражувачките инструменти, односно составувањето на идентификационен броен систем, и при сигналирањето во процесот на бележењето во протоколот за набљудување, користена е методологијата на *Cross-national study of teaching and learning*⁴.

2. Статистичка анализа на податоците.

- опис на варијаблата преку презентирање на дистрибуција на фреквенција;
- претставување на релативна дистрибуција на фреквенции.

9. Календар на истражувањето

Истражувањето е реализирано во периодот од мај 2008 до август 2011 година, преку осум етапи, и тоа:

Прва етапа:

- **01 мај - 15 септември, 2008 година**
 - **Содржинска анализа** на предметните програми по: општа дидактика 1, општа дидактика 2, дидактика на јазично подрачје.
 - **Анализа** на студиската програма 2006/2007 од Институтот за педагогија.
 - **Анализа** на стручна литература, компатибилна на истражувачкиот проблем.
 - **Изработување на истражувачки инструменти:** инвентарен тест за испитување предзнаењата на студентите релевантни за наставата по дидактика на јазично подрачје; тестови за испитување на знаењата на студентите од предметот Дидактика на јазично подрачје; прашалник за испитување на ставовите и мислењата на студентите за

⁴ Seminar for certifying trainers for evaluation of the program 'By reading and writing towards critical thinking'. Open Society Institute, International Reading Association, American Institutes for Research, Washington DC. 2001 (3rd – 5th February), Sigulda, Latvia.

моделите на реализација на наставата во првите две студиски години; прашалници за формативна евалуација за реализираните интерактивни модели; прашалник за сумативна евалуација за реализираните интерактивни модели; евиденциони листи за личен акционен регистер.

- **Дизајнирање на интерактивни модели** за првите седум програмски теми од првиот акционен циклус.
- **Обезбедување техничка опрема** за видео-снимање на процесот.

Втора етапа

- **15 септември – 01 октомври, 2008 година**

- **Иницијално мерење** на предзнаењата на студентите релевантни за наставата по дидактика на јазично подрачје.
- **Испитување на ставовите и мислењата** на студентите за моделите на реализација на наставата во првите две студиски години.
- **Анализа** на добиените податоци.
- **Потпишување договор за соработка** со основно училиште за реализирање на практична настава.

Трета етапа

- **01 октомври - 10 ноември, 2008 година**

- **Реализација** на првиот циклус (седум интерактивни модели) од наставата по дидактика на јазично подрачје.
 - **Насочување** на студентите за водење лично портфолио (досие) – во сите етапи од реализација на интерактивните модели.
 - **Водење личен акционен регистар** (дневник) од страна на истражувачот за реализацијата на одделните интерактивни модели во
-

наставата по дидактика на јазично подрачје (во сите акциони чекори).

- **Видео-снимање и фотографирање** (следење) на процесот на реализација на моделите за интерактивно учење во наставата по дидактика на јазично подрачје.
- **Формативна евалуација на работата на наставникот** за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје според интерактивен концепт.
- **Прво тестирање за испитување на знаењата** на студентите стекнати преку интерактивните модели на реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје (прв циклус).
- **Анализа** на добиените резултати од тестирањето.
- **Прва реконструкција** на реализираните седум интерактивни модели во наставата по дидактика на јазично подрачје.

Четврта етапа

- **11 ноември - 30 декември, 2008 година**

- **Реализација** на вториот циклус (седум интерактивни модели) од наставата по дидактика на јазично подрачје.
 - **Набљудување - испитување на способностите и вештините** на студентите за реализирање интерактивна наставна работа во основно училиште.
 - **Формативна евалуација на работата на наставникот** за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје според интерактивен концепт.
 - **Второ тестирање за испитување на знаењата** на студентите стекнати со интерактивните модели на реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
 - **Анализа** на добиените резултати од тестирањето
-

- **Сумативна евалуација на работата на наставникот** за интерактивните модели на реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје.
- **Анализа** на добиените податоци.
- **Видео-снимање и фотографирање** (следење) на процесот на реализација на моделите за интерактивно учење во наставата по дидактика на јазично подрачје.

Петта етапа

- **10 јануари – 10 март, 2009 година**
 - **Организирање на целосен испит** за испитување на знаењата на студентите по дидактика на јазично подрачје.
 - **Завршно ревидирање и реконструкција** на интерактивните модели реализирани во наставата по дидактика на јазично подрачје.
 - **Анализа** на истражувачкиот инструментариум од акциониот регистар на истражувачот.

Шеста етапа

- **јули – октомври, 2009 година**
 - **Теоретска елаборација** на истражуваниот проблем

Седма етапа

- **април – мај, 2010 година**
 - **Подготовка на истражувачки инструменти** за финалното испитување на студентите.
 - **Информирање на студентите** (истражувачки примерок) за престојното финално испитување.
 - **Ревизионо тестирање на знаењата на студентите** по предметот дидактика на јазично подрачје, по завршување на осмиот семестар.
-

- **Финално испитување на ставовите и мислењата на студентите** за начините на реализација на наставата во трета и четврта година од студирањето.

Осма стапа

- **октомври 2010 - август 2011 година**
 - **Анализа на видео-записи.**
 - **Анализа на содржината од портфолијата од студентите.**
 - **Сумативна обработка (квалитативна и квантитативна) на добиените податоци.**
 - **Графичко претставување на резултатите.**
 - **Анализа и интерпретација на резултатите.**
 - **Заклучни сознанија.**
-



АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа на предметни програми

Првиот циклус на акционото истражување се состои од повеќе чекори кои всушност ја предодредуваат иницијалната состојба. Резултатите добиени од истражувањето на овие чекори во првиот циклус на истражувањето се потребни во функција на реализација на сите останати истражувачки чекори и на истражувањето во целост. Тие се потребни и како појдовна основа од процесот на микрометодското дизајнирање на интерактивните модели и нивната реализација.

Во иницијалната фаза од истражувањето се анализираат: програмската поставеност на предметите кои се во сферата на истражувачкиот интерес, анализа на нивните содржини, цели и очекувани резултати, како и степенот на компатибилност на програмските елементи.

Предметите: Општа дидактика I, Општа дидактика II и Дидактика на јазично подрачје, кои се составен дел на студиската програма за додипломски студии (КОД ФЗФО2¹) од 2006 година на институтот за педагогија, при Филозофскиот факултет во Скопје на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Според оваа студиска програма се реализира наставата на Институтот за педагогија во периодот на истражувањето (2008–2010).

Во генерални рамки, уште на почетокот може да се констатира дека при дизајнирање на студиската програма за додипломски студии на Институтот за педагогија, се почитуваат современите тенденции во образованието. Предложените предметни програми по сите предмети конзистентно водат кон крајниот резултат, кој во сферата на дидактичкото подрачје е изградување на „сетови“ на дидактички компетенции. Дизајнирањето и предвидената реализација на предметните програми се направени според образец кој ги почитува современите концепции за развитокот на високото образование, постоечкиот профил кој се едуцира на Институтот за педагогија, заложбите на Болоњскиот процес и потребите на студентите.

¹ Прирачник за студенти 2006/2007, Институт за педагогија, Информативен пакет (2006), Скопје: Филозофски факултет.

Првиот чекор во истражувањето е анализата на предметните програми кои, според своите обележја и значење, директно влијаат на можноста за успешна реализација на наставата по дидактиката на јазично подрачје, дури и во ординарни наставни услови.

Појдовната замисла на оваа анализа е дека програмите од општодидактичките предмети даваат основни знаења – на теоретско ниво, со што се дава основа за дидактичките компетенции за успешно следење на другите дидактички предмети, при што интересот на ова истражување е насочен кон дидактиката на јазично подрачје.

Во тој контекст, анализата на програмите по овие предмети ќе биде направена и преку своевидно испитување на компатибилноста на задолжителните програмски елементи од општодидактичките предмети со оние од дидактиката на јазичното подрачје.

Направена е анализа на предметните програми по Општа дидактика I и Општа дидактика II, од студиската програма за додипломски студии на институтот за педагогија (КОД ФЗФО2), кои се основа за севкупниот натамошен дидактички развој на студентите, пред сè во насока на аплицирање во практичната наставна дејност. Двата предмета се лоцирани во групата на задолжителни предмети, и тоа: предметот Општа дидактика I со код ПЕ3230, се изучува во третиот семестар, со фонд на часови за предавања и вежби 4+2, односно вкупно 90 часови и 8 (ЕКТС) кредити. Предметот Општа дидактика II се проучува во четвртиот семестар, со код ПЕ4230, и има идентичен број на часови за предавања и вежби и број на кредити како предметот Општа дидактика I.

Предметот дидактика на јазично подрачје² припаѓа во II-та група на изборни предмети (ФЗ0220), во групата на предмети од училишното подрачје. Во групата на изборни предмети во ова подрачје, освен дидактика на јазично подрачје истата ја сочинуваат и следните предмети: Наставна комуникација, Педагогија на слободно време, Психологија на деца со посебни потреби.

² *Ibid.*, стр. 10. Студентот во петти семестар бира подрачје на изборни предмети. Студентот е должен подрачјето кое го избрал да го избира до крајот на своите студии. Студентот може да избира предмети и од други подрачја, но само како факултативен ангажман.

Предметот Дидактика на јазично подрачје има статус на условувачки предмет во изборната група на предмети од училишно подрачје³. Предметот е со код ПУ5410, се изучува во петиот семестар, фондот на часови за предавања и вежби изнесува 4+3, односно вкупно 105 часови и 6 (ЕКТС) кредити.

Во петиот семестар вкупниот број на часови за реализирање на сите предмети (задолжителни, задолжително-изборен и изборен) изнесува 435 часови. Според наведените податоци може да се констатира дека предметот Дидактика на јазично подрачје партиципира речиси приближно една четвртина од предвидените часови за реализација во тој семестар.

Фондот на часови за предметите Општа дидактика I и Општа дидактика II во двата семестра партиципира со 60 % од вкупниот број на часови на сите задолжителни предмети кои се реализираат во тие семестри.

На прв поглед се забележува дека соодносот на часовите помеѓу предметите со кои партиципираат во вкупниот фонд на часови, општодидактичките предмети и Дидактиката на јазично подрачје (60% респективно околу 25%) е нерамномерно распореден во корист на општодидактичките предмети. Со ова уште на прв поглед се доведува во прашање можноста при реализацијата на програмата по Дидактика на јазично подрачје да се користат интерактивни начини на работа, чие користење е целосно разбирливо во еден ваков наставен предмет од ваков вид⁴.

Анализата упатува на констатација дека содржините од општодидактичките предмети можат да се реализираат преку користење на различни современи наставни начини, кои бараат повеќе време за реализација. Очигледно е дека дизајнирањето на програмите на двата општодидактички предмети оди во прилог на претходната констатација. Имено, освен предавања, содржините на овие студиски предмети е предвидено да се реализираат преку:

³ *Ibid.*, стр. 10. Условувачките предмети во рамките на групите се означени со знакот (*). За да може да ги следи наредните изборни предмети студентот е должен претходно да го положи условувачкиот предмет. Овој сооднос е дефиниран со предметните програми.

⁴ Резултатите добиени од вториот циклус на истражувањето ја потврдија оваа констатација.

семинарски и практични вежби, симулации, самостојни презентации, дебати, дискусии, самостојно учење, студиски посети и друго.

Целите на двата предмета се целосно компатибилни со нивната суштина и поставеноста во системот на педагошките дисциплини, во кои дидактиката е дефинирана како општа теорија на наставата. Евидентна е конзистентноста во развивањето на целите, тргнувајќи од најопштите, како: запознавање со општите законitosti и тенденции на современата настава, како специфичен процес на сознание до стекнување на темелни знаења и оспособување на студентите за изведување на наставата преку планирање на современи методски приоди, стекнување на вештини и патишта за самостојно откривање и вреднување на нови дидактички стратегии. Како посебно значајни во однос на „потребите“ на една посебна дидактика, во овој случај дидактика на јазично подрачје, се содржините од предметот Општа дидактика II, кои на ниво на цели ги надминуваат традиционалните теоретски рамки на дидактиката, како педагошка дисциплина и инкринираат кон практично оспособување. Ова се потврдува и со очекуваните резултати од предметот Општа дидактика II, според кои по апсолвирањето на програмата на овој предмет, студентите се оспособени за практична примена на општите законitosti на наставниот процес. Сепак тоа не е степен повеќе во однос на очекуваните резултати по предметот Општа дидактика I, бидејќи очекуваните резултати се идентични. Согласно со анализата на овие програмски елементи може да се констатира дека современиот процес на развивање на нови предметни програми, и според критериумите на Болоњскиот процес, се надминува традиционалниот пристап по однос на развивањето на општи, посебни и специфични компетенции на студентите, при што акцентот се става и на развојот на способности и вештини на студентите за практична примена на теоретските знаења.

Очекуваните резултати што треба да ги постигнат студентите од општодидактичките предмети се компатибилни со целите на предметот Дидактика на јазичното подрачје, во кои акцентот е ставен на стекнување на знаења и вештини за креативно и проактивно водење на наставата од јазичното подрачје. Со тоа се потврдува почетната теза, според која општодидактичките предмети претставуваат основа на посебните дидактики и поради тоа имаат

висок „рејтинг“ во развивањето на дидактичките компетенции на студентите-идни наставници.

Што се однесува до содржините на општодидактичките предмети во наставниот предмет Општа дидактика I, тие главно се однесуваат на лоцираноста на дидактиката во системот на педагошки дисциплини, историскиот развој на дидактиката и односот на дидактиката со другите науки. Посебен дел е одвоен за поимот образование, содржина која е делумно апсолвирана во предметот теорија на воспитание, процесот на сознанието во наставата, дидактичките концепти на наставата и други. Содржини кои се во „подиректна“ врска со содржините од Дидактиката на јазично подрачје, бидејќи поради својата суштина упатуваат на реализација на наставната работа, се оние содржини кои се однесуваат на формите на наставата, нејзините цели и задачи, проблемската настава, тимското работење во наставата и програмираната настава. Тука спаѓаат и содржините поврзани за системот на дидактичките принципи. Во наставниот предмет Општа дидактика II, содржините, слободно можеме да кажеме дека, повеќе се во функција на реализација на наставата на предметот Дидактика на јазично подрачје. Посебно ќе се издвојуваат содржините: наставен план и програма, наставните медиуми, наставните методи, класификација и видови, иновации во наставата, евалуација на ефикасноста на часот, работа во комбинирани одделенија, планирање и подготовка на воспитно-образовниот процес и вреднување на наставната работа.

Содржините во наставниот предмет Дидактика на јазично подрачје делумно се совпаѓаат со содржините од предметот Општа дидактика II, при што евидентно е дека тие имаат повеќе „операционализиран“ карактер, а операционализацијата е направена врз едно посебно програмско подрачје (јазично). Тоа, пред сè, се однесува на планирањето, тематското планирање, педагошките содржини на одделенската настава, воведот во методиката на јазичното подрачје, следењето и вреднувањето. Останатите содржини соодветствуваат со природата на јазичното програмско подрачје и се однесуваат на почетното читање и пишување, холистичкиот пристап во совладувањето на основните јазични вештини, усното и писменото изразување, граматиката и правописот, наставното и воннаставното читање и медиумите.

Преку анализата на предметните програми **се потврдува првата хипотеза** дека општообразовните предмети и посебните дидактики на Институтот за педагогија конзистентно водат кон квалитетни знаења и систем на развиени дидактички компетенции кај студентите. Преку направените анализи се **потврдува и втората хипотеза**, односно постоењето потреба од концепциски измени во студиската програма на Институтот за педагогија во насока на зголемено партиципирање на посебните дидактики, преку здобивање на задолжителен статус и зголемен фонд на часови, особено на часовите предвидени за вежби.

2. Анализа и интерпретација на резултатите од испитувањата на знаењата на студентите

2.1. Анализа и интерпретација на испитувањето на предзнаењата релевантни за реализација на наставата по Дидактика на јазично подрачје

Со првото прашање од тестот за испитувањето на предзнаењата на студентите, релевантни за реализација на наставата по Дидактика на јазично подрачје добиени се податоци кои покажуваат дека најголем број од студентите 20,60% можеле да набројат четири основни содржини, кои се предмет на проучувањето на општите дидактики. Идентичен е бројот на оние кои наброиле пет односно шест содржини (17,65%), а најмал е процентот на оние кои наброиле две содржини (5,88%).

Графикон 1



8,82% од студентите не наброиле ниту една содржина од овие предмети. Горната граница на бројот на наброените содржини изнесува 7 (14.70 %) од студентите. Иако процесот на забораване е неминовен и особено брз во првата фаза по апсолвирањето на знаењата, сепак неочекувани се резултатите по однос на ова прашање, особено поради тежината на задачата и општоста на одговорите кои беше очекувано да се добијат.

Со второто прашање испитани се знаењата на студентите во врска со основните форми на наставна работа. Најголем број од студентите (52.95 %) освоиле 6 поени од вкупно можни 6 поени. Тоа значи дека 53 % од студентите можат да ги набројат основните форми на наставна работа.

Табела бр. 1		
Прашање број 2 – Дополни ја листата со основни форми на наставна работа:		
X (освоени поени на второ прашање)	f	%
0	5	14,70
1	1	2,94
2	0	0,00
3	1	2,94
4	7	20,59
5	2	5,88
6	18	52,95
	N=34	100%

Просечната вредност на добиените одговори од второто прашање изнесува $\bar{X} = 4,41$.

Ова дотолку повеќе што формите на наставна работа се постојано присутни во наставата, односно се дидактичка категорија со којашто студентите постојано ќе треба да оперираат во својата работа. Изненадувачки е и тоа што 20,59% од студентите ги наброиле само фронталната и групната форма на наставна работа.

Во прилог на добиените одговори на претходните две прашања одат и добиените резултати на следното прашање, во кое од студентите се бара да набројат осум дидактички принципи. Најголем дел од студентите наброиле 3 односно 4 дидактички принципи (29,42% респективно 26,48%) (графикон бр. 2).

Графикон 2



Четвртото прашање е од отворен тип и добиените резултати упатуваат на предзнаењата на студентите во однос на артикулационите делови на наставните часови, содржина која е директно поврзана со можноста за успешна наставна работа.

И петтото прашање е од отворен тип, а од студентите се бара да ги наведат основните компоненти на наставата. Прегледот на добиените резултати покажува дека најголем дел од студентите, повеќе од 50%, ги наброиле основните компоненти на наставата.

Во продолжение на истражувањето на овој проблем се констатира дека при испитувањето на знаењата по однос на наставните методи, 17,65% од студентите освоиле највисок број на бодови (табела бр. 2).

Табела бр. 2		
Прашање број 7: Во наставата се реализираат повеќе видови на наставни часови, и тоа:		
X (освоени поени на седмото прашање)	f	f%
0	7	20,59
1	1	2,94
2	6	17,65
3	6	17,65
4	6	17,65
5	2	5,88
6	6	17,65
	N=34	100%

Просечната вредност на добиените одговори од седмото прашање изнесува $\bar{X} = 2,97$.

Не постојат значителни разлики ниту по однос на наредното прашање кое се однесува на знаењата во врска со видовите на наставни часови, како и прашањето под реден број 8 за користењето на наставниот план и наставната програма, основните обележја на интерактивната настава (прашање број 9).

Сумарниот преглед на резултатите покажува дека од максималниот број на бодови, кои можат да се освојат и кој изнесува 70 бодови, најголем број на студентите освоиле помеѓу 30 и 39 бодови или вкупно 29,42%. Не е забележливо постојано опаѓање на освоените бодови по освоени класи (на пример 50–54 бодови освоиле 14,71%, во двете насоки кон најмалиот и најголемиот резултат). Втор на ранговната позиција по освоени бодови е класата помеѓу 40 и 49 (8,82% респективно 8,82%) или вкупно 17,64%. Според

тоа, евидентно е дека најголем број од студентите освоиле помеѓу 30 и 39 бодови, односно не освоиле доволно бодови за да го положат тестот. 41,17 % од тестираните студенти го положиле тестот.

Табела бр. 3			
Релативна и кумулативна процентна фреквенција на резултатите од тестот			
X (бодови)	f	f %	fc %
0 - 4	0	0,00	0
5 - 9	0	0,00	0
10 - 14	1	2,94	2,94
15 - 19	3	8,82	11,76
20 - 24	4	11,76	23,53
25 - 29	2	5,88	29,41
30 - 34	5	14,71	44,12
35 - 39	5	14,71	58,82
40 - 44	3	8,82	67,65
45 - 49	3	8,82	76,47
50 - 54	5	14,71	91,18
55 - 59	2	5,88	97,06
60 - 64	1	2,94	100
65 - 69	0	0,00	100
	N=34	100%	

Средната вредност на добиените резултати од испитувањето на иницијалните знаења на студентите релевантни за наставата по дидактика на јазично подрачје изнесува $\bar{X}=36,85$. Стандардното отстапување на добиените резултати изнесува $\sigma =13,26$.

Табела бр. 4	
Освоени поени за оценка	
Поени	Оценка
45 - 49	6
50 - 54	7
55 - 59	8
60 - 64	9
65 - 69	10

Овие добиени резултати побудуваат посебен педагошки и истражувачки интерес за академските услови на реализација на наставата по ЕКТС системот, начинот на полагањето на испитите, темпото на совладувањето на наставните содржини, оптовареноста на студентите, и неприменливоста на условувачките елементи за полагање на испити.

Исто така, истражувачки коректно е да се истакне дека генерацијата на студенти опфатена како примерок во овој дел од истражувањето не следела редовна настава по предметите Општа дидактика 1 и Општа дидактика 2 заради едногодишно оправдано отсуство на предметниот наставник, а испитите се полагани комисииски. Исто така треба да се напомене дека овој дел од истражувањето е направен по завршувањето на летниот распуст, пред септемвриската испитна сесија, во која најголемиот дел од студентите се подготвуваа за полагање на испитите од општодидактичките предмети.

Во неформални разговори со примерокот на студенти, опфатени со истражувањето, се споделени искуства за тоа дека најголем дел од нив се надеваат дека ќе имаат можност, доколку не бидат успешни во „септемвриското полагање“, за дополнително полагање во вонредна (дополнителна сесија). Оваа практика во принцип создава дополнителни тешкотии за редовното вклучување на студентите во наредната академска година, а особено доколку со нејзиното започнување се планира и спроведување на акционо истражување од овој карактер.

2.2. Анализа и интерпретација на испитувањето на знаењата на студентите од првото тестирање

Полагањето на испитот по дидактика на јазично подрачје е направено во неколку етапи (преку тест 1 и тест 2, според критериумите на студиската програма по педагогија). Во континуитет преку тестови испитот го положиле 15 студенти (што е речиси повеќе од половина, 53.4% од вкупниот примерок на студенти кои го полагале испитот целосно, заклучно со февруарска сесија). Вкупниот примерок опфатени испитаници со ова истражување изнесува 28 студенти од трета година (училишно подрачје). Разликата на $N=23$ до крајниот

примерок од $N= 28$ го прават студентите кои испитот по дидактика на јазично подрачје целосно го полагаат во наредните испитни сесии.

Анализата на овие податоци упатува на два заклучока. Прво, мала застапеност на студенти кои континуирано полагаат преку тестови, што од своја страна, пак, е интенција на современите текови во високото образование и второ, релативно голем број на студенти кои го продолжуваат односно „дисконтинуирано“ го полагаат испитот. Доколку се бара причината за ваквите појави можеме да се повикаме на неформалните разговори направени со студентите, по испитувањето на релевантните знаења за дидактичкото подрачје, во кои тие постојано „се надеваа“ на дополнителни сесии (со кои впрочем се нарушува пропишаниот режим на студирање и кој го забавуваат, а често и го оневозможуваат процесот на активно вклучување во наставата во наредната академска година).

Табела бр. 5

Дисперзија на полагањето на испитот од Дидактика на јазично подрачје во академската 2008/2009 година

	Тест број 1	Тест број 2	Цел тест (февруарска сесија)	Цел тест (наредни сесии)
Број на студенти	17	15	8	5

Првото тестирање за испитување на знаењата по дидактика на јазично подрачје е направено на почетокот на месец ноември во 2008-та година (3-ти ноември), како компонента од процесот на континуираното следење, вреднување и оценување на напредокот на студентите, предвиден со измените во високото образование според европскиот кредит трансфер систем.

Тестот се состои од единаесет прашања со различно тежинско ниво. Сите прашања се од отворен тип, а оценувањето на истите се прави преку користење на матрица за оценување на одговорите според тежинското ниво. Барањата во тестот се движат во релации од ниво на набројување, набројување и објаснување, објаснување, применување на конкретни содржини, изнаоѓање на причинско-последични врски меѓу одредени дидактички категории. Содржината на прашањата соодветствува на базичните знаења од Дидактиката на јазичното подрачје, задачите на наставната програма по Македонски јазик,

во првиот образовен циклус од деветгодишното основно образование, почетното описменување, познавањето на основните програмски подрачја, дидактичко дизајнирање, анализа на уметнички текст и користење на наставни техники (техники за развивање на критичко мислење) при решавање на конкретни проблемски ситуации во наставата по македонски јазик.

Резултатите од првото тестирање се основа за споредување со резултатите од второто тестирање, со што ќе се добие повратна информација за напредокот на студентите.

Анализата на податоците добиени од овој дел на истражувањето, покажува дека најголем дел од студентите освоиле одреден број поени помеѓу 24 и 35, што во оваа прелиминарна фаза до добивањето на сумативната оценка, по второто тестирање, и вградување на поените од одредени активности, предвидени со предметната програма дидактика на јазично подрачје, соодветствуваат на високи оценки од 8 до 10. Најголем број на студенти, (односно една третина од тестираните студенти освоиле од 28 до 31 поен (што соодветствува на прелиминарна оценка 9).

Очигледно е дека во првата прелиминарна фаза, студентите постигнале добри резултати, што хипотетички упатува на извесни заклучоци дека интерактивниот начин на работа, користен при реализацијата на апсолвираните дидактички модели ги мотивира студентите за континуираност во стекнувањето на знаењата и самоучење. Дотолку повеќе што дидактичките модели се дизајнирани со користење на проактивни наставни ситуации во кои студентите многу често „се ставаат“ во активна улога во решавање на проблемски ситуации, работа со текст, пишувани и стручни материјали, работата во мали групи која се користи во моделите, ја засилува позитивната комуникација и размената на искуства во хоризонтална насока, упатства за воннаставна работа, континуирано следење на работата на студентите и давање насоки за понатамошен напредок.

Табела бр. 6		
Прелиминарни оценки од првиот тест по дидактика на јазично подрачје		
X	f (тест бр. 1)	Оценка
0-17	2	5
18-20	3	6
21-23	2	7
24-27	3	8
28-31	5	9
32-35	2	10
	N=17	

Просечната вредност на резултатите добиени од првото тестирање по дидактика на јазично подрачје изнесува $\bar{X} = 24,06$.

2.3. Анализа и интерпретација на испитувањето на знаењата на студентите од второто тестирање

Второто тестирање за испитување на знаењата по дидактика на јазично подрачје е направено на 21-ви јануари во 2009 година, по завршувањето на петиот семестар, како втора компонента од процесот на континуираното следење, вреднување и оценување на напредокот на студентите. Тестот го полагале 15 студенти (оние кои го положиле тестот број еден).

Тестот се состои од десет прашања поставени со различно тежинско ниво. Прашањата се од отворен тип, а оценувањето на истите се прави преку користење на матрица за оценување на одговорите според тежинското ниво. Барањата во тестот се движат во релации од ниво на набројување, набројување и објаснување, објаснување, објаснување на разлики и сличности, објаснување на карактеристики и функции, применување на конкретни содржини. Содржината на прашањата се однесуваат на суштинските теми од дидактиката на јазичното подрачје, и тоа од областа на развивање на говорната и на писмената култура, читање литература и лектира.

Анализата на податоците добиени од овој дел на истражувањето покажува дека најголем дел од студентите односно 7 студенти освоиле најголем

број на поени од 32 до 35, што одговара на прелиминарната оценка 10. Доколку на тоа се додаде бројот на студентите – 3, кои освоиле од 28 до 31 поен (прелиминарна оценка 9), бројот на студентите кои ги освоиле двете највисоки оценки е двојно поголем од бројот на студентите кои ги освоиле прелиминарните оценки 7 и 8.

Забележливо дека ниту еден студент нема освоено број на поени кои би одговарале на прелиминарните оценки 5 односно 6. Иако, врз основа на релативно мал примерок може да се заклучи дека во второто тестирање за испитување на знаењата, спроведено по реализацијата на вторниот циклус на дидактички модели, студентите покажале многу висок степен на стекнати знаења.

Споредбата на постигнатите знаења на студентите за предметот дидактика на јазично подрачје на двете тестирања покажува помала дисперзираност на резултатите при второто тестирање во распон од 21 до 23. Исто така евидентно е дека е зголемен бројот на оние студенти кои ја освоиле прелиминарно највисоката оценка 10. Релативно низок степен на знаења, кој е изразен преку освоените поени од 18 до 20 (прелиминарна оценка 6) на првиот тест (2 студента) е значително подигнат при второто тестирање каде што „прагот за положување“ е подигнат на освоени поени од 21 до 23 (прелиминарна оценка 7) и тоа само кај еден студент.

Очигледно е дека концептот на интерактивна настава, реализацијата на интерактивните модели, континуитетот во стилот на работа на наставникот, карактеристичен за интерактивните пристапи во реализацијата на наставата, позитивно се одразуваат врз степенот на знаењата кај студентите. Кон ова се надоврзува пристапот на работа кој поттикнува на самостојно учење, непосредно учење преку практична работа во училишната настава, исполнувањето на воннаставните задолженија и моделот на постојано следење и вреднување на работата на студентите.

Табела бр. 7

Табела за со прелиминарни оценки од вториот тест по Дидактика на јазично подрачје

X	f (тест бр. 2)	Оценка
0-17	/	5
18-20	/	6
21-23	1	7
24-27	4	8
28-31	3	9
32-35	7	10
	N=15	

Просечната вредност од резултатите добиени од второто тестирање по дидактика на јазично подрачје изнесува $\bar{X} = 30,00$.

Од наведените заклучоци се **потврдува четвртата хипотеза** според која интерактивната настава значително влијае на квалитетот на процесот на учење и на квалитетот на добиените резултати.

2.4. Анализа и интерпретација на финалното испитување на знаењата

Во табелата број 8 прикажани се сумативните оценки на студентите коишто испитот целосно го плагале во февруарска испитна сесија. Во нив се вградени и бодовите од реализирање на одредени активности, како на пример: практична настава во училиштата, квалитетот на подготовките за наставен час, степен на развиеност на следење на работата на наставникот, дизајнирање на дидактички материјали и редовост. Заради тоа во оваа фаза од презентација на податоците, добиени од континуираното полагањето на тестовите (прелиминарните оценки од тест 1 и тест 2) имаат формативен карактер, (па според тоа не може да се споредуваат со сумативни оценки) и не е можно да се направи целосен увид и споредба во постигнатиот успех при континуирано полагање на испитот преку тестови и целосно полагање на испит. Споредбата на крајните резултати ќе се направи по формирање на сумативна оценка за студентите кои испитот го плагале преку тест 1 и тест 2, при што во крајните

оценки влегуваат и бодовите од другите активности предвидени со предметната програма по дидактика на јазично подрачје.

Затоа вниманието во натамошната анализа ќе се насочи во вреднување на активностите на студентите и нивно квантификување и формирање на сумативна оценка на студентите, кои испитот го полагаале континуирано, преку тестови.

Табела бр. 8	
Сумативни оценки добиени преку целосно полагање на испит (февруарска испитна сесија)	
f (тест бр. 3)	X (оценка)
/	5
2	6
1	7
1	8
1	9
2	10
N=7	

Просечната вредност од резултатите добиени од целосното полагање на испитот по дидактика на јазично подрачје изнесува $\bar{X} = 8,00$.

2.5. Формирање сумативна оценка

Според податоците покажани, на табелата број 9, може да се забележи дека континуираното полагање на испитите „дава“ подобри резултати. Студентите кои испитот го полагаале преку тестови имаат подобри сумативни оценки што се гледа преку тоа што најниската добиена оценка е оценката 8 (осум). Дванаесет студенти $\frac{4}{5}$ испитот го положиле со оценки 9 и 10. Наспроти тоа, студентите кои го полагаале испитот целосно постигнале послаби резултати, што се согледува преку податокот дека прагот на полагање е оценката 6 (шест), а само околу $\frac{1}{4}$ од студентите испитот го положиле со оценки 9 и 10.

Просечната вредност на сумативните оценки изведени преку континуирано полагање по предметот Дидактика на јазично подрачје изнесува $\bar{X}_1 = 9,20$, додека пак просечната вредност на сумативните оценки добиени преку целосното полагање изнесува $\bar{X}_2 = 7,57$.

И покрај тоа што големината на примерокот методолошки не оди во прилог на изведување на некои конзистентни заклучоци, континуираното полагање на испитот преку тестови најверојатно подразбира постојана редовно следење на наставата на студентите од оваа категорија, што допринесува до полесно и поуспешно совладување на наставните содржини. Исто така, тоа подразбира и вклучување во практичната работа, оспособеност за планирање на наставната работа, што е констатирано при прегледувањето на наставните планирања од портфолијата на студентите и спроведување на други активности кои се вреднуваа, бодираат и ја формираат крајната оценка.

Табела бр. 9

Споредување на сумативните оценки

Оценка	f (сумативни оценки преку континуирано полагање)	f (сумативни оценки преку целосно полагање февруарска сесија)
5	/	/
6	/	2
7	/	2
8	3	1
9	6	1
10	6	1
	N=15	N=7
	$\bar{X}_1 = 9,20$	$\bar{X}_2 = 7,57$
	$\sigma_1 = 0,75$	$\sigma_2 = 1,96$

2.6. Анализа и интерпретација на резултатите добиеени од ревизијата на знаењата по предметот Дидактика на јазично подрачје

Добиените резултати од ревизијата на постигнатите знаења по предметот Дидактика на јазично подрачје е направена три семестри по апсолвирањето на програмата по тој предмет, односно по завршувањето на осмиот семестар. Ревизијата е направена со цел да се испита трајноста на знаењата, како една значајна компонента на нивниот квалитет. Имено познато е дека процесот на заборавање е најбрз во времето по полагањето на испитите и дека доколку знаењата се стекнати низ еден континуиран и активен процес на учење времетраењето на заборавање се продолжува, а одреден квантум на стекнатите знаења стануваат трајни знаења. Тоа е впрочем „излезот“ од наставниот процес, кога всушност можат да се мерат стручните компетенции, во овој случај-дидактичките компетенции на студентите.

Ова дотолку повеќе што со осмиот семестар завршува групата на дидактички предмети, тргнувајќи од општодидактичките до посебните дидактичките предмети. Дидактиката на јазичното подрачје, во овој процес, според програмите на Институтот за педагогија е сместена во петиот семестар и претставува „своевиден влез“ во посебните дидактики. Ова е целосно логично со оглед на задачите на оваа предметна програма која има базично значење (јазично описменување) во однос на задачите на останатите посебни дидактики.

Пред да се започне со анализата на податоците, потребно е да се истакне дека при овој дел од истражувањето примерокот изнесува 20 студенти (3 студенти помалку во однос на оние кои испитот го полагале во континуитет преку тестови или како цел тест на крајот од петиот семестар). Имено при ревизијата на знаењата, тројца студенти не прифатија да бидат тестирани.

Според прикажаните податоци може да се види и дека по изминувањето на три семестри, при полагањето на тестот за ревизија студентите покажале мошне добри резултати.

Табела бр. 10
Табела од ревизија на знаењата по дидактика на јазично подрачје

X	f	оценка
0-50	/	5
51-54	/	6
55-58	1	7
59-62	6	8
63-66	8	9
67-70	5	10
	N=20	
	$\bar{X}_1 = 8,85$	$\sigma_1 = 0,85$

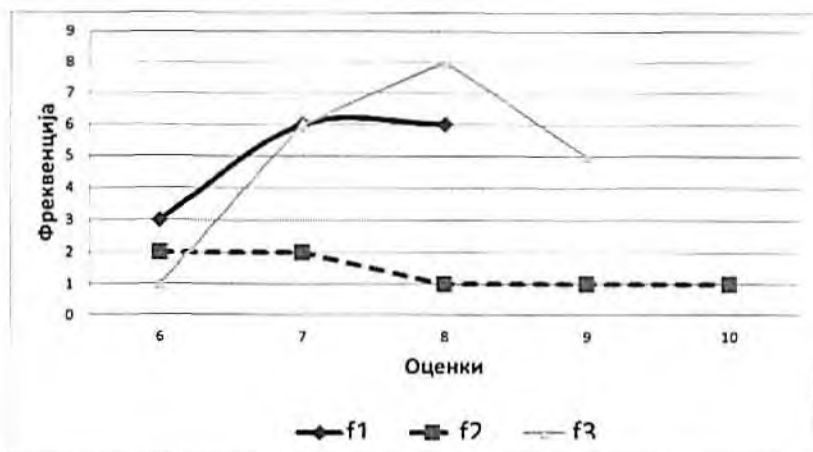
Просечната вредност на сумативните оценки добиени преку ревизиониот тест на знаења по предметот Дидактика на јазично подрачје изнесува $\bar{X}_3 = 8,85$.

Имено, ниту еден студент не освоил од 0 до 54 поени, што значи дека долниот праг на положување е оценката 7 (седум), која ја добил само еден студент, што е само 5% од вкупниот примерок. $\frac{1}{4}$ од студентите ја освоиле највисоката оценка 10 (десет), а $\frac{2}{5}$ од студентите ја освоиле оценката 9 (девет).

Табела број 11
Компарација на резултатите добиени од тестирањата

X (оценка)	f ₁	f ₂	f ₃
5	/	/	/
6	/	2	/
7	/	2	1
8	3	1	6
9	6	1	8
10	6	1	5
	N=15	N=7	N=20
	$\bar{X}_1 = 9,20$	$\bar{X}_2 = 7,57$	$\bar{X}_3 = 8,85$
	$\sigma_1 = 0,75$	$\sigma_2 = 1,96$	$\sigma_3 = 0,85$

Графикон бр. 3 – Компарација на резултатите добиени од тестирањата



Споредбената анализа на сумативните оценки постигнати преку континуирано полагање на тестови и преку целосното полагање на испит во кои се пресметани бодови од активностите на студентите, не отстапуваат многу од резултатите добиени со ревизијата, особено во првиот случај (полагање преку тестови). Всушност, бидејќи сумарните резултати за тестот на ревизија се добиени само преку испитување на знаењата (без пресметување на додатните активности), нè упатува на констатацијата дека на ревизиониот тест студентите покажале подобри резултати. Ова на прв поглед се чини нелогично и бара одговор на прашањето – зошто при ревизијата успехот е подобар?

Несомнени се три премиси од кои е извлечен овој заклучок, и тоа „првата“ која не е во фокусот на интересот на ова истражување, но е сосема возможна, а тоа дека влијанието на знаењата од другите посебни дидактики добиени во текот на шестиот, седмиот и осмиот семестар позитивно влијаеле врз дидактичките компетенции на студентите, што може да биде предмет на некое друго истражување. Втората, дека проактивниот начин на наставна работа преку користење на соодветни интерактивни модели позитивно влијае врз процесот на трајноста на знаењата, можноста за нивно применување и развиеност на силни дидактички компетенции и третата, ако предвид се земе и факторот тестирање, односно за студентите познатиот инструментариум кој се користи при испитување на знаењата.

Од наведените заклучоци и констатции се потврдува третата хипотеза според која проактивниот начин на работа, преку користењето на соодветни интерактивни модели, позитивно влијае врз трајноста на знаењата и нивната применливост.

Ова дотолку повеќе што при испитување на ставовите и мислењата на студентите за реализација на наставата во првите две студиски години, спроведено во иницијалната фаза од истражувањето, добиени се податоци според кои наставата е реализирана почесто на традиционален начин, без посебно активно вклучување на студентите. Дали овој заклучок (кој поради големината на примерокот ограничен со бројот на студентите кои се определиле за училишно подрачје, не може методолошки коректно да се смета за објективен и релевантен) е само спекулативен или правилно извлечен од втората премиса ќе се види по анализата на податоците добиени од испитувањето на ставовите на студентите (сумативна евалуација) за работата на наставникот при реализација на интерактивните модели; од второто испитување на ставовите и мислењата на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година од студирањето (на крајот од осмиот семестар) и нивна споредба со иницијалното испитување на ставовите на студентите.

3. Анализа и интерпретација на ставовите

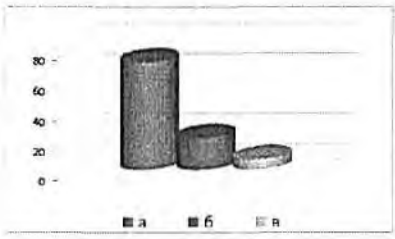
3.1. Анализа и интерпретација на испитувањето на иницијалните ставови

Испитувањето на ставовите и мислењата на студентите за реализација на наставата во првите две студиски години е дел од првиот циклус на истражувањето кој логички се надоврзува на првите два дела со кои беа анализирани програмите од дидактичката група на предмети, испитувани општодидактичките знаења на студентите. На ова се надоврзува и потребата да се добијат информации за начинот на реализација на наставата во првите две студиски години, т.е. во годините пред започнувањето на истражувањето (истражувањето започнува во петиот семестар). При тоа се тргнува од општите констатации од анализата на првите два дела дека сите овие три елементи на истражувањето се взаемно поврзани и дека покрај современиот пристап во

конципирањето на програмите, сепак се јавуваат извесни недоследности и тешкотии во начинот на нивното реализирање, а особено во делот на непочитување на условувачките критериуми. Сето тоа се одразува и на квалитетот и на одржливоста на знаењата.

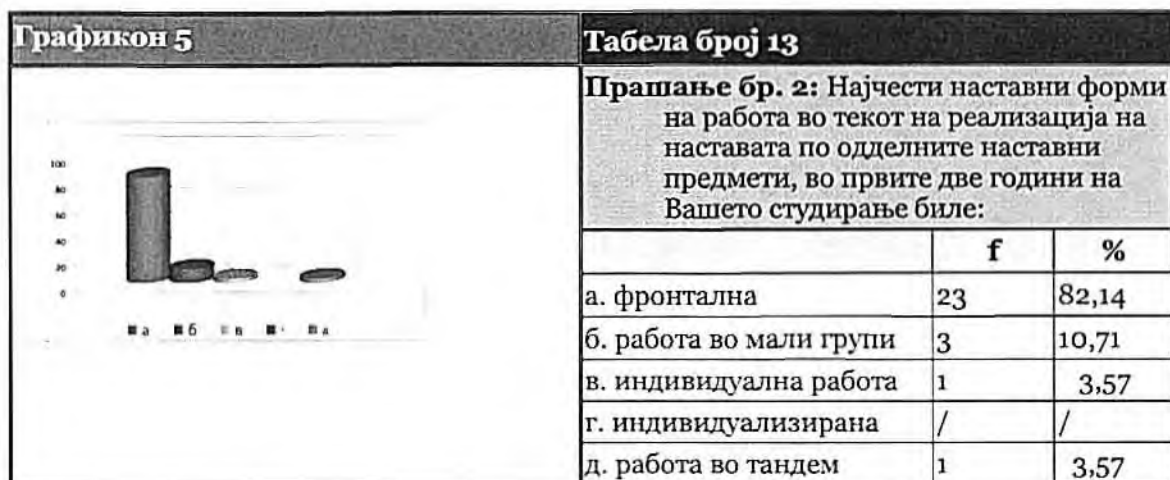
Тоа не упатува на **потребата од испитување на реалната состојба на универзитетската настава**, гледана низ призмата на ставовите на студентите. Од друга страна бројот на студентите опфатени во примерокот на ова истражување, не ги задоволува методолошките стандарди за големина на примерок врз основа на кој можат да се изведуваат генерализирани заклучоци. Впрочем тоа и не е целта на овој дел од истражувањето, чии резултати ќе бидат третираны, пред сè, како индикатори за одредени промени во начинот на реализација на наставата.

Со **првото прашање** од прашалникот студентите треба да одговорат за тоа колку реализацијата на наставата по одделните наставни предмети отстапувала од класичните начини на реализација. При тоа најголем дел од студентите, дури 71,34% се изјасниле дека во текот на нивното досегашно студирање наставата била класично организирана, т.е. професорот предавал, а студентите го следеле⁵. Речиси 10 пати помалку студенти (7,14%) имаат искуство за работа во интерактивни наставни услови. **Евидентни се обиди за интерактивна наставна работа што ја потврдува определеноста на студентите за вториот исказ (21,43 %).**

Графикон 4	Табела број 12		
	Прашање бр. 1: Во текот на Вашето досегашно студирање, реализацијата на наставата по одделните предметни програми била:		
		f	%
	а. класична	20	71,43
	б. делумно интерактивна	6	21,43
в. целосно интерактивна	2	7,14	

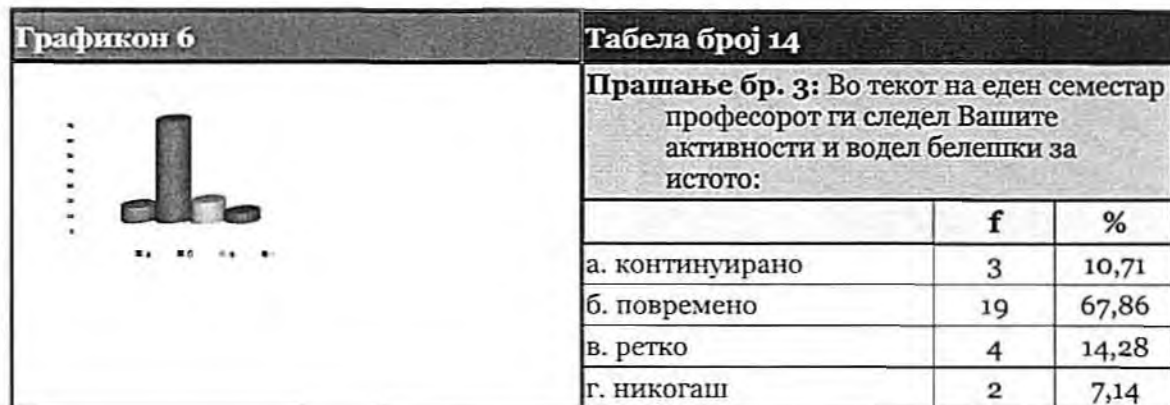
⁵ Напомена: Треба да се има во предвид дека студентите не следеле настава по предметите Општа дидактика 1, Општа дидактика 2, Национална историја на педагогијата и Компаративна педагогија заради оправдано едногодишно отсуство на предметните професори, а испитите се полагале комисијски.

Одговорите на второто прашање за тоа кои наставни форми најчесто биле користени во наставата упатуваат дека **најчесто применувана форма на наставна работа е фронталната (82,14%)**.



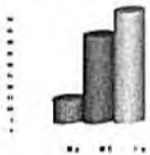
Очигледно искуствата за интерактивна или делумно интерактивна настава се помали отколку што тоа изгледа во првото прашање. Незначителен е процентот на користење на другите наставни форми во наставата.

Придобивките од осовременувањето на наставата и барањето за постојаното следење и вреднување на работата на студентите и како елемент на Болоњскиот процес, се застапени во наставата, бидејќи **67,86% од студентите се изјасниле дека повремено професорите ги следат нивните активности и водат белешки за истото**.



Во 78,57 % од случаите се практикуваат континуирано или повремено следење на напредокот на студентите, а тоа е и целосно очекувано заради тоа

што бодирањето на поединечните активности партиципира во сумативната оценка. Искуствата од практиката покажуваат дека самите студенти се иницијатори за активности од овој вид со кои се добиваат повисоки оценки.

Графикон 7	Табела број 15		
	Прашање бр. 4: Вие сте имале увид во белешките за Вашето напредување, кој ги водел професорот:		
		f	%
	а. постојано	3	10,71
	б. ретко	11	39,29
в. никогаш	14	50,00	

Меѓутоа алармантно е што според одговорите на наредното прашање, **89,29% од студентите ретко или никогаш немале можност да направат увид во белешките кои ги воделе професорите за нивното напредување** (39,29% респективно 50,00%). Заради тоа, најголем дел од студентите немаат можност да побараат компензирачки активности, доколку не се задоволни со сопствениот напредок.

Ваквите резултати индиректно зборуваат и за непосредноста на односите помеѓу студентите и професорите, која не може да се оквалификува како потребна за индивидуализирање на наставата, т.е. ставање на наставната работа во функција на потребите на студентите. Оваа констатација оди во прилог на одговорите на наредните две прашања, во кои се испитуваат **ставовите за соработката и договарањето за активностите на студентите со нивните професори т.е. ставовите за комуникацијата во текот на наставата.**

Графикон 8	Табела број 16		
	Прашање бр. 5: Во договор со професорот сте можеле да учествувате во изборот на темите и содржините за предавања и во поставувањето правила и динамика на работа:		
		f	%
	а. постојано	4	14,28
	б. ретко	12	42,86
в. никогаш	12	42,86	

Резултатите покажуваат дека дури **85,72%** од студентите ретко или никогаш не се договараат со професорите за изборот на темите и содржините на наставата за поставување на правила и динамика на работата (42,86% респективно 42,86%).

Констатацијата дека во наставата не може да се зборува за **проактивни односи**, што веќе и е констатирано преку одговорите на прашањата под реден број 1 и 2, ја потврдуваат и оценките за комуникацијата на релацијата наставник-студент и студент-студент, каде дури **78,57%** од испитаниците одговараат дека во текот на реализацијата на наставата ретко е овозможена хоризонтална и вертикална комуникација.

Графикон 9	Табела број 17		
	Прашање бр. 6: Во текот на наставниот час постојано е овозможувана комуникација на релација наставник-студенти и студенти-студенти:		
		f	%
	а. постојано	4	14,28
	б. ретко	22	78,57
в. никогаш	4	7,14	

Доколку кон ова се додадат и **14,28%** од студените кои воопшто немаат искуства за проактивна комуникација во наставата, тогаш воопшто не се неочекувани и одговорите на седмото прашање според кои за **32,14%** од студентите три професори можат да претставуваат позитивен модел за наставна работа.


Дури 60% од студентите, давајќи ги своите **проценки за можноста за практично оспособување во текот на студирањето, во првите две години**, на нумеричка скала од 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала, а 5 е со највисока вредност) истата ја оценуваат со оценка 2 или 3 (39,29% респективно 35,71%) (графикон бр. 10 и табела бр. 18). Доколку на ова се додаде и процентот (21,43%) на оние кои ја дале оценката 1, може да се констатира дека **најголем дел од студентите имаат потреба од развивање на нивните практични компетенции.**

Графикон 10	Табела број 18		
	Прашање бр. 8: Означете го со бројод 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала, а 5 е со највисока вредност) степенот на Вашето практично оспособување за Вашата идна работа, во текот на студирањето:		
	X	f	%
	а. 1	6	21,43
	б. 2	11	39,29
	в. 3	10	35,71
	г. 4	1	3,57
	д. 5	0	0,00
$\bar{X} = 2,21$			

По однос на **осумнаесетото прашање** просечната вредност на добиените одговори изнесува 2,21.

Ова своевидно незадоволство на студентите произлегува од тоа што според нивното мислење **зачестеноста на учеството во практичната работа надвор од факултетската настава**, изразено преку нумеричка скала од 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала, а 5 е со највисока вредност), речиси 40,00% ја оценуваат со најниска оценка. Доколку на ова се додадат и процентуалните износи на оние студенти кои ја дале оценката 2 (17,86%) или тогаш апроксимативно **67% од студентите пројавуваат изразено незадоволство од академизираната настава од типот на ex cathedra.**

Просечната вредност на добиените оценки на прашањето со **реден број 19** изнесува 2,21. (табела бр. 19)

Графикон 11	Табела број 19		
	Прашање бр. 9: Означете ја со број од 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала, а 5 е со највисока вредност) зачестеноста на Вашето учество во праксата (надвор од факултетската настава):		
	X	f	%
	а. 1	11	39,29
	б. 2	5	17,86
	в. 3	7	25,00
	г. 4	5	17,86
	д. 5	0	0,00
$\bar{X} = 2,21$			

Во десетото прашање од студентите се побара да напишат свои сугестии за подобрување на наставата на Институтот за педагогија (кога би биле ставени во улога на професор). Најголем дел од сугестиите се однесуваат токму на сегментите кои се испитувани досега. Студентите **сутерираат** предметните програми да не се оптоваруваат со **наставни содржини** кои не се релевантни за **развој** на нивните **компетенции**; **промена на програмите за студирање** за прва и втора година во кои според нив има премногу општи и преобемни теоретски предмети; **начинот на реализацијата на наставата** – работење и примена на соодветни модели, методи, техники и наставни средства и **поголема интеракција** на студентите, редовна **комуникација** со професорите; **почитување** на предлозите од студентите; **потреба од практична настава** во рамките на секој предмет, повеќе **часови за вежби и пракса** во институции надвор од факултетот.

Овие резултати упатуваат на **потребата од посеопфатно испитување на ставовите на студентите** (поголем примерок на испитаници на универзитетско ниво) за начинот на реализација на наставата.

Наведената анализа, која произлегува од испитаните иницијални ставови и мислења на студентите за моделите на реализација на наставата по првите две студиски години, упатува на **потврдување на петата хипотеза со која се претпоставува дека студентите имаат потреба од поголема застапеност на интерактивната настава во текот на студирањето.**

3.2. Анализа и интерпретација на податоците за реализацијата на интерактивни модели во наставата по Дидактика на јазично подрачје

Со испитувањето на ставовите и мислењата на студентите за реализацијата на наставата со користење на интерактивни модели, по обработката на прашалниците се добија податоци според кои може да се заклучи дека во генерални рамки студентите **позитивно ја оценуваат интеракцијата во наставата**. Тоа е евидентно од одговорите на првите две прашања, во кои студентите интензитетот на интеракцијата при реализацијата на моделите го оценуваат со највисоката оценка пет, додека само еден студент овој однос го оценува со оценка три, на скалата од 1 до 5.

Интензитетот на комуникацијата, кој оди во прилог на проактивни услови на работа, дваесет студенти го оценуваат со оценка пет, а пет студенти со оценка четири, што значи дека според нивните мислења на часовите е остварен силен интензитет на комуникација што и директно упатува на **висок степен на нивната активност во текот на часовите**. Констатацијата дека интеракцијата упатува на поддршка за самостојно учење покажуваат одговорите на третото прашање на кое **сите студенти ја потврдуваат „педагошката логистика“** со тоа што на сите часови добивале **печатени материјали** со најзначајни елементи на апсолвираните содржини. Ова се потврдува и преку одговорите што се добиваат за функцијата што ја имаат тие материјали, односно како тие **им помагаат во учењето и совладувањето на знаењата и развивањето на вештините**, во однос на што вкупно четиринаесет студенти наведуваат дека тие им помагаат во **подготовката на испит**, односно ќе им помагаат во идната работа, што значи дека даваат можност и за развивање на практични вештини (пет респективно шест студенти). **Користењето на материјалите директно е во функција на развивање на вештини и подготовка за практична работа** го потврдува и податокот за релативно големиот број на студенти, според чие мислење материјалите им помагаат за полагање на практичниот испит (една третина од вкупниот примерок). Од добиените податоци може да се констатира дека на студентите помошните материјали им го олеснуваат процесот на учење

и подготовката на испитот, опција за која се определиле речиси половина од студентите, оценувајќи ја со оценка четири.

Интерактивните модели на работа секогаш се дизајнирани врз посовремени форми на наставна работа што студентите добро го оцениле, сметајќи дека **најчесто работеле во групна форма на наставна работа** (вкупно дваесет и четири студенти), а само еден студент се изјаснил дека е користена тандемската форма на наставна работа. Од друга страна, и најгрубиот преглед на интерактивните модели покажува дека во текот на нивната реализација се користени сите форми на наставна работа со различна застапеност и менување на формите на работа во зависност од поставените цели и содржини. Барајќи ги причините за ваквите мислења на студентите, во однос на наставните форми, кои најчесто биле користени, потребно е да се истакне дека наставата се реализирала во современо дизајнирана средина за учење во која студентите седат во помали групи, што најверојатно придонело бидејќи распоредот во групи е користење на групна форма на работа, а при тоа се занемарени индивидуалните активности (задачи, задолженија, воннаставни активности, реализирање на практична настава, индивидуална опсервација во училишната настава и др.).

Одговорите на шестото прашање, кое е од отворен тип, „**Кој вид на активности најмногу им се допаднал на студентите и зошто?**“, преовладуваат одговори во кои тие се изјаснуваат дека им се допаѓаат оние **активности кои всушност ќе можат да ги користат во својата практична работа**, а кои се однесуваат на почетното јазично описменување и развивање на писмената култура (правење на сликовници; техниките за развивање на критичкото мислење кои се особено податливи за користење при работа со печатен текст од секаков вид и на сите нивоа; активности преку кои се развиваат вештини за учење низ игра, активности за запознавање, групирање, меѓусебно запознавање и за раздвижување; активности за следење на напредокот во учењето; развивање на самодоверба и самоевалуација во чија основа секогаш ја потенцираат и групната форма на наставна работа, пред сè поради интензивната динамика во групата).

Две третини од студентите го оцениле реализаторот на интерактивните модели како позитивен модел со највисока оценка пет.

Евидентно е дека при реализација на интерактивните модели наставникот со својот однос и поддршката, која им ја пружал на студентите, комуникативноста и отвореноста за соработка, што се особини на современ модел на наставник, на студентите им послужил како позитивен модел. **Позитивниот предзнак на нивните оценки се претпоставува дека ќе се одрази на нивната работа, бидејќи „имитирањето“ е еден од облиците на учење. Всушност, така наставникот на студентите им сугерирал форми на однесување во наставата соодветни на потребата за интеракција.**

Од одговорите на осмото прашање преку кое студентите имаа можност да изберат две опции: дека се согласуваат, односно не се согласуваат со тоа дека знаењата и вештините кои ги стекнале и развиле во текот на реализацијата на интерактивните модели изразени се афирмативните ставови кон ова прашање, бидејќи сите студенти ја избрале опцијата според која се согласуваат со даденото тврдење. Иако нивните објаснувања се различни и со различни формулации, истите може да се групираат во неколку ставови, т.е. **дека стекнатите знаења и вештини многу ќе им помогнат во нивната наставна работа**, односно дека тие им се патоказ во реализацијата на нивната наставна пракса. Речиси сите студенти се изјасниле дека **на практичните часови во училиштата користеле многу елементи од дидактичките модели и дека работеле интерактивно.**

На деветото прашање дали досега сте биле вклучени во настава со интерактивен карактер, може да се повикаме и на податоците добиени од анализираните ставови и мислења на студентите за реализација на наставата во првите две студиски години, во кои е покажано дека студентите немаат доволно искуство од интерактивна настава. **По завршувањето на петниот семестар нивните ставови се изменети во прилог на интеракцијата** при што е воочливо дека **студентите се изјасниле дека имале интерактивно искуство во наставата.**

Преку одговорите на десетото прашање се добиваат **одговори кои упатуваат на заклучок дека проактивноста е присутна во сите етапи на наставата, конкретно во овој случај, во процесот на планирањето на активностите, договорот на дневните рутини, правилата и обврските.** Она што не може да се види преку одговорите од ова прашање, а што е

постојано правено во текот на истражувањето, е тоа дека проактивното однесување е вклучено и во фазата на вреднувањето на наставникот (формативна евалуација) која е правена по реализацијата на секој интерактивен модел. Овој дел од истражувањето служи како личен акционен регистер на истражувачот и неговото прикажување во трудот не е во најтесната сфера на истражувачкиот интерес. Листите за формативна евалуација се дадени во прилог од ФЕ/П1 до ФЕ/П6.

Предлозите коишто ги даваат студентите во рамките на единаесетото прашање, за тоа како во иднина треба да се **реализира наставата по овој наставен предмет се афирмативни во однос на нивните искуства**. Генерално тие немаат забелешки и сугестии и сите би продолжиле да работат на ваков начин. Сепак се издвојуваат **забелешки во однос на времетраењето на часовите и бројноста на активностите кои тие ги сметаат за корисни и потребни**, и поради тоа би сакале да ги задржат и во иднина. Излезот од оваа ситуација е содржан во нивните предлози за тоа дека за **реализирањето на програмата за овој предмет**, со користење на интерактивни модели **потребен е поголем фонд на часови**.

Во заклучокот на овој дел од истражувањето **се потврдува шестата хипотеза според која студентите позитивно ги оценуваат ефектите од примената на интерактивните модели**, што директно упатува и на **потврдување на поставеноста на општата хипотеза според која примената на интерактивните модели позитивно влијае на развивањето на дидактичките компетенции кај идните наставници**. Сето ова се поддржува преку ставовите на студентите во однос на интерактивната работа кои се изразено позитивни, бидејќи наставата е динамична и интересна, а знаењата и вештините одат во прилог на развивање на нивните компетенции за практична работа. Тие позитивно ја оценуваат работата на наставникот и поддршката кој тој им ја дава во совладувањето на наставните содржини преку користење на различни и современи наставни методи и техники на наставна работа, преку користење на наставни средства и помошни материјали за наставникот, преку користење на помошни, додатни и работни материјали за студентите. При тоа неговите лични и професионални

карактеристики овозможуваат тој да стане позитивен модел за современ наставник.

3.3. Финално испитување на ставовите

Финалното испитување на ставовите и мислењата на студентите е направено по завршувањето на осмиот семестар. **Целта на овој дел од истражувањето е да се испита какви се мислењата на студентите во однос на наставните модели на реализација кои се користат во третата и во четвртата година од студирањето.**

Истражувачката визија во однос на ова истражување е дека со оглед на тоа дека во последните две студиски години се реализира настава од посебните дидактики со кои се врши своевидна операционализација на стекнатите знаења од општодидактичките предмети, како и на теоријата на посебните дидактики, ставовите на студентите ќе одразуваат слика на засилена интеракција во наставата. Ова дотолку повеќе што овој истражувачки модел е направен по примената на интерактивните дидактички модели во наставата по дидактика на јазично подрачје, кои значително партиципираат во развојот на интерактивните релации. Меѓутоа, бидејќи во прашалникот нема посебни прашања кои се однесуваат за наставата од дидактиката на јазично подрачје, **интерпретацијата на овие податоци е направена со постојана „придружба“ на ставовите на студентите добиени од интерпретацијата на податоците за вреднување на реализацијата на интерактивните модели во наставата по Дидактика на јазично подрачје.**

Од друга страна, податоците добиени од овој дел на истражувањето, значи по евидентно користење на интерактивни модели на настава, сигурно барем во една посебна дидактика – дидактика на јазичното подрачје, ќе послужат како основа за споредување на резултатите од испитувањето на иницијалните ставови направени по првите две години од студирањето, кои одат во прилог на тоа дека наставата во тие години не била реализирана на интерактивен начин.

На ова треба да се додадат и сознанијата добиени од прелиминарниот преглед на компонентите на програмите на сите наставни предмети во сите студиски години, во кои експлицитно се наведени повеќе програмски елементи, кои упатуваат на висок степен на интерактивност во наставата, особено во

начинот на реализирањето (работилници, дискусии групи, работа во мали групи, самостојна работа/учење, практични вежби, начини на оценување-преку постојано следење, континуирано полагање, вреднување на активностите и др.)

Со оглед на тоа, логично е да се претпостави дека на ова ниво ќе се јават разлики по однос на ставовите кои ги имале студентите во иницијалното испитување, барем во некоја делумна форма, имајќи ги предвид стекнатите искуства на студентите во рамките на дидактиката на јазично подрачје. Тоа ќе даде основа за размислување во однос на декларативноста на некои од програмските елементи, особено во првите две студиски години, кои на ниво на нивно операционализирање мора да бидат спроведени во интерактивни услови.

Од обработката на добиените податоци може да се види дека две третини од студентите, опфатени како примерок на истражувањето, петнаесет студенти се определиле за втората опција според која **наставата во последните две години од студирањето била делумно интерактивна.**

Табела број 20		
Прашање бр. 1: Во текот на Вашето досегашно студирање, реализацијата на наставата по одделните предметни програми била:		
	f	%
а. класична	0	0
б. делумно интерактивна	15	75
в. целосно интерактивна	5	25

Најчесто се работело во мали групи (четиринаесет студенти), а следењето на напредокот било повремено за половина од опфатениот примерок, што се потвдува со одговорите добиени од второто и третото прашање.

Табела број 21

Прашање бр. 2: Најчести наставни форми на работа во текот на реализација на наставата по одделните наставни предмети, во првите две години на Вашето студирање биле :

	f	%
а. фронтална	2	10
б. работа во мали групи	14	70
в. индивидуална работа	2	10
г. индивидуализирана	/	/
д. работа во тандем	2	10

Табела број 22

Прашање бр. 3: Во текот на еден семестар професорот ги следел Вашите активности и водел белешки за истото:

	f	%
а. континуирано	5	25
б. повремено	10	50
в. ретко	4	20
г. никогаш	1	5

Најголем број од студентите, вкупно седумнаесет, имале увид во сопственото напредување преку белешките кои ги водел професорот, и тоа: постојано – шест студенти, ретко – единаесет студенти. Тоа **оди во прилог на релативното користење на еден елемент од интеракцијата – постојаното следење на напредувањето**, според одговорите на четвртото прашање.

Табела број 23

Прашање бр. 4: Вие сте имале увид во белешките за Вашето напредување, кој ги водел професорот:

	f	%
а. постојано	6	30
б. ретко	11	55
в. никогаш	3	15

Значително е голем бројот на студентите кои имале постојана или повремени можност да учествуваат во изборот на теми и содржини и да учествуваат во процесот на поставување на правила и динамика на работа.

Табела број 24		
Прашање бр. 5: Во договор со професорот сте можеле да учествувате во изборот на темите и содржините за предавања и во поставувањето правила и динамика на работа:		
	f	%
а. постојано	8	40
б. ретко	11	55
в. никогаш	1	5

Од одговорите на шестото прашање евидентно е дека во текот на наставата во трета и во четврта година постои интензивна хоризонтална и вертикална комуникација.

Табела број 25		
Прашање бр. 6: Во текот на наставниот час постојано е овозможувана комуникација на релација наставник-студенти и студенти-студенти:		
	f	%
а. постојано	14	70
б. ретко	4	20
в. никогаш	2	10

Евидентно е дека дисперзираноста на бројот на професорите кои се позитивни модели е речиси рамномерна и дека дури шест студенти се определиле за петмина „наставници-модели“. Незначително е помал бројот на оние кои имаат само двајца наставници кои можат да им послужат како позитивни модели. Евидентно е дека една третина од студентите имаат високо мислење за педагошките и стручните компетенции за голем број на наставници кои учествуваат во реализирањето на задолжителните и изборните предмети во третата и во четвртата студиска година.

Табела број 26

Прашање бр. 8: Означете го со бројод 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала, а 5 е со највисока вредност) степенот на Вашето практично оспособување за Вашата идна работа, во текот на студирањето:

	X	f	%
а. 1		0	0
б. 2		0	0
в. 3		10	50
г. 4		10	50
д. 5		0	0
$\bar{x} = 3.50$			

Што се однесува до проблемот во врска со **практичното оспособување** на студентите во текот на нивното студирање, дури 50% од испитаниците оваа можност ја оцениле со висока оценка – четири од можни пет. Тоа сигурно се должи на практичната настава која се изведува надвор од факултетот, која вкупно седумнаесет студенти ја оценуваат со оценката 3 и 4 (десет студенти респективно седум студенти).

Табела број 27

Прашање бр. 9: Означете ја со бројод 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала, а 5 е со највисока вредност) зачестеноста на Вашето учество во праксата (надвор од факултетската настава):

	X	f	%
а. 1		0	0
б. 2		2	10
в. 3		10	50
г. 4		7	35
д. 5		1	5
$\bar{x} = 3.35$			

Прегледот на добиените одговори од десетото прашање кое е од отворен тип, и со кое од студентите се бара да наведат што би промениле во наставата доколку би биле во улога на професор, недвојбено упатуваат на следните

заклучоци: 1. најголем број на „интервенции“ се однесуваат на интерперсоналните односи во наставата – пред сè на односите со професорите; 2. студентите би го зголемиле бројот на часови за практична настава, која според нивно мислење е недоволно застапена, што влијае на нивната оспособеност за идната работа. Овие одговори се во колизија со прашањата во кои тие имаат можност да се искажат по однос на тоа колку професори за нив претставуваат позитивни модели, и на прашањето во однос на зачестеноста на практичната настава. Барајќи ги причините за оваа состојба што позитивните модели на професори, со оглед на тоа што студентите го предложуваат во десетото прашање, не соодветствуваат на потребите на современата настава, со интерактивни компоненти. Сето тоа го релативизира прашањето за карактеристиките кои според современите критериуми треба да ги има водителот на интерактивна настава, како и тоа дали при проценувањето на профилот „позитивен модел“ студентите повеќе се фокусирале на личните, или пак на стручните карактеристики на професорите.

Од друга страна, овие податоци го потврдуваат размислувањето дека во наставата во трета и во четврта година, во која се реализираат повеќе посебни дидактики, кои со оглед на својата природа се свртени кон практичната настава на факултетот и надвор од него, значително партиципираат во подигнувањето на интерактивниот квалитет на наставата.

Заклучните сознанија уште еднаш ја потврдуваат втората хипотеза за постоење потреба од промени во концепциската поставеност на студиската програма на Институтот за педагогија во насока на зголемено партиципирање на посебните дидактики, преку здобивање на задолжителен статус и зголемен фонд на часови, особено на часовите предвидени за вежби.

Впрочем, професорите и соработниците кои ја реализираат таа настава преку најразлични неформални начини веќе со години, многу пред воведувањето на кредит трансфер системот кој „ја бара интеракцијата“ ги развивале своите педагошки и стручни компетенции за интерактивна работа.



**ПРЕДЛОГ НА ИНТЕРАКТИВНИ
МОДЕЛИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА
НАСТАВАТА ПО ДИДАКТИКА
НА ЈАЗИЧНО ПОДРАЧЈЕ**

Методологија за структурирање на протокол за интерактивен модел

Табела број 28	
Методологија за структурирање на протокол за интерактивен модел	
Симбол	Текстуален опис на симболот
	Симбол за назив на интерактивниот модел проследен со нумерички показател
	Симбол за целите на интерактивниот модел
	Симбол за видовите активности
	Симбол за време за реализација
	Симбол за опрема и средства
	Симбол за материјали и средства за наставник
	Симбол за помошен материјал за студенти
	Симбол за додатен материјал за студенти
	Симбол за работен материјал за студенти
	Симбол за материјал за активности
	Симбол за реализација на интерактивна настава

Табела број 29			
Легенда за шифрирање на структурните елементи на интерактивниот модел			
1	2	3	4
прва позиција на шифрата	втора позиција на шифрата	трета позиција на шифрата	четврта позиција на шифрата
број/броеви – што го следат нумеричкиот број на дадениот интерактивен модел (две цифри доколку бројот на интерактивниот модел е двоцифрен)	буква – (голема, печатна) соодветна на структурата на протоколот	број – набројување на соодветниот материјал	број – набројување на соодветниот материјал (доколку бројот е двоцифрен)
	А – материјали и средства за наставникот		
	Б – помошни материјали за студентите		
	В – додатни материјали за студентите		
	Г – работни материјали за студентите		
	Д – материјали за активности		
Пример (1) за шифрирање на материјал што го користи наставникот, дванаесетти по ред во интерактивниот модел со реден број 5 – Тематско планирање			
5	А	1	2
Пример (2) за шифрирање на работен материјал за студентите, втор по редоследност, што го добиваат од страна на наставникот во интерактивниот модел со реден број 5 – Тематско планирање			
5	Г	2	

* Симбол за помошен материјал за студентите: (пример: 5Б1.....5Бn)

* Симбол за додатен материјал за студентите: (пример: 5В1.....5Вn)

* Симбол за работен материјал за студентите: (пример: 5Г1.....5Гn)

* Симбол за материјал за активности: (пример: 5Д1.....5Дn)

Во овој дел од трудот се претставени протоколите на четиринаесет интерактивни модели.

Табела број 30	
Интерактивни модели кои се користени при реализација на наставата по Дидактика на јазично подрачје	
Нумериран интерактивен модел	Назив на интерактивен модел
ИМ -1	Вовед во интерактивна настава
ИМ -2	Развојни карактеристики на учениците
ИМ -3	Вовед во методиката на наставата
ИМ -4	Средина за учење
ИМ -5	Тематско планирање
ИМ -6	Следење и вреднување на работата на наставникот
ИМ -7	Улогата на наставникот
ИМ -8	Јазична писменост
ИМ -9	Кооперативно учење
ИМ -10	Холистички пристап во наставата по мајчин јазик
ИМ -11	Индивидуализација
ИМ -12	Писмена култура
ИМ -13	Медиумска култура
ИМ -14	Следење и вреднување на јазичниот развој

1. Вовед во интерактивната настава – Интерактивен модел-1



Протокол за интерактивен модел број 1 ИМ-1

ВОВЕД ВО ИНТЕРАКТИВНАТА НАСТАВА



Цели:

- Стекнување знаења и развивање вештини и способности за примена на современи и иновативни пристапи во наставата и учењето со различни возрастни групи.

- Запознавање на студентите со програмските активности во рамките на предметната програма (обврски, начини, реализација и сл.).
- Осознавање на механизмите за мотивирање во учењето преку поврзување со мотивите за сопствен професионален развој.
- Оспособување за креирање наставни ситуации со проактивна позиција и улога на ученици.
- Согледување на значењето од наставната интеракција.
- Развивање вештини за идентификување на видови на учење кај возрасните.
- Оспособување за развивање на вештини за самоорганизација во работата со учениците.



Видови активности:

„Приказна за името“. Бецови. Лично претставување. Запознавање со програмата и со начините на работа, претставување на мотото на интерактивната настава. Мини лекција. „Како учам јас“? „Пирамида“. Мини лекција. Колбов тест (одговарање на прашања, координатна мрежа, идентификување на карактеристиките на учење). Мини лекција. Самопроценка за факторите на мотивација. Мини лекција. Решавање на шест „проблемски ситуации“. Симулирање наставни ситуации (работа во групи). Презентирање на модели со можни решенија. Испитување на потреби, очекувања, обврски и предлози на студентите за наставата по дидактика на јазично подрачје. Домашни задолженија. План за наредни наредни активности и потребен материјал.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: Компјутер, LCD проектор (прожектор??)



Средства за наставникот: бела табла, фломастери за бела табла, плакат-листови, маркери, бели листови (А-4 формат).



Материјали за наставникот:

- 1A1:** Мото на интерактивната настава
- 1A2:** Интерактивна настава
- 1A3:** Интерактивна настава
- 1A4:** Зошто интерактивна настава?
- 1A5:** Подготовката на наставникот вклучува...
- 1A6:** Дефинирање на целта
- 1A7:** Критериуми за изработка на процедурите
- 1A8:** Следење и поддршка
- 1A9:** Пирамида Како учат возрасните
- 1A10:** Возрасните претпочитаат...
- 1A11:** Колбов циклус на учење
- 1A12:** Карактеристики на поединечни пристапи на учење
- 1A13:** Четири стилови на учење
- 1A14:** Процес на индивидуален, професионален развој



Помошен материјал за студентите

Секој студент (во печатена форма) го добива помошниот материјал што го користи наставникот (**1A1-1A14**).



Додатен материјал за студентите

- 1B1:** Методи и техники за успешна интерактивна настава
- 1B2:** Табела со методи и техники за успешна интерактивна настава



Работен материјал за студентите:

- 1Г1:** Како учам јас?
- 1Г2:** Основни принципи на учењето на возрасните
- 1Г3:** Прашалник за стиловите на учење (Колбов тест)

- 1Г4: Координатна мрежа за стиловите на учење
- 1Г5: Конкретно искуство
- 1Г6: Мисловно набљудување
- 1Г7: Активно експериментирње
- 1Г8: Апстрактна концептуализација
- 1Г9: Процес на индивидуален, професионален развој
- 1Г10: Фактори за мотивација
- 1Г11: „Тешки ситуации“
- 1Г12: Ситуација број 1
- 1Г13: Ситуација број 2
- 1Г14: Ситуација број 3
- 1Г15: Ситуација број 4
- 1Г16: Ситуација број 5
- 1Г17: Ситуација број 6
- 1Г18: Моите очекувања



Материјали за активности: листови (А 4 формат), фломастери, картони (картончиња) во боја



Реализација на интерактивна настава

Преку активноста „Приказна за името“ наставникот има за цел да се запознае со студентите и да воспостави пријатна атмосфера за учење и за работа. Студентите се седнати во круг. Секој треба да го каже своето име и да раскаже куса приказна за тоа како го добил името, значењето на името и неговата поврзаност со некои членови од семејството. Наставникот го „затвора“ кругот преку сопствено поопширно претставување.

Секој студент добив беџ на кој треба да го напише сопственото име и истиот треба редовно да го носи за време на факултетската настава и училишната пракса.

Наставникот ги претставува: програмата за работа, динамиката на реализација на наставата за време на часовите предвидени за предавања и вежби) и во основното училиште каде што ќе се реализира практичната работа

со учениците; начините на реализација на наставата; личниот стил на работа; моделите на следење, проверување и оценување на знаењата, способностите и вештините; континуирано претставување и развивање заеднички модели за дневни рутини (правила на однесување).

Претставениот начин на работа се поврзува со мотото на интерактивната настава (1A1). Следува мини лекција за значењето и основите на моделот за интерактивна настава, по што следува сукцесивно претставување на структурниот модел за интерактивна настава (група, цели, тек на настава, логистика). Наставникот на студентите им го дели помошниот материјал (1A1-1A9) преку кои ќе се запознаат со основната структура на интерактивната настава, укажувајќи им дека материјалот ќе им помогне за поефективно следење на предавањето.

Следниот чекор (индивидуална вежба) е студентите да ги напишат карактеристиките на сопствените стилови на учење во работниот материјал (1Г1). Потоа неколку студенти, доброволно ги споделуваат одговорите со целата група, а наставникот прави категоризација спроед типовите на учење.

Потоа следува шематски приказ („Пирамида“) (1A9) за начините на кои учат луѓето и се прави поврзување со начините на кои учат студентите. Се претставуваат основните принципи на учењето на возрасните, а студентите добиваат задача, преку групна работа (1Г2) да размислат и да предложат примери за конкретна примена на секој принцип (решавање задача).

Во наредната работилница се организираат активности преку кои се потенцираат разликите во пристапите и стиловите во учењето, како и самопроценка на сопствениот стил на учење. Наставникот дава упатства за пополнување на прашалникот за стиловите на учење (Колбов тест¹) (1Г3). По пополнувањето студентите повторно добиваат упатства за утврдување на резултатите и пополнување на дијаграмот (координатна мрежа), по што наставникот ги поттикнува на меѓусебно споредување, при тоа укажувајќи им на разликите.

Следува објаснување за учењето кое преку искуство и самоактивност претставува кружен процес (1A11) кој ги поврзува набљудувањето, конкретното

¹ Според D. Kolb (1985), *Learning Style Inventory*, Boston: McBer and Company.

искуство, активното експериментирање, апстрактната концептуализација. Луѓето се разликуваат во однос на нивото на кое пристапуваат во процесот. Бидејќи луѓето се разликуваат во пристапите на учење, интерактивната настава мора да биде организирана низ различни методи, техники, активности (предавања, активности за загревање, активности кои се однесуваат на содржината, активности за следење и вреднување, демонстрирање, итн.) кои на учесниците ќе им овозможат избор во пристапите, при тоа поддржувајќи го целокупниот циклус на учење.

Наставникот ги чита објаснувањата на резултатите, поврзани со стиловите на учење (1A12 и 1A13).

Понатаму наставникот, фронтално, го илустрира преку т.н. „животна мапа“, сопствениот професионален развој, следејќи ги четирите степени од процесот на индивидуален професионален развој (1A14).

Секој студент добива задача да ја направи личната „животна мапа“. По еден студент од секоја група, избран по случаен избор го претставува личниот, професионален развој (1Г9).

По оваа активност, студентите со помош на работниот материјал (1Г10) прават сопствен избор на најдоминантните фактори за мотивација.

Со цел запознавање со можните проблемски ситуации при реализација на интерактивната настава и оспособување на студентите за нивно разрешување, тие се делат во шест групи. Секоја група добива картичка со конкретна проблемска ситуација (1Г11-1Г17) и имаат задача, на ниво на група, да најдат можно/и решение/решенија. Секоја група, потоа, преку драматизација ги претставува начините за надминување на конкретната проблемска, наставна ситуација.

Наставникот ги поделува материјалите (1B1-1B2) кои се однесуваат на методите и техниките кои се во функција на реализирање на успешна интерактивна настава.

Секој студент добива лист за испитување на очекувањата, потребите и обврските од наставата по предметот Дидактика на јазично подрачје. Листата е од анонимен карактер. Листите ги собира наставникот, а обработените податоци ги соопштува на наредниот час.

На крајот на наставата студентите ги добиваат следниве задолженија кои треба да ги направат до наредниот термин за часови :

1. Пополнување на табелата за методи и техники за успешна реализација на интерактивна настава.
2. Секој студент да донесе сопствена фотографија.



МАТЕРИЈАЛИ ЗА НАСТАВНИКОТ

1A1

Мото на интерактивна настава²

КРЕДО НА АКТИВНАТА ОБУКА

- Тоа што го слушам, го заборавам.
- Тоа што го слушам и го гледам, делумно го помнам.
- Тоа што го слушам, го гледам и поставувам прашања или разговарам со некого, почнувам да го разбираам.
- Тоа што го слушам, гледам, она за што разговарам и го правам, ми овозможува да стекнам знаења и вештини.
- Тоа што го предавам на другиот, со тоа владеам.

Кажми ми, ќе заборавам!

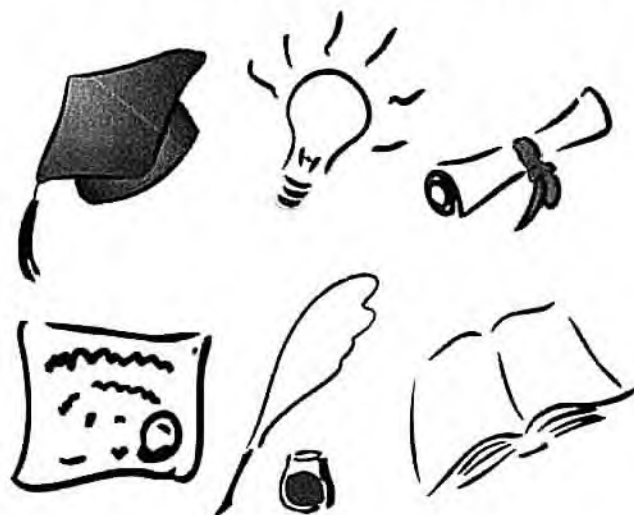
Покажи ми ќе зайомнам!

Вклучи ме, ќе се научам засекогаш!

² 'Step by step' programme for primary schools completed. 'Step by step' – a program for children and families. Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA, адаптирано од помошен материјал за обука на наставници според „чекор по чекор“.

1A2

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА



1A3

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА³

- Причини за интерактивна настава
- Видови активности во интерактивната настава
- Компоненти на интерактивна настава
 - Подготовка
 - Реализација
 - Следење/ поддршка

³ Адаптирано од D. Breneselović-Pavlović, T. Pavlovski (2000), стр. 93.

Еден модел на интерактивна настава е заснован на одредена тема и со дефинирани цели, кој се базира на карактеристиките на учењето, различните стилови на учење и сфаќањето на учењето, како активна конструкција на знаењето. Се реализира преку примена на интерактивни методи на работа и ги содржи следниве важни компоненти :

- Подготовка
- Реализација
- Поддршка

1A4

ЗОШТО ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА?⁴

- **Луѓето учат преку сопствената активност**
 - Активно учество
 - Самонасочување
- **Луѓето учат на различни начини**
 - Стиливи на учење
- **Постојат одредени принципи на учење кои мора да бидат задоволени со цел учењето да биде успешно:**
 - Учењето зависи од мотивацијата.
 - Учењето зависи од капацитетите/способностите за учење.
 - Учењето зависи од минатото и тековното искуство.
 - Учењето зависи од активното учество.
 - Учењето зависи од атмосферата во која владее почитување.
 - Учењето е успешно кога постои самонасочување.
 - Учењето зависи од критичкото, рефлексивното мислење.
 - Примена на наученото е стратески процес.

⁴ Ibid. стр. 94.

1A5

ПОДГОТОВКА НА НАСТАВАТА ВКЛУЧУВА⁵

- **Запознавање со групата**

- **Дефинирање на целта/целите**

- **Разработка на процедура/тек на наставен час**

- **Логистика/ опрема, средства и материјали**

⁵ Превод: Е. Томевска-Илиевска, *Training of leaders for interactive training*, Faculty of Philosophy Belgrade – Institute of Pedagogy and Andragogy, IOOM (1998), Budva, Monte Negro.

1A6

ДЕФИНИРАЊЕ НА ЦЕЛТА⁶

- Дефинирање на централна наставна тема
- Дефинирање на излезите, промените (очекувани резултати) кои треба да се остварат преку наставата, односно со какво ново знаење треба да се стекнат учесниците, кои вештини треба да ги развијат и какви ставови /уверувања треба да имаат во рамките на темата.

На пример, ако централната тема е „Видови соработка со семејството“, тогаш целта може да биде:

- Да се стекнат знаења за видовите соработка кои можат да се развијат помеѓу училиштето и семејството.
- Да развијат вештини, стратегии за примена на поединечни форми на соработка.
- Да изградат позитивен став за неопходноста од примена на различни форми на соработка.

Од дефиницијата на целите за интерактивна настава зависат:

- **изборот на поттеми**
- **изборот на методи на учење**
- **изборот на содржините.**

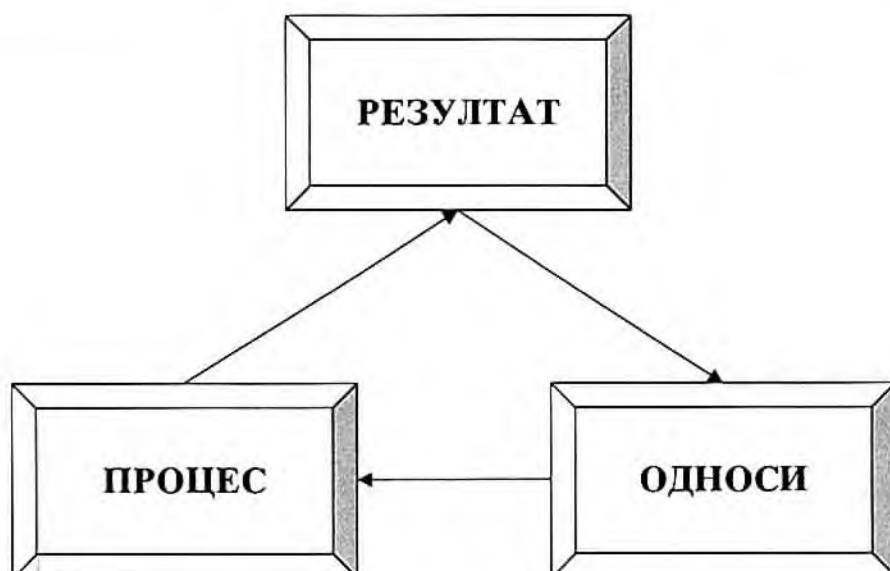
⁶ Според, D. Breneselović-Pavlović, T. Pavlovski (2000), стр. 94.

1A7

КРИТЕРИУМИ ЗА РАЗРАБОТКА НА ПРОЦЕДУРИТЕ ⁷

- **ВРЕМЕ**
- **ПРОЦЕДУРА**
 - Самоконтрола
 - Нови знаења
 - Примена
- **РАЗЛИЧНОСТ**

ДИМЕНЗИИ НА ПРОЦЕСОТ НА ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА



⁷ Ibid., стр. 102.

1A8

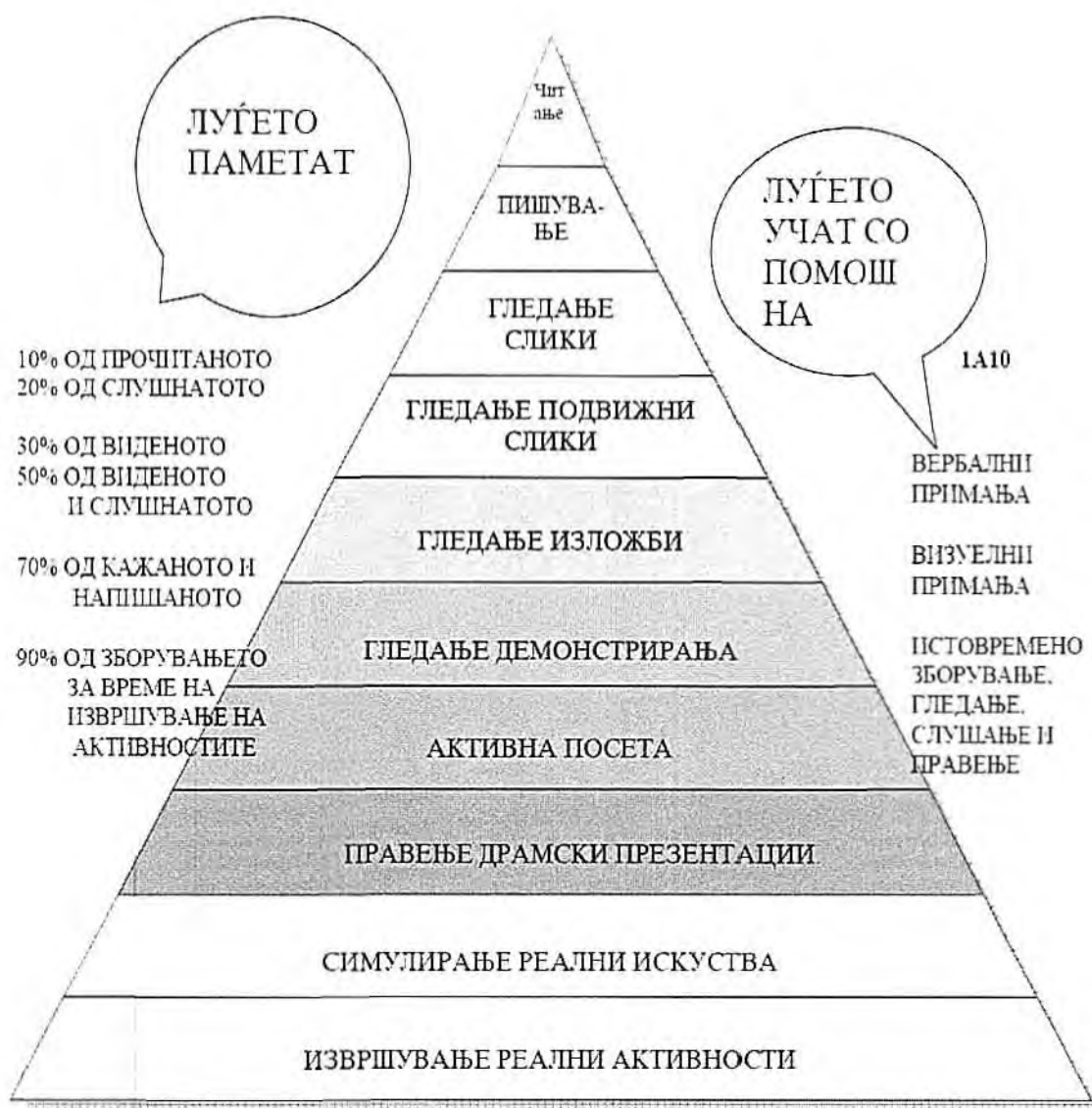
СЛЕДЕЊЕ И ПОДДРШКА ⁸

- АКТИВНОСТИ ВО ТЕКОТ НА НАСТАВАТА
- ПЛАН ЗА АКЦИЈА
- ГРУПИ ЗА ПОДДРШКА
- ПОТРЕБНИ МАТЕРИЈАЛИ
- МРЕЖА НА КОМУНИКАЦИЈА
- ПРОЕКТНИ ЗАДАЧИ
- СЛЕДЕЊЕ И РАЗМЕНА НА ПРОБЛЕМИ И ИСКУСТВА

⁸ Преземено од: *Training of leaders for interactive training*, Faculty of Philosophy Belgrade – Institute of Pedagogy and Andragogy, IOOM (1998), Budva, Monte Negro.

1A9

КАКО УЧАТ ЛУЃЕТО⁹



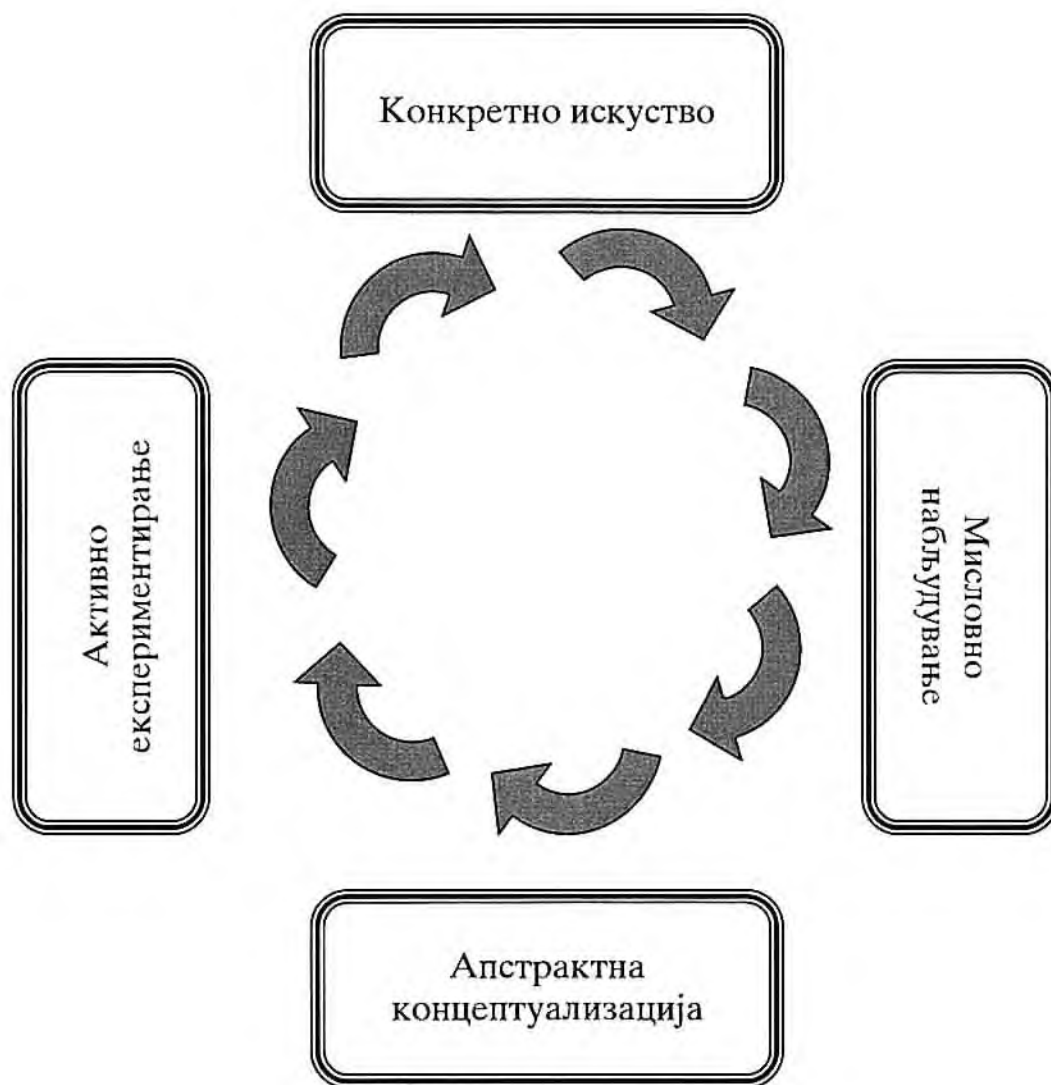
⁹ Адаптиран помошен материјал за обука на наставници според програмата „чекор по чекор“. ‘Step by step’ programme for primary schools completed. ‘Step by step’ – a program for children and families. Children’s Resource International Centre, Washington D.C. USA (1999, 14th February – 6th March).

1A10

Возрасните претпочитаат процесот на наставата да го содржи следново:

- Да ги задоволува потребите кои ги имаат во тој момент.
 - Да има практичен карактер и да има примена во нивната секојдневна работа.
 - Да им овозможи вистинска можност за професионален развој.
 - Да бидат активно вклучени .
 - Нивните претходни искуства да бидат појдовна основа.
 - Да го поттикнува рефлексивното размислување во врска со нивното претходно искуство, вредности и претпоставки.
 - Да има забавен карактер.
 - Да овозможи учесниците да бидат успешни.
-

Колбов циклус на учење¹⁰



¹⁰ Според B.Wolfe (1995), *Effective teaching, Workshop od Anuale Conference of Step by Step project*, Budapest (преведено од авторот).

1A12

Карактеристики на поединечни пристапи на учење^{11*}

Висок резултат кај *конкретно искуство* претставува рецептивен пристап во учењето базиран врз искуството, кој силно се темели на одлуките кои се базираат врз чувствата. Високо рангираните КИ- поединци тежнеат да бидат емпатични и „ориентирани кон луѓето“. Тие генерално сметаат дека теоретските пристапи не се од голема помош и тежнеат да ја набљудуваат секоја ситуација како единствен случај. Најдобро учат преку специфични примери, во кои се вклучени. Поединците кои го истакнуваат конкретното искуство, во пристапот на учење, повеќе се ориентирани кон останатите учесници отколку кон авторитетот, а најголема придобивка имаат од повратните информации и дискусиите со соработниците кои се слични на нив во поглед на стилот на учење.

Висок резултат кај *апстрактна концептуализација* укажува на аналитички и концептуален пристап во учењето кој силно се темели врз логичко мислење и рационална евалуација. Овие поединци се повеќе ориентирани кон предмети, поими и симболи, отколку кон луѓето. Најдобро учат од неперсонални ситуации водени од страна на некој авторитет. Во прв план ги ставаат теоријата и систематската анализа. Ги фрустрира и најмалку добиваат од неструктурирани пристапи на учење од типот „откритија“, како што се на пример некои вежби и симулации.

Висок резултат кај *активно експериментирање* укажува на активна („работна“) ориентација кон учењето која посебно се темели на експериментирање. Поединци со висок резултат во оваа категорија најдобро учат кога можат да се вклучат во такви активности како што се проекти, домашна работа или дискусии во мала група. Не ги сакаат пасивните ситуации на учење, како што се предавањата. Овие поединци обично се екстремно личности.

Висок резултат кај *мисловно набљудување/опсервација* укажува на непристрасен и мисловен пристап во учењето. Поединци со висок резултат за МН при донесувањето на одлуки се темелат на внимателно набљудување и повеќе ги сакаат ситуациите на учење, како што се предавања, кои им допуштаат да ја преземат улогата на објективен набљудувач. Овие поединци се обично интровертни личности.

¹¹ Според D. Kolb (1985), *Learning Style Inventory*, Boston: McBer and Company, преведено од авторот.

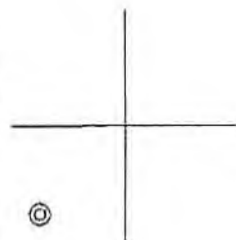
* Напомена: Клучот за решавање на тестот не се копира и не се дава на учесниците.

1A13 Четири стилови на учење¹²

КОНВЕРГЕНТЕН

Комбинација од апстрактна концептуализација и активно експериментирање

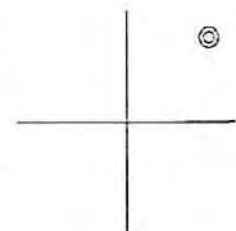
Личностите со ваков стил на учење најдобри се во пронаоѓање на практична примена на идеи и теории. Доколку ова е Вашиот стил, имате способност да решавате проблеми и донесувате одлуки кои се темелат на изнаоѓање решенија на прашања и проблеми. Повеќе би се посветиле на решавање технички задачи и проблем, отколку на општествени и интерперсонални теми. Овие вештини на учење се важни за оној кој има намера да се посвети на специјалистичка и техничка кариера.



ДИВЕРГЕНТЕН

Комбинација од конкретно искуство и мисловно набљудување

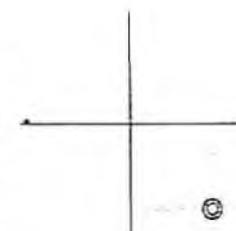
Личностите со ваков стил на учење се најдобри во согледувањето конкретни ситуации од бројни, различни гледни точки. Нивниот пристап во ситуациите е да набљудуваат пред да преземат акција. Доколку ова е вашиот стил, можете да уживате во ситуации кои бараат генерализација на широк спектар на идеи, како и работилници со "brainstorming". Веројатно имате широки културни интереси и сакате да добиете што повеќе информации. Оваа имагинативна способност и осетливост на чувства е неопходна за успех во уметноста и услужните дејности.



АСИМИЛИРАЧКИ

Комбинација од апстрактна концептуализација и мисловно набљудување

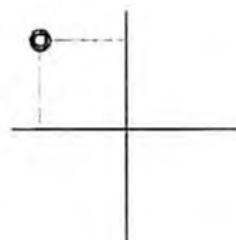
Личностите со ваков стил на учење се најдобри во разбирање на широк спектар на информации и нивно ставање во концизна и логичка форма. Доколку ова е Вашиот стил на учење, веројатно сте помалку насочени кон луѓето, а повеќе кон апстрактни идеи и поими. Воопштено, личностите со ваков стил на учење сметаат дека поважно е некоја теорија логично да звучи отколку да има практична вредност. Овој стил на учење е важен за ефикасноста во информациската и научна кариера.



АКОМОДИРАЧКИ

Комбинација од конкретно искуство и активно експериментирање

Личностите со ваков стил на учење имаат способност да учат, пред се, од лично искуство. Доколку ова е Вашиот стил, веројатно ќе уживате во спроведувањето на вашите планови и во вклучување во нови предизвикувачки искуства. Ваша тенденција може да биде да работите врз основа на вашите "интуитивни" чувства, отколку врз основа на логичка анализа. Во решавањето проблеми, можеби повеќе ќе се ослободите на луѓето како извор на информации отколку на Вашата лична анализа. Овој стил на учење е важен за ефикасност во акцијоно ориентираните кариери, како што се маркетинг или продажба, како и работа со луѓе.



*Инвентарот за стиловите на учење се темели на неколку тестирани теории на мислење и креативност. Тоа се согледува во терминологијата. Асимилација и акомодација потекнуваат од дефиницијата за интелигенција на Жан Пијаже како рамнотежа меѓу процесот на прилагодување на поими така да се вклопат во надворешниот свет (акомодација) и процес на вклопување и набљудување на надворешниот свет и постоечките поими (асимилација). Конвергенција и дивергенција се два суштински креативни процеси кои се идентификувани во Гилфордовиот модел за структурата на интелектот.

¹² * В. бел. 2, според D. Kolb (1985), преведено од авторот.

1A14

Процес на индивидуален, професионален развој:

Прв степен: Самопроценка (*Каде сум јас?*)

- Лична проценка на јаки и слаби страни.
- Проценка, изведба и податоци важни за работата.
- Повратна информација од страна на средината.

Втор степен: Одредување на целите (*Каде сакам да бидам?*)

- Експертиза за предметот.
- Личен и професионален развој.
- Нови улоги и одговорности.
- Напредок во учењето.

Трет степен: Планирање на дејствие (*Како ќе стигнам до целта?*)

- Материјали за работа (литература, списанија, интернет, енциклопедии...)
- Заедничка работа со колеги, родители, поширока заедница...
- Самонасочено учење

Четврти степен: Описен развој (*Кога ќе стигнам до целта?*)

- Награда за вложен труд
 - Приклучување во нова група
 - Дефинирање цели за учење
 - Развој на нови проекти
 - Нови предлози
-

Прилог 1В1¹³

Методи и техники за успешна интерактивна настава

Метод/техника	Опис
Бура на идеи („Brainstorming“)	Поединецот или групата имаат можност да ги истакнат своите идеи на одредена тема или проблем. При тоа се имаат предвид следниве принципи: квантитетот е во прилог на квалитетот, добро е сè што ни текнало, доколку идејата е „полуда“ – дотолку е подобра, комбинирање и развој на идеи.
Тркалезна маса	Во рамките на помала или поголема група секој учесник ги истакнува, во усна или писмена форма (на заеднички лист) своите идеи, како и прилозите на својот партнер.
Предавање (мини-лекција)	Формално излагање во кое предавачот кој што е стручњак за одредена тема на учесниците им презентира одредени информации и знаења, поврзувајќи ги при тоа идеите, темите и фактите.
Работа во пар	Учесниците во пар ги разменуваат своите идеи, мислења, предлози. Водителот може да ги повика учесниците да ги истакнат своите идеи, како и предлозите на својот партнер.
Студија на случај	Врз основа на реална животна ситуација групата врши анализа, бара решенија, решава проблеми, се соживува со случајот.
Дебата	На поединците или на групите им се доделуваат разни позиции во однос на некоја контроверзна тема. По одредено време потребно за подготовка, спротивставените страни ги истакнуваат своите аргументи.
Демонстрација	На учесниците им се покажува или им се дава упатство како да се изведе некоја активност. Најчесто е проследена со можноста учесниците нешто да испробаат или да направат.
Индивидуални вежби	Учесниците индивидуално ги извршуваат задачите, ги читаат материјалите, водат белешки, даваат одговори.

¹³ Адаптирано од D. Breneselović-Pavlović, T. Pavlovski (2000), стр. 120–125, предвод: Е. Томевска-Илиевска.

„Патувања“	Учесниците го напуштаат просторот за настава, излегуваат надвор со одредена задача: да набљудуваат нешто, да пронајдат или да соберат информации.
Панел-дискусија	Сите учесници ги истакнуваат своите погледи на одредена тема, расправаат за проблемите и одговараат на прашања.
Дискусиони групи	Во рамките на помали групи учесниците дискутираат за одредени прашања и доаѓаат до заеднички одговори и решенија. Потоа ја информираат целата група за својата работа по што следи споредување и дискусија.
Решавање проблем (задачи)	Идентификуваниот проблем се решава со примена на нови стратегии, постапки, методи или вештини.
Правење мапи, графикони, матрици	Клучните идеи, одлуки, постапки и операции се означуваат, анализираат и доведуваат во врска.
Проект	Учесниците прават проект во кој применуваат одредени постапки, принципи, вештини, знаења или ставови. Проектите можат да се презентираат во текот на работилницата или да бидат „домашна задача“.
Квизови/тестови	Можат да се користат на различни начини; пред или по наставата, како средство за евалуација, како метод за проверка на наученото, како игри и слично.
Играње улоги	Учесниците ги одигруваат доделените или замислените улоги, при тоа применувајќи реално однесување во замислени ситуации. Варијации: учесниците може да ги заменат улогите; можност повеќе учесници да одиграат ист лик според сопствено сценарио.
Драматизација	Учесниците ја следат „приказната“ што ја играат другите учесници според добиеното сценарио. Потоа целата група дискутира, анализира и решава одредена ситуација. Малите групи пред сите ја играат добиената улога според различно или исто сценарио.
Приказна	Учесниците раскажуваат конкретни примери кои се во врска со темата за наставата. Варијација: читање приказна од литература или раскажување „животна приказна“ која што е во врска со темата.

Дневник	Учесниците водат дневник ги забележуваат сопствените размислувања за одредена тема, проблем или задача пред да се помине на дискусија. Оваа техника им помага на учесниците да добијат увид во сопствениот мисловен процес, така што со поголема доверба во себе послободно можат да преминат во дискусија или некоја друга форма на учење.
Анализа	Учесниците индивидуално или во групи анализираат одредени материјали (видео-снимка, текст, приказна) применувајќи притоа нови стратегии, техники или методи.
Spring партнер	Воспоставување менторски однос помеѓу два учесника кои се среќаваат во текот на наставата за да можат взаемно да ги истакнат проблемите, прашањата, да даваат еден на друг сугестии, совети и насоки.
Информирање	Учесниците известуваат за активностите во групата или за индивидуалната работа кои се насочени кон решавање на некои проблеми, задачи и слично.
Прашалник	Учесниците пополнуваат прашалници, скали на проценка или тестови со кои се добиваат информации за сопственото напредување кое е во контекст на темата од наставата.
Преглед на материјали	Учесниците индивидуално или во група ги читаат добиените материјали за време на наставата или оние кои се потребни за настава.
План за акција	Учесниците индивидуално или во група прават план за примена на научените идентификувани цели, активности, ресурси и временски ограничувања.
Насочена фантазија	Учесниците се повикуваат во опуштена атмосфера да се замислат во некоја ситуација низ која ги води наставникот. Потоа учесниците споделуваат што виделе, доживеале или почувствувале.
Асоцијации	Учесниците преку зборови, слики, движење или преку некое друго средство ги прикажуваат своите асоцијации на дадена тема, исказ или поим.
Менторство	Учесникот станува пар со друг учесник кој има повеќе искуство, знаење и вештини поврзани со дадениот проблем.
Игра	Учесниците учествуваат во игра со одреден материјал или игра со правила.

1B2

Табела со методи и техники за успешна интерактивна настава

Методи/техники	Предности	Недостатоци
Бура на идеи (Brainstorming)		
Тркалезна маса		
Предавање (мини-лекција)		
Работа во пар		
Студија на случај		
Дебата		
Демонстрација		
Индивидуални вежби		
„Патувања“		
Панел-дискусија		

Дискусиони групи		
Решавање проблем (задачи)		
Правење мапи, графикони, матрица		
Проект		
Квизови/тестови		
Играње улоги		
Драматизација		
Приказна		
Дневник		
Анализа		
Sparring партнер		
Информирање		

Прашалник		
Преглед на материјали		
План за акција		
Насочена фантазија		
Асоцијации		
Менторство		
Игра		

1Г2

Основни принципи на учењето на возрасните ¹⁵

Луѓето кои ја изведуваат наставата ќе бидат успешни доколку ги разберат основните принципи на учење кај возрасните.

Во овој материјал даден е преглед на основните принципи на учењето на возрасните, како и можностите и начините за нивна практична примена.

принцип	примена во практика
1. Учењето зависи од мотивацијата	На кои начини може да се воспостават мотивирачки ситуации во процесот на наставата и како да се одржат мотивирачките фактори во текот на целата настава ?
2. Учењето зависи од капацитетите/ способностите за учење.	На кои начини може да се приспособат учесниците во групата, кои имаат проблеми со учењето?
3. Учењето зависи од минатото и тековното искуство на поединецот.	На кои начини може да се искористи искуството на оние кои учат, како појдовна основа за понатамошно учење?
4. Учењето зависи од активното учество на оној кој учи.	На кои начини може да се обезбеди активно учество на оние кои што учат?
5. Учењето зависи од атмосферата во која владее почитување.	На кои начини може да се создаде атмосфера за учење која се темели на почитување?
6. Учењето се унапредува кога оние кои што учат се самонасочуваат.	На кои начини може да се поттикнат оние кои учат да се самонасочуваат, како да продолжат со учењето понатаму, во процесот на работа?
7. Интеграцијата и примената на наученото не е работа која се одвива спонтано, туку тоа е процес кој бара соодветна стратегија.	На кои начини може да се обезбедат услови за примена на новите идеи во секојдневната практика?
8. Учењето зависи од критичкото, рефлексивно мислење.	На кои начини може да им се помогне на оние кои учат да ги освежат (поттикнат) своите чувства, доживувања, мислења и дејствија?

¹⁵ Adaptirano od Wolfe, B. , 1996. Преведено од авторот.

1Г3 Прашалник за стилите на учење (Колбов тест)¹⁶





Упатство: За секој исказ обележен со реден број дадени се четири тврдења. Со броеви од 1 до 4 определите кое од долу наведените тврдења се однесува на тебе, при што бројот 1 означува **најмалку се однесува на мене**, а бројот 4 – **најмногу се однесува на мене**.

1. Кога учам, обично:	<input type="checkbox"/> се потпирам на чувствата	<input type="checkbox"/> сакам да учам гледајќи и слушајќи	<input type="checkbox"/> сакам да размислувам за идеите	<input type="checkbox"/> сакам работите сам/а да ги направам
2. Најдобро учам:	<input type="checkbox"/> кога се чувствувам пријатно	<input type="checkbox"/> кога внимателно гледам и слушам	<input type="checkbox"/> кога логично размислувам	<input type="checkbox"/> кога самостојно ги извршувам нештата
3. Во моментот кога учам:	<input type="checkbox"/> имам силни чувства и реакции	<input type="checkbox"/> обично сум тивок/а и резервиран/а	<input type="checkbox"/> се обидувам разумно да ги согледам работите	<input type="checkbox"/> приоѓам одговорно кон работите
4. Јас учам:	<input type="checkbox"/> чувствувајќи	<input type="checkbox"/> набљудувајќи	<input type="checkbox"/> размислувајќи	<input type="checkbox"/> работејќи
5. Кога учам:	<input type="checkbox"/> отворен/а сум за нови искуства	<input type="checkbox"/> ги набљудувам сите страни на проблемот	<input type="checkbox"/> сакам да го анализирам проблемот	<input type="checkbox"/> сакам самиот/та да испитувам
6. Во моментот кога учам:	<input type="checkbox"/> јас сум интуитивна личност	<input type="checkbox"/> јас сум личност која набљудува	<input type="checkbox"/> јас сум логична личност	<input type="checkbox"/> јас сум активна личност
7. Најдобро учам од:	<input type="checkbox"/> лични контакти	<input type="checkbox"/> набљудување	<input type="checkbox"/> рационални теории	<input type="checkbox"/> пракса
8. Кога учам:	<input type="checkbox"/> чувствувам дека лично сум вклучен/а во нешто	<input type="checkbox"/> ми треба време пред да решам да започнам	<input type="checkbox"/> сакам идеи и теории	<input type="checkbox"/> сакам да ги видам резултатите од мојата работа
9. Јас најдобро учам кога:	<input type="checkbox"/> се потпирам на моите чувства	<input type="checkbox"/> се потпирам на моето набљудување	<input type="checkbox"/> се потпирам на моите идеи	<input type="checkbox"/> можам сама да ги испитам работите
10. Во моментот кога учам:	<input type="checkbox"/> јас сум личност што прифаќа	<input type="checkbox"/> јас сум личност која е резервирана	<input type="checkbox"/> јас сум рационална личноат	<input type="checkbox"/> јас сум одговорна личност
11. Кога учам:	<input type="checkbox"/> се вклучувам во учењето	<input type="checkbox"/> сакам да набљудувам	<input type="checkbox"/> сакам да ги проценувам работите	<input type="checkbox"/> сакам активно да учествувам
12. Најдобро учам кога:	<input type="checkbox"/> сум приемлив/а и отворен/а	<input type="checkbox"/> сум внимателен/на	<input type="checkbox"/> ги анализирам идеите	<input type="checkbox"/> практично ги изведувам работите
Краен резултат:	<input type="checkbox"/> Колона 1	<input type="checkbox"/> Колона 2	<input type="checkbox"/> Колона 3	<input type="checkbox"/> Колона 4

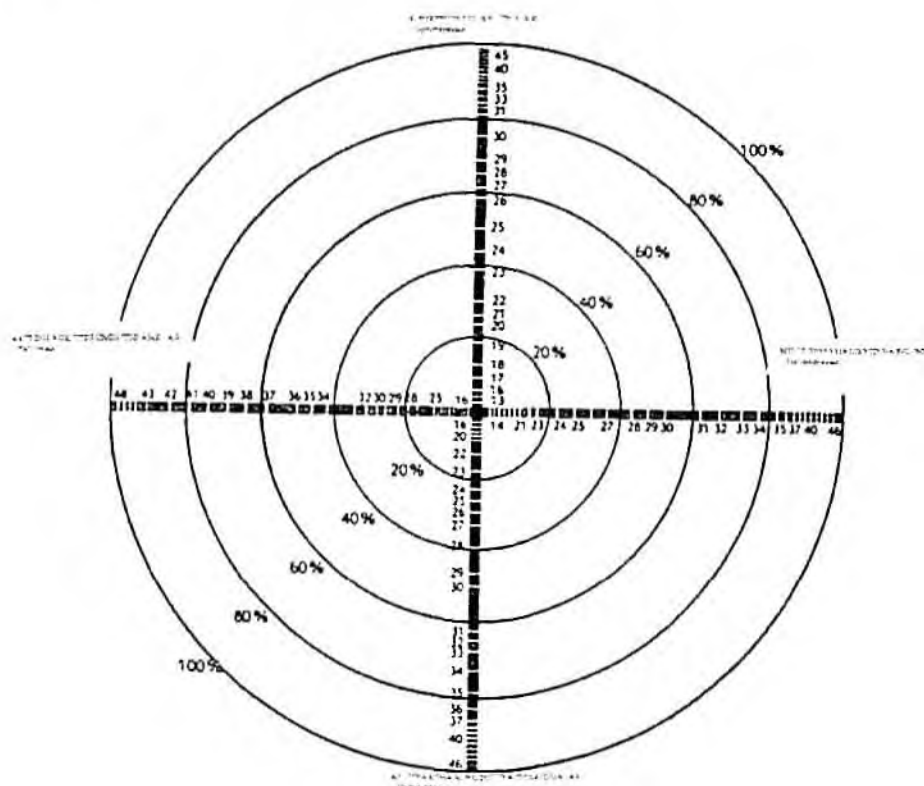
¹⁶ Според D. Kolb (1985), адаптирано од D. Breneselović-Pavlović, T. Pavlovski (2000), стр. 106, предвод: Е. Томевска-Илиевска.

1Г4 Циклус на учење¹⁷

Четириите колони кои ги пополнитве се поврзани со четириите пристапи на циклусот на учење врз основа на искуството. Во рамките на овој циклус постојат четири форми на учење: конкретно искуство (КИ), мисловно набљудување/опсервација (МН), апстрактна концептуализација (АК) и активно експериментирање (АЕ). Внесете го вашиот вкупен збир на поени за секоја колона:

 Колона 1 (КИ)	 Колона 2 (МН)	 Колона 3 (АК)	 Колона 4 (АЕ)
---	---	---	---

На дијаграмот кој е даден подолу, ставете точка на секоја линија која одговара на Вашите бодови за КИ, МН, АК и АЕ. Поврзете ги точките со помош на линија за да добиете форма слична на „летало“. Формата и положбата за „летало“ ќе Ви ги покаже начините на учење кои најмногу Ви одговараат во односот на другите.



¹⁷ Ibid. стр. 107, предвод: Е. Томевска-Илиевска.

Инвентарот за стиловите на учење е едноставен тест кој помага да ги разберете своите сили и слабости како личност која учи. Инструментот мери колку се потпирате врз различните начини на учење, кои се дел од циклусот на учење. Личности со одреден стил на учење тргнуваат од различни места во рамките на циклусот. Ефикасните ученици ги користат сите пристапи. Врз основа на формата на вашиот профил погоре, можете да забележите кој од четирите форми обично ги применувате при учењето.

* Еден од начините да го сфатите значењето на вашиот резултат на тестот е да го споредите со резултатите на другите. Профилот даден погоре дава норми за четирите базични скали (КИ, МН, АК, АЕ) за 1446 возрасни, рангирани од 18 до 60 годишна старост. Примерокот опфаќа нешто повеќе жени отколку маж, со просечно две години повеќе образование, со различни професии. Сировите резултати за секоја од четирите базични скали се наведени по вкрстените линии во центарот. Концентричните кругови ги претставуваат процентуалните разлики за нормативната група. Споредено со нормативната група, обликот на вашиот профил укажува кои од четирите базични форми обично ги избирате, а кои помалку.

1Г5 Координантна мрежа за стиловите на учење¹⁸

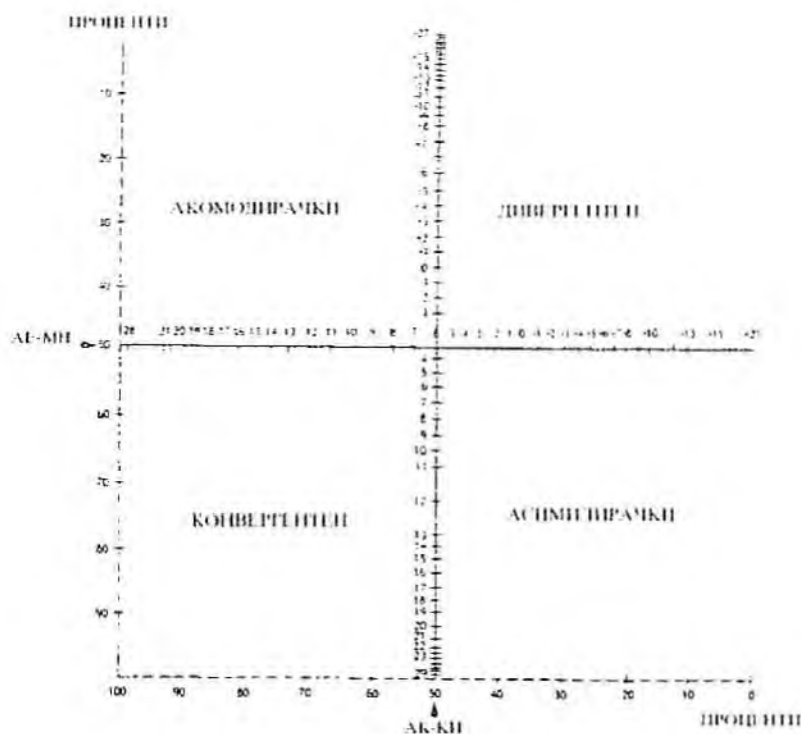
Впишете ги своите резултати за четирите пристапи на учење, КИ, МН, АК и АЕ и одземете ги како што е прикажано за да добиете две комбинации на резултати:

$$\begin{array}{ccccccc}
 \text{AK} & - & \text{KI} & = & \text{AK-KI} & & \text{AE} & - & \text{MN} & = & \text{AE-MN}
 \end{array}$$

Позитивен резултат на АК-КИ укажува дека Вашиот стил на учење е повеќе апстрактен. Негативен резултат на АК-КИ скалата укажува дека Вашиот стил е повеќе конкретен. Слично на ова, позитивен или негативен резултат на АЕ-МН скала укажува дека Вашиот резултат е повеќе практичен или рефлексивен.

¹⁸ *Ibid.* str. 108, предвод: Е. Томевска-Илиевска.

Со забележување на Вашите два комбинирани резултати, АК-КИ и АЕ-МН, на двете линии на координатниот систем која е дадена подолу и читање на точките на нивниот пресек, или точките податоци, можете да пронајдете на кој од четирите наведени стилови на учење припаѓате. Четирите квадранти, означени како Акомодиращки, Дивергентен, Конвергентен и Асимилирачки, претставуваат четири доминантни стилови на учење.



Квадрантот од координатниот систем за типови на стилови на учење во кој се наоѓа Вашата пресечна точка го покажува Вашиот стил на учење. На пример: доколку Вашиот АК-КИ резултат -8 и Вашиот АЕ-МН +15, Вашата пресечна точка се наоѓа во Акомодиращкиот квадрант. АК-КИ резултат од +7 и АЕ-МН резултат од +10 се наоѓа во Конвергентниот квадрант. Колку што е точката поблиску до центарот на координатниот систем, толку повеќе Вашиот стил на учење е урамнотежен и се темели врз повеќе пристапи. Доколку точката е блиску до некој од оддалечените агли на системот, тогаш Вие тежнеете кон еден стил на учење.

1Г5 КОНКРЕТНО ИСКУСТВО (КИ)

- ❖ Безрезервно ги прифаќа другите.
- ❖ Емпатичен е.
- ❖ Најдобро учи од специфични примери во кои е вклучен.
- ❖ Најголема корист од учењето има кога ќе се развијат дискусии.
- ❖ Најдобро учи кога во учењето постои повратна спрега.
- ❖ Учи врз основа на тоа што го чувствува.

ДАЈ МИ ДА НАПРАВАМ ?

1Г6 МИСЛОВНО НАБЉУДУВАЊЕ (МН)

- ❖ Предавањето треба да им овозможи објективно набљудување.
- ❖ Сакаат да слушаат.
- ❖ Учат тивко.
- ❖ Не зборуваат меѓу себе.

ИНТРОВЕРТНИ

1Г7 АКТИВНО ЕКСПЕРИМЕНТИРАЊЕ (АЕ)

- ❖ Експериментираат.
- ❖ Учат по пат на проекти, разговори.
- ❖ Зборуваат додека работат.
- ❖ Творечки се ориентирани кон учењето.
- ❖ Најактивни се кога работат во групи.

1Г8 АПСТРАКТНА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА (АК)

- ❖ Аналитички пристап кон учењето.
- ❖ Користат логично мислење и рационална проценка.
- ❖ Вежбите не им се од голема корист.
- ❖ Учат со користење на графикони и шеми.
- ❖ Размислуваат, анализираат.

КАЖИ МИ КАКО, НО КАЖИ МИ И ЗОШТО?

1Г9 Процес на индивидуален, професионален развој :¹⁹

- Прв степен: Самопроценка (*Каде сум јас?*)
- Втор степен: Одредување на целите (*Каде сакам да бидам?*)
- Трет степен: Планирање на дејствие (*Како ќе стигнам до целта?*)
- Четврти степен: Описен развој (*Кога ќе стигнам до целта?*)

1Г10 Фактори за мотивација²⁰

Упатство: Заокружете 5 искази од листата за кои мислите дека се најважни за Вашата мотивација. Работете индивидуално.

1. Уживам во тоа, тоа е интересно.
2. Другите го прават тоа.
3. Јас поседувам вештина да го направам тоа.
4. Јас мислам дека задачата е важна.
5. Лесно е да се направи.
6. Верувам дека ми веруваат и дека ме почитуваат во таа област.
7. Имам можност за добра работа.
8. Од мене се очекув да го направам тоа.
9. Предизвик ми е да помогнам во планирањето.
10. Добро се согласувам со другите кои се вклучени во задачата.
11. Имам добар водител.
12. Имам доволно слобода во извршувањето на работите.
13. Имам можност за средба со други.
14. Имам можност да направам контакти кои ќе ми помогнат во развојот на мојата кариера.
15. Поголемиот дел од работата можам да го работам дома.

¹⁹ Адаптирано од помошен материјал за обука на наставници според програмата „Чекор по чекор“, Step by step' programme for primary schools completed. 'Step by step' – a program for children and families. Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA, 1999. (14th February – 6th March), преведено од авторот.

²⁰ Ibid.

16. Има рутина- можам да сметам на тоа.
17. Друго.

1Г11

Тешки ситуации²¹



1Г12

1. Ситуација:

„Доминантна“ Мила Ви пречи во работата. Секогаш кога ќе побарате од учесниците да ги изложат своите идеи, таа прва се јавува за да добие збор. Ве прекинува и Вас и останатите ученици, при тоа нагласувајќи дека нејзиното гледиште на проблемот е она вистинското. Никој друг освен неа нема прилика да зборува.



ПРАШАЊЕ: На кој начин ќе обесхрабрите некоја личност да доминира во групата?

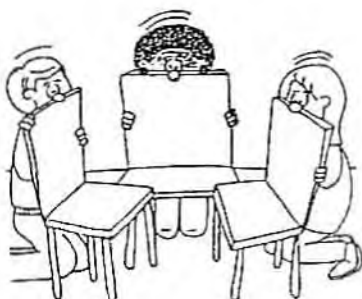
СУГЕСТИИ:

²¹ Prezemeno od Breneselović- Pavlović, D., Pavlovski, T., 2000, str. 82-87, преведено од авторот.

1Г13

2. Ситуација:

Самата помисла дека во текот на наставата стоите пред група учесници и им презентирате некои информации, доведува до тоа да Ви се тресат колената и морате да одите во тоалет на секои пет минути.



ПРАШАЊЕ: Како можете да ја совладате својата трема?

СУГЕСТИИ:

1Г14

3. Ситуација:

По петти пат објаснувате и загрижени загрижени сте за фактот што „бавната“ Ана не разбира многу од тоа што се работи. Нејзините коментари и писмени изработки укажуваат дека се труди, но и дека има некој проблем.



ПРАШАЊЕ: На кој начин можете да ја индивидуализирате наставата за оние ученици кои имаат проблеми?

СУГЕСТИИ:

1Г15

4. Ситуација:

Главен проблем во текот на наставата Ви претставува „негативниот“ Дамир. Изгледа дека тој во сè гледа проблем и секогаш има „Да, но...“ кога наведувате можни решенија за проблемите. Тој поминува многу време жалејќи се и неговиот негативен став почнува да влијае на останатите ученици.



ПРАШАЊЕ: Како можете да помогнете на „негативна личност“ да стане попозитивна?

СУГЕСТИИ:

1Г16

5. Ситуација:

Групата е незаинтересирана за работа. Ви изгледа инертно, растроено, а ситуациите во кои се бара нивно активно учество наликуваат на “вадење заби”.



ПРАШАЊЕ: На кој начин можете да ја мотивирате групата и да поттикнете интерес за актуелната тема?

СУГЕСТИИ:

1Г17

6. Ситуација:

Учениците ги сослушаа сите добри идеи кои ги презентиравте во текот на наставата. Меѓутоа, кога е време тие идеи да се применат, тие едноставно не ги спроведуваат. Не го практикуваат она за што зборуваат.



ПРАШАЊЕ: Што можете да направите за да ја осигурате примената на сугерираните постапки?

СУГЕСТИИ:

2. Развојни карактеристики на учениците – Интерактивен модел -2



Протокол за интерактивен модел број 2 ИМ-2

РАЗВОЈНИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИТЕ



Цели:

- Студентите да научат да ги идентификуваат главните развојни нивоа за децата од шест до десет годишна возраст.
- Студентите да се оспособат да ги индивидуализираат активностите за децата од шест до десет годишна возраст.
- Воведување постојани правила во секоја социјална ситуација.
- Запознавање со критериумите за правилно поставување на правилата за однаесување.
- Сфаќање на потребата од моделите за заеднички средби во училиницата.
- Развивање вештини за примена на наставни техники за воспоставување на позитивна социјална средина.



Видови активности:

Модел на заедничка средба. План за работа. Воспоставување на три правила на однесување во училиница. Кратко предавање за критериумите за правилно воспоставување на правила. Сиден пасош. Бура на идеи (brain storming). Мини лекција. Работа во групи. Идентификување на развојни карактеристики на учениците. Кутија со реквизити. Што научив?



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: графоскоп.



Средства за наставникот: бела табла, плакат-листovi, фломастери за бела табла, ножици, хамери во три бои, дволеплива трака, бели листови (А-4 формат), коверти, кутија со реквизити, пластелин, играчки, графо-фолии, картички со зборови, картички со слики.



Материјали за наставникот:

2A1: Критериуми за воспоставување правила за однесување

2A2: Сиден пасош

2A3: Карта на развој на 6 годишни деца

2A4: Карта на развој на 7 годишни деца

2A5: Карта на развој на 8 годишни деца

2A6: Карта на развој на 9 годишни деца

2A7: Карта на развој на 10 годишни деца



Помошен материјал за студентите:

2B1= 2A1: Критериуми за воспоставување правила за однесување

Материјалите од наставникот (**2A3-2A7**) го добива секој студент.



Додатен материјал за студентите:

Плакат – осврт за развојните карактеристики на учениците од шест до десет годишна возраст. Прашања во личен бележник.



Работен материјал за студентите:

Хамер во боја на кој се запишува правило на однесување. Коверти со картички за идентификување на физичките, социјалните, јазичните и когнитивните карактеристики на децата од 6 до 10 годишна возраст.

2Г1: Карта за активност.

Материјали за активности: Лична фотографија и бел лист.



Реализација на интерактивна настава: Студентите се седнати во круг и преку овој начин на распоредување се демонстрира и објаснува еден модел и целта на заедничката средба, која претставува наставен пристап со кој се поттикнува создавање на заедништво во групата, преку кој се поттикнува ефективното слушање, споделување, љубопитство и учество. За време на заедничките средби се воспоставуваат рутини, на учениците им се овозможува индивидуално и групно учествување, развивање вештини за слушање, правилно говорење, синтетизирање информации, решавање на проблеми, следење на инструкции, донесување одлуки, читање, пишување, правопис, математика и друго.²² Заедничките средби можат да се организираат на почетокот од работниот ден, во определен дел од работниот ден, или пак, на крајот од дневните наставни активности. Учениците можат да се поздравуваат, да поставуваат правила, да организираат групни игри, да се споделуваат новости од семејството или од околината, да откриваат наставни теми, нови букви, броеви итн.

На студентите им се претставува модел на плакат на кој е запишан датумот на денот, со симбол од календарот на природата претставено е времето, по што следува планот за работа со временска динамика. Студентите се информираат дека во понатамошната работа работниот ден ќе започнува со различни модели на заеднички средби и се очекува нивно активно учество и осмислување на истите.

Наставникот ги поттикнува студентите заеднички да размислат и да состават три правила на однесување кои ќе ги почитуваат во училиницата на факултет и во училиштето во кое ќе ја реализираат практиката. Правилата треба да бидат напишани на хамери во три различни бои и секое правило да има различна форма, со цел нивното користење да биде достапно и за учениците од помала возраст. Наставникот истакнува дека правилата треба да

²² Воспитно-образовна методологија за прво одделение. Програма „Чекор по чекор“ (1996). Скопје: ФИОО, стр. 3-4.

задоволуваат одредени критериуми за да можат да ја извршат својата функција-мини лекција (2A1).

Студентите работат во три групи, по што следува истакнување на правилата во училиницата.

На посебен простор во училиницата наставникот го истакнува плакатот Сиден пасош (2A2). Секој студент на посебен лист ја лепи својата фотографија, по што сите студенти листовите ги закачуваат на паното. Сидниот пасош ќе биде истакнат во текот на целиот семестар и ќе претставува средство преку кое ќе се обезбедува позитивна повратна информација. Студентите кога доаѓаат наутро или за време на наставата, треба да пишуваат позитивни коментари еден за друг кои се поврзани со нешто што тие го опсервирале за личноста за време на дневните активности. Коментарите можат да се однесуваат за идеите кои ги претставуваат нивните колеги, за начините на кои поттикнувале, а можат да бидат и духовити коментари итн, сè што е поврзано со позитивното поттикнување и поддржување.²³

Преку активноста Бура на идеи (brainstorming) наставникот ги насочува студентите да ги споделуваат нивните знаења по однос на јазичниот, физичкиот, социјалниот, емоционалниот и когнитивниот развој на учениците од шест до десет годишна возраст. Одговорите се запишуваат на плакат.

Потоа следува кусо предавање за неопходноста од познавањето на развојните карактеристики на учениците за различни возрастни периоди. Како учат учениците во определени возрастни периоди, познавање на индивидуалниот стил на учење и личноста на секој ученик со цел правилно планирање, реализирање, следење и оценување на напредокот на учениците.

Следува работилница во која студентите се поделени во пет групи. Секоја група добива однапред подготвен плик со картичка на кои се напишани развојните карактеристики од различно подрачје и возраст. Групата има за задача да ги идентификува развојните карактеристики на која годишна возраст и припаѓаат. Групите треба самостојно да дојдат до решение, а доколку имаат

²³ Адаптирано од помошен материјали: International seminar: Qualifying mentors and leaders for professional workshops. Pula, Croatia, 2000 (4th – 8th July). Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA, превод: Е. Томевска-Илиевска.

тешкотии го повикуваат наставникот. Размислувањата ги запишуваат на пликото (ковертот). Потоа секој студент го добива помошниот материјал (2A3-2A7), со што следува вториот дел од задачата, кога групата треба да изврши самоевалуација (го споделува сопствениот одговор со исказите од помошниот материјал).²⁴

Следува индивидуализирана активност со „продолжување“. Во средината од училницата наставникот поставува кутија со реквизити. Студентите се поделени во групи (3-4 студенти во една група). Секоја група треба да размисли и да се договори за дадените барања во (2Г1). Целта е да се осмисли наставна активност наменета за определена годишна возраст на ученикот, да се постават задачи, да се направи избор на соодветни реквизити, да се запише текот на активноста. Потоа се прави споделување на искуствата.

На крајот на наставата студентите, во сопствениот бележник, запишуваат што научиле.



2A1 Материјали за наставникот:

Критериуми за воспоставување правила за однесување²⁵

- Сите членови во групата треба да бидат запознаени со правилата. Дobar начин е да се постават јавно правилата затоа што заедничкото поставување на правилата (децата заедно со возрасните ги поставуваат правилата) и јавно да се истакнат правилата за однесување во работните соби во вид на паноа или постери.
- Правилата се однесуваат на сите членови на групата, и на децата и на возрасните. на пример, ако воспитувачот инсистира на правилото да не се вика во соба, а при тоа самиот тој збори гласно, тогаш тешко дека ова правило ќе функционира.

²⁴ Преземено од базичен семинар за наставници од одделенска настава (2000), Охрид, Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA, Чекор по чекор, ФИОМ.

²⁵ Преземено од: D. Pavlović-Breneselović, T. Pavlovski (2000), стр. 57, преведено од авторот.

- Правилата треба да бидат изразени во едноставни и јасни термини. На пример, не е добро правилото „избегнуваме конфликти“ или „конфликтите ги решаваме по мирен пат“ затоа што не користи јасни и прецизни термини.
 - Правилата треба да се однесуваат на конкретни видови и облици на однесување. На пример, правилото „другарите треба да се сакаат“ е крајно апстрактно наспроти правилото „другарите не се удираат“.
 - Треба да произлегуваат од реалните потреби на поединците и групите, да се однесува на аспектите кои се навистина релевантни за групата. Основната суштина на правилата е функционирање на групата и воспоставување пожелни облици на однесување и поставените правила треба да бидат во таа функција. На пример, правилото „да бидеме нежни едни спрема други“, не само што е апстрактно, туку и не е најрелевантно за воспоставување на односи.
 - Со поштување на критериумите на релевантноста ги задоволуваме и критериумите на ограничени број правила, затоа што со правење на предолга листа на правила се постигнува ниту едно правило да важи, бидејќи не е можно сите да се почитуваат.
 - За правилото да има смисла тоа мора да биде применувано. Нема зошто да се поставуваат правила кои не можат да се применат.
 - Правилата треба да кажуваат кои се посакувани облици на однесување, а не треба да зборуваат на децата што не треба или не смеат да прават. На пример, наместо правилото „не трчај по соба“, треба да важи правилото „во соба се оди полека“ .
 - Наставниците мораат да бидат достојни во барањето и во примените на воспоставените правила. Еднаш воспоставените правила мораат да важат за секогаш и во однос на сè, а не да зависат од расположението, моменталните ситуации или поединечно на детето (освен ако не постои заеднички договор за тоа).
 - Заради неподдржувањето и нарушувањето на правилата произлегуваат последици, инаку тие немаат смисла. Тоа не мора да бидат казни. За
-

примена на логичките последици при нарушување на правилата се зборува посебно.



2A2: *Сиден пасош*

S	И	Д	Е	Н
П	А	С	О	Ш



2A3: Карта на развој на 6 годишни деца²⁶

Карта за развој на шест годишни ученици

Физички

- Има добри предиспозиции за читање.
- Ги употребува прстите како алатки.
- Изгледа невнимателно, секогаш работи набрзина, брзината е карактеристика за шест годишните ученици.
- Бучно се однесува во училницата.
- Паѓа од столица.
- Гризе нокти, грицка моливи.
- Лесно се заморува, често се разболува.
- Ужива надвор од училницата (сака физички активности).

Социјални

- Сака да биде прв.
- Сака да се натпреварува, ентузијаст е.
- Понекогаш изгледа нечесно, измислува правила.
- Изгледа свесен нешто да направи добро и ги истражува ограничувањата.
- Се развива со поттикнување, тешко го поднесува секој неуспех.
- Има голем капацитет за забава, сака изненадувања.
- Знае да се однесува како претпоставен, да ги задева другите и да ги критикува.
- Лесно се вознемирува ако се повреди.
- Најважни му се другарите (има најдобар другар).
- Училиштето му го заменува домот и може да има големо влијание врз него.

Јазик

- Сака да раскажува.
- Сака да објаснува работи (покажувањето и кажувањето се корисни).
- Сака шег и игри за погодување.
- Гласно и ентузијастички се искажува.
- Се жали.

Когнитивни

- Сака да поставува прашања.
- Сака нови игри, нови идеи.
- Сака да слика, бои.
- Учи најдобро преку откривање.
- Повеќе ужива во процесот на работата отколку во производот кој ќе се добие од таа работа.
- Прави повеќе отколку што може да постигне.
- Ја објаснува драмската игра.
- Ја објаснува заедничката игра.
- Симболите на претставување се важни.
- Ги разбира посебните односи, а подобро ги разбира функционалните односи.
- Има разбирање за минатото кога е блиску врзано (кога се однесува на) со сегашноста.
- Покажува почетен интерес за развојот на сопствените вештини и техники.

²⁶ „Чекор по чекор“ (1996), Прв дел, поглавје 3.



2A4: Карта на развој на 7 годишни деца²⁷

Карта за развој на седум годишни ученици

Физички

- Работи со главата наведната на масата.
- Понекогаш се напнати.
- Сакаат сигурни места.
- Лесно се повредуваат (реално или замислено).

Социјални

- Се повлекуваат.
- Некогаш се расположени, депримирани, се срачат или се весели.
- Се чувствуваат „никој не е како мене“.
- Имаат променливи чувства.
- Потребна им е сигурност.
- Се потпираат на учителот за помош.
- Не сакаат да грешат и да преземаат ризици.
- Чувствителни се за другите.
- Сериозни се.
- Средена им е клупата на која седат и нивната соба.
- Потребно им е постојано зацврстување.
- Знаат што сакаат многу и што не сакаат.

Јазик

- Добри слушатели се.
- Течно говорат.
- Сакаат да разговараат.
- Рапидно го зголемуваат фондот на зборови.
- Ги интересира значењето на зборовите.
- Сакаат да праќаат пораки и да употребуваат шифри.

Когнитивен развој

- Сакаат да го прегледуваат наученото.
- Потребна им е изолираност, мора да ги завршат задачите.
- Сакаат да работат бавно и самостојно.
- Можат спонтано да класифицираат.
- Сакаат да им се чита.
- Покажуваат способност за изразување.
- Постојано се подобруваат, сакаат да работат совршено.
- Сакаат да ги повторуваат задачите.
- Сакаат манипулативни и игри на табла.
- Сакаат да откриваат како работат нештата, сакаат да расклопуваат делови.

²⁷ Ibid.



2A5: Карта на развој на 8 годишни деца²⁸

Карта за развој на осум годишни ученици

Физички

- Децата се брзи, работат брзо.
- Полни се со енергија.
- Треба физички да се ослободат.
- Постои колебливост.
- Ограничено е одржувањето на вниманието.
- Има силна визија за блиску и за далеку.

Социјални

- Децата се прекрасни, имаат посебно чувство за хумор.
- Сакаат да работат кооперативно.
- Секогаш се обидуваат да направат работи кои ги надминуваат нивните способности.
- Имаат проблеми со границите и ограничувањата.
- Групите на пријателите секогаш имаат еден другар повеќе отколку кога имале седум години.
- Претпочитаат активности кои можат да ги изведуваат со својот пол.
- Подвижни, зацврнати, децата брзо прават грешки.

Јазик

- Говорливи се.
- Слушаат, но имаат многу идеи, не можат секогаш да се сетат што е кажано.
- Претеруваат.
- Сакаат да ги објаснуваат идеите.
- Рапидно се зголемува фондот на зборови.

Когнитивни

- Можат да изведуваат зголемен број активности со рацете во исто време.
- Сакаат да се социјализираат.
- Сакаат групи и други активности.
- Многу се работливи.
- Често работат брзо.
- Солидно се концентрираат на активностите.
- Започнуваат да ги усовршуваат основните способности.
- Започнуваат да развиваат чувство за компетентност.

²⁸ Ibid.



2A6: Карта на развој на 9 годишни деца ²⁹

Карта за развој на девет годишните ученици

Физички

- Имаат зголемена координација.
- Вложуваат големи физички напори.
- Лесно се искривуваат.
- Имаат многу повреди.
- Имаат соматски тегоби.
- Ја ослободуваат тензијата со ковање на шајки, со виткање на косата, со дување на усни.

Социјални

- Многу сакаат да се натпреваруваат.
- Свесни се за самите себе.
- Нетрпеливи се.
- Честопати несвесно се загрижени.
- Се жалат, сакаат коректни односи.
- Се однесуваат резервирано.
- Ја гледаат непостојаноста и несовршеноста на возрасните.
- Критички се однесуваат.
- Можат да бидат молчеливи и да не се расположени.
- Индивидуално се однесуваат.

Јазик

- Користат описен јазик.
- Сакаат игри со многу зборови и информации.
- Понекогаш повторно кај нив се јавува употреба на бебешкиот јазик.
- Употребуваат хипербола.
- Показуваат негативно расположение: не можам, досадно ми е, како не.
- Сакаат да кажуваат безобразни шеги.
- Сакаат да пишуваат графити.

Когнитивни

- Сакат да работат и се самокритични.
- Помалку се имагинативни.
- Привлечени се од „големиот свет“.
- Интелектуално се љубопитни.
- Имаат способност да се соживуваат со различни работи.
- Имаат проблем со апстракциите – мали броеви, временски периоди и простор.

²⁹ Ibid.

2A7: Карта на развој на 10 годишни деца³⁰

Карта за развој на десет годишни ученици

Физички

- Имаат развиено крупна мускулатура.
- Потребно им е да играат надвор и да вложуваат физички напори.
- Ракописот им е понесреден отколку кај девет годишните ученици.
- Телото им се развива преку одмор и исхрана.

Социјални

- Некоректните односи кои се појавуваат можат да се средат.
- Лесно се лутат и лесно се смируваат.
- Во принцип се задоволни.
- Добро работат групно.
- Сакаат да бидат со своите семејства и со своите вреници.
- Сакаат клубски активности и спортови.
- Обично се вистинољубиви, проценуваат што е точно а што неточно.
- Добри се во решавање на социјални барања.

Јазик

- Подобро слушаат отколку учениците од девет години. Активно ги примаат работите.
- Љубопитно читаат.
- Сакаат да соработуваат и да се натпреваруваат.
- Пријателски се расположени и најчесто се радосни.

Когнитивни

- Меморирањето е продуктивен метод со кој децата учат на оваа возраст.
- Имаат зголемена способност за апстракција.
- Сакаат правила и логични работи.
- Класификацијата и правењето на збрки им се интересни.
- Сакаат да се организираат.
- Способни се да се концентрираат, читаат подолг период.
- Добро ги решаваат проблемите.
- Се гордеат со научните работи.

³⁰ Ibid.



Помошен материјал за студентите:

2Б1= 2А1: Критериуми за воспоставување правила за однесување

Материјалите од наставникот (**2А3- 2А7**) го добива секој студент.



Работен материјал за студентите:

2Г1: Карта за наставна активност.

3. Вовед во методиката на наставата – Интерактивен модел -3



Протокол за интерактивен модел број 3 ИМ-3

ВОВЕД ВО МЕТОДИКАТА НА НАСТАВАТА



Цели:

- Стекнување знаења и развивање на критички став за полиметодската концепција на посебните дидактики.
- Развивање вештини за насочено читање.
- Студентите да добијат знаења и да развијат вештини за користење на механизмите за мотивирање во учењето и поттикнување на сознајната љубопитност кај учениците.
- Оспособување на студентите за примена на повеќе наставни техники и методи на работа.
- Да ги знаат и да ги применуваат техниките на восприемање, обработка и вреднување на информациите во процесите на учење.
- Развивање вештини за примена на различни инструменти за формативна евалуација.



Видови активности:

Модел на групирање. Картонче во боја. Заедничка средба – читање приказна. Мини лекција. Инсерт-техника. Активност за раздвижување – Авантурите на Ники. Грозд-техника. Формативна евалуација (евалуационен лист).



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: LCD-проектор



Средства за наставникот: бела табла, фломастери за бела табла, ножички, картички во боја, сликовница, играчки со животни.



Материјали за наставникот:

ЗА1: *Инсерт-табела*³¹

ЗА2: *Систем на бележење*

ЗА3: *Грозд-техника*³²

ЗА4: *Пример-Грозд-техника*



Помошен материјал за студентите:

ЗБ1= ЗА1: *Инсерт-табела*

ЗБ2: Дидактика и Методика (текст)

³¹ Со читање и пишување до критичко мислење: Прирачник (2004), стр. 43–44.

³² Ibid. стр. 64–66.



Додатен материјал за студентите:

- Со читање и пишување до критичко мислење: Прирачник (2004), С. Лазаревска, Н. Ангелеска (уред.), Скопје: Фондација Институт за отворено општество Македонија.
- Миовска-Спасева, С. Ачковска-Лешковска, Е. (2010) *Критичко мислење во универзитетската настава*, Скопје: Фондација Институт за отворено општество Македонија.



Работен материјал за студентите:

ЗГ1=ЗА2: Систем на бележење

ЗГ2: Грозд-техника – Дидактика на јазично подрачје

ЗГ3: Пример од студент

ЗГ4: Пример од студент

ЗГ5: Евалуационен лист, повратна информација од работилницата.



Реализација на интерактивна настава: Студентите според бојата на извлечената картичка, по случаен избор се групираат и седнуваат на масите, кои претходо се соодветно обележени.

Наставникот ја објаснува целта на групирањето на учесниците, која сама по себе претставува техника за поврзување на учесниците, за поделба во мали групи или за создавање нови групи. Техниките за групирање треба да бидат разновидни и забавни бидејќи со нив се овозможуваат спонтани премини меѓу активностите, овозможуваат ротирање (менување) на учесниците, промена на работните тимови, учесниците се поттикнуваат на различни активности итн.³³

Потоа од страна на наставникот се чита сликовница нилското коњче Ники, при што текстуалниот дел го анимира преку користење на играчки со животни кои се провлекуваат како главни ликови.

³³ Адаптирано од М. Silberman (1995), стр. 23.

Пред да се започне со читање на сликовницата, студентите добиваат инструкции внимателно да ја следат содржината, вниманието да го насочат кон карактерните црти на ликовите, и доколку имаат потреба кусо да запишуваат.

По завршувањето со читањето, наставникот поставува прашања на различно тежинско ниво според Блум-Сандерсовата таксономија (шематски приказ)³⁴.

Преку користењето на инсерт техниката, значајна во процесот на учењето, студентите за време на часовите индивидуално треба да ја совладаат наставната содржина која се однесува на односот на дидактиката со посебните дидактики (методики) и да ја сфатат потребата од полиметодската концепција на посебните дидактики.

Преку кусо предавање студентите се запознаваат со Инсерт-техниката, која претставува техника за насочено читање со користење на посебен систем на знаци, со чија помош полесно се следи разбирањето на прочитаното. Името на техниката потекнува од оригиналниот назив на авторите Вогхан и Естес (Vanghane & Estes, 1986) (Interactive Notating Systems for Effective Reading and Thinking (INSERT): Систем на интерактивно бележење за ефективно читање и размислување³⁵.

Чекори: 1. По воведните активности во врска со темата што ќе се обработува на часот, наставникот дава инструкции за читање на текстот (ЗБ2). Со помош на предложените знаци (ЗА2), на студентите им се објаснува дека не е неопходно да се одбележи секој ред или секоја презентирана идеја, туку динамиката на употребени знаци ќе зависи од бројот на важни информации.

2. Откако студентите ќе го прочитаат текстот им се дава простор во парови да подискутираат за прочитаното.

3. Наставникот поставува задача секој студент самостојно да ја пополни Инсерт-табелата (ЗГ1). Откако студентите ќе завршат со пополнување на табелата, наставникот повикува доброволци напишаното да го споделат со групата, при тоа посебно осврнувајќи се на содржината од последната колона.

³⁴ Со читање и пишување до критичко мислење: Прирачник (2004), стр. 24.

³⁵ Ibid. стр. 43.

За разјаснување или продлабчување на некои знаења, наставникот препорачува дополнителна литература и развива дискусија на часот.

Преку активноста *Авантурите на Ники*, следејќи ги инструкциите на наставникот, студентите треба, преку физички движења на телото да го поддржуваат секое движење на Ники. Целта на активноста е физичко раздвижување и поттикнување на ведра атмосфера во средината за работа.

Следува кусо предавање за техниката *Грозд*, преку која се подредуваат и се поврзуваат знаењата од одредена тема. Во работилницата, техниката *Грозд* се применува во фазата на рефлексија. Наставникот при воведувањето на *Гроздот* во наставата, покрај презентирањето на чекорите и правилата, објаснува и преку конкретен пример (*3A3; 3A4*).³⁶

Секој студент добива работен материјал со задача, индивидуално да изработи *Грозд* со клучен израз *Дидактика* на јазично подрачје, за да на крај неколку студенти ги споделат сопствените *гроздови* со другите членови од групата.

Наставникот ја презентира и објаснува структурата на инструментот за формативна евалуација на работилницата (*3Г5*).

³⁶ *Ibid.* стр. 65.



Материјали за наставникот:

3А1=3Б1: Инсерт-табела ³⁷

ИНСЕРТ ТАБЕЛА

✓	—	+	?

³⁷ в. бел. 5, стр. 43 -44.



3A2=3Г1

СИСТЕМ НА БЕЛЕЖЕЊЕ³⁸

- ✓ – Ставете „✓“ (потврден знак) ако со прочитаното се потврдува она што претходно сте го знаеле или мислеле дека го знаете.
- – Ставете „–“ (минус) ако информациите кои сте ги прочитале се контрадикторни или се разликуваат од она што претходно сте го знаеле или мислеле дека го знаете.
- ⊕ – Ставете „+“ (плус) од страна на текстот, ако некои информации се нови за вас.
- ? – Ставете „?“ (прашалник) од страна на текстот, ако најдете на информации кои ве збунуваат или ако сакате да дознаете нешто повеќе.



3A3:

ГРОЗД – ТЕХНИКА ³⁹

Чекори :

1. Напишете еден збор или израз – нуклеус.
2. Почнете да запишувате зборови или изрази кои ви паѓаат на ум за одбраната тема.

³⁸ в. бел. 5, стр. 43.

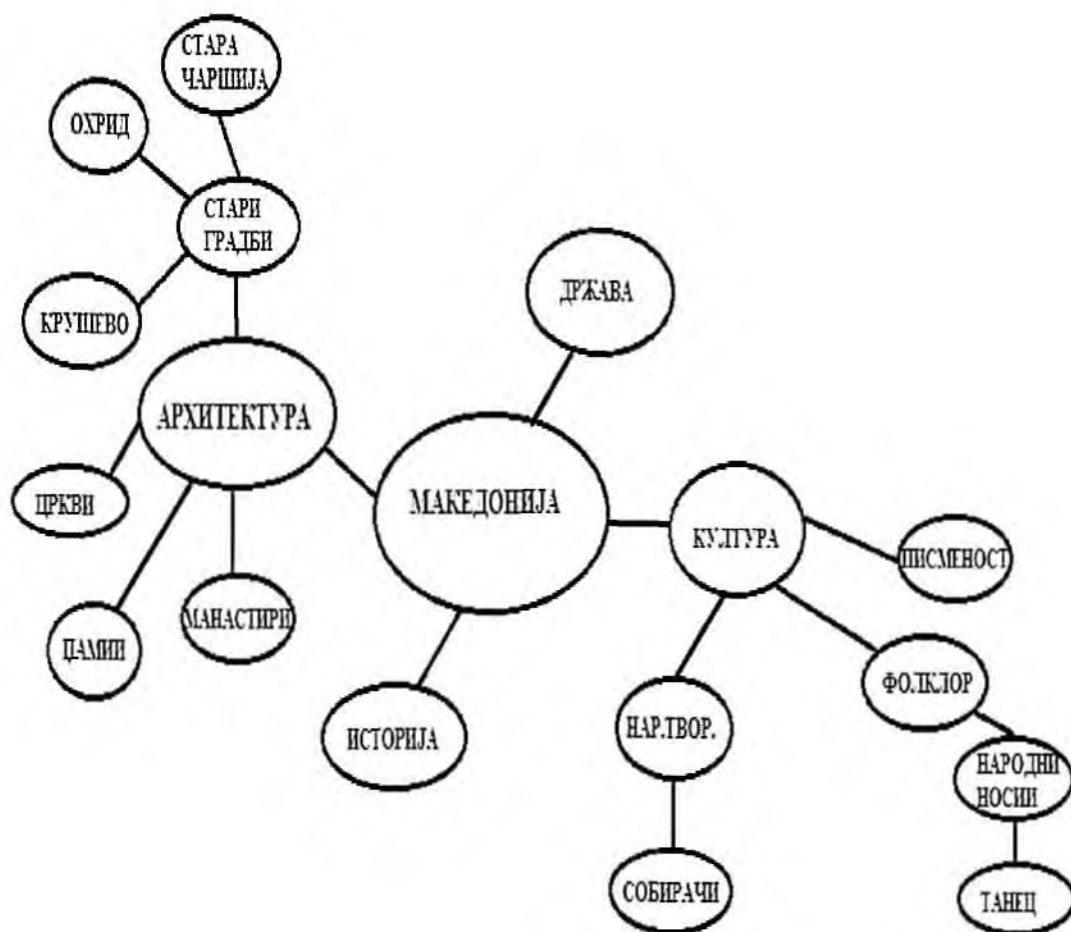
³⁹ Преземено од помошен материјал *Обука за проектот „Со читање и пишување до критичко мислење*, Проект „Чекор по чекор до критичко мислење“, ФИОМ, ФОКИМ (2001 г., 07 –10 ноември) Скопје.

3. Цртајте ги и врските помеѓу зборовите за кои ви изгледа дека се поврзани.
4. Запишувајте ги сите идеи што ќе ви паднат на ум се додека не истече времето или додека не ги исцрпите сите идеи.



ЗА4:

Пример : Грозд - техника⁴⁰



⁴⁰ в. бел. 10.



Помошен материјал за студентите:

ЗБ1= ЗА1: *Инсерт-табела*



ЗБ2

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА⁴¹

Д-р Маја Тофовиќ, Филозофски факултет, Скопје



Работен материјал за студентите:



ЗА2=ЗГ1 СИСТЕМ НА БЕЛЕЖЕЊЕ



ЗГ2:

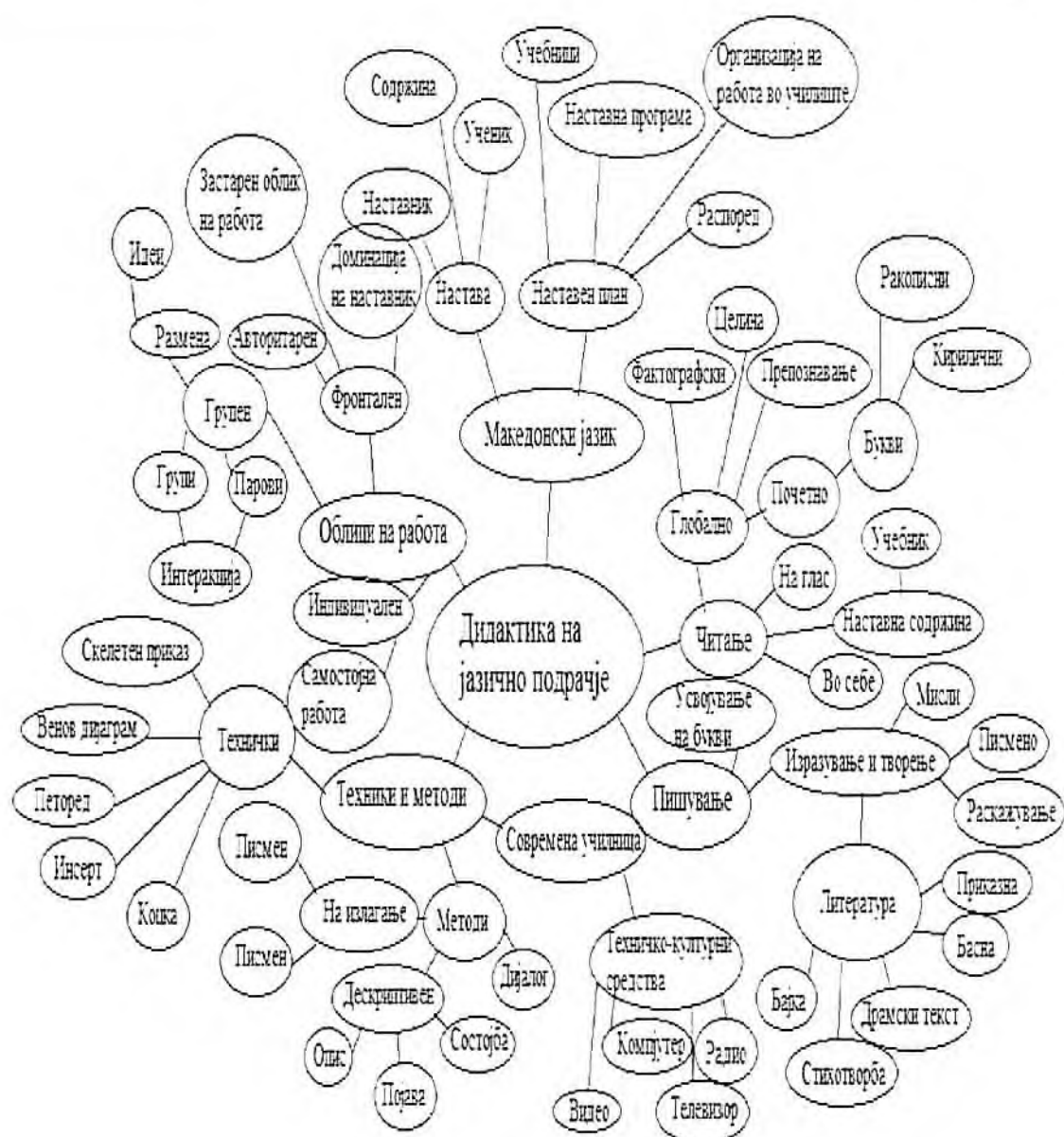
Грозд-техника: Поим – дидактика на јазично подрачје



ЗГ3:

Пример 1: Грозд-техника – дидактика на јазично подрачје

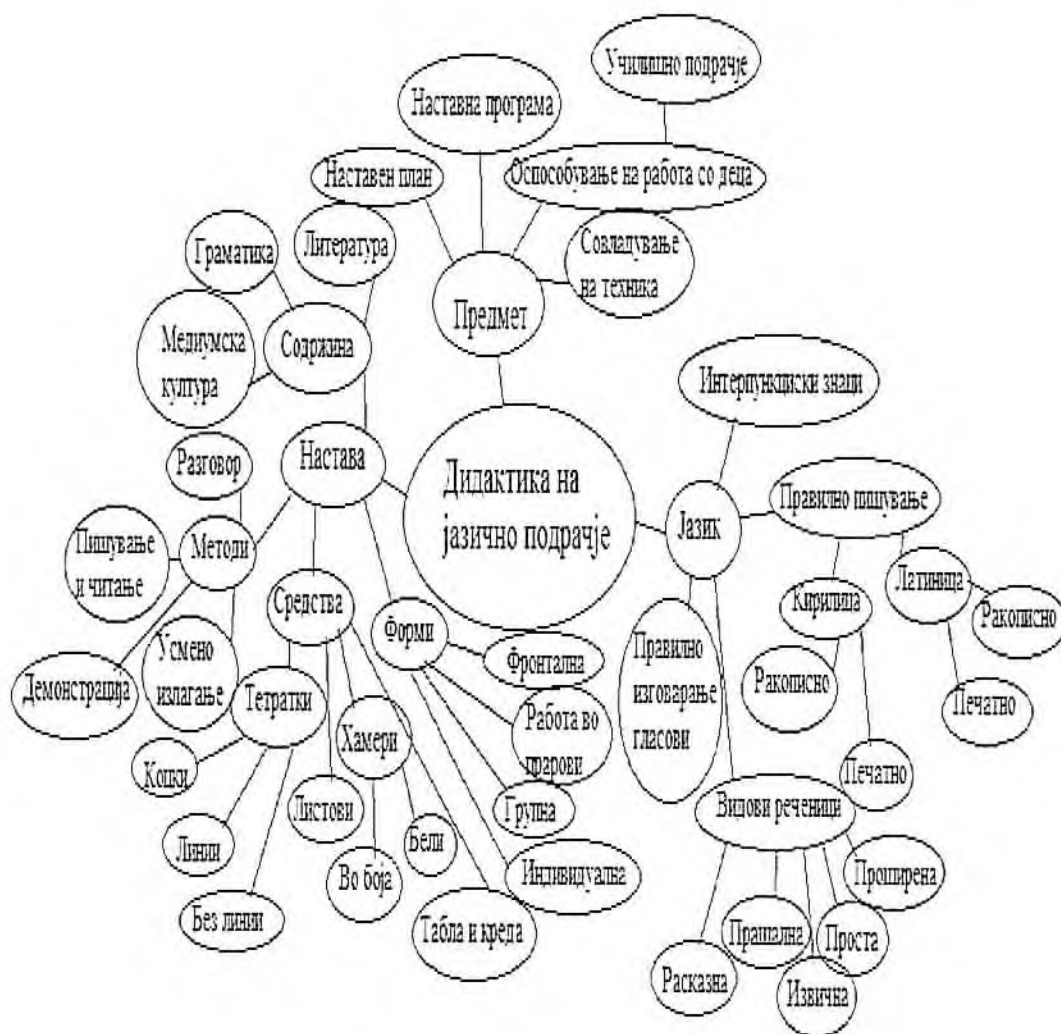
⁴¹ М. Тофовиќ-Камилова, *Дидактика и методика*, Скопје: Филозофски факултет.





ЗГ4:

Пример 2: Грозд-техника – дидактика на јазично подрачје





ЗГ5:

Повратна информација од работилницата

(Прашалник за формативна евалуација за работата на наставникот)

Назив на работилницата: _____

Дата: _____

Презиме и име : _____

- Два најкорисни елементи на работилницата беа:
 -
 -
- Два најмалку корисни елементи беа:
 -
 -
- Една работа која што најмногу ми се допадна на работилницата беше:
 -
- Работа која што не ми се допадна за време на работилницата:
 -
 -
- Работилницата ќе ми помогне за:
 -
- Други коментари, предлози или критики:
 -

Ви благодарам за Вашите информации

4. Средина за учење – Интерактивен модел – 4



Протокол за интерактивен модел број 4 ИМ-4

СРЕДИНА ЗА УЧЕЊЕ



Цели:

- Идентификување на различните аспекти на физичката средина за учење која е ориентирана кон потребите на учениците.
- Согледување на вредностите на средината за учење кој е ориентирана на детските потреби „По мерка на детето“.
- Развивање вештини за дизајнирање на училницата која ќе поттикнува различни активности за учење, ќе ја поддржува и стимулира работата на учениците.
- Стекнување знаења и развивање вештини за функцијата на центрите за активност и нивното влијание врз слободниот избор на учениците.
- Развивање вештини за создавање на заедничка стимулативна средина за учење.
- Развивање вештини за формирање групи во функција на кооперативно учење.
- Развивање вештини за примена на различни активности во сите етапи на наставниот час (работниот ден).



Видови активности:

Заедничка средба – ПЛАН ЗА РАБОТА. Игра за запознавање. „Мојата училница“. Водена фантазија. Венов дијаграм – „традиционална училница и современа училница“. Видео презентација. Мини-лекција. Правење план за училница. Листа на материјали. Уредување на училницата (задолженија во групи). 1. Изработка на нагледни паноа. 2. Пораки и Меморандум (од детето до

родителот). 3. Распоред на физичката средина и ознаки за центрите за активност. 4. Диференцирање, класифицирање и распоредување на материјалите по центри за активност. 5. Пано-торта на родендени. Пишување дневник.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: Графоскоп, телевизор, LCD- player, CD- player.



Средства за наставникот: Плакат (хамер), фолии за графоскоп, фломастери за графо-фолии, хамери во боја, фломастери, бележници, дволеплива лента, графо-фолии, музика.



Материјали за наставникот:

4A1: *Прегрупирај се.*

4A2: *Средина за учење.*

4A3: *Средината за учење треба да биде:*

4A4: *Традиционална училница и училница која во центарот ги има учениците.*

4A5: *Очекувања за учениците.*

4A6: *Средината за учење на учениците во која центарот се учениците треба да овозможува:*

4A7: *Центри за активност.*

4A8: *Што е центар за активности?*

4A9: *Зошто центри за активности?*

4A10: *Како ги планирам центрите за активности?*

4A11: *Организирање на времето.*

4A12: *Како се применува системот на самоодредување?*

4A13: *Карта со џебови.*



Помошен материјал за студентите:

Материјалите од наставникот 4A1–4A17 ги добива секој студент во печатена форма.



4B Додатен материјал за студентите:

Хамери во боја. Фолии за графоскоп. Фломастери за графо-фолии. Фломастери. Бележници. Хартиени кутии. Платна. Стиропори. Втиснувачи за пано. Дволеплива лента. Јажиња. Листови бели и во боја (A-4 формат). Растеглив конец. Коноп. Штипалки. Течно лепило. Ножички. Скапели. Дупчалки. Хефталки. Правила за однесување. Меморандум од детето до родителот. Воспитно-образовна методологија за прво и второ одделение – Програма „Чекор по чекор“.



Работен материјал за студентите:

4Г1: Игра за запознавање

4Г2: Венов дијаграм „традиционална и современа училница“

4Г3: Пример од студент



Реализација на интерактивна настава:

На студентите (кои се седнати во круг) во времето на заедничката средба наставникот им го претставува планот за работа кој е истакнат на плакат.

Преку играта за запознавање (4Г1) студентите во улога на новинари преку поставување на прашања подобро се запознаваат и имаат можност да разменат искуства.

Активноста насловена како „Мојата училница“ претставува „водена фантазија“ преку која наставникот има за цел студентите да ги „врати“ во минатото кога биле ученици, на почетокот од своето образование, при тоа да се потсетат на: нивната училница, мебелот во неа, истакнатите изработки, нивното место во училницата, другарчињата, учителот/учителката, гласовите, мирисите.

Студентите со затворени очи слушајќи класична музика, мисловно се навраќаат во минатото, по што следува споделување на личните искуства.⁴²

По оваа активност студентите се групираат во пет групи, според одредена карактеристика. По воведувањето во централната наставна тема, наставникот на студентите им задава задача да ги запишат карактеристиките на: традиционалната училница, училницата која во центар ги има учениците и заеднички карактеристики од двата модела (4Г2). За таа цел се користи наставната техника Венов-дијаграм (графички организатор) која на студентот му помага да ги идентификува и разграничи сличностите и разликите на два или повеќе поими.⁴³ По парцијалното индивидуално пополнување на работниот лист, секој студент се здружува со студентите кои ги пополнувале останатите делови на Веновиот дијаграм и се споделува.

Од страна на студентите следува опсервација на видео записи на три современи училници. Задачите на набљудувањето се однесуваат на: начините на уредувањето на физичкиот простор, организацијата на учениковите и наставниковите активности, изработките на учениците, опременоста на центрите на активности, изборот на центрите и активностите. Видео записите се набљудуваат два пати, по што следува дискусија за опсервираните елементи.

Преку мини лекцијата студентите добиваат информации за поимот „средина за учење“ која треба ги почитува детските потреби, индивидуалноста, развојните карактеристики, стилови на учење, да овозможува избор, комуникација, поддржување, почитување, да овозможува да се учи преку игра. За таа цел училиницата треба да претставува стимулативна средина за учење, правилно организирана во физичка и функционална смисла, преку центрите за активности учениците треба да имаат можности да се поттикнуваат во улогите на читатели, слушатели, истражувачи, актери, математичари, соработници... односно да бидат ставени во позиција на активни субјекти.⁴⁴

⁴² Адаптирана активност од International seminar: Qualifying mentors and leaders for professional workshops. Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA, Pula, Croatia, 2000 (4th – 8th July).

⁴³ С. Миовска-Спасева, Е. Ачковска-Лешковска (2010), стр. 71.

⁴⁴ Според Montessori pedagogija, адаптирано од Seitz, Marielle, Hallwachs, Ursula, 1997, стр. 52-53.

Следува објаснување за видовите материјали (структурирани и неструктурирани), нивниот извор, класифицирање, правила за користење, можностите за индивидуална и групна форма на наставна работа (4A1-4A13). Во текот на предавањето наставникот се повикува на исказите од студентите дадени во текот на „водената фантазија“, на карактеристиките од Веновиот-дијаграм и на содржински инсерти од видео записите⁴⁵.

Работа во групи: Секоја група треба да направи план за современ модел на училница. Моделите од секоја група се презентираат и секој модел фронтално се анализира (4Г3).

По оваа активност студентите се организираат во парови, и секој треба да направи листа на материјали за секој посебен центар за активност. Предложените материјали од страна на тандемите се читаат и се споредуваат на ниво на групи.

За потребите на работилницата „Уредување на училницата“ петте групи добиваат различни задачи. Пред да започнат со работа, наставникот внимателно дава упатства. За успешно остварување наставникот во посебен простор во училницата ги изложува материјалите (додатен материјал за студентите 4B) кој треба да биде користен во текот на работата. **Првата група** изработува нагледни панона, огласни табли, табла со имиња и ги поставува на сидовите во училницата. **Втората група** изработува нагледни плакати со пораки и со Меморандум (од детето до родителот). **Третата група** прави физичко прераспределување во просторот (според можностите) и подготвува знаци за т.н. центри на активности. **Четвртата група** го диференцира, класифицира и распоредува материјалот во соодветните центри. **Петтата група** изработува макета-Торта на родендени на студентите. Макетата е поделена на четири делови, според бројот на годишни времиња и во секој дел од тортата соодветно се пишува датумот на раѓање на секој студент (можност за заедничко славење)⁴⁶.

На крајот од работилницата наставникот дава инструкции студентите индивидуално да напишат дневник за текот на интерактивната настава на тема: „Средина за учење“.

⁴⁵ Адаптирано според М. Silberman (1995), стр. 89.

⁴⁶ Адаптирано според А. Brown (2006), стр. 72–73.



4A1 Материјали за наставникот:

*Прегрупирај се!*⁴⁷

Учесниците стануваат и стојат во круг.

Наставникот кажува одредена карактеристика и учесниците треба да се групираат според истата.

На пример: знак во хороскоп, број на сестри или браќа, број на чевли, број на соби во домот, боја на очите, боја на косата и сл.



4A2:

СРЕДИНА ЗА УЧЕЊЕ



4A3:

СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ ТРЕБА ДА БИДЕ⁴⁸:

- ⊗ ПРИВЛЕЧНА
- ⊗ ФЛЕКСИБИЛНА
- ⊗ ТОПЛА
- ⊗ ПРИЈАТНА
- ⊗ ИНТЕРЕСНА

⁴⁷ Адаптирано според М. Silberman (1995), стр. 23.

⁴⁸ Помошен материјал од семинар 'Step by step' programme for primary schools completed. 'Step by step' – a program for children and families. Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA. 1996, Пелистер.

СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ ТРЕБА ДА БУДИ:

- ЧУВСТВО НА ПРИПАДНОСТ
- ЧУВСТВО НА СИГУРНОСТ



4A4:

<i>Традиционална училница</i>	<i>Училница која во центарот⁴⁹ ги има учениците</i>
<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Наставниот план и програма се точно и однапред определени. ⊗ Активностите кои произлегуваат од воспитно-образовниот план се базирани на книги и работни тетратки. ⊗ Наставниот план е главен извор на информација. ⊗ Учениците главно работат самостојно. ⊗ Наставниците го вреднуваат она што учениците го научиле. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Постои флексибилност во изборот и реализацијата на наставните содржини. ⊗ Активностите произлегуваат од наставниот план и програма, но постојано се користат различни видови на извори на информации. ⊗ Учениците критички размислуваат и градат свои теории во светот. ⊗ Наставникот има интерактивен однос и постојано ја подобрува средината за учење. ⊗ Наставниците ги слушаат и следат ставовите на учениците за да стекнат разбирање за нивното знаење, кое можат да го употребат во следните лекции. ⊗ Учениците работат индивидуално и во мали групи. ⊗ Проценката на учењето се одвива и за време на предавањето, се заснова на опсервациите на наставниците, активностите на учениците, портфолијата. ⊗ Семејствата го поттикнуваат учењето на учениците заедно со наставниците и училиштето.

⁴⁹ Помошен материјал за обука на наставници од одделенска настава. Step by step – a program for children and families. Children’s Resource International Centre, Washington D.C. USA. 2000 (6th – 10th June), Ohrid.



4A5:

ОЧЕКУВАЊА ЗА УЧЕНИЦИТЕ

- ☺ ДА РАЗМИСЛУВААТ
- ☺ ДА РЕШАВААТ ПРОБЛЕМИ
- ☺ ДА РАЗВИЈАТ ВЕШТИНИ ЗА БЕЛЕЖЕЊЕ
- ☺ ВНИМАТЕЛНО ДА СЛУШААТ
- ☺ ДА КОМУНИЦИРААТ
- ☺ ДА ГО ПЛАНИРААТ СВОЕТО УЧЕЊЕ
- ☺ ДА БИДАТ ПАРТНЕРИ ВО ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕ
- ☺ ДА БИДАТ ПРИЈАТЕЛИ



4A6:

**СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ ВО УЧИЛНИЦА ВО КОЈА ЦЕНТАРОТ
СЕ УЧЕНИЦИТЕ, ОВОЗМОЖУВА:⁵⁰**

- ★ КОМУНИКАЦИЈА
- ★ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА
- ★ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА
- ★ КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ
- ★ РАБОТА ВО ГРУПИ
- ★ РАЗВОЈ НА СПОСОБНОСТИ

⁵⁰ Според D. Muijs, D. Reynolds (2006), стр. 108–112.



4A7:

ШТО Е ЦЕНТАР НА АКТИВНОСТ?⁵¹

ЦЕНТАР ЗА АКТИВНОСТ ПРЕТСТАВУВА ОДДЕЛЕН ПРОСТОР ВО УЧИЛНИЦАТА КАДЕ ШТО НА ДОФАТ НА ДЕЦАТА СЕ ПОСТАВЕНИ РАЗЛИЧНИ МАТЕРИЈАЛИ СО МОЖНОСТ ДА ПРАВАТ ИЗБОР НА АКТИВНОСТИТЕ КОИ САКААТ ДА ГИ ИЗВЕДУВААТ.

ЦЕНТАР НА АКТИВНОСТ :

- простор
- материјали
- активност
- работа во групи
- опсервација



4A8:

ЗОШТО ЦЕНТРИ НА АКТИВНОСТИ ?⁵²

- ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ ОВОЗМОЖУВААТ ПОВЕЌЕ ВРЕМЕ ЗА ИНТЕРАКЦИЈА.
- ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ ДАВААТ МОЖНОСТ ЗА АКТИВНО УЧЕЊЕ НИЗ ИГРА.
- ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ ОВОЗМОЖУВААТ УЧЕНИЦИТЕ ДА ПРАВАТ ИЗБОР НА АКТИВНОСТИ.
- ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ ДАВААТ МОЖНОСТ ДА СЕ ВООЧАТ ИНДИВИДУАЛНИТЕ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ.
- ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ ДАВААТ МОЖНОСТ ЗА УЧЕЊЕ ПРЕКУ РАЗЛИЧНИ СТИЛОВИ НА УЧЕЊЕ.
- ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ ОВОЗМОЖУВААТ УЧЕНИЦИТЕ :

⁵¹ Според воспитно-образовна методологија „Чекор по чекор“.

⁵² Ibid.

- да истражуваат, откриваат, креираат;
- да ги развиваат своите способности;
- да решаваат проблеми и да развиваат критичко мислење, независност и самостојност.



4A9

КАКО ГИ ПЛАНИРАМ ЦЕНТРИТЕ ЗА АКТИВНОСТИ?⁵³

- КОЛКУ ЦЕНТРИ НА АКТИВНОСТ ТРЕБА ДА ИМА НАШАТА УЧИЛНИЦА?
- НА КОЈ НАЧИН ДА СЕ ПРАВИ ИЗБОРОТ НА ЦЕНТРИТЕ?
- КАКВИ ВИДОВИ АКТИВНОСТИ ТРЕБА ДА ОРГАНИЗИРААТ ВО ЦЕНТРИ?
- КОИ СЕ МОИТЕ АКТИВНОСТИ?
- КАКО ДА СЕ ОБЕЗБЕДАТ ДОВОЛНО МАТЕРИЈАЛИ ЗА ВО ЦЕНТРИТЕ НА АКТИВНОСТ?



4A10

ПОДГОТВУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА РАБОТА ВО ЦЕНТРИ

- КАКО ДА СЕ ГРУПИРААТ УЧЕНИЦИТЕ ЗА РАБОТА ПО ЦЕНТРИТЕ ЗА АКТИВНОСТ?
- КОЛКУ УЧЕНИЦИТЕ ТРЕБА ДА БИДАТ ВО ЕДЕН ЦЕНТАР ЗА АКТИВНОСТ ВО ЕДНО ОДРЕДЕНО ВРЕМЕ?
- КАКО ДА СЕ РАСПОРЕДАТ УЧЕНИЦИТЕ ПО ЦЕНТРИТЕ ЗА РОТАЦИЈА?
 - систем на ротација
 - систем на самоодредување

⁵³ Преземено од дипломска работа, Е. Томевска (1997), стр. 31–34.

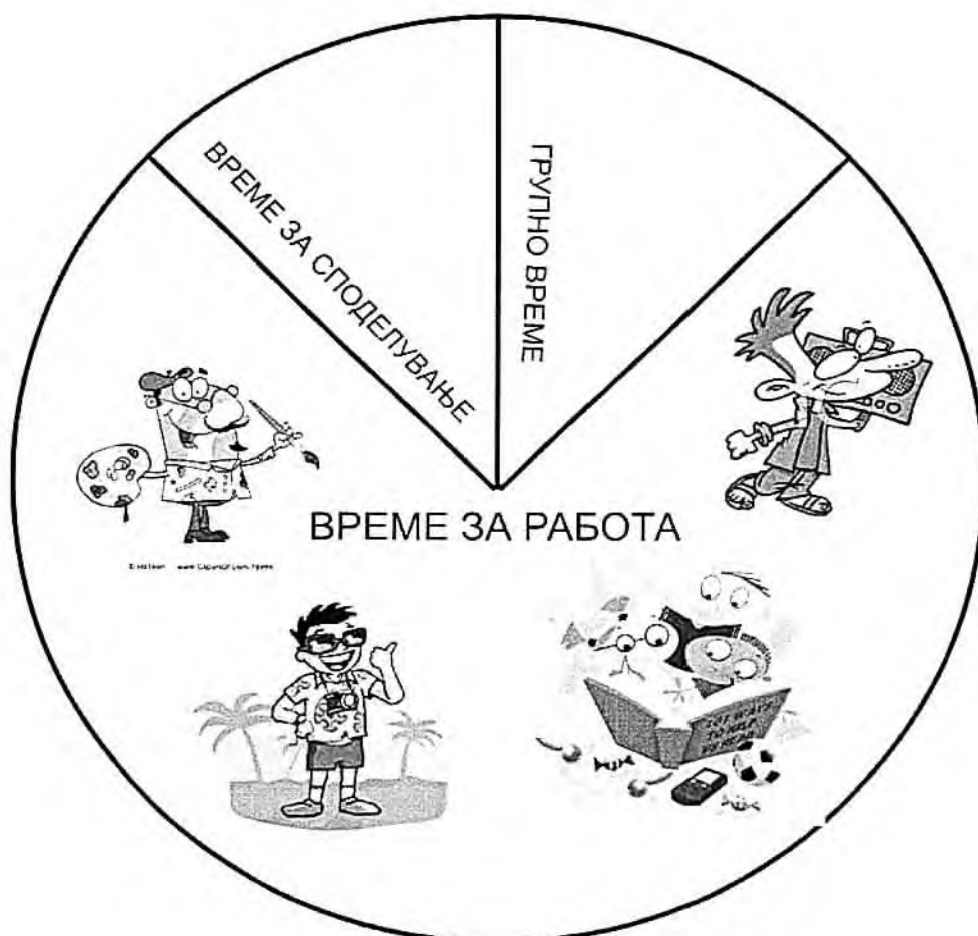


4A11 ОРГАНИЗИРАЊЕ НА ВРЕМЕТО⁵⁴

4A 11

ОРГАНИЗИРАЊЕ НА ВРЕМЕТО

1. ГРУПНО ВРЕМЕ
2. ВРЕМЕ ЗА РАБОТА
3. ВРЕМЕ ЗА СПОДЕЛУВАЊЕ
4. ВРЕМЕ ЗА СЛЕДЕЊЕ И ПРОВЕРУВАЊЕ
5. ШТО АКО УЧЕНИЦИТЕ ЗАВРШАТ ПРЕБРЗО ИЛИ АКО ВООПШТО НЕ ЈА ЗАВРШАТ РАБОТАТА



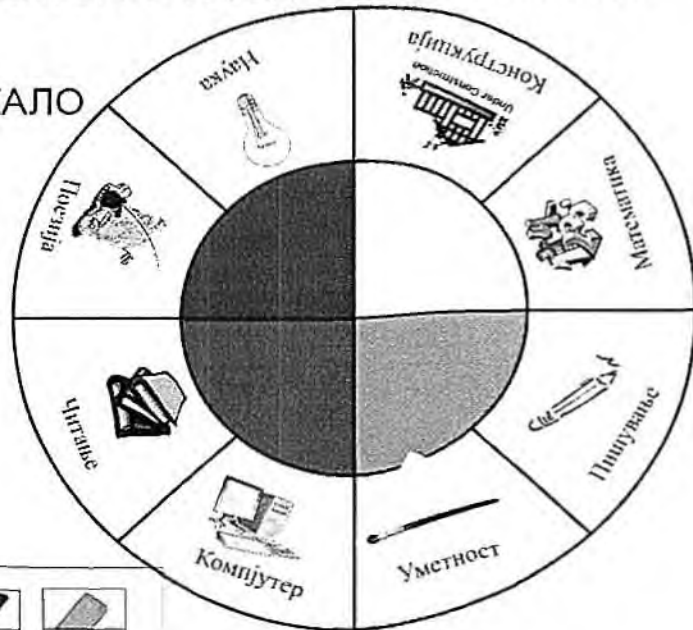


4A12: КАКО СЕ ПРИМЕНУВА СИСТЕМОТ НА РОТАЦИЈА?⁵⁵

4A 12

КАКО СЕ ПРИМЕНУВА СИСТЕМОТ НА РОТАЦИЈА

РОТАЦИОНО ТРКАЛО



ПОСТЕР КАРТА

Васе	Мила	Гоце	Сања
Гоко	Пепи	Ана	Рики
Маца	Мики	Маја	Деки

ЦРВЕНО=НАУКА
 СИНО=МАТЕМАТИКА
 ЗЕЛЕНО=ЧИТАЊЕ
 ЖОЛТО=ПИШУВАЊЕ

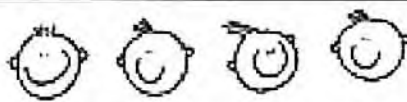




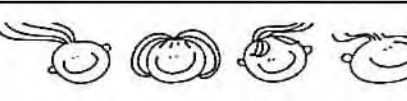




4A13: КАРТА СО ЦЕБОВИ⁵⁶

МАТЕМАТИКА	ТАЊА	ЈОВАНА	ФИЛИП
ЧИТАЊЕ	ИГОР	АЛЕК	АНА
ПИШУВАЊЕ	ПЕРО	АНДРЕА	ОРЦЕ
УМЕТНОСТ	ДАРКО	АЊА	СТЕФАНИ

❖ МАГНЕТНА ТАБЕЛА

ЧИТАЊЕ	
МАТЕМАТИКА	
ДРАМА	
НАУКА	
ПИШУВАЊЕ	
УМЕТНОСТ	

⁵⁶ Ibid.



4B1

М Е М О Р А Н Д У М⁵⁷
(од детото до родителот)

- ☺ Не разгалувај ме, јас добро знам дека не треба да добијам сè што ќе побарам. Јас само те искушувам.
- ☺ Не дозволувај да стекнам лоши навики.
- ☺ Немој да ме правиш помал од тоа што сум. Тоа ме прави несигурен.
- ☺ Немој да ме критикуваш пред други луѓе. Повеќе ќе обрнам внимание ако разговараш со мене насамо.
- ☺ Немој да ме штитиш од ризици. Понекогаш мора да се оди и по потешкиот пат.



4B2

ДЕТЕТО ШТО ГО ФАЛИМЕ,
ЌЕ НАУЧИ ДА СЕ ПОЧИТУВА



4B3

ДЕЦАТА УЧАТ
ОД ОНА ШТО ГО ГЛЕДААТ⁵⁸



4B4

ДЕТЕТО ИЗЛОЖЕНО НА ПОТСМЕВ,⁵⁹
ЌЕ БИДЕ НЕСИГУРНО

⁵⁷ Според воспитно-образовна методологија „Чекор по чекор“.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*



4B5

**ДЕТЕТО КОН КОЕ СМЕ КОРЕКТНИ,
ЌЕ НАУЧИ ДА БИДЕ ПРАВЕДНО**



4B6

**ДЕТЕТО КОЕ ИМА ПОДДРШКА,
ЌЕ НАУЧИ ДА САКА**



4B7

**ДЕТЕТО ШТО ГО ОХРАБРУВАМЕ,
ЌЕ СТЕКНЕ САМОДОВЕРБА⁶⁰**

⁶⁰ Ibid.



Работен материјал за студентите:

4Г1:

ИГРА ЗА ЗАПОЗНАВАЊЕ⁶¹

<p>Пронајдете личност која има сина коса</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Пронајдете личност која ја сака црвената боја</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Пронајдете личност која што има невообичаено хоби</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Пронајдете личност која што сака да чита научна фантастика</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Пронајдете личност која има само сестри</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Пронајдете личност која што носи бела кошула</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Пронајдете личност која знае да слика</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Пронајдете личност која што сака да слуша класична музика</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Пронајдете личност која што сака да лета со авион</p> <p>Име на личноста:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

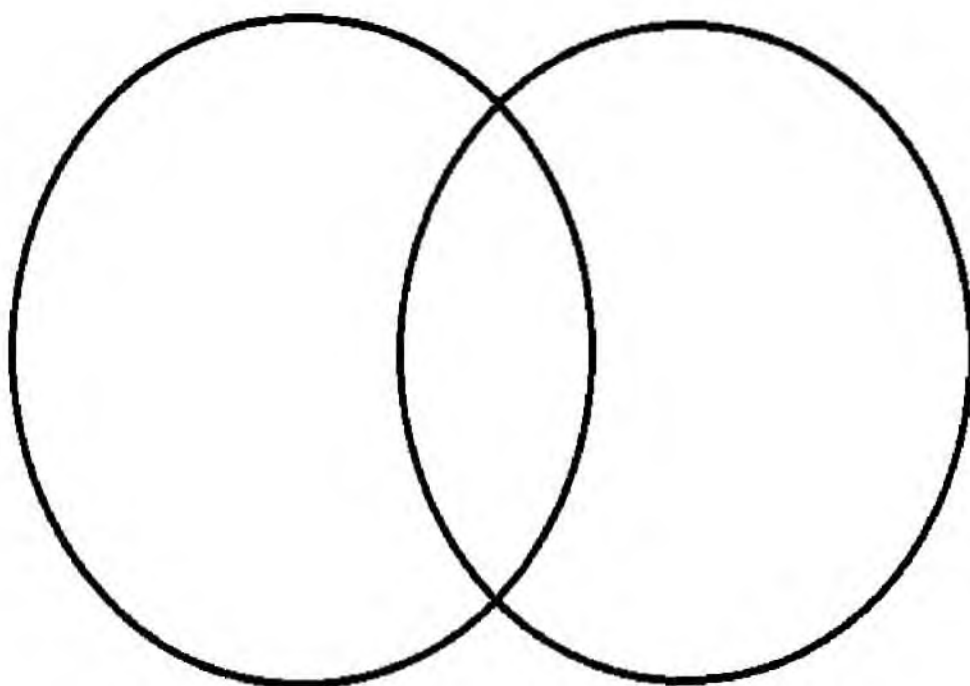
⁶¹ Преземен помошен материјал, International advance training of trainers for the 'Step by step' program. Open Society Institute, New York, Pedagogical Center of Montenegro. 2001, 22nd – 26th October, Milocher, Monte Negro.



4Г2:

ВЕНОВ ДИЈАГРАМ

„ТРАДИЦИОНАЛНА И СОВРЕМЕНА УЧИЛНИЦА“⁶²



⁶² Адаптирано од базичен семинар за наставници од одделенска настава според програмата *Чекор по чекор до критичко мислење*, ФИООМ, ФОКИМ, 2002.

5. Тематско планирање Интерактивен модел -5



Протокол за интерактивен модел број 5 ИМ-5

ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ



Цели:

- Развивање на знаења, вештини и ставови за користење на тематско планирање, интегрирање на целите и содржините и современ начин на планирање.
- Развивање вештини за моделирање на тематско планирање.
- Развивање вештини за моделирање на дневно планирање.



Видови активности: „Семафор“. Бура на идеи. Мини лекција. Гледање слики, слушање различни звуци од аудио запис. Развивање на поттеми преку конкретен пример. Анализа на модел на тематско планирање. Анализа на наставни планови и програми. Интегрирање на цели и задачи. Интегрирање на наставни содржини. Изработка на модели на тематско планирање. Презентација на модели на тематско планирање. Моделирање на дневно планирање. Дневна евалуација.



Време за реализација: 315 минути.



Опрема и средства: графоскоп, фолии за графоскоп, аудио-касетофон, аудио касета, слики, бела табла, бележници, училишен модел на тематско планирање, семафор (три кругови во црвена, жолта и зелена боја).



Материјали и средства за наставникот:

- 5A1: Тематско планирање
- 5A2: Модел на тематско планирање
- 5A3: Макро-ниво на тематско планирање
- 5A4: Микро-ниво на тематско планирање
- 5A5: Базични прашања во тематското планирање
- 5A6: Како до модел на тематско планирање
- 5A7: Правила за бирање теми
- 5A8: Развивање на тема
- 5A9: „Сообраќај“ – тематски структурирана целина т.е. темата се
разделува на поттеми
- 5A10: „Сообраќај“ – логичко разгранување на тематски
структурирана целина
- 5A11: „Пролет“
- 5A12: Модел на тематско планирање
- 5A13: Оперативен план за наставен час



Помошен материјал за студентите:

Материјалот (5A1-5A13) што го користи наставникот го добива секој студент во печатена форма (тези), непосредно пред мини-лекцијата.



Додатен материјал за студентите (5B): наставни планови и програми од прво до петто одделение, учебници за прво, второ и трето одделение, детски енциклопедии, детски лексикони, детски списанија.



Работен материјал за студентите:

- 5Г1: Модел на неделно планирање
- 5Г2: Модел на дневно планирање
- 5Г3: Модел на дневно планирање
- 5Г4: Евалуационен лист



Материјал за активности: стари детски списанија, дневен печат, хамери во различни бои, фломастери, восочни бои, ножици, лепливи траки, течно лепило.



Реализација на интерактивната настава:

Наставникот преку активноста „семафор“ на студентите им го претставува правилото за работа во групи и за меѓусебно почитување.

Бурата на идеи се користи за формулирање на теми на кои можат да работат наставниците со учениците.

Следува мини лекција за планирање и интегрирано учење со sukcesивно претставување на структурните елементи. Темата треба да се развива со учениците на сите возрасти, да поттикнува интегрирано учење преку интеграција на цели и содржини од сите програмски подрачја. Реализирањето на целите ги поттикнува кооперативните форми на наставна работа, избор на различна вонучебничка литература.

Се симулира развивање на тема преку слушање на звуци од различни живеалишта и гледање на слики соодветни за секој звук, според кои заеднички се развиваат поттеми.

Следува објаснување на макро нивото и микро нивото на тематското планирање, структурната целина на моделот на тематското планирање, преку демонстрирање на готов (училишен модел). Според овие чекори се развиваат останатите компоненти на тематското планирање со централна тема „Живеалишта“, која студентите задено со наставникот фронтално ја развиваат.

Следната задача е студентите, поделени во пет групи, да развиваат модели на тематско планирање. За таа цел групите ги користат изложените додатни материјали 5B и материјалите за активности.

Секоја група го презентира тематското планирање, при што се развива дискусија за одредени прашања. Сите тематски планирања се изложуваат на паноа во училницата и студентите ги разгледуваат изложените модели.

Наредната етапа е објаснување на моделот на неделно планирање и двата модели за дневно планирање. Потоа се поделува работниот материјал 5Г1, 5Г2 и 5Г3 за секој студент. Студентите индивидуално работат на неделното и дневното планирање по што тие се презентираат.

Секој студент добива работен материјал за дневно планирање 5Г2 и 5Г3, кои треба да ги користат при планирањето на наставните часови за практични вежби во одделенската настава.

На крајот од часовите се пополнува евалуационен лист 5Г4.



5А1



ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ



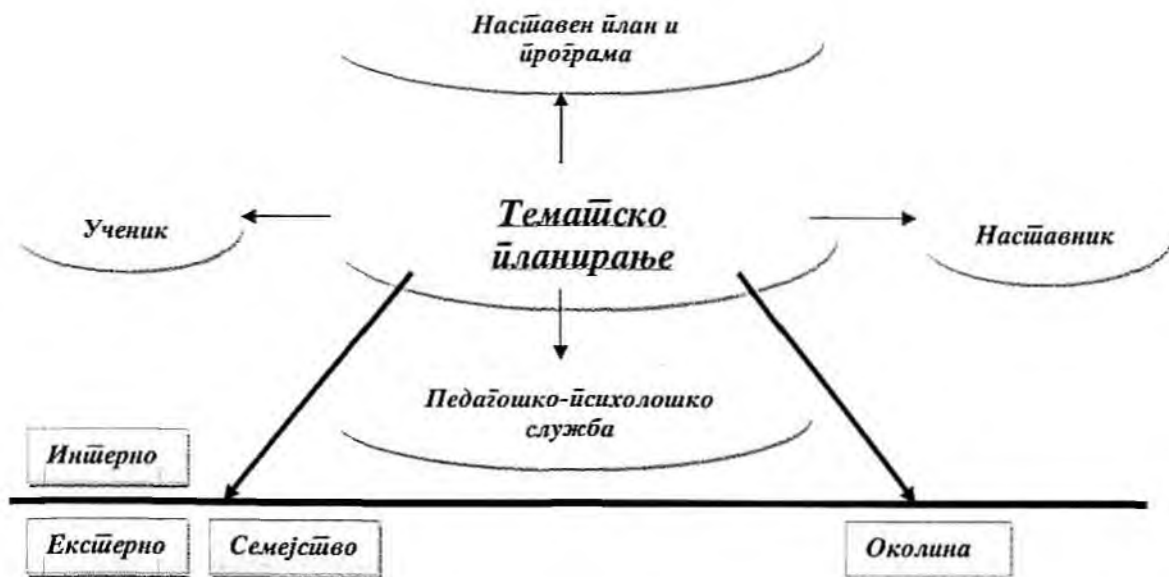


5A2





5A3 Макро-ниво на тематско планирање



5A4 Макро-ниво на тематско планирање





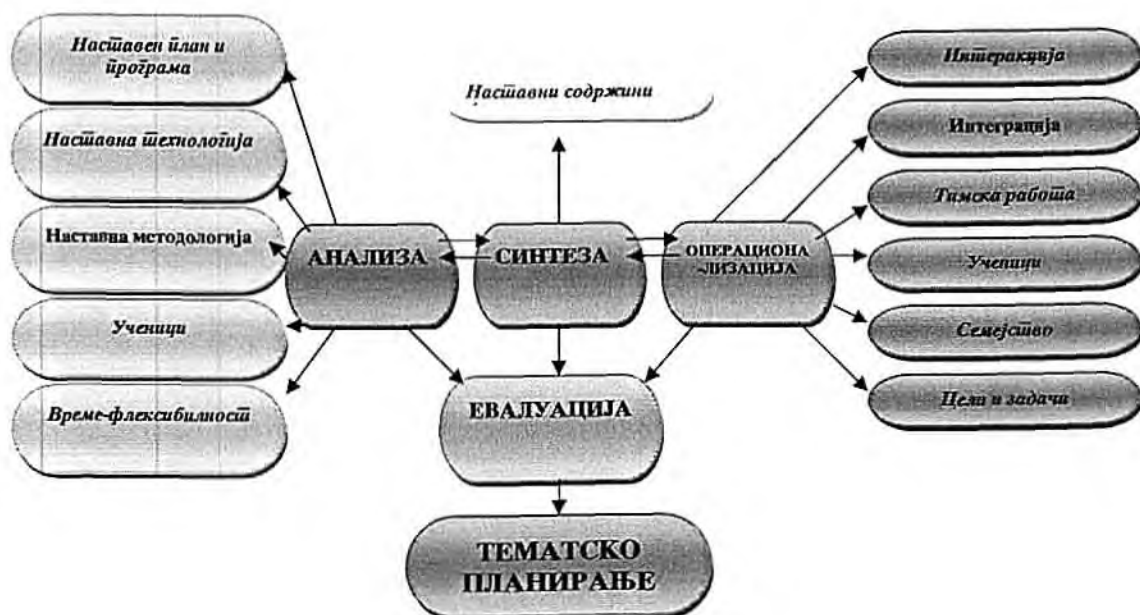
5A5

БАЗИНИ ПРАШАЊА ВО ТЕМАТСКОТО ПЛАНИРАЊЕ

- ✓ ШТО САКАМЕ ДА ОСТВАРИМЕ?
- ✓ КОМУ САКАМЕ ДА ПРЕНЕСЕМЕ?
- ✓ КАКО ТРЕВА ДА ЈА ПРЕНЕСЕМЕ ПОРАКАТА?
- ✓ КАКО ДА ЗНАЕМЕ ДЕКА ПЛАНИРАЊЕТО НА НАСТАВНИТЕ СОДРЖИНИ Е ПРАВИЛНО И ЕФЕКТИВНО?



5A6 Како до модел на тематско планирање

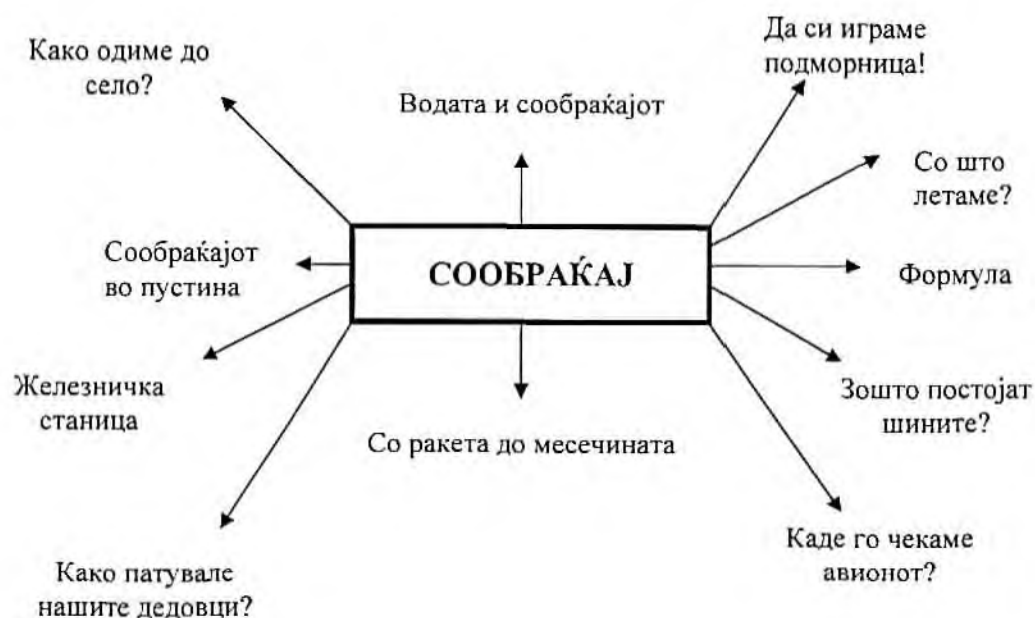




5A7

ПРАВИЛА ЗА БИРАЊЕ ТЕМИ

- СЕ ТРГНУВА ОД ИНТЕРЕСИТЕ И ПОТРЕБИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ
- СЕ ТРГНУВА ОД РАЗВОЈНОТО НИВО НА ДЕТЕТО
- ВОСПИТНО ОБРАЗОВНАТА ГРУПА КАКО ФАКТОР ПРИ ИЗБОР НА ТЕМА
- СЕ ТРГНУВА ОД ЖИВОТНАТА СТВАРНОСТ
- СЕ БИРААТ ТЕМИ СО ПОШИРОК ОБЕМ
- ТЕМИТЕ ДА ОВОЗМОЖУВААТ ИНТЕГРАЦИЈА

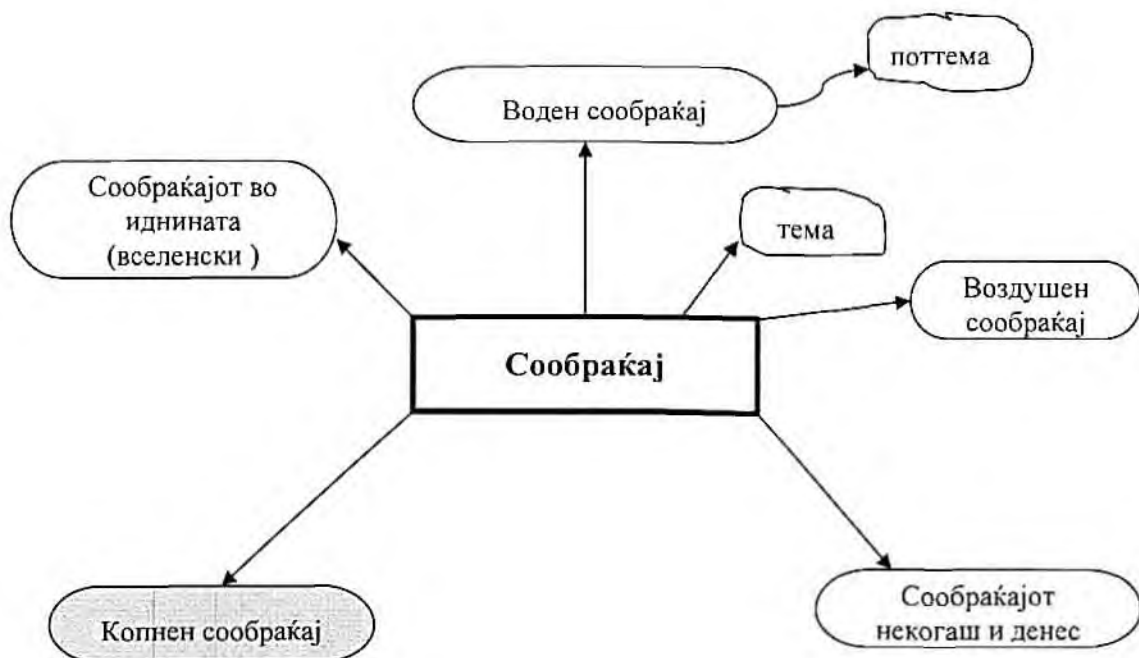
5A8⁶³

⁶³ Според Е. Томевска.



5A9⁶⁴

Тематски структурирана целина т.е. темата се
разделува на поттеми

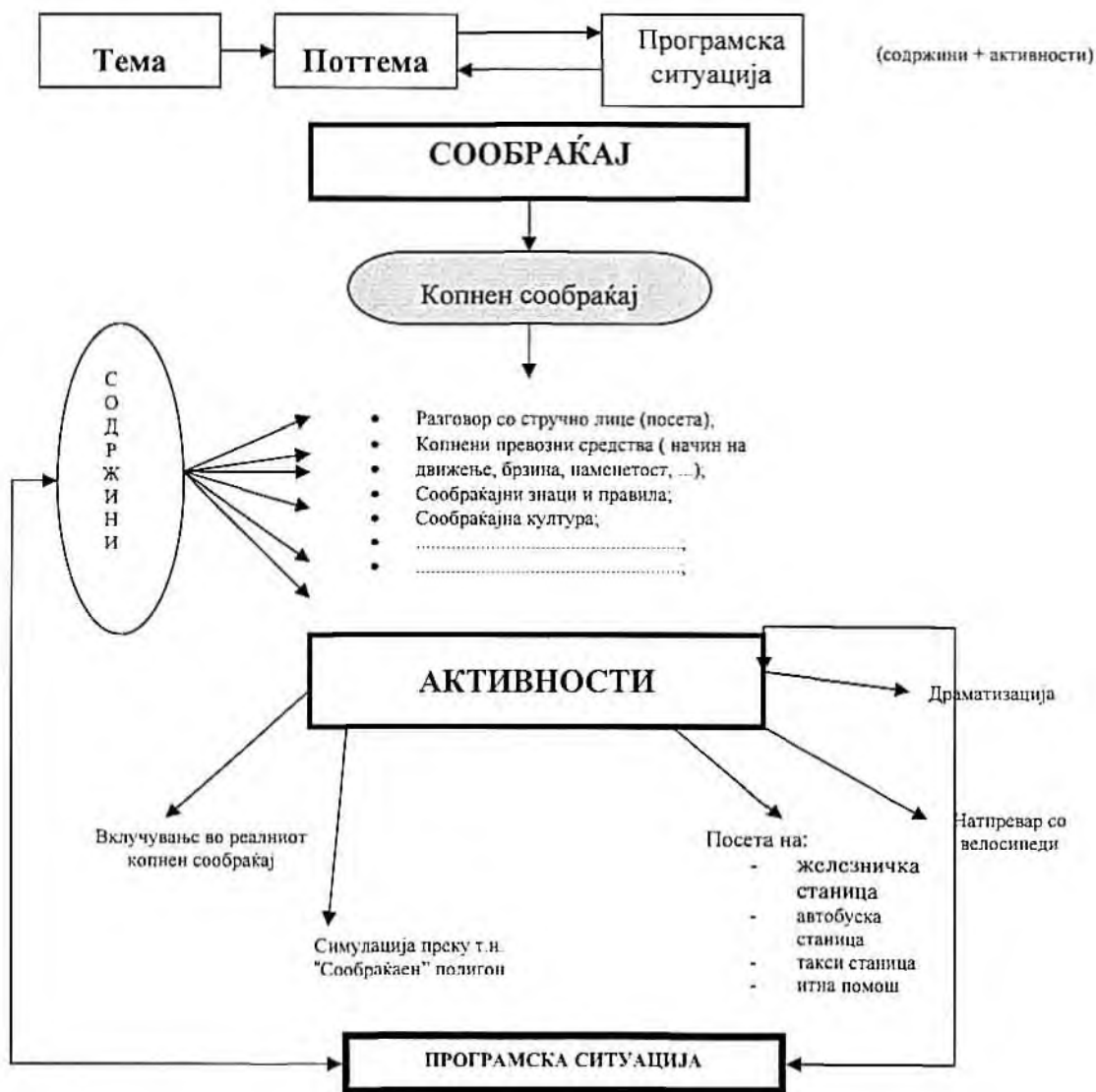


⁶⁴ Според Е. Томевска.



5A10⁶⁵

Логичко разгранување на тематски структурираната целина





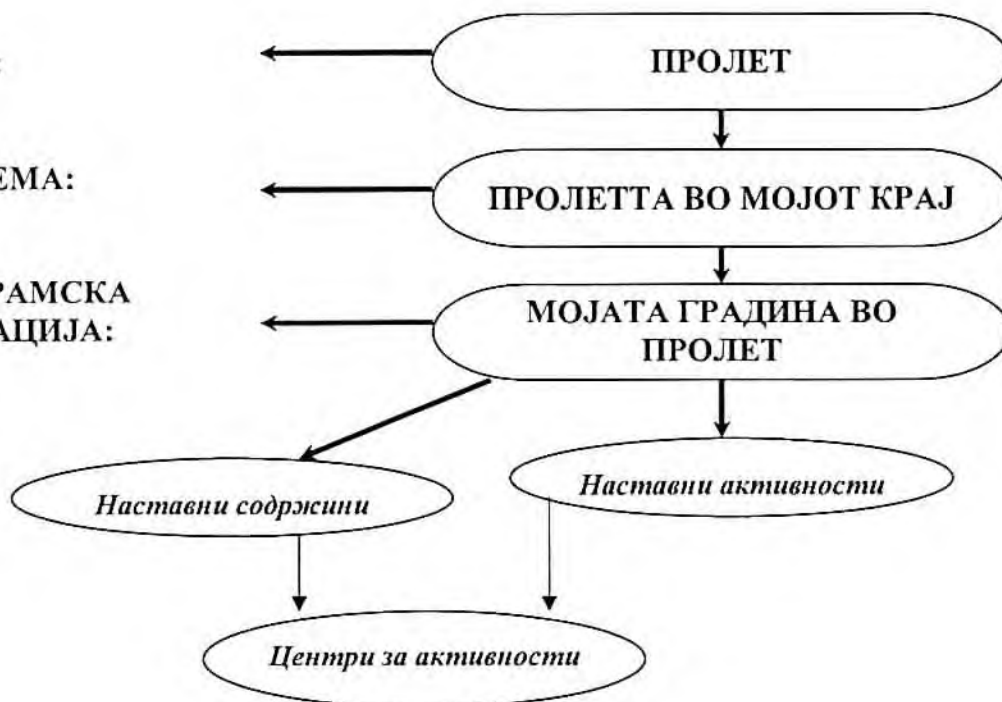
5A11

ТЕМА:

ПРОЛЕТ

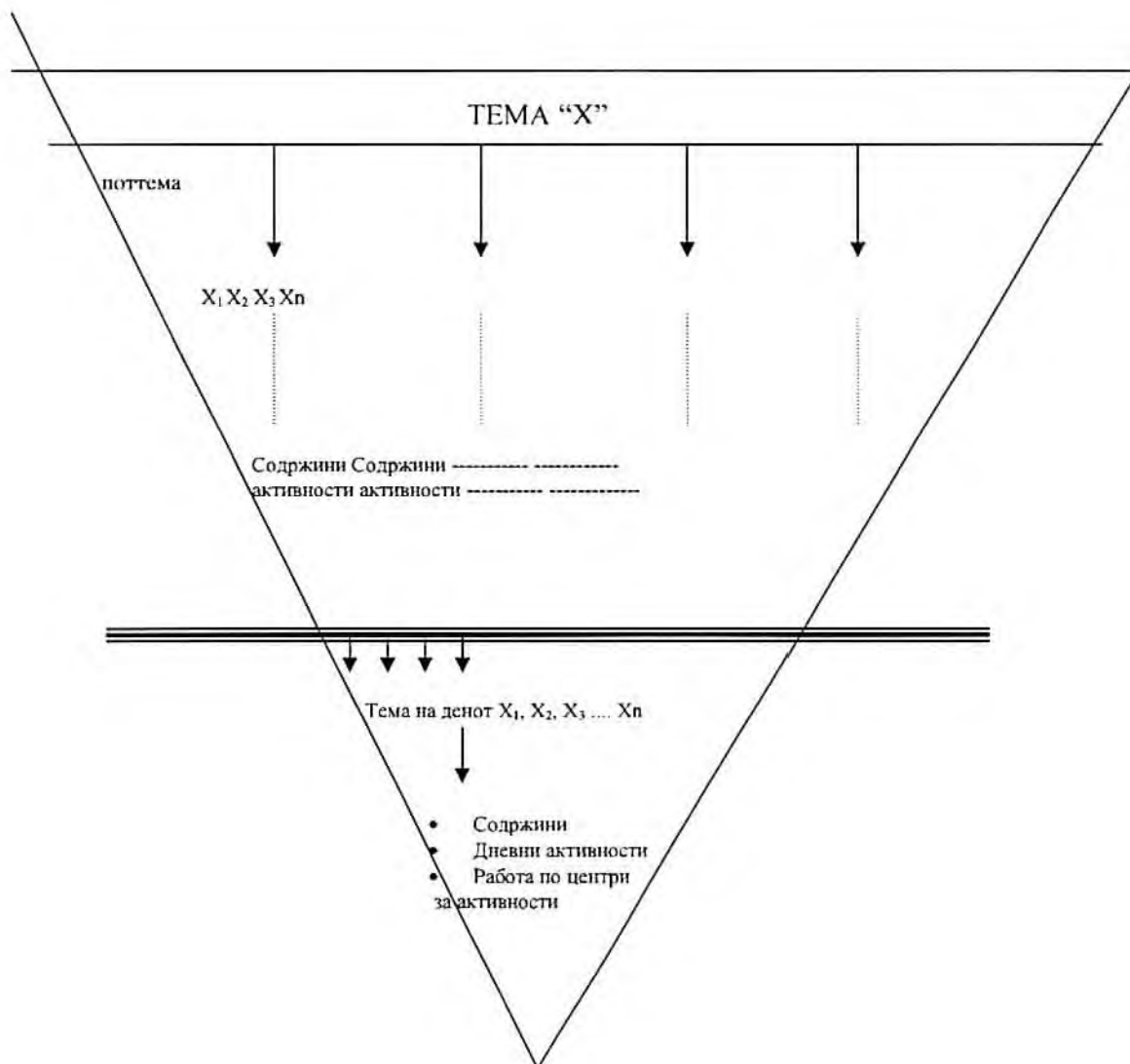
ПОТТЕМА:

ПРОЛЕТТА ВО МОЈОТ КРАЈ

ПРОГРАМСКА
СИТУАЦИЈА:МОЈАТА ГРАДИНА ВО
ПРОЛЕТ*Наставни содржини**Наставни активности**Центри за активности*



5A12 МОДЕЛ НА ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ



5A13 Оперативен план за наставен час ⁶⁶⁶⁶ Според тим советници од Бирото за развој на образованието на Р. Македонија



5Г1 МОДЕЛ НА НЕДЕЛНО ПЛАНИРАЊЕ⁶⁷

Цели и задачи (за секој наставен предмет)	
Наставни методи	
Наставни форми	
Наставни средства	

⁶⁷ Според методологијата на програмата „Чекор по чекор“.

Работен ден		Тема на денот	Наставни предмети	Наставни содржини	Центри за активност
Понеделник:	Дата: _____				
Вторник:	Дата: _____				
Среда:	Дата: _____				
Четврток:	Дата: _____				
Петок:	Дата: _____				



5Г2 МОДЕЛ НА ДНЕВНО ПЛАНИРАЊЕ⁶⁸

Ден: _____

Дата: _____

Наставни содржини:	
Цели и задачи:	
Наставни форми:	
Наставни методи:	
Средства и материјали:	

Дневни активности

Заедничка средба	_____

⁶⁸ Според методологијата на програмата „Чекор по чекор“

Евалуација на активностите на денот:

Дата : _____



5Г3 Оперативен план за наставен час⁶⁹

Наставен предмет:		Одделение:	
Наставна тема:			
Наставна единица:		Час бр.:	
Цели на часот:			
Мотивација			
Подготовка на услови и средства за работа			
Инструменти и постапки за оценување на постигнатите резултати			

⁶⁹ в. бел. б.

Организација и активности на часот		
Фази на часот:	Наставник	Ученик
Забелешки за реализацијата на часот:		

Наставник:



5Г4

Евалуационен лист

Дата: _____

Назив на работилницата: _____

Име и презиме: _____

Напишете збор, реченица или фраза кои ги изразуваат вашите размислувања или чувства поврзани за работилницата.

❖ Моето размислување...

❖ Моите чувства...

❖ Мојот став...

Довршете ги следниве реченици:

Научив _____

Би сакал/а _____

Ќе применим _____

Работилницата за мене е (закружете го бројот)

1 2 3 4 5

исклучително успешна главно донекаде неуспешна

успешна успешна успешна

Сакам да споделим _____

6. Следење и вреднување на работата на наставникот – Интерактивен модел -6



Протокол за интерактивен модел број 6 ИМ-6

СЛЕДЕЊЕ И ВРЕДНУВАЊЕ НА РАБОТАТА НА НАСТАВНИКОТ



Цели:

- Развивање на стручни компетенции на студентите за континуирано следење и вреднување на работата на наставникот.
- Оспособувањена студентите за примена на современи методи, техники и инструменти за опсервирање на наставниот процес во рамките на педагошката практика во модел училиштето.
- Развивање вештини за структурирање на портфолио за учениците и за сопствено портфолио.



Видови активности:

Активност за загревање „1001 начин“. Активност „Што мислат другите за мене?“. Мини лекција – објективно набљудување на наставен час. Карактеристики на проценката. Модел на протокол за опсервација во училиница.⁷⁰ Видео запис. Активност: Набљудувај, почни од 1 дојди до 60!⁷¹ Активност-пополнување на протокол за опсервација. Мини лекција - Стандарди, индикатори и примери за самопроценка на наставникот.⁷² Прашалник за евалуација на планот за наставен час. Портфолио за учениците.

⁷⁰ Cross-National Study of teaching and learning: Data Collection workshop. (2001) Washington, DC: American Institutes for Research (стр. 84-93)

⁷¹ 2000, Rogaška Slatina, R. Slovenija.

⁷² 2002, BiH. Radni material, Centra za obrazovne inicijative. Inicijativa za razvijanje standard kvaliteta nastavnika u projektu „Škole – prijatelji djece“.

Портфолио за студентите. Активност „Планина на успехот“ – самопроценка на постигнувањата.⁷³



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: Телевизор, DVD плеер, LCD-проектор



Материјали за наставникот:

- 6A1:** *Објективно набљудување на наставен час*
- 6A2:** *Карактеристики на проценка*
- 6A3:** *Автентичната проценка треба да...*
- 6A4:** *Техники за прибирање на информации за постојана проценка*
- 6A5:** *Систематска опсервација*
- 6A6:** *Инструменти за евидентирање на опсервациите*
- 6A7:** *Протокол за опсервација во училиштата*
- 6A8:** *Како се создава портфолио*



Помошен материјал за студентите:

Материјалот што го користи наставникот од 6A1 до 6A6 го добива секој студент.



Додатен материјал за студентите:

- 6B1:** *Чек-листа за самопроценка на наставникот*
- 6B2:** *Протокол за следење на наставникот*
- 6B3:** *Прашалник за евалуација на планот на наставен час*

⁷³ 1998, Континуирана обука за тренери и образовни координатори за предучилишната и основно училишната програма „Чекор по чекор“. Организатори: Children’s Resource International Centre, Washington D.C. USA, Open Society Institute, New York, ФИОМ, ФОКИМ.



Работен материјал за студентите:

- 6Г1:** *Што мислат другите за мене?*
- 6Г2=6А7:** *Протокол за опсервација во училницата*
- 6Г3:** *Набљудувај, почни од 1, дојди до 60 (прв обид)*
- 6Г4:** *Набљудувај, почни од 1, дојди до 60 (втор обид)*
- 6Г5:** *Набљудувај, почни од 1, дојди до 60 (трет обид)*
- 6Г6:** *Како ја доживеавте задачата?*
- 6Г7:** *Планина на успехот*



Тек на интерактивна настава: Наставникот ги поттикнува студентите да застанат во ред (Активност 1001 начин). Секој учесник поединечно треба да помине до ѕидот спроти нив, но со специфично движење кое што останатите учесници не го примениле. Останатите студенти внимателно го набљудуваат движењето на секој учесник и доколку се повтори движењето сигнализираат со палецот покажан надолу. Работниот материјал 6Г1 „Што мислат другите за мене?“ студентите индивидуално го пополнуваат и 2-3 студенти ги споделуваат личните проценки. Наставникот истакнува дека во наредниот период студентите ќе отпочнат со опсервирање на наставни часови по македонски јазик во модел училиште, со коешто Факултетот има склучено договор за соработка. Ги информира за нивните обрски, задолженија, кодекс за однесување во училиштето. Истовремено нагласувајќи ја потребата од континуирано користење на различни модели на протоколи за опсервирање, некои подетално се објаснуваат и демонстрираат. Наставникот прави структурна анализа на стручните елементи од процесот на следење и вреднување на работата на наставникот (6А1-6А6). Наставникот на студентите им го поделува материјалот 6Г3 *Набљудувај, почни од 1, дојди до 60 (прв обид)* и им дава инструкции секој да се обиде поврзувајќи ги редоследно броевите од 1 да стигне до 60, како крајна цел, во време од една минута. Потоа го поделува материјалот 6Г4 со идентична содржина на претходниот и студентите треба повторно да се обидат да стигнат до крајната цел. Активноста се повторува и трет пат по што следува самопроценка. Наставникот презентира протокол за опсервација во училницата (6А7) (преглед, структура, индикатори, објективни

параметри). Студентите го разгледуваат инструментот, се запознаваат со елементите на опсервирање, на кој треба да го фокусираат нивното внимание при набљудувањето на видео запис од работата во една училница. Видео записот го гледаат два пати. Студентите поделени во групи заеднички го пополнуваат протоколот. Потоа наставникот поставува прашања за одделни делови од протоколот и ги мотивира групите да направат самопроценка за нивото на објективност и сеопфатност при набљудувањето. Анализата на чек-листата за самопроценка на наставникот (6Б1) наставникот ја прави со цел првенствено да им помогне на студентите да ја согледаат сопствената пракса, овозможувајќи им поефикасно континуирано следење на квалитетот на работата на наставниците во воспоставување на индивидуализираните цели во насока на нивно понатамошно усовршување. Материјалите 6Б2, 6Б3 студентите имаат можност дополнително да ги анализираат и истите да ги применат во педагошката практика. Наставникот ја укажува потребата од создавање и водење портфолио за секој ученик, ја објаснува целисходноста и организацијата на материјалите (6А8). Студентите имаат можност да разгледаат неколку портфолија од ученици. Наставникот им дава инструкции на студентите да донесат папки, да ги обележат, за видовите материјали кои ќе бидат предмет за постојано следење и вреднување на нивната работа и напредување, како и определување на посебен простор за портфолијата на сите студенти. Наставникот со пример ја објаснува личната „планина на успехот“, со цел да ја нагласи потребата од самопроценка на постигнувањата. Секој студент на листот 6Г3 ја претставува личната Планина на успехот, неколку студенти пред целата група го споделуваат напредокот по што следува истакнување на сите работни листови на пано во училницата.



6А1 Материјали за наставникот:

- **Објективно набљудување на наставен час**
- **Што се следи при набљудување на наставен час**
- **Набљудување на наставен час**
- **Разговор со наставникот**
- **Анализа**
- **Пишување извештај**



6A2 КАРАКТЕРИСТИКИ НА ПРОЦЕНКАТА

Стара (Традиционална)	Нова (Автентична)
* Се применува повремено (периодично)	* Се применува постојано
* Нормативна е	* Има критериуми
* Акцентот се става на развојот на интелектуалната компонента кај учениците	* Ја опфаќа личноста во целост (интелектуално, естетски, морално и физички)
* Проценката ја изведува само учителот (тој е доминантен за време на наставниот час)	* Во проценувањето се вклучени и учениците



6A3 Автентичната проценка треба:⁷⁴

- ✓ Да ги нагласува потенцијалите на секој ученик!
- ✓ Да информира и да насочува *што и како да се предава?*
- ✓ Да биде постојан дел од воспитно- образовниот процес!
- ✓ Да биде мултидимензионална- да се насочи кон социјалниот, емотивниот и когнитивниот развој на учениците!

⁷⁴ Според методологијата на програмата „Чекор по чекор“.

- ✓ Да вклучува и да поттикнува динамични групни активности помеѓу учениците и наставниците!
- ✓ Да промовира успех и оптимално учење за сите ученици!
- ✓ Не треба да ги бара грешките!



6A4 Техники за собирање на информации за континуирана проценка на учениците

1. *Опсервација*
2. *Тестови*
3. *Портфолија*
4. *Примери од активностите на учениците Информации од лица кои се во директен или индиректен контакт со ученикот*
5. *Самоевалуација*



6A5

СИСТЕМАТСКА ОПСЕРВАЦИЈА

(овие идеи можат да им помогнат на наставниците)

- да опсервираат прават прават точно учениците;
- да ја запишат опсервацијата што е можно побрзо;
- да ги опсервираат учениците во различна средина и во различни периоди од денот, додека учениците се во училиште;
- да бидат објективни при опсервацијата;
- да се фокусираат на еден ученик во едно определено време;
- да бидат дискретни;
- да бидат доверливи;
- да се одбере сигурен систем;
- да се избере практичен систем за забележување.



6A6 ИНСТРУМЕНТИ ЗА ЕВИДЕНТИРАЊЕ НА ОПСЕРВАЦИИТЕ: *

- ⇒ Протоколи
- ⇒ Анегдотски белешки
- ⇒ Листи за проверка
- ⇒ Евиденциони листи
- ⇒ Анкети
- ⇒ Фотографии
- ⇒ Аудио записи



6A7 Протокол за опсервација во училница⁷⁵ (Classroom Observation Protocol)

ОСНОВНИ ИНФОРМАЦИИ

Училиште или институција _____

Наставник: Име _____ Презиме _____

Време: од _____ до _____

Основно училиште _____ Средно училиште _____

Возраст на учениците _____ Број на учениците _____ (машки _____
женски _____)

Јазик на кој се зборува во институцијата _____

Мајчин јазик на поголемиот дел од учениците _____

Предметна област _____

Опсервирани активности: 1) Лекција _____ 2) Дискусија _____ 3) Мала
група _____ 4) Експеримент _____ 5) Останато _____

⁷⁵ Според: Cross-National study of teaching and learning: Data collection workshop. 2001. Washington, DC: American Institutes for Research, стр. 85.

Користени текстови	_____
Други материјали од предавањето	_____
Образец за комуникација (изразена во проценти)	
Наставник-ученик	_____
Наставник-ученик-наставник	_____
Ученик-ученик	_____
Наставник-ученик-ученик-наставник	_____
Вкупно (да биде еднакво на 100%)	_____

Опсерваторите треба да пишуваат кратки белешки колку што е можно повеќе без наметнување, за период од еден наставен час и потоа да одговорат на прашањата што е можно поскоро после опсервацијата. Исто така треба да се направи копија од наставниот план за часот одржан истиот ден. Десетте категории на интереси се:

- | | |
|--|--|
| 1. Размислување на повисоко ниво | 6. Интеракција на наставникот со учениците |
| 2. Продлабочено знаење | 7. Организација во училницата |
| 3. Суштински разговор | 8. Време на чекање на наставникот |
| 4. Поврзувања со светот надвор од училницата | 9. Инструкции во училницата |
| 5. Планирање на лекцијата | |

Подетални информации за првите четири категории се дадени во следните неколку страници. Другите категории сами по себе даваат до знаење за што се наменети.

ПРОТОКОЛ ЗА ОПСЕРВАЦИЈА ВО УЧИЛНИЦА

- 1. Размислување на повисоко ниво** 5 4 3 2 1

5 = Скоро сите ученици, скоро во секое време покажуваат размислување на повисоко ниво.

- 4 = Учениците се вклучени најмалку во една поголема активност за време на лекцијата за која покажуваат операции за размислување на повисоко ниво. Оваа активност опфаќа битен дел од лекцијата и повеќето од учениците покажуваат размислување на повисоко ниво.
- 3 = Учениците примарно се вклучени во операции за рутинско размислување на пониско ниво за време на добар дел од лекцијата. Има најмалку едно значајно прашање или активност во која некои од учениците покажуваат размислување на повисоко ниво.
- 2 = Учениците се примарно вклучени во размислување на пониско ниво, но во одреден момент тие покажуваат размислување на повисоко ниво како мала промена за време на лекцијата.
- 1 = Учениците се вклучени само во размислување на пониско ниво, т.е тие ниту примаат, ниту кажуваат, ниту партиципираат во рутинските вежби, ниту во активностите за време на лекцијата не го надминуваат ниското ниво на размислување.

2. Продлабочено знаење

5 4 3 2 1

- 5 = Знаењето е многу продлабочено бидејќи за време на лекцијата скоро сите ученици во најголем дел го прават следново: го одржуваат фокусот на вниманието кон значајната тема; или покажуваат разбирање за проблемската природа на информацијата и/или идеите; или покажуваат комплексно разбирање преку размислување поддржано со донесување заклучоци; или објаснуваат како тие го решиле комплексниот проблем. Главно, учениковото размислување, објаснување и аргументите кои ги даваат покажуваат целосност и комплексност.
- 4 = Знаењето е релативно длабоко бидејќи ниту наставникот ниту учениците обезбедуваат информација, аргументи или размислување кое ја покажува комплексноста на значајната идеја. За време на лекцијата многу од учениците прават најмалку една од следниве работи: го одржуваат фокусот на вниманието кон значајната тема за одреден временски период; или покажуваат разбирање кон

проблемската природа на информацијата и/или идеите; или покажуваат разбирање преку размислување поддржано со донесување заклучоци; или објаснуваат како тие го решиле релативно комплексниот проблем.

3 = Знаењето нееднакво се третира за време на наставата; т.е. длабокото разбирање на нештата е заменето со површинско разбирање на други идеи. Барем една значајна идеја може да биде презентирана длабински и доловена е нејзината значајност, но генерално, фокусот на вниманието не се одржува.

2 = Знаењето е површно и фрагментирано; додека некои клучни концепти и идеи се споменувани или покриени (поминати), само површното познавање или разбирање на тие комплексни идеи е евидентно.

1 = Знаењето е многу мало бидејќи тоа не е поврзано со значајни теми или идеи; наставникот и студентите се вклучени во покривање на едноставните информации кои треба да се запомнат.

3. Суштински разговор 5 4 3 2 1

Суштинскиот разговор има 3 карактеристики:

- а) Разговорот е во врска со предметниот проблем на дисциплината и вклучува мислење на повисоко ниво, како што е правење на разлики, применување на идеи, формирање на генерализации, или покренување на прашања; а не само известување за искуствата, фактите, дефинициите, или процедурите.
 - б) Разговорот вклучува споделување на идеи. Споделувањето најдобро е илустрирано кога учениците сами објаснуваат или поставуваат прашања со цели реченици и кога тие одговараат директно на коментарите на оние кои претходно зборувале.
 - в) Дијалогот се гради кохерентно на идеите на учениците за да се промовира подобреното колективно разбирање на една тема (што вообичаено не бара експлицитен сумарен став).
-

- 5 = Сите три карактеристики на суштинскиот разговор се присутни, со најмалку еден пример за суштински разговор, и скоро сите ученици партиципираат.
- 4 = Сите три карактеристики на суштинскиот разговор се присутни, со најмалку еден пример за суштински разговор и многу ученици партиципираат.
- 3 = Карактеристиките „б“ и/или „в“ се јавуваат и вклучуваат барем еден пример на суштински разговор (т.е. барем три последователни замени).
- 2 = Карактеристиките „б“ и/или „в“ се јавуваат накратко и вклучуваат барем еден пример од две последователни замени.
- 1 = Нема карактеристики на суштински разговор за време на лекцијата.

4. Поврзување со светот надвор од училницата 5 4 3 2 1

- 5 = Учениците учат или работат на одредена тема, проблем, предмет за кој наставникот и учениците сметаат дека е поврзан со нивното лично искуство или со некоја моментална јавна ситуација. Учениците ги препознаваат врските помеѓу знаењето во училницата и ситуациите надвор од училницата. Тие ги откриваат овие врски на тој начин што креираат лична важност и значајност на знаењето. Оваа важност и значајност е доволно силна да ги води учениците да се вклучат во правењето напори за да се влијае на поголем број луѓе надвор од нивната училница на еден од следниве начини: пренесување на знаењето на другите (како и на оние кои се внатре во училиштето), застапување на решенија за социјални проблеми, нудење на асистенција (помош) за луѓето, или креирање на претстави или продукти со утилитаристичко (корисно) или естетско значење.
- 4 = Учениците учат или работат на одредена тема, проблем, предмет за кој наставникот и учениците сметаат дека е поврзан со нивното лично искуство или со некоја моментална јавна ситуација. Учениците ги препознаваат врските помеѓу знаењето во училницата и ситуациите надвор од училницата. Тие ги откриваат овие врски на тој начин што

креираат лична важност и значајност на знаењето. Сепак, не се прави напор за да се употреби знаењето на начин на кој тоа би имало влијание на поголем број луѓе надвор од училницата.

3 = Учениците учат одредена тема, проблем, предмет за кој наставникот и учениците сметаат дека е поврзан со нивното лично искуство или со некоја моментална јавна ситуација. Учениците препознаваат некои од врските помеѓу знаењето во училницата и ситуациите надвор од училницата, но тие не ги откриваат импликациите на тие врски, со што тие остануваат апстрактни или хипотетички. Нема никаков напор за влијание врз поголем број луѓе.

2 = Учениците се среќаваат со одредена тема, проблем, предмет за кој што наставникот се обидува да го поврзе со личното искуство на учениците или со некоја моментална јавна ситуација, т.е наставникот ги информира учениците дека има потенцијална вредност во тоа знаење ако се проучи бидејќи се однесува на светот надвор од училницата. На пример, на учениците им се вели дека разбирањето на историјата за Блискиот Исток е многу важно за сегашните политичари кои се обидуваат да донесат мир во регионот; сепак поврзаноста не е специфицирана и нема траги дека учениците прават некакви поврзувања.

1 = Темата на лекцијата и активностите немаат вистинска поврзаност со нешто што е вон нивниот обем; наставникот не нуди никакво оправдување (објаснување) за нештата кои се надвор од училиштето.

5. Планирање на лекција

Ве замолуваме да направете план од денешната лекција на наставникот и евалуирајте ја нејзината примарна активност базирана на следниве информации:

а) Организација на информацијата 3 2 1

Имајте го предвид нивото на кое задачата бара од учениците да организираат, интерпретираат, евалуираат, или синтетизираат комплекс на информации, повеќе отколку да повторуваат или да репродуцираат изолирани делови од знаењето или постојано да ги применуваат претходно применетите алгоритми и процедури кои ги учеле.

3 (високо) = Задачата треба да бара интерпретација на нијанси од предметот кои одат подлабоко отколку само површинско изложување или присутност и повлекување на надворешни извори на информации на начини на кои се одразуваат уникатните идеи и претставуваат потенцијално дивергенти (различни) идеи исто како и искуствата на учениците за анализирање на податоците.

2 (средно) = Од учениците се бара да соберат информација која ќе покажува некоја селективност и организираност надвор од механичкото копирање, но не се бара од нив интерпретација, евалуација или синтеза.

1 (ниско) = Од учениците се бара да направат механичко копирање и од нив не се бара интерпретација, евалуација или синтеза.

б) Земање предвид алтернативи 3 2 1

До кое ниво на успешност на задачата се бара да се земаат предвид алтернативните решенија, стратегии, перспективи, гледишта?

3 (високо) = Задачата треба јасно да ги вклучува учениците во генерирање и земање предвид на алтернативите или преку експлицитно претставување на алтернативните перспективи и интерпретации или преку активност која не може да биде успешно завршена без претходен преглед на алтернативите имплицирани во работата. Не е потребно финалните заклучоци на учениците да вклучуваат листање или мерење на алтернативите, но ова може да биде одличен индикатор дека тоа се очекувало од задачата.

2 (средно) = Задачата вклучува земање предвид на некои од алтернативите, дури иако од учениците не е побарано да ги генерираат. Тоа може во себе да вклучи и шанси за да се прегледаат алтернативите, дури и ако не се бара од учениците да прегледуваат алтернативи за да исполнат некоја задача.

1 (ниско) = Нема потреба учениците да ги земаат предвид алтернативите за да ги извршат задачите.

6. Интеракција на наставникот со учениците 3 2 1

3 = Наставникот охрабрува различни мислења за време на дискусијата во училницата.

2 = Наставникот ги охрабрува некои од различните мислења за време на дискусијата во училницата.

1 = Наставникот бара формално рецитирање како одговор.

7. Организација во училницата 3 2 1

3 = Учениците се движат низ училницата за да соработуваат меѓу себе при извршување на задачите кои им се зададени.

2 = Учениците седат во една или повеќе групи така што ќе може да соработуваат меѓу себе при извршување на задачите кои им се зададени.

1 = Учениците седат во клупа, свртени кон наставникот и работат самостојно при извршување на задачите кои им се зададени.

8. Време на чекање на наставникот 3 2 1

3 = Наставникот фреквентно обезбедува време за чекање на учениците да одговорат на прашањата.

2 = Наставникот понекогаш обезбедува време за чекање на учениците да одговорат на прашањата.

1 = Наставникот ретко обезбедува време за чекање на учениците да одговорат на прашањата.

9. Инструкции во училницата

Ве замолуваме да го наведете ориентациониот број на минути кои наставникот ги поминува во соодветните активности. Исто така внимавајте при пресметувањето на вкупниот број на минутите за време од еден час.

Активности	Минути (приближно)
Предавање во одделението	
Демонстрирање во одделението (вклучувајќи и лабораториски демонстрации)	
Водење на дискусии со целото одделение, во кои најмногу зборува наставникот	
Слушање на дискусиите кои се водени од одделението, во кои учениците најмногу зборуваат	
Работа на учениците во мали групи	
Индивидуална работа на учениците	
Извршување на рутински административни задачи (забележување присуство, соопштенија, раководење со класот)	
Помагање на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти, или други активности	
Помагање на учениците во нивните групни експерименти, проекти, или други активности	
Друго (ве молиме специфицирајте)	

ПРЕГЛЕД НА ПРОТОКОЛОТ ЗА ОПСЕРВАЦИЈА ВО УЧИЛНИЦАТА: ДИМЕНЗИИ НА НАСТАВАТА ВО УЧИЛНИЦАТА

РАЗМИСЛУВАЊЕ НА ПОВИСОКО НИВО

Наставата ги вклучува учениците во манипулација со информациите и идеите преку синтетизирање, генерализирање, поставување хипотези, или доаѓање до заклучоци кои создаваат нови значења и разбирања за нив.

Повисокото ниво на размислување бара од учениците да манипулираат со информацијата и идеите на начин на кој се трансформира нивното значење и импликации. Ова се јавува кога учениците комбинираат факти и идеи за да синтетизираат, генерализираат, поставуваат хипотези, или да дојдат до заклучоци или интерпретации. Манипулирањето со информацијата и идеите низ овие процеси, им овозможува на учениците да решаваат проблеми и да откриваат нови (за нив) значења и разбирања. Кога учениците се вклучени во размислување на повисоко ниво, елементот на неизвесност (несигурност) е претставен во наставниот процес и прави наставните излезии да не бидат секогаш предвидливи, т.е наставникот да не биде сигурен што ќе кажат учениците. Во помагањето на учениците да станат чинители на знаењето, основната задача на наставникот е да креира активности или атмосфера која ќе им даде можности за вклучување во размислувањето на повисоко ниво.

Пониското ниво на размислување се јавува кога од учениците се бара да примат или да повторат одредена информација или да применат некои правила и алгоритми низ постојано повторување. Како што ја примаат информацијата, на учениците им е дадено предзнаење кое е рангирано од прости факти и информации до покомлексни концепции. Од учениците не се бара голема интелектуална работа, бидејќи целта на наставата е едноставно да се пренесе знаењето или да се извежбаат одредени постапки. Учениците се во иста улога како кога повторуваат претходно стекнато знаење; т.е одговараат на прашања од тест-тип кои бараат повикување на претходно усвоеното знаење. Дури многу комплексни активности може да вклучуваат размислување на пониско ниво, доколку од учениците се бара да следат претходно специфицирани чекори и рутини или да применат алгоритми кои се учат напамет.

ПРОДЛАБОЧЕНО ЗНАЕЊЕ

Со предавањето се обрнува внимание на централните идеи на темата или дисциплината со доволна длабочина за да се откријат врските и односите и да се продуцира релативно комплексно рабирање.

Знаењето е продлабочено кога централните идеи на темата или дисциплината се проучени до значаен детаљ што покажува кои се интерконекциите и односите. Знаењето е продлабочено кога, наместо да се биде

оспособен да се изрецитира само одреден дел од информацијата, учениците искажуваат релативно систематски, интегрирани или холистички разбирања за централните концепции. Темелното познавање е демонстрирано од страна на учениците кои ги дискутираат односите, решаваат проблеми, конструираат објаснувања и извлекуваат заклучоци.

Знаењето е површно или мало кога не се совпаѓа со значајните концепти или централни идеи на темата или дисциплината. Знаењето исто така е плитко кога значајните, централни идеи се тривијални или кога знаењето е презентирano како непроблематско.

Знаењето е мало кога не се совпаѓа со значајните идеи кои се покриени (поминати) на начин на кој на учениците им даваат само основни познавања со нивните значења. Оваа површност може да се појави кога наставниците покриваат големи количини од фрагментираните идеи и некои од информациите кои не се поврзани со друго знаење. Знаци на плитко знаење се јавуваат кога учениците не можат или не го користат знаењето за да направат јасни ограничувања или аргументи, да решаваат проблеми, или да откријат покомплексни разбирања на други поврзани феномени.

Длабочината на знаењето и разбирањето може да биде индицирана од битниот карактер на идеите кои наставникот ги презентира во лекцијата, и од нивото на разбирање кое учениците го демонстрираат како што тие ги сфаќаат идеите. Можно е да има лекција која содржи суштински значајно, длабоко знаење, но каде учениците не наоѓаат поврзување или не успеваат да покажат разбирање за комплексноста или значајноста на идеите. Критериумот подолу бара од опсерваторите да ги имаат предвид двете длабочини на знаењето кои се презентирани од наставникот и длабочината на разбирањето кое учениците го откриваат.

СУШТИНСКИ РАЗГОВОР

Учениците се вклучени во проширена размена на идеи со наставникот и/или со нивните соученици во врска со материјата, на начин на кој се гради докажано и споделено разбирање на идеите или на темите.

Во одделенијата карактеризирани по високите нивоа на суштински разговор, има поддржана наставик-ученик и/или поддржана ученик-ученик интеракција на одредена тема; интеракцијата е реципрочна и промовира кохерентно споделено разбирање.

На кратко, суштинскиот разговор наликува на поддржано откривање на содржината која е карактеристика на добар семинар, каде учениковите придонеси водат до споделени разбирања.

Во одделенијата каде има малку или нема суштински разговор, интеракцијата наставник-ученик типично се состои од предавање во вид на рецитирање, каде наставникот само малку отстапува од изнесувањето на претходно планираните информации и групи на прашања. Учениците даваат многу кратки одговори. Бидејќи наставниковите прашања се мотивирани од претходно планираните чек-листи со прашања, факти и концепти, дискурсот е променлив, повеќе отколку кохерентен; има мало, или воопшто нема следење на учениковите одговори. Таквите дискурси се усен еквивалент на „пополни во празното место или наведи краток одговор“ прашањата. Интеракцијата ученик-ученик исто така се одразува на овие квалитети.

За да се препознае суштинскиот разговор, прво треба да ја дефинираме меѓусебната размена како став на една личност и одговор на друга. Меѓусебните размени може да се јават меѓу наставник и ученик или ученик-ученик. Суштинскиот разговор е дефиниран како најмалку три последователни меѓусебни размени. Меѓусебните размени не мора да бидат само помеѓу двајца исти луѓе, но тие мора да бидат поврзани суштински како последователни одговори.

ПОВРЗУВАЊА СО СВЕТОТ НАДВОР ОД УЧИЛНИЦАТА

Учениците прават поврзување меѓу суштинското знаење и или јавните или личните искуства. Лекцијата добива во автентичност многу повеќе кога е поврзана со поголемиот социјален контекст во кој живеат учениците. Има најмалку три начини на кој учениковата активност во училиницата може да се одрази на некои врски со животот надвор од училиштето. Најпрво, лекциите може да се фокусираат на разбирање на вистински светски јавен проблем со

5(1-3)	а												
	б												
6(1-3)													
7(1-3)													
8(1-3)													
9(минути)	а												
	б												
	в												
	г												
	д												
	ѓ												
	е												
	ж												
	з												
	с												



6A8 Како се креира портфолио!?

- Која е целта на портфолиото?
- Кој ќе придонесе во изработката на портфолијата?
- Како ќе поставите критериуми за развој на портфолијата?
- Што ќе користите како портфолио?
- Што ќе внесат учениците во своите портфолија?
- Како да се започне портфолиото?
- Како учениците ќе ги прегледуваат и додаваат материјалите во своите портфолија?
- Самоевалуација
- Како ќе го оценувате портфолиото?
- Поставување и постигнување на цели.

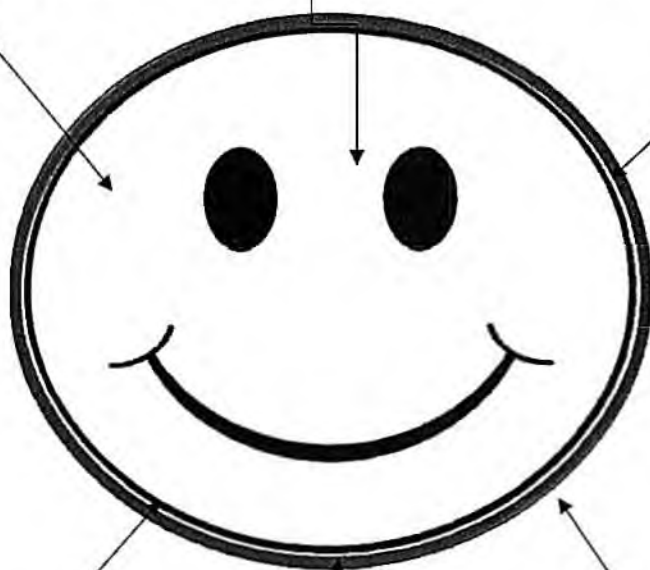


Работен материјал за студентите 6Г1:

Што мислат за мене.....????

Пријателите.....

Родителите.....



Соседите.....

Колегите

ЈАС самиот.....



© 2008-2010 [LPOB.PEPPERARTS.NET]



6Г3

Набљудувај! Започни од бројот 1 и заврши со бројот 60 (прв обид)⁷⁶ *

10 16

(1) 53 54

39 15 28 40 6

27 51 2 26 52

13 5 41 14 50 30

17 3 38 4

29 25 18 42

37 49

7 23 55 46 36 34

31

35 43 19 22 44 12

11

57 8 24 58

47 33 45

32 56

20

21 9 59 48 60

⁷⁶ Според: International seminar for higher education: Applying research in the classroom, 'Step by step' – Pedagogical Institution – Developmental and Research Centre of Educational Initiative, Children's Resource International Centre, Washington, Open Society Institute, New York. : 2000 (2nd – 6th October), Rogashka Slatina, Slovenia.



6Г4

Набљудувај! Започни од бројот 1 и заврши со бројот 60 (втор обид)⁷⁷



6Г5

Набљудувај! Започни од бројот 1 и заврши со бројот 60 (трет обид)⁷⁸



6Г6

1. *Како ја доживеавте задачата?*
2. *Како започнавте?*
3. *Каква стратегија употребивте?*
4. *Дали ја менувавте стратегијата?*
5. *Кои фактори Ве спречија да бидете поуспешни?*

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.



6Г6

Дата: _____

Активност: „Планина на успехот“

Цел на активноста – Самопроценка на постигнувањата

Име и презиме на „алпинистот“



7. Улогата на наставникот Интерактивен модел -7



Протокол за интерактивен модел број 7 ИМ-7

УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ



Цели:

- Развивање на вештини и способности за примена на современи и иновативни пристапи кон наставата и учењето.
- Запознавање со различните улоги на наставникот и воочување на аспектите на нивната реализација.
- Осознавање на механизмите за мотивирање во учењето.
- Согледување на вредностите на внатрешната мотивација и поврзување со мотивите за сопствениот професионален развој.
- Студентите да го разгледаат значењето на наставната интеракција.
- Укажување на важните фактори за воспоставување партнерски односи.



Видови активности:

Заедничка средба: Поздравување, Групна игра „Скулптура“⁷⁹. Новости во одделението: „Првото одделение е како градина, бидејќи...“⁸⁰ „На детето подарете му ги овие зборови“⁸¹. Делење во шест групи. Мини лекција – Потребата од воспоставување на социо-емоционална клима во одделението. Најдобриот учител – активност. Мини лекција Однос наставник – ученик. Активност: Правоаголник на однесување „Како наставникот ги мотивира учениците“? „Само учител“. „Позитивна порака“. Драматизација. Соработка

⁷⁹ Според тренинг материјал од континуирана обука за тренери и образовни координатори за предучилишната и основноучилишната програма „Чекор по чекор“. Организатори: Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA, Open Society Institute, New York, ФИОМ, ФОКИМ.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ *Ibid.*

меѓу учениците и учителите. Тешки ситуации – работа во шест групи. „Три писма од Теди“. Евалуационен лист.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: LCD-проектор



Средства за наставникот: бела табла, фломастери за бела табла, картички во 6 бои, самолепливи листови, фломастери, 6 картици (тешки ситуации).



Материјали за наставникот:

7А1: Улогите на наставникот

7А2: Остварување на партнерски односи

7А3: Само учител⁸²

7А4: Три писма од Теди⁸³



Додатен материјал за студентите:

7Б1: На детето подарете му ги овие зборови...



Работен материјал за студентите:

7Г1: Првото одделение е како градина, бидејќи...

7Г2: Најдобриот учител

7Г3: Правоаголник на однесување

7Г4: Соработка меѓу учениците и учителите

7Г5: Евалуационен лист

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.



Тек на интерактивна настава: Наставникот ги повикува студентите да седнат во круг. Започнува разговор за годишното време, за времето, за нивното расположение, го изразува со симбол. Ги поттикнува да размислат за новостите од нивното семејство и од пошироката средина и ги поттикнува да ги споделат со групата. За активноста *Скулптура* се повикуваат пет волонтери, а од нив три излегуваат од просторијата. Наставникот ја презема улогата на скулптор и до двајцата волонтери прави скулптура, и – дава име. Потоа еден од волонтерите го повикува да биде вајар, а на негово место доаѓа еден од волонтерите кои се надвор од просторијата. Постапката се повторува со сите волонтери. Студентите имаат задача да го замислат првото одделение како градина, а потоа мислите да ги преточат на лист хартија (7Г1). Неколку студенти ги читаат ставовите. Наставникот ги поттикнува студентите да размислат за убави зборови кои ќе им ги подаруваат на децата (7Б1). Наставникот со помош на картички на кои поединечно се претставени 6 различни изрази на лице ги поделува студентите во шест групи. Студентите треба да се присетат на личноста од која најмногу и со најголемо задоволство учеле во текот на животот, и да ги запишат особините на личноста заради кои таа претставува нивен најдобар учител (7Г2). Наставникот укажува дека наставникот е професија со општествено и професионално, стручно дефинирана улога. Тоа е професија која се реализира на макро план – во одреден општествен контекст на мезо план – во институционално опкружување и на микро план – преку интеракцијата со децата. Со помош на материјалот (7А1) наставникот укажува на глобалните и на општите улоги на наставникот⁸⁴. Наставникот укажува дека партнерскиот однос не се остварува преку специфични активности или содржини туку преку соодветна програмска структура: организациона структура и односи кои се воспоставуваат меѓу возрасниот и учениците и меѓу учениците⁸⁵. Наставникот чита текст Само учител (7А2) и укажува дека во процесот на комуникација на ученикот треба да се упатуваат пораки што се однесуваат на него, за неговото однесување и активностите кои може да бидат позитивни и негативни. Се разликуваат три видови на позитивни пораки кои

⁸⁴ Адаптирано од Advanced Training of Trainers (2001), стр. 41.

⁸⁵ Ibid. стр. 45.

може да ги упатиме кон ученикот: 1. Позитивни пораки за постоење. 2. Позитивни пораки за активности. 3. Позитивни пораки за промените во однесувањето и давање куси коментари за секоја промена⁸⁶. Студентите работат во парови и меѓусебно на грбот залепуваат самолепливи листови за позитивна порака за партнерот. На работниот материјал (7Г1) *Правоаголник на однесување*, студентите индивидуално ги запишуваат ставовите за прифатливо и неприфатливо однесување на учениците. По пополнувањето на двата правоаголника се презентираат ставовите (7Г7). Секоја група добива картички со *Тешки ситуации за одредено однесување*. Групите треба да дојдат до заедничко решение и да направат драматизација. Сите групи преку драматизирање ја опишуваат ситуацијата со понудени решенија (7Б2). Наставникот на студентите им чита три писма напишани од ученик кон неговата учителка (Три писма од Теди). Студентите пополнуваат евалуационен лист. (7Г5)

7А1

Класификација на улогите на наставникот

Глобални улоги

Чувар/ супервизор

Модел

Набљудувач/ дијагностичар

Медијатор

Планер

Организатор

Документатор

⁸⁶ Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000) Partnerski odnos u vaspitanju- Priručnik. Beograd: Filozofski fakultet, Centar za interaktivnu pedagogiju-CIP, стр. 45.

Специфични улоги

Помошник

Едукатор

Иницијатор

Учесник

**7А2 Креирање и остварување на партнерски однос ⁸⁷**

- Успешна комуникација
- Воспитни постапки на партнерство наспроти дисциплинирање
- Интеракција помеѓу учениците
- Самопочитување како услов за взаемно почитување

**7А3 Само учител ⁸⁸**

Денес јас бев медицинска сестра која преврзуваше повреда со завој на грижа,

Лекар кој излекува мал скршен свет,

Хирург кој спои едно пријателство заедно...

Денес јас бев алхемичар кој бараше злато во обичните метали,

Научник кој одговори на безброј „Зошто“,

Филозоф кој длабоко размислуваше за мудра вистина...

Денес јас бев забавувач, освежувајќи го вашиот ум со хумор,

Рибар кој се лутеше заедно со својата јадица,

Пилот кој леташе заедно со младите далеку од незнаењето...

⁸⁷ Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000b), *Partnerski odnos u vaspitanju-Priručnik*, стр. 105.

⁸⁸ Според Програмата „Чекор по чекор“.

Денес јас бев генерал кој се бореше против нетолеранцијата,
Адвокат кој зборуваше во име на братството,
Поротник кој донесуваше одлука правилна или неправилна...

Денес јас бев филантроп кој ја сподели моќта на минатото,
Мајка која целосно ја дава својата љубов,
Поттчинет следбеник на вистината...

Моите толку различни професии...
... Како сите сум можел да ги научам?!...

Јас сум само учител!



7A4

ТРИ ПИСМА ОД ТЕДИ⁸⁹

Денес добив писмо од Теди. Длабоко ме трогна и ме потсети колку може да биде важна улогата на учителот во животот на децата. Дозволете да Ви ја кажам мојата приказна.

Теди ми беше ученик во четврто одделение, многу одамна, добро се сеќавам на него. Бев учителка три години и мислев дека сум многу добра како учител. Но Теди ми го покажа спротивното.

Знаев дека треба да се однесувам еднакво кон сите деца, но за жал, од самиот почеток не го сакав Теди. Се срамам да го признам тоа. Беше извалкан. Алиштата му беа искинати. Немаше другарчиња. Безнадежно заостануваше зад другите деца. Беше тешко да се работи со него и јас многу брзо се откажав од него. Едноставно не го сакав и тоа не го криев.

Моето однесување влиаеше и врз другите деца и набрзо тој стана „грдото пајче“ во одделението. Но, јас не се грижев за тоа. Тогаш не.

Секој знае дека добриот учител може да ги научи не само паметните деца, туку и оние кои имаат проблеми во учењето. Но јас таа година своето внимание го насочив кон добрите ученици, а на послабите им посветував минимално внимание, особено на Теди. Се прашував како до сега ги поминал трите одделенија без да повторува. Ги проверив неговите досиеа од минатите години:

Прво одделение: Теди е бавен. Постојано е уморен. Домашната состојба му е многу тешка.

Второ одделение: Теди многу изостанува од училиште. Неговата мајка е многу болна.

Трето одделение: Теди заостанува зад другите деца. Неговата мајка умре во април. Татко му не е заинтересиран за неговото школување.

Одлучив Теди да не помине во следното одделение. И додека ја носев во себе таа одлука, Теди се повеќе пропаѓаше.

Првото полугодие помина многу брзо и дојде зимскиот распуст. Училницата беше украсена со елка која имаше многу прекрасни пакетчиња што јас и моите ученици ги подготвивме едни за други. Ги отварав подароците од децата пред нив и секое отварање беше проследено со извици на воодушевување. Кога дојде на ред подарокот на Теди, веднаш знаев дека е негов. Беше завиткан во весник. На него имаше декорации нацртани со мрсна боичка и беше залепен со темен селотејп. Додека го одвиткував, на подот падна евтина нараквица на која и недостасуваа две камчиња и полу испразнето шишенце со парфем. Никој не прозбореше ни збор. Сите чекаа на мојата реакција. „Зар не е прекрасна“, реков, подигнувајќи ја нараквицата од подот.

„Теди, ќе ми помогнеш ли да ја запетлам“? го прашав.

Тој срамежливо дојде, ја стави нараквицата на мојата рака и веднаш се врати на своето место. Потоа се намирисав со парфемот, а набргу и некои од девојчињата посакаа да го сторат истото. Се почестивме со колачиња и набрзо дојде време да одиме. Децата заминуваа поздравувајќи ме со „Ќе се видиме следната година!“ и „Среќен Божиќ!“.

Сите заминаа освен Теди. Сè уште седеше на своето место чекајќи ме да дојдам до него.

„Миришате исто како мајка ми“ рече. Нејзината нараквица и Вам убаво Ви стои“.

Му заблагодарив, го прегрнав, и тој брзо замина од училницата.

Само што излезе, седнав и почнав да плачам. И во истиот миг знаев што ќе добие Теди за Божиќен подарок. Ќе добие добра учителка.

Од тогаш им посветував големо внимание на сите ученици, особено на Теди. Остануваше со мене по часовите скоро секој ден. Понекогаш работеше со мене, понекогаш сам, а понекогаш му помагаа другите деца. Почна да покажува успех, почна да учи. Како да процвета пред моите очи. Тоа беше моето најдрагоцено искуство како учител.

На крајот на училишната година Теди се пресели во друг град. Но јас знаев дека Теди има способности и вештини да успее каде и да е.

Не бев чула ништо за Теди со години, но често мислев на него. Еден ден го добив неговото **прво писмо**:

„Драга госпоѓо Томпсон,

Вие сте прва што сакам да ја известам дека следната недела ќе матурирам. Втор сум во класот. Знам дека ќе Ви биде мило да го слушнете ова“.

Ве сака Теди.

Му испратив комплет пенкала. Бев горда на него.

Неколку години подоцна го добив **второто писмо**:

„Драга госпоѓо Томпсон,

Сакам да бидете прва што ќе ја известам. Следниот месец ќе дипломирам. Работата на факултетот беше многу тешка, но јас успеав. Прв сум во мојата генерација.

Сакам да Ви заблагодарам за сè што направивте за мене и што ми помогнавте да стасам до овде, каде што сум денес“.

Ве сака Теди.

Денес го добив третото писмо:

„Драга Госпоѓо Томпсон,

Следниот месец ќе дипломирам и планирам да се оженам. Се прашувам да ли би можеле да дојдете на мојата свадба и да седите на местото на мајка ми. Татко ми умре минатата година и нема да имам никој свој.

Се надевам дека ќе можете да дојдете. Тоа многу ќе ми значи.

Ве сака др. Теди Балард“.

Не сум сигурна каков подарок да му подарам на новиот лекар, но не можев да почекам да му го испратам мојот одговор.

Драги Теди,

Ти ме научи на смислата на мојата професија и мојот подарок никогаш никогаш нема да биде еднаков со подарокот што Ти ми го даде. Би сакала да дојдам на Твојата свадба.

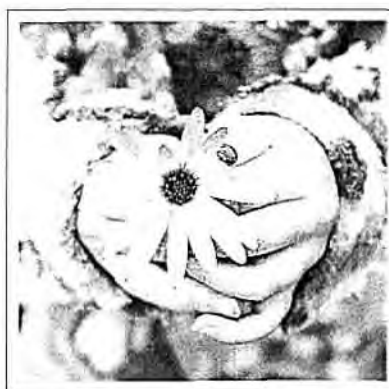
Те сака Мери Томпсон.

Елизабет Сталард



7Б1 Додатен материјал за студентите:

На детето подарете му ги овие убави зборови



- допаѓа како го направи тоа.
- Ме радува што уживаш во тоа.
- Ми се допаѓа начинот на кој што го реши проблемот.
- Сигурен сум дека ти тоа одлично ќе го направиш.
- Јас знам дека ти ќе успееш!
- Благодарам, тоа многу ми помогна!

- Потребна ми е твоја помош.
- Ти тоа многу добро знаеш да го направиш, дали би сакал да го направиш за сите нас?
- Се гледа дека си се трудел!
- Се гледа дека навистина многу си размислувал за ова!
- Ова навистина добро ти оди!
- Погледни колку си напредувал!



7Г1 Првото одделение е како градина бидејќи. . .



Handwriting practice lines consisting of ten horizontal dashed lines.





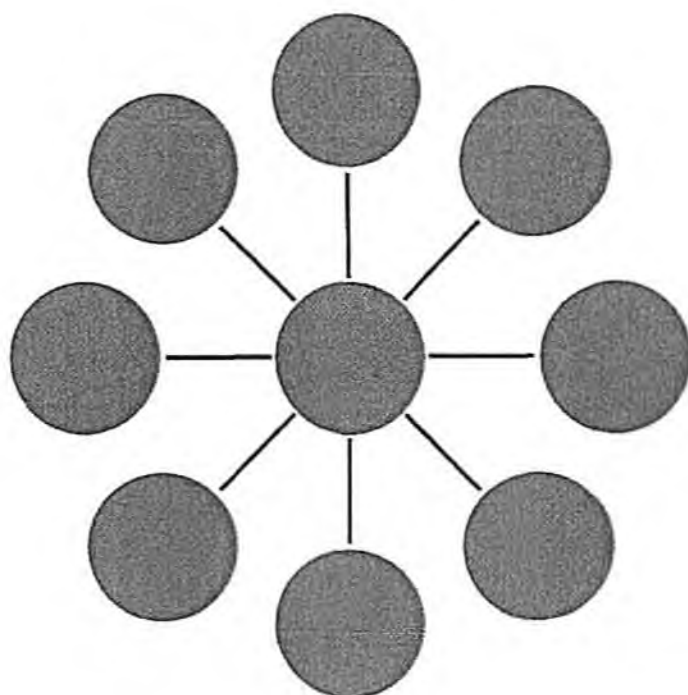
7Г2



Сетете се на личноста од која најмногу и со најголемо задоволство сте учеле во текот на Вашиот живот.

Тоа може да биде Вашиот,а учител,ка во училиштето, родител, пријател, роднина. .

Во кругот којшто се наоѓа во средина, в пишете го неговото име или нацртајте го неговиот лик, а во круговите наоколу в пишете ги особините на личноста поради кои таа станала Ваш најдобар учител.





7Г3

Правоаголник на однесување

✓ Прифатливо однесување:

× Неприфатливо однесување:



7Г5

Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П6)

Дата: ИБ _____

РАБОТИЛНИЦА БР. _____

Назив на работилницата: _____

ОЦЕНКА НА РАБОТИЛНИЦАТА⁹⁰

Што според Вас беше најкорисно на оваа работилница?

Што според Вас беше најмалку на оваа работилница?

Која е вашата оценка за содржината на работилницата?

1 2 3 4 5

Која е вашата оценка за предавачот на работилницата?

1 2 3 4 5

Која е вашата оценка за организацијата на работилницата?

1 2 3 4 5

Доколку имате било какви прашања или коментари, Ве молиме запишете ги на задната страна од листот.

⁹⁰ Преземено од програмата „Креативна настава“ ФИОМ-USAID

8. Јазична писменост Интерактивен модел -8



Протокол за интерактивен модел број 8 ИМ-8

ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ



Цели:

- Стекнување знаења и развивање вештини и стратегии за користење на современа методологија за развивање на основните јазични вештини на учениците (читање, пишување, говорење и слушање).
- Оспособување на студентите за користење на креативни форми и користење на методот учење преку игра за развивање на способноста за читање и пишување.
- Усвојување наставни модели за откривање и користење на основните елементи на правописната култура.
- Почитување на индивидуалните и културните разлики и искуства на учениците.



Видови активности:

Заедничко време. „Волшебно стапче“. Раскажување по сеќавање „Мојот омилен лик“. Авторска столица . Читање бајка. Мини лекција. Анализа. Новите зборови. Петоред. Самостојно прераскажување. Глобално читање – мини лекција. Слушање аудио запис. Јазична кутија. „На буквата, на буквата...“. Пишување печатни букви. Обележување на предмети. Читање и пишување на зборови. Разгледување сликовници, книги, детски енциклопедии, детски списанија. Работилница – правење книги за глобално читање. Формативно евалуирање на работата на наставникот.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: LCD-проектор, касетофон



Средства за наставникот: аудио касета, бела табла, фломастери за бела табла, изложбени паноа, авторска столица, текст за бајка, волшебно стапче, јазична кутија.



Материјали за наставникот:

8A1: Мрежа од програмски подрачја

8A2: Предуслови за ефективна настава за развивање на јазични вештини



Додатен материјал за студентите: волшебно стапче, фломастери, бележници, восочни боички, дрвени боички, стари весници и списанија, камери во боја, листови во боја, течни лепила, ножици, хефталки, дупчалка, коноп, светкави лепила во бои, сликовници, детски енциклопедии, детски списанија.

- *Наставна програма, Македонски јазик за прво одделение, Деветгодишно основно образование.* (2007) Скопје: Министерство за образование и наука: Биро за развој на образованието.
- Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска-Илиевска, Е. (2008): Се подготвуваме да читаме. *Вежби за глобално читање за деца од 5 до 7 годишна возраст.* Скопје: Просветно дело АД.
- Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска, Е., и др. (1999): Буква по буква азбука. Методичко-дидактички прирачник за деца и родители од предучилишна возраст. Скопје: Просветно дело АД.

- Тофовиќ-Камилова, М., Томевска, Е., и др. (1999): Почнуваме да пишуваме. Методичко-дидактички прирачник за деца и родители од предучилишна возраст. Скопје: Просветно дело АД.



Работен материјал за студентите:

8Г1: Петоред

8Г2: Прашалник за формативна евалуација



Тек на интерактивна настава:

Наставникот ги повикува студентите да седнат во круг и им дава инструкции да бидат ефективни слушатели кога другите: зборуваат, одговараат и поставуваат прашање, раскажуваат или читаат (се повикува на истакнатото правило во училиницата). Тој им го открива „волшебното стапче“ кое ќе го користат во текот на наставата и истото ќе биде во рацете на оној кој треба да каже нешто⁹¹. Наставникот ги поттикнува студентите да размислат за најомилениот лик од приказна или од цртан филм и да раскажат нешто за него по сеќавање. Потоа на студентите им се претставува авторската столица⁹², посебно столче во училиницата обложено со платнен материјал со детски мотиви (изработено од две студентки според насоките на наставникот), кое треба да се користи во ситуации кога студентите и наставникот го читаат напишаното или пак кога читаат приказна и сл. По прочитаното „читателот“ на останатите слушатели им поставува прашања. Овој процес се моделира преку уметничко читање на бајката „Снежана и седумте џуџиња“ од страна на наставникот. На студентите им се покажува насловната страна, тие се запознаваат со името и презимето на авторот и во текот на читањето внимателно се претставуваат илустрациите. Преку мини лекција студентите се запознаваат со комплексната и слоевита функција на јазичното описменување на елементарно и функционално ниво. Посебен осврт се прави на системот на основните четири

⁹¹ 1998 Г., Будва, Црна Гора – Тренинг за водители на интерактивна обука. Филозофски факултет у Београду – Институт за педагогију и андрагогија, IOOM, Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA.

⁹² „Чекор по чекот“ (1998).

јазични вештини: читање, пишување, слушање и зборување, кои ќе бидат аспектирани преку програмските подрачја на наставата по македонски јазик. За таа цел се користат следните стратегии: симултаност, флексибилност, интеграција, диференцијација и индивидуализација, следење на напредувањето, почитување на возраста и културните разлики⁹³. Студентите се навраќаат на прочитаната бајка, преку поставување на прашања и со охрабрување да даваат одговори за доживувањата, најпечатливите делови, опишување на ликовите и нивна категоризација⁹⁴, временски редослед на настаните и сл. Непознатите зборови се запишуваат на посебен плакат во училницата и се објаснуваат. По добивањето на работниот материјал (8Б2) наставникот ја објаснува наставната техника „Петоред“ со која се врши синтетизирање на информации во концизни исказувања, кои ја опишуваат темата или претставуваат нејзина рефлексija и го поттикнуваат критичкото мислење. Студентите добиваат насоки за пополнување на Петоредот. Првиот ред е опис на темата со еден збор (вообичаено е именка). Вториот ред е опис на темата со два збора (две придавки). Третиот ред содржи три збора со кои се изразува дејството на темата (вообичаено три глагола). Четвртиот ред е израз од четири збора кои покажуваат некое чувство за темата. Последниот ред содржи синоним од еден збор со кој повторно се опишува суштината на темата⁹⁵. Студентите индивидуално прават Петоред за прочитаната бајка. Неколку доброволци Петоредот го читаат на авторската столица. Наставникот го објаснува моделот на глобално читање, кој се темели на способноста децата од четири до шест годишна возраст предметите да ги восприемаат во целина. Учениците со леснотија читаат цели зборови, не познавајќи ги буквите одделно, зборовите ги помнат во слики. Студентите на картици во боја со големи печатни букви ги запишуваат називите на предметите во училницата, со цел претставување на еден модел на глобалното читање. Глобалното читање не

⁹³ М. Тофовиќ-Камилова (2000), Буквар за возрасни, Скопје, УНИЦЕФ.

⁹⁴ М. Тофовиќ-Камилова (1996), *Книжевни ликови и проблеми: со примери од лектирата за V–VIII одделение: прирачник за наставници и студенти*, Скопје: Македонска цивилизација, стр. 57.

⁹⁵ *Со читање и пишување до критичко мислење: Прирачник* (2004), С. Лазаревска, Н. Ангелеска (уред.), Скопје: ФИОМ, стр. 59.

⁹⁵ *Ibid.* стр. 64–66.

е читање во вистинска смисла на зборот, но овозможува во наредните фази од развивањето на вештината за читање, учениците да станат добри и брзи читачи. Студентите внимателно го слушаат изговорот на еден глас снимен на аудио касета. Наставникот правилно го изговара гласот, а потоа секој студент неколку пати го повторува истиот глас додека не го усвои изговорот (симулирање наставна ситуација). Во креативно изработена кутија т.н. јазична кутија ставени се картички со печатно напишани букви. Според извлечената картичка студентот треба правилно да ги изговори гласот и да ја препознае буквата. Во групна работа студентите имаат задачи да обмислат начини за откривање нови гласови и букви. Преку играта на „На буквата, на буквата...“ студентите треба да пронајдат предмети во училиницата кои ја содржат буквата што се открива. Од страна на наставникот правилно се претставува начинот на пишување на големите печатни букви, а потоа студентите го извежбуваат правилното пишување. Мотивирањето за натамошната работилница се прави преку разгледување различни сликовници, детски списанија и книги, буквари, детски енциклопедии. По нивно разгледување студентите поделени во групи добиваат инструкции да размислат и да ги споделат идеите за изработување на сликовници и детски книги за глобално читање. При изработувањето може да се користат дополнителни материјали, поставени на посебен простор во училиницата. По изработувањето на сликовниците секоја група го презентира изработеното, а готовите сликовници и книги се истакнуваат во импровизираниот центар за пишување. На крајот од часовите секој студент пополнува евалуационен лист.



8A1 Материјали за наставникот:

МРЕЖА ОД ПРОГРАМСКИ ПОДРАЧЈА



8A2

ПРЕДУСЛОВИ ЗА ЕФЕКТИВНА НАСТАВА

ЗА РАЗВИВАЊЕ НА ЈАЗИЧНИ ВЕШТИНИ ⁹⁶

- * ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТНИ (ДОБРИ) ЈАЗИЧНИ МОДЕЛИ.
- * ОБЕЗБЕДУВАЊЕ НА ЈАЗИЧНА СТИМУЛАЦИЈА
- * ПОТТИКНУВАЊЕ НА СООДВЕТЕН ЛИЧЕН ЈАЗИК
- * ПЛАНИРАЊЕ И НАСОКИ
- * ОБЕЗБЕДУВАЊЕ МАКСИМАЛНИ МОЖНОСТИ ЗА ДЕЦАТА ДА ГО УПОТРЕБУВААТ ЈАЗИКОТ
- * ПРЕПОЗНАВАЊЕ НА ГЛОБАЛНАТА ПРИРОДА НА ЈАЗИКОТ

⁹⁶ Според работен материјал на Марија Тофовиќ - Камилова



8Г1 Работен материјал за студентите:

ПЕТОРЕД ⁹⁷

Петоред е наставна техника со која се врши синтетизирање на информации во концизни исказувања, кои ја опишуваат темата или претставуваат нејзина рефлексija. За оваа техника треба добро размислување кое се темели врз богати сваќања.

Шематски приказ на петоред:

Наслов (тема) _____

(една именка)

Опис _____

(две придавки)

Активност (дејство) _____

(три глаголи)

Чувство _____

(фраза од четири збора)

Повторен приказ на суштината _____

⁹⁷ Со читање и пишување до критично мислење, Прирачник: Скопје, 2004. ФИОМ, стр. 59.



8Г2

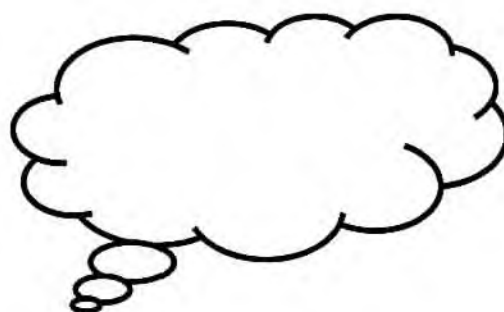
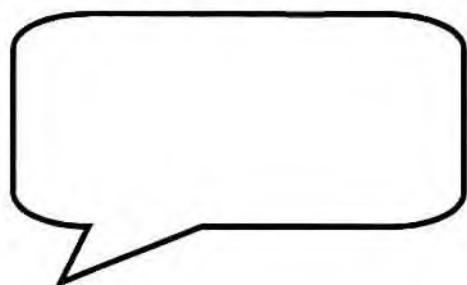
**Скица на прашалник за формативна евалуација
за работата на наставникот**

Дата: ИБ _____

РАБОТИЛНИЦА БР: _____

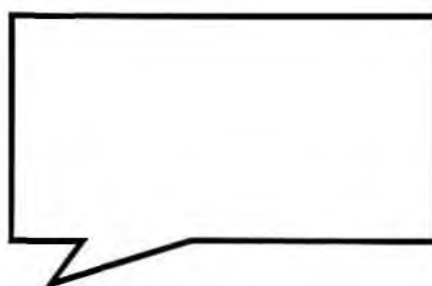
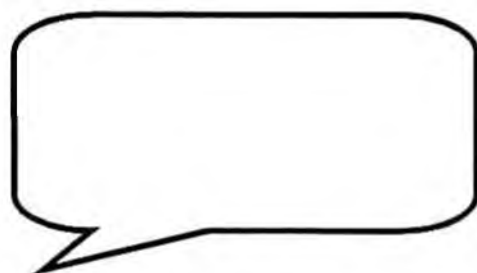
НАЗИВ НА РАБОТИЛНИЦАТА: _____

Прашалник за студентите



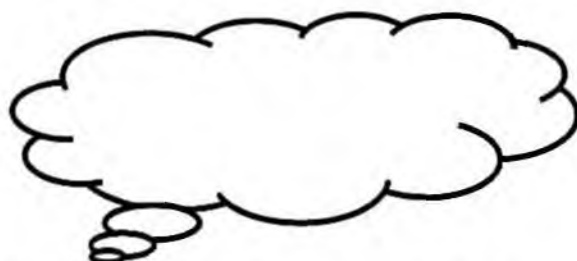
На работилницата најмногу ми се допадна...

Научив...



Би сакал, а повеќе да научам за...

Би променил,а....



На крајот од работилницата се чувствувам...

9. Кооперативно учење – Интерактивен модел -9



Протокол за интерактивен модел број 9 ИМ-9

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ



Цели:

- Сфаќање на поимот и карактеристиките на тимската работа во воспитно-образовната работа.
- Сфаќање на поимот и карактеристиките на партнерскиот однос во наставниот процес и разбирање на значењето на интеракцијата меѓу врсниците и развивање стратегии за нивно применување (поттикнување).
- Развивање партнерски односи со учениците.
- Разбирање на (квалитетот) потребата од интеракција меѓу членовите од тимот и да развиваат стратегии за нивно поттикнување во средините во кои работат.
- Стекнување вештини за интерактивна организација и менаџмент во класот.
- Анализирање и истражување на сопствената наставна практика.



Видови активности:

„Машини“. Работен лист. Т-табела. Мини лекција. Форми на тимската работа. Што е група а што тим? Улоги во тимот. Социјални вештини потребни за работа во тим. Фази во развојот на тимот. Дискусиони групи – воочување на тешкотиите при одредувањето на улогите во тимот. Активност – правење кула. Бура на идеи (brainstorming). Значењето на интеракцијата меѓу врсниците. Активности во зависност од социјалната интеракција. Увид во сопствената

пракса Три видови активности. Примери за кооперативни групи „Островска авантура“. Заеднички разговор.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: графоскоп



Средства за наставникот: фолии за графоскоп, картички со називи на машини.



Материјали за наставникот:

9A1: *Што е група, а што тим?*

9A2: *Карактеристики на тимската работа*

9A3: *Улогите во тимот*

9A4: *Улогите во тимот*

9A5: *Фази во развојот на тимот*

9A6: *Значењето на интеракцијата меѓу врсниците*

9A7: *Активности според видот на социјалната интеракција*

9A8: *Островска авантура*



Помошен материјал за студентите:

9B1= 9A1: *Што е група, а што тим?*

9B2= 9A4 : *Улогите во тимот*

9B3= 9A6: *Значењето на интеракцијата меѓу врсниците*



Додатен материјал за студентите:

Бели листови (А-4 формат), спојувалки, хамери во различни бои, бележници, фломастери, жива гума, пано за запишување, самолепливи ленти.

**Работен материјал за студентите:**

9Г1: Работен лист за индивидуална/заедничка работа

9Г2: T-табела група/тим

**Тек на интерактивна настава:**

Секој студент го добива материјалот (8Г1). Студентите работат во пет групи. Секоја група треба да се договори кои од приложените активности најдобро е да се изведуваат индивидуално односно групно. Групите ги споделуваат аргументите. Наставникот ги презентира правилата за активноста „Машини“⁹⁸. Секоја група добива картичка со испишано име на еден модел на машина. Тие не смеат да го откријат видот на машината пред останатите групи. Секоја група треба да размисли, да се договори, да ги подели улогите на секој член од групата и да подготви демонстрација на работата на соодветната машина. При презентирање на работата на машината не смее да се зборува. Може само да се користи движењето на телото и да испуштаат звуци (гестови и мимики). По завршување со демонстрирањето, останатите студенти погодуваат, по што следува ракоплескање во знак на поддршка на работата на секоја група. Испитувањето на предзнаењата за карактеристиките на групната и на тимската работа наставникот го прави со помош на наставна техника T-табела, која служи за графичко организирање на контрастни информации, како на пример: разлики меѓу два поима, предности и недостатоци на секој приод или аргументи за и против некој став. Се изработува така што листот се дели на два дела, а секоја од колоните соодветно се именува. Студентите прво самостојно ја пополнуваат T-табелата (8Г2), а потоа споделуваат со останатите членови од групата. Во оваа фаза наставникот е во улога на супервизор. Наставникот преку материјалот (9А1) ги дополнува исказите од студентите и дополнително објаснува за карактеристиките на групата и тимот. Се објаснуваат клучните карактеристики на тимската работа (9А2). Студентите ја набљудуваат

⁹⁸ Адаптирано според работен материјал: International advance training of trainers for the 'Step by step' program. Open Society Institute, New York, Pedagogical Center of Montenegro, 2001.

содржината од постерот (9A5) со дефинирани фази во развојот на тимот: формирање, бранување, нормирање и функционирање. Наставникот формира пет дискусии тимови со цел студентите да ги воочат тешкотиите при одредувањето на улогите во тимот. Секој тим добива бел лист и фломастери и добива задача да ги дефинира потенцијалните улоги кои постојат во различни видови тимови: 1. Екипаж на брод. 2. Хируршки тим во болница. 3. Снимателска ТВ екипа. 4. Наставен тим во едно училиште. 5. Екипа за спасување (итни интервенции). Секој тим на крајот од активноста ги реферира улогите кои ги откриле и како дошле до нив. Наставникот укажува на тешкотиите при дефинирање на улогите во тимот. Преку материјалот (9A4) се претставуваат улогите во тимот: активен учесник, соработник, комуникатор, предизвикувач. Преку активноста „Правење кули“ наставникот има за цел да ја поттикне кохезијата во тимот. Петте групи со помош на додатниот материјал (20 листа А-4 формат и 3 кутии спојувалки за секоја група) имаат задача да направат што е можно повисока кула, при што не смеат да зборуваат меѓусебно, освен со мимики и гестови. На крај се избира победник-група. Мини лекција – значењето на интеракцијата меѓу учесниците. Наставникот ги повикува студентите да се потсетат на причините заради кои сакале да си играат со своите врсници. Одговорите се запишуваат на пано. Тргувајќи од одговорите на учесниците наставникот ја истакнува и проширува значајноста на инетаркцијата меѓу врсниците за сите аспекти од развојот на учениците. Целта на активноста „Кој вид на активност е?“ е студентите да направат увид во сопствената пракса. Потоа наставникот ги повикува студентите да одредат на кој тип припаѓа запишаната активност, според социјалната интеракција (индивидуална, кооперативна, натпреварувачка). Картичката со активност се прикачува во соодветната колона. Преку анализата на паното со трите колони се укажува дека секој вид на активност има своја примена, но треба да се има предвид избалансираноста на различните видови активности согласно со поставените програмски цели. Наставникот го чита текстот „Островска авантура“. Потоа секоја група добива задачи да се договори за: име, грб, знаме и химна на островот и да донесат пет правила на однесување во групата кои ќе им помогнат да преживеат на пустиот остров. Секоја група го презентира концептот на сопствениот остров.

Наставникот преку поставување прашања и потпрашања ги поттикнува студентите да поразговараат за секоја етапа од наставните часови, да споделат што научиле, што им било најинтересно и како се чувствуваат?

Студентите добиваат домашна задача во период од две седмици да прочитаат иста книга. Изборот на книгата го прават студентите според нивните интереси.



9A1 Материјали за наставникот:

„Што е група, а што тим?“⁹⁹

Група	Тим
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Членовите на групата сметаат дека се собрани заедно од административни причини. Поединците во групата работат независно; понекогаш своите причини и идеи ги разменуваат со другите. ➤ Членовите на групата се фокусираат на себе бидејќи не се доволно вклучени во планирањето на заедничките цели. На својата работа и пристапуваат од позиција на позајмена работна сила : " да се изврши работата". ➤ На членовите на групата вообичаено им се говори што да работат отколку да се прашуваат кој би бил најдобриот пристап за проблемот да се реши. Не се охрабруваат со сугестии. ➤ Членовите на групата не веруваат во амбициите на своите колеги бидејќи не ги разбираат улогите на другите членови. Изразувањето на сопственото мислење или несогласувањето се смета како раздор. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Членовите на тимот внимаваат да зависат едни од други и сфаќаат дека личните и групните цели можат најдобро да ги комплетираат преку взаемна поддршка. Времето во тимот не се губи на натпреварување и на постигнување лични цели на штета на другите членови. ➤ Членовите на тимот поседуваат чувство на припадност во работата која ја работат и во делот на задачите кои ги извршуваат. Тоа е така бидејќи тие учествувале во изборот на заедничките цели и се посветени на задачите. ➤ Членовите на тимот допринесуваат за успехот на целата организација употребувајќи го својот талент и знаење кое го користат за постигнување на одбраните цели на тимот. ➤ Членовите на тимот работат во атмосфера на доверба која ги охрабрува да ги изразат сопствените идеи, мислења, несогласувања и чувства.

⁹⁹ Адаптирано според Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000b), *Partnerski odnos u vaspitanju- Priručnik*. Beograd:Filozofski fakultet, Centar za interaktivnu pedagogiju-CIP.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Членовите на групата вообичаено се толку внимателни што вистинското разбирање за нечие друго мислење е невозможно. Се појавуваат „игри и играчки“, како и замки во комуникацијата која на невнимателните членови им создава проблеми. ➤ Членовите на групата можат да добијат добра обука меѓутоа лидерите или другите членови на групата не ги охрабруваат тоа знаење да го применат во својата работа. ➤ Членовите повремено се наоѓаат во конфликтни ситуации кои неможат да ги решат. Лидерот на групата може да ја одложи интервенцијата се додека не се создаде голема штета. ➤ Членовите на групата можат да бидат или да не бидат инволвирани во одлуките кои се однесуваат на целата група. Во текот на групната работа повеќе се јавува конформирање, отколку соработка и позитивни резултати. 	<p>Прашањата се добродојдени.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Членовите на тимот практикуваат отворена и искрена комуникација. Сите членови се трудат да ги разберат туѓите ставови во врска со некој проблем. ➤ Членовите на тимот се охрабрени да развиваат различни вештини и сето она што го научиле практично да го применат во својата работа. Добиваат поддршка од останатите членови. ➤ Членовите на тимот сметаат дека конфликтите се нормален дел од меѓучовечките односи, меѓутоа на ова гледаат како на можност во која ќе се одмерат новите идеи и иновативности. Тие работат на брзо и конструктивно решавање на конфликтите. ➤ Членовите на тимот учествуваат во одлуките кои се однесуваат на сопствениот тим меѓутоа разбираат дека лидерот на тимот понекогаш мора да ја донесе конечната одлука: во ситуација кога тимот не може да се одлучи или кога е нешто навистина хитно. Целта на сите во тимот е постигнување на позитивни резултати, а не конформирањето.
---	--



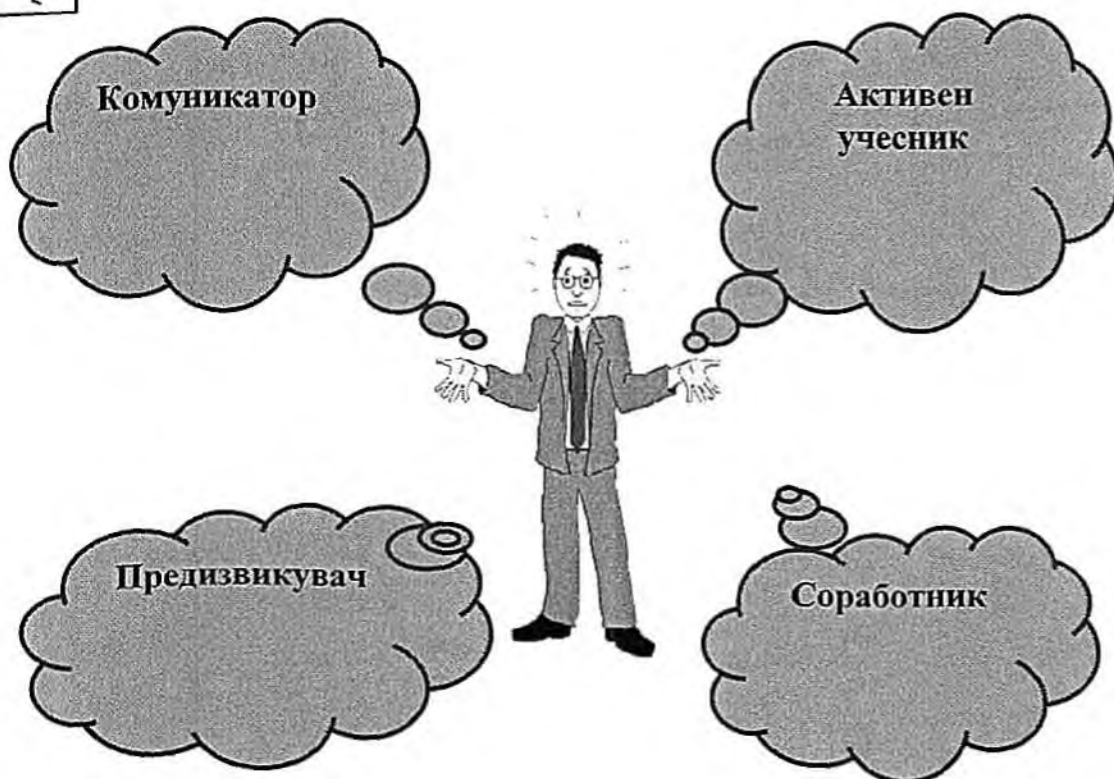
9A2 Карактеристики на тимската работа¹⁰⁰

- ❖ *Јасна визија и цел!*
- ❖ *Меѓузависност на сите членови!*
- ❖ *Поделба на улогите и одговорностите!*
- ❖ *Дефинирање на процедурите и правилата!*
- ❖ *Донесување консензус и одлуки!*
- ❖ *Разрешување на конфликти!*

УЛОГИТЕ ВО ТИМОТ



9A3



¹⁰⁰ Pavlović- Breneselović, D., Pavlovski, T. (2001B), *Timski rad u vaspitnoj praksi- Priručnik*. Beograd: Filozofski fakultet, Centar za interaktivnu pedagogiju-CIP.



9A4 Улогите во тимот¹⁰¹

Активен учесник е оној член од тимот кој е ориентиран кон задачата и својата улога ја гледа во пронаоѓање најдобри информации врзани за проблемот со кој тимот се бави. Тој исто така се бави со дефинирање на целите и води сметка за квалитетот на исполнувањето на обврските. Се труди сите заедно да бидат што поефикасни.

Соработник е оној член од тимот кој е флексибилен и подготвен да лета каде што ќе затреба. Отворен е за нови искуства и идеи. Внесува ентузијазам и освен самата задача, за него се важни и останатите членови од тимот и квалитетот на меѓучовечките односи.

Комуникатор е дел од тимот кој поттикнува разговор и најмногу се занимава со атмосферата во тимот. Тој е особено користен во првите фази на тимската работа: ги поттикнува сите членови да учествуваат, тој е добар слушател, ја релаксира атмосферата, ги олеснува заедничките договори.

Предизвикувач е член на тимот кој е критичен кон сите цели, методи, решенија и одлуки на тимот. Иако тоа не е секогаш лесно да се издржи, тој е драгоцен член на тимот бидејќи е подготвен на ризик, негува искреност, ги поттикнува останатите да зборуваат за своите проблеми.

¹⁰¹ Ibid. стр. 52.



9A5 Фази во развојот на тимот¹⁰²



9A6 Значењето на интеракцијата помеѓу учениците¹⁰³

- **Интелектуална објективност** – деконцентрација во мислењето, различна перспектива и потреба за објективна верификација;

¹⁰² Ibid. стр. 54.

¹⁰³ Адаптирано според Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000б), стр. 142.

- **Моралноста** – како социјален реципроцитет (степенот на споствената слобода е органичен со степеност на слобода и правата на другите луѓе) – согледување на туѓите потреби и интереси, адаптација и толеранција;
- Збогатување на **социјалните искуства, знаења и способности** учествувајќи во различно социјални ситуации и преземање на различни социјални улоги;
- **Кооперативно учење** (разменување и збогатување на искуството, заедничките цели, индивидуален придонес, влијание од другите)
- Градење на **сопствено мислење и доверба**, развој на самостојноста и моралната автономија



9A7 АКТИВНОСТИ СПОРЕД ВИДОТ НА СОЦИЈАЛНАТА ИНТЕРАКЦИЈА

<i>ИНДИВИДУАЛНИ</i>	<i>КООПЕРАТИВНИ</i>	<i>НАТПРЕВАРУВАЧКИ</i>



9A8 Островска авангура¹⁰⁴

Вашата група решила да оди на заеднички одмор на Бали. Сите се качени во авион и летаат над океанот. Во авионот зборуваат за сите оние работи кои ќе ги направат кога ќе стигнат на Бали.

Но, наеднаш судбината ги замеша своите раце и сите планови на групата одлетаа надвор од прозорецот на авионот. Во авионот одеднаш се појави губење на притисок и пилотот ги информираше патниците дека треба да ги стават падобраните и да го напуштат авионот.

Вашата група прва се спушти со падобранот и сите се собрани заедно. Наскоро ги наоѓате и другите луѓе од групата. За среќа сите од вашата група се спуштиле со падобранот на сигурно, никој не е повреден, но и покрај сè вие не сте на Бали, но можеше да биде и полошо.

Сите вие заедно се наоѓате на мал пуст остров (и покрај тоа што сте во група) сепак сите сте на пуст остров. Може да поминат месеци додека ве најдат. Но, нема потреба од загриженост насекаде на островот има кокосови ореви, овошје и риба. Има извор на свежа вода која тече низ островот и пештерите. Времето е топло и сончево. Вашите потреби за да преживеете на островот се задоволени.

Ваша најважна грижа сега е како сите во групата ќе се согласуваат едни со други и како едни со други ќе си помагаат.

Сега вашата група треба да донесе солидни правила за живот на островот. Вашата прва задача е да поминете 10 минути во размислување како ќе се вика островот. Дојдете до консензус за име кое ќе ви биде најприфатливо.

Потоа вашата група треба да направи знаме, грб и химна на островот. Знамето и грбот можат да се обојат и да се постават на ѕидот каде што целата група ќе може да ги види.

Сега следуваат најважните делови. Вашата група има 10 минути да разговара за правилата на живеење кои според нив се најважни. Оној кој е

¹⁰⁴ Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA (1998), Budva, Crna Gora.

избран да бележи ќе ги запише вашите правила. Одберете пет правила за кои ќе се договорите дека се најважни за преживување и за заедничко живеење и меѓусебно сложување.

Откако ќе помине времето Вашата група треба да ги сподели правилата кои ги напишале со другите учесници.



9Г1 Работен лист за индивидуална/ заедничка работа

На овој материјал покажете дали вашата група мисли дека една активност може да биде најдобро изведена индивидуално или групно. Ставете „И“ за работите кои сметате дека најдобро можат да се изведат индивидуално и „З“ за работите за кои сметате дека најдобро може да се изведат групно.

- | | |
|--|--|
| Пишување писмо | Решавање математички проблем |
|Подготовка на оброк | Гледање филм |
|Слушање музика |Донесување одлуки за наставниот план и програма |
|Молерисување | Планирање прошетка |
|Одредување на цели за образование | Читање на книга |
|Одгледување дете | Одбирање куќа или стан |
|Свирење |Составување на велосипед |
|Одбирање на активности за учење на кои треба да се осврнете | |



9Г2

<i>ГРУПА</i>	<i>ТИМ</i>

10. Холистички пристап во наставата по мајчин јазик

– Интерактивен модел -10



Протокол за интерактивен модел број 10 ИМ-10

ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТАП ВО НАСТАВАТА ПО МАЈЧИН ЈАЗИК



Цели:

- Стекнување знаења за современите концепти на јазичното описменување – холистички пристап во развивањето на одделни вештини кои ја сочинуваат основата на јазикот.
- Оспособување за развивање и користење на современи пристапи во микрометодско обликување на наставниот процес за четирите основните аспекти на јазикот: слушање, зборување, читање и пишување.



Видови активности:

Три минутен тест. Раскажување на приказната „Гасеница“. Наставна техника „Коцка“. Мини лекција. Конкретизација на цели по мајчин јазик. Интегриран пристап на наставни содржини од различни наставни предмети. Дискусија. Вежба. Тест за испитување на иницијална состојба на јазична писменост. Наброј причини. Работилница „Портокал“. Дискусиони групи. Мини лекција. Петоред .



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: графоскоп



Средства за наставникот: кутија со реквизити за раскажување на приказната „Гасеница“ (зелен чорап, макети од: 1 јаболко, 2 колбаси, 3 домати,

4 праски, 5 краставици, 6 јагоди, 7 чоколади, кожурка, пеперутка). Графо-фолии, бели листови, испечатен збор „Портокал“, цртеж на портокал, пластичен модел на портокал, природно овошје портокал, паноа, бела табла, бележници за бела табла.



Материјали за наставникот:

10A1: Наставна техника Коџка

10A2: Печатен збор Портокал

10A3: Цртеж портокал



Додатен материјал за студентите:

(средства) Макета на коџка, пластичен модел на портокал, природно овошје портокал.

10B1: Три минутен тест

10B2=10A1: Наставна техника коџка

10B3: Тест за испитување на иницијалната состојба на јазичната писменост



Работен материјал за студентите:

10Г1: Коџка

10Г2: Конкретизација на цели по мајчин јазик(вежба)

10Г3: Наброј неколку причини заради кои во наставата по мајчин јазик треба да се користат нагледни средства

10Г4: Табела со пошми Портокал

10Г5: Петоред

10Г6: Повратна информација од работилницата



Тек на интерактивна настава:

Активност. Секој студент го добива материјалот (10B1) 3 минутен тест. Целта е да се согледа колку студентите внимателно читаат и ги почитуваат дадените правила во еден текст (насочено читање). Во текстот се зададени 20 инструкции, од кои првата гласи: „Прочитај се пред да правиш било што“, од кои првата гласи: „Сега, откако внимателно заврши со читањето на инструкциите, како што е напишано во првата точка, изврши ја задачата само за точка со реден број 2“.

Следува објаснување за наставната техника Коцка. Коцката е техника која овозможува разгледување на темата од повеќе аспекти и од учениците/студентите бара размислување на повеќе тежински нивоа. За техниката може да се користи коцка, која може да се покрива со хартија, или мрежа од коцка составена од шест квадрати. Учениците можат да ја работат коцката индивидуално, во пар или кооперативно. Наставникот го претставува насловот на приказната. Потоа студентите се делат во шест групи и се презентираат барањата на секоја страна од коцката. За шесте страни се даваат насоките дадени во материјалот (10A1).

Наставникот раскажува приказна за гасеницата. При тоа зборува гласно, јасно, со правилна дикција и артикулација и прави паузи во раскажувањето. Пред да започне со раскажувањето се повикува еден студент кој ќе му помагана наставникот за редоследно предавање на потребните реквизити од кутијата. Преку движењето на раката на која е наврен зелен чорап, наставникот ги анимира движењата на гасеницата, која после обилно внесената храна се претвора во кожурец и од неа настанува пеперутка. Наставникот за цело време се движи меѓу студентите во училницата и од блиску ги покажува анимираните делови од гасеницата. Потоа секоја група добива задача (10Г1) да пополни една страна од коцката. Претставник од секоја група прави презентација пред целата група студенти.

Мини лекција: холистички пристап во наставата по мајчин јазик (цели, програмски подрачја, индивидуален развој, интегрирано учење, образовна технологија, дидактика-посебна дидактика, курикулум, ученик). Наставникот ги поттикнува студентите да размислуваат за холистичкиот пристап во

наставата преку еден конкретен наставен модел односно преку користењето на наставната техника „Коцка“ во фазата на рефлексija, по раскажувањето на приказната. Со цел да бидат поуспешни во конкретизација на целите по мајчин јазик, секој студент го добива материјалот (10Г2) и индивидуално го пополнува. Всушност во табелата во претколоната се зададени следните содржини: читање, текст, пишување, граматика, читање лектирно дело, усвојување на букви, усно раскажување, препишување. Во поглавјето се дадени шест категории на тежински нивоа на учењето: знаење, разбирање, примена, анализа, синтеза и оцена. Од студентите се очекува за секоја наведена содржина да го изберат соодветното тежинско ниво на учење (активноста се однесува на претходната работилница). По оваа активност следува дискусија. Наставникот на студентите им укажува на комплексноста на проценката во насока на планирање, организирање, реализирање, следење и оценување во наставата по мајчин јазик, а при тоа да се имаат предвид индивидуалниот развој, напредок и карактеристики на ученикот. Преку тестот за испитување на иницијалната состојба на јазичната писменост (10В3) наставникот на студентите им претставува наставен модел кој може да се примени на почетокот од учебната година, пред започнување на нова наставна тема и сл. Студентите работат во парови на работниот материјал (10Г3) при што ги набројуваат причините за употреба на надгледни средства во наставата по мајчин јазик.

По добивањето одговори од три пара започнува работилницата ПОРТОКАЛ преку која студентите треба да ја сфатат потребата од принципот на надгледност во учењето, користењето на личното и непосредното искуство во процесот на учење, како и индивидуалниот развој на секој што учи. Наставникот на бела табла црта табела со пет колони, а истиот материјал во печатена форма го добива секој студент. Табелата се пополнува преку фронтална форма на работа, а студентите покрај улогата на активни субјекти истовремено ги пополнуваат сопствените табели. Прво на глас се изговара зборот портокал. Од студентите се бара да размислат и да кажат што научиле од слушнатото. Коментарите се забележуваат во првата колона. Потоа се претставува зборот портокал, компјутерски напишан со големи, печатни, кирилични букви. Во втората колона се пишуваат коментарите од студентите за тоа што научиле од прочитаното. Потоа се разгледува цртеж на кој е нацртан портокал и наставникот ги поттикнува да пишуваат за наученото од

претставениот цртеж. Следува претставување на пластичен модел на портокал, при што секој студент има можност во раце да го држи моделот, да го мириса, да го мери на вага, да го опипува итн. Следува пополнување на колоната. На крај секој студент добива свеж портокал. Преку набљудувањето наставникот ги иницира студентите да го опишуваат свежото овошје. Потоа студентите имаат можност да го излупат портокалот, да го сечат, да го делат на половина, на парчиња, да го мирисаат и да го вкусат. Нивното искуство треба да го забележат во последната колона. Заеднички се анализираат запишаните карактеристики во петте колони, со посебен осврт на петтата колона именувана како свежо овошје. Студентите активно дискутираат и заеднички донесуваат заклучок.

За синтетизирање на информациите преку концизни искажувања се поделува работниот материјал (10Г5) – Петоред на тема Портокал. Студентите индивидуално го изработуваат петоредот по што следуваат шест презентации од студенти избрани по случаен избор.

Студентите даваат повратна информација за работилницата преку прашалникот (10Г6).



10A1 Материјали за наставникот:

Наставна техника „КОЦКА“¹⁰⁵

	<u>Опиши</u> - Боја - Форма - Големина	
<u>Примени</u> Што може да се направи	<u>Спореди</u> На што е слично Од што се разликува	<u>Дискутирај за или против</u> Завземи став
	<u>Асоцирај</u> На што те наведува да размислуваш?	
	<u>Анализирај</u> Како е составена Од што?	

¹⁰⁵ Со читање и пишување до критичко мислење: прирачник (2004), стр. 81.



10A2

(напишан збор)

ПОРТОКАЛ



10A3

(слика на портокал)



**10В1 Додатен материјал за студентите:****ТРИ МИНУТЕН ТЕСТ ¹⁰⁶**

1. ПРОЧИТАЈ СЕ ПРЕД ДА ПРАВИШ БИЛО ШТО.
2. НАПИШИ ГО ТВОЕТО ИМЕ НА ДЕСНИОТ ГОРЕН АГОЛ ОД ОВОЈ ЛИСТ ХАРТИЈА.
3. ЗАОКРУЖИ ГО ЗБОРОТ „ИМЕ“ ОД ТОЧКА 2.
4. НАЦРТАЈ ПЕТ МАЛИ КВАДРАТЧИЊА НАДРАТ ОКОЛУ ГОРНИОТ ЛЕВ АГОЛ ОД ОВОЈ ЛИСТ ХАРТИЈА.
5. ИЗГОВОРИ ГО ТВОЕТО ИМЕ ГЛАСНО.
6. НАПИШИ ГО ТВОЕТО ИМЕ ПОД НАСЛОВОТ „3 МИНУТЕН ТЕСТ“.
7. НАД НАСЛОВОТ НАПИШИ „ДА, ДА, ДА“.
8. ЗАОКРУЖИ ЈА СО КРУГ ТОЧКА 5.
9. А, НА ДОЛНИОТ ЛЕВ АГОЛ ОД ОВОЈ ЛИСТ ХАРТИЈА СТАВИ „Х“.
10. АКО УЖИВАШ ВО ОВОЈ ТЕСТ ИЗГОВОРИ „ДА“, А АКО НЕ ТОГАШ „НЕ“.
11. КОГА ЌЕ СТИГНЕШ ДО ТУКА ГЛАСНО ИЗГОВОРИ ГО ТВОЕТО ПРЕЗИМЕ.
12. НА ДЕСНАТА МАРГИНА ОД ОВОЈ ЛИСТ ПОМНОЖИ 66 X 7.
13. НАЦРТАЈ КВАДРАТ ОКОЛУ ЗБОРОТ „ХАРТИЈА“ ВО ТОЧКА 4.
14. АКО ДОСЕГА ВНИМАТЕЛНО ГИ СЛЕДЕШЕ ИНСТРУКЦИИТЕ ИЗГОВОРИ „ДА“.
15. НА ЛЕВАТА МАРГИНА ОД ОВАА ХАРТИЈА СОБЕРИ ГИ БРОЕВИТЕ 69 И 98.
16. ИЗБРОЈ ОД 10 ДО 1 НАНАЗАД ГЛАСНО.
17. СТАНИ, ЗАВРТИ СЕ ОКОЛУ СЕБЕ И ПОВТОРНО СЕДНИ.
18. ГЛАСНО ИЗГОВОРИ: „ЈАС СУМ СКОРО ГОТОВ, ГИ СЛЕДЕВ ИНСТРУКЦИИТЕ“.
19. АКО СИ ПРВ ДО ТУКА ИЗГОВОРИ „ЈАС СУМ ПРВ ВО СЛЕДЕЊЕТО НА ИНСТРУКЦИИТЕ“.

¹⁰⁶ Според тренинг материјал од континуирани обуки за тренери и образовни координатори за предучилишна и основноучилишна програма „Чекор по чекор“.

20. СЕГА, ОТКАКО ВНИМАТЕЛНО ЗАВРШИ СО ЧИТАЊЕТО НА ИНСТРУКЦИИТЕ, КАКО ШТО Е НАПИШАНО ВО ПРВАТА ТОЧКА, ИЗВРШИ ЈА САМО ТОЧКА 2.



10Вз

**Тест за испитување на иницијалната состојба
на јазичната писменост¹⁰⁷**

Податоци за ученикот

Име и презиме -----

Датум на раѓање -----

Место на живеење -----

Пол м ж

Националност

Дата на испитувањето -----

I Говорни способности

1.	Способност за усно учење	Самостојно	Со помош на соговорникот	Коментар на едукаторот
2.	Репродукција на кратка содржина (текст или слика)	Самостојно	Со помош на прашања	Коментар на едукаторот
3.	Недостатоци во говорот	има	нема	Коментар на едукаторот

¹⁰⁷ Според Марија Тофовиќ-Камилова.

II Читање и пишување

1.	Препознавање на букви	Печатни букви		Ракописни букви		Коментар на едукаторот	
		големи	мали	големи	мали		
2.	Читање	Не чита	Чита				Коментар на едукаторот
			неправилно	правилно	механички	логички	
3.	Пишување	Не пишува	Пишува				Коментар на едукаторот
			букви	зборови, реченици	непра вилно	пра вилно	
Забелешки:							



10Г1 Работен материјал за студентите:¹⁰⁸



¹⁰⁸ в. бел. бр. 241.



10Г2

КОНКРЕТИЗАЦИЈА НА ЦЕЛИ ПО МАЈЧИН ЈАЗИК**ИНТЕЛЕКТУАЛНИ ОПЕРАЦИИ**¹⁰⁹

Тежински ниво	Знаење	Разбирање	Примена	Анализа	Синтеза	Оценка
Содржини						
Читање на текст						
Пишување						
Граматика						
Читање на лектирно дело						
Усвојување на букви						
Усно раскажување						
Препишување						

¹⁰⁹ Адаптиран материјал според помошен материјал од субмодул. Образовна технологија-наставна техника. Постдипломски студии по педагошки науки. Марија Тофовиќ-Камилова (2009).



10Г3

Наброј неколку причини заради кои во наставата по мајчин јазик треба да се користат нагледни средства!

1.

2.

3.

4.

5.



10Г5

ПЕТОРЕД¹¹⁰

Петоред е наставна техника со која се врши синтетизирање на информации во концизни искажувања, кои ја опишуваат темата или претставуваат нејзина рефлексива. Способноста да се резимираат информациите, да се сфатат комплексните мисли, чувствата и убедувањата во неколку збора е многу важна вештина. За оваа техника треба добро размислување кое се темели врз богати сфаќања.

Шематски приказ на петоред:

Наслов (тема) _____

(една именка)

Опис _____

(две придавки)

Активност (дејство) _____

(три глаголи)

Чувство _____

(фраза од четири збора)

Повторен приказ на суштината _____

¹¹⁰ в. бел. 233.

11. Индивидуализација – Интерактивен модел -11



Протокол за интерактивен модел број 11 ИМ-11

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА



Цели:

- Студентите да ја сфатат важноста од индивидуалниот и индивидуализираниот пристап во наставата.
- Оспособување на студентите за препознавање на индивидуалните потреби на секое дете.
- Развивање стратегии за индивидуална и индивидуализирана форма на наставна работа.
- Развивање вештини на студентите за прилагодување и методичко обликување на наставните содржини, материјали и активности за секое дете.



Видови активности:

„Да сум јас...“. Пополнување анкетен лист. Споделување на искуства. Зошто индивидуализација? Мини лекција. Прашалник за индивидуализација. Дискусија. Лично искуство. Мини лекција – теоријата на Хауард Гарднер (Howard Gardner). Различни видови на интелигенција. Прашалник. Графичко претставување. Работилница: „Прослава на летото“ (различни видови на интелигенција). Евиденциона листа за индивидуален развој.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: графоскоп



Средства за наставникот: плакат.....



Материјали за наставникот:

11A1: *Карикатура*

11A2: *Различни видови на интелигенција*

11A3: *Дефинирање на различните видови на интелигенција*

11A4: *Видови интелигенција – девет стилови на учење*



Додатен материјал за студентите:

11B1: *Кртици*



Работен материјал за студентите:

11Г1: *„Да сум јас...“*

11Г2: *Анкетен лист за прочитана книга*

11Г3: *Евиденциона листа за индивидуален развој*



Тек на интерактивна настава:

Студентите добиваат листа со исказот „Да сум јас...“, која што треба да ја дополнат. Потоа студентите ги наоѓаат учесниците кои имаат еднаков одговор за поединечното тврдење и името на таа личност го запишуваат покрај даденото тврдење. Преку прикажување на карикатурата (11A1) наставникот ги воведува студентите во наставната тема Индивидуализација.

На студентите за домашна задача им е зададено да прочитаат книга. Секој студент го пополнува анкетниот лист (11Г2) преку кој ги изразува: сопственото доживување, интереси и ставови. Потоа неколку студенти ги читаат одговорите, а разговорот се насочува во потенцирање на индивидуалното учење, разликите во стиловите на учење. Преку пакетот активности наставникот има за цел студентите да ја сфатат потребата и важноста на

индивидуализацијата; студентите да се поттикнат да ги запознаат индивидуалните карактеристики на секое дете; индивидуалниот развој да биде во контекст со процесот на планирање, реализирање и вреднување; односот на секое дете кон околината и наставните материјали. Преку планирање и реализирање на индивидуализирана настава се создава рамнотежа меѓу потребите на индивидуата и потребите на групите, се создава средина со демократски вредности, се помага да се развијат детските потенцијали, различни за секое дете. Преку континуирано опсервирање на учениците, одредување на нивните интереси и можности, наставниците им помагаат на учениците во решавањето на проблемите на начин кој е соодветен на нивниот стил на учење.

Преку пополнување на прашалникот (11Г3) се добиваат податоци за предзнаењата на студентите и за нивното сфаќање за индивидуализацијата. По пополнувањето 6-8 студенти ги читаат одговорите на прашањата под реден број 3, 4 и 5 и се споредуваат одговорите. Наставникот поставува дополнителни прашања со цел да ја продлабочи дискусијата.

Студентите добиваат насоки да се навратат во детството и да запишат едно специфично искуство од учењето кога тие биле активно вклучени и кога биле почитувани нивните потреби. Наредна насока е да запишат едно искуство од нивното учење кога не биле посебно вклучени и кога не се земале предвид нивните потреби. Се повикуваат неколку волонтери да ги претстават нивните примери, се додека на плакатот наставникот запише седум позитивни и седум негативни примери.

Наставникот прави список на главни теми, пример: „одговараше на мојот стил на учење, ми помогна да го разберам проблемот, тешко ми одеше, не ми одговараше на моменталната потреба или интерес кој го имав и слично“¹¹¹. Студентите се повикуваат да донесат заеднички заклучоци.

Мини лекција. Теоријата на повеќе интелигенција тргнува од поставката дека интелигенцијата може да се манифестира на различни начини во рамките на многу дејности и со оглед на специфичностите на различните култури. Истражувањата во неврологијата, дефектологијата, когнитивната психологија,

развојната психологија, зоопсихологијата, антропологијата, психометријата и други научни дисциплини, како и биографските студии на афирмираните творци укажуваат дека постојат барем седум видови на интелигенции, односно во понов датум и девет видови интелигенции. Наставникот (11А2, 11А3) ги претставува деветте видови интелигенции и дава поединечно објаснување: лингвистичка, логичко – математичка, спацијална, музичка, телесно – кинестетичка, интерперсонална, интраперсонална, интелигенција поврзана со егзистенцијалното, интелигенција поврзана со природата. Преку материјалот (11А4) наставникот ги претставува стилите на учење (како размислува, што сака и какви потреби има) на учениците во зависност од типот на развиената интелигенција. На студентите им се поделува прашалникот (11Г4), а преку добиените одговори, сумирани според упатството секој студент ќе има можност да добие информација за видот на сопствената интелигенција и резултатите графички да ги претстави (11Г5).

Следува работилница во која што студентите се поделени во девет групи, во зависност од видот на интелигенцијата. Секоја група добива картичка со задача според која сите членови од групата треба да работат тимски.

На крајот од работилницата следува презентирање на активноста.

Студентите добиваат инструкции за структурата и за начинот на пополнување на евиденционата листа за индивидуален развој (11Г6).

Секој студент треба да пополни два евиденциони листа за двајца ученика, во периодот на реализирање на педагошката практика во модел училиштето.



11A2 Материјали за наставникот:

Различни видови на интелигенција¹¹²

ЛИНГВИСТИЧКА (ЈАЗИЧНА)

ИНТРАПЕРСОНАЛНА (ЛИЧНА)

ИНТЕРПЕРСОНАЛНА (СОЦИЈАЛНА)

МУЗИЧКА

СПАЦИЈАЛНА (ПРОСТОРНА)

ЛОГИЧКО – МАТЕМАТИЧКА

ТЕЛЕСНА (КИНЕСТЕТИЧКА)

ЕГЗИСТЕНЦИЈАЛИСТИЧКА

НАТУРАЛИСТИЧКА

¹¹² Преземен материјал, International seminar: Qualifying mentors and leaders for professional workshops. 2000 (4th – 8th July), Pula, Croatia. Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA.



11A3 Дефинирање на различните видови на интелигенција¹¹³

(листа која на наставникот му служи како извор)

Луѓето кои имаат:

- **телесно/ кинестетичка** интелигенција покажуваат способност да процесираат преку користење на своето тело и манипулација на предмети. Исто така, тие имаат голема способност да ги користат своите тела во изразувањето на своите емоции преку танц, спортови и други форми на движења. Тие се одлични како гимнастичари, атлети, а исто така се добри столари и хирурзи.
- **вид на интелигенција која е поврзана со егзистенцијалното** – луѓето кои поседуваат ваков вид на интелигенција имаат голема способност да ја проценат и да ја разберат духовната природа на нештата – општеството и светот. Тие се одлични духовни и религиозни водачи, научници и психолози.
- **Интерперсонална** – овие луѓе имаат способност да размислуваат и да функционираат преку споредување и соработка со другите. Тие исто така имаат способност да го разберат однесувањето на луѓето околу нив. Тие се одлични советници, наставници, социјални работници, водачи на групи и политичари.
- **Интраперсонална** – овие луѓе имаат способност длабоко да размислуваат и да ги разберат чувствата на другите. Тие се одлични како компјутерски стручњаци, истражувачи, писатели и филозофи.
- **Логичко-математичка интелигенција** – имаат способност да анализираат, размислуваат, решаваат проблеми. Тие се одлични научници, математичари, инженери, компјутерски програмери и банкари.
- **Музичка интелигенција** – овие луѓе имаат способност да размислуваат преку шеми и ритмови, тие се свесни за звуците кои ги опкружуваат. Тие се одлучни музичари, композитори и пејачи.

¹¹³ Ibid.

- **Вид на интелигенција која е поврзана со природата** – луѓето кои поседуваат ваков вид на интелигенција имаат способност да разликуваат растенија, животни и природни феномени. Тие се одлични ботаничари, планинари луѓе кои се занимаваат со заштита на животната средина.
- **Просторна** – луѓето кои поседуваат ваква интелигенција можат да создаваат слики во умот и често да се повикуваат на нив. Тие се одлични како артисти, картографи, фотографии и навигатори.



11A4 РАЗЛИЧНИ ВИДОВИ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ¹¹⁴

Девет стилови на учење

Дете кое има силно изразена:	Размислува	Сака	Има потреба од:
ЛИНГВИСТИЧКА (ЈАЗИЧНА)	Со зборови	Читање, пишување, раскажување приказни, играње игри со зборови	Книги, касети, прибор за пишување, дневници, дијалози, дебати, приказни и др.
ЛОГИЧКО – МАТЕМАТИЧКА	Со резонирање	Експериментирање, поставување прашање, решавање логички пазли, пресметки и друго.	Работи кои можат да се истражуваат. Да размислува за научни материјали. Прошетки и посета на планетариум и др.
СПАЦИЈАЛНА (ПРОСТОРНА)	Во слики	Дизајнирање, цртање, визуализација и друго.	Уметност, лево коцки, видео филмови, илустрирани книги, посета на музеи
ТЕЛЕСНА (КИНЕСТЕТИЧКА)	Преку соматски чувства	Танцување, трчање, скокање, градење, гестикулирање и др.	Играње улоги, драма, движење, предмети за градење, спорт и физички игри.
МУЗИЧКА	Преку ритам и мелодии	Пеење, свирење, тропање со нозе и раце, слушање музика и др.	Да пејат долго време, посета на концерти, свирење со музички инструменти.
ИНТЕРПЕРСОНАЛНА (СОЦИЈАЛНА)	Преку откривање на идеи кои ги имаат другите	Организирање, споредување, манипулирање, медијаторство, правење забави и др.	Интерперсонални пријателства, групни игри, социјални дружења, средби во заедницата, клубови и др.

¹¹⁴ Исто.

ИНТРАПЕРСОНАЛНА (ЛИЧНА)	Длабоко проверување и слика за самиот себе	Одредување цели, сонување, периоди минати во тивко, планирање.	Тајни места, време минато самиот со себе, индивидуални проекти и др.
НАТУРАЛИСТИЧКА (вид на интелигенција која е поврзана со природата)	Поврзано е со средината	Планинарење, кампување, да се биде во природа – поврзување со природата.	Излегување надвор, животни, планинарење, национални паркови.
ЕГЗИСТЕНЦИЈАЛИСТИЧКА (која е поврзана со егзистенцијалното)	За значењето на животот	Филозофирање, медитација, проучување на историја, култури на религии.	Книги со филозофски теми, религија, култура, јога.



11Г1 Работен материјал за студентите:¹¹⁵

„Да сум јас...“

...јадење би бил, била...	...ТВ емисија би бил/била...
...пејзаж би бил/била...	...боја би бил/била...
...предмет би бил/била...	... маица, на мене би пишувало...

¹¹⁵ в. бел. 241.



11Г2

Прашање за прочитана книга

Име и презиме :

Литература:

1. Од прочитаната книга го разбрав следното...
 2. Врз основа на прочитано сакам да го поставам следново прашање...
 3. Се сложувам со авторот (авторите) за следново...
 4. Не се сложувам со следново...
 5. Моето мислење и мојот коментар се состојат од следново...
-

12. Писмена култура – Интерактивен модел -12



Протокол за интерактивен модел број 12 ИМ-12

ПИСМЕНА КУЛТУРА



Цели:

- Стекнување знаења за писменото изразување како посебно и комплексно програмско подрачје.
- Стекнување вештини за организирање наставни ситуации со полиморфни и поливалентни димензии на процесно-изведбените постапки.
- Оспособување за креирање наставни ситуации со проактивна позиција и улога на учениците.
- Развивање на способности и вештини за користење на современи (алтернативни) постапки при создавањето на литература за деца.



Видови активности:

Правило за однесување во училницата „Плескање со раце“. Куклата што зборува (претставување и запишување). Разговор за басна. Интерпретативно читање на басна. Анализа на басна. Наставна техника „Скелетен приказ“. Мини лекција: Писмена култура, писмено изразување – поим, значење, поделба, видови. Работа во групи (вежби за писмено изразување). Презентирање. Работилница „Правење книги“. Презентирање. Авторско столче. Домашна задача. Дневна евалуација.



Време на реализација: 315 мин. (7 часа * 45мин)



Опрема: LCD-projector, CD player, CD.



Средства за наставникот: Кукла, бела табла, фломастери за бела табла, фломастери, текст за басна, восочни бои, колаж, хамери и листови во боја, дупчалки, хевталици, спајалици, конци, прстени за спојување, ножици, лепила, лепливи траки, стари весници и списанија, картони, природни материјали, скалпели, пликоа, закачалки, ролни, стари кутии, ластик, волница.



Материјали за наставникот:

12A1: Текст од басната „Зајакот и желката“

12A2: Модел на методичка структура на обработка на басна

12A3: Скелетен приказ

12A4: Култура на писмено изразување

12A5: Форми на писмено изразување



Помошен материјал за студентите:

12B1=12A3: Скелетен приказ

12B2=12A5



Додатен материјал за студентите:

12B1: Книги споени со шарки

Дополнителна литература:

- *Зајакот и желката*. Разиграни и весели шумски животни, ТОПЕР, илустр. Карлос Буске.
- Тофовиќ-Ќамилова, М. (1995), *Уметничката литература и педагошките чувства: Естетичко-педагошко истражување*, Скопје: Метафорум А.Д.

- Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно дело АД.
- Lekić, G. (1991), *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta.



Работен материјал за студентите:

12Г1: Скелетен приказ

12Г2: Листа за проверка на напредокот



Реализација на интерактивна настава

Наставникот на групата им претставува правило кое ќе се користи во ситуации кога студентите треба да го насочат вниманието кон наставникот или кон оние што зборуваат. Кога ќе го слушнат звукот од плескањето на раце, и тоа: две плескање на рацето со бавно темпо и три плескања на рацето со брзо темпо, во училницата треба да настапи тишина.¹¹⁶ Во посебни денови сигналот на плескање со рацете може да се замени со музички инструменти или со свирка.

На бела табла наставникот го запишува текстот:

УЧЕНИЦИ, ЈАС СУМ КУКЛА И СЕ ВИКАМ _____, А СЕ
 ПРЕЗИВАМ _____. МОИТЕ РОДИТЕЛИ СЕ
 ВИКААТ _____ И _____. ЈАС ЖИВЕАМ ВО
 ГРАДОТ _____, НА УЛИЦА _____, ВО РЕПУБЛИКА
 МАКЕДОНИЈА.

Јас ви се претставив, а сега ве замолувам и вие да се претставите пред другарчињата (еден по еден).

Преку држење на кукла во рака, наставникот го чита текстот од табла и ги пополнува празните места во текстот со лични податоци. Во училницата може да зборува само оној кој ја држи куклата во раце. Се повикува студент. Му се подава куклата, се бришат напишаните зборови од празните места на таблата и

¹¹⁶ Според М. Silberman (1995), стр. 35.

студентот се претставува на другите пишувајќи ги зборовите. Постапката се повторува неколку пати.¹¹⁷

Наставникот поставува прашања за целисходноста на активноста, кои содржини од кои програмски подрачја можат да се обработат или кои програмски теми можат да се претстават.

Наставникот поттикнува разговор за басна преку кој разговор има за цел да добие информации за нивните предзнаења, за структурата на басната, за прочитани наслови од оваа тематика.

Текстот од басната „Зајакот и желката“ наставникот го чита интерпретативно (изразно, естетски, уметнички), складно, поттикнувачки, уметнички изразено, исполнето со занес и желба со цел кај студентите да го разбуди доживувањето на текстот, но и да се обезбеди негово разбирање¹¹⁸.

Потоа следува методичка структура на обработка на басна, според моделот прикажан со материјалот 12A2.

Наставникот, студентите ги запознава со Скелетниот приказ, наставна техника за структурирање и олеснување на дискусиите, преку која се овозможува опишување, размислување, синтетизирање и аргументирање. По прочитаниот текст, студентот пишува една реченица со која опишува за што се работи во текстот, со што се поттикнува синтеза во мислењето. За пишувањето фраза, која кажува нешто значајно за книгата (текстот), дава можност да се размислува на поинаков начин и да се сведе делото во одредени рамки кои ја изразуваат суштината. Потоа се избира еден збор кој го изразува значењето или основната тема на книгата. Потоа студентот црта симбол или скица што ја претставува содржината на книгата или клучниот настан или објектот во неа. Барањето да се нацрта симбол произлегува од намерата на учениците да им се понуди можност на различен и на креативен начин да го изразат своето сфаќање за книгата. Следниот чекор е да се избере боја која го изразува расположението или чувството што го предизвикува книгата. На крајот студентите ја

¹¹⁷ A. Browne (2006), стр. 56.

¹¹⁸ Според Тофовиќ-Камилова, М., во второто поглавје: „Уметничката литература и позитивните педагошки чувства“, М. Тофовиќ-Камилова (1995), стр. 80–84.

дополнуваат реченицата „една од најдобрите работи во оваа книга е...“. Ова барање ученикот го става во ситуација да споредува, да вреднува, да одлучува, а тоа обично го охрабрува да ги прераскажува најинтересните настани.¹¹⁹

Студентите го добиваат работниот материјал 12Г1 и прават скелетен приказ на прочитаната басна. Неколку студенти ги претставуваат скелетните прикази.

Мини предавањето наставникот го прави преку следните клучни аспекти: процесот на описменувањето на ученикот е сложена и макотрпна дејност; поимно определување на писменоста, во јазичен и методички контекст; посебно програмско подрачје во наставата по мајчин јазик – писменото изразување како комплексно подрачје, писменото изразување како свесна и промислена активност која се темели на знаења, способности и вештини; односот помеѓу мислењето, говорот и писменото изразување, кои меѓусебно се дополнуваат, без можност целосно да се одделат, бидејќи меѓу нив постои дијалектичко единство; непосредни задачи на писменото изразување во наставата по мајчин јазик (12А4); формите на писменото изразување (препишување, диктати¹²⁰, прераскажување, опишување, службени и информативни состави, слободни писмени состави) (12А5).

Студентите работат во шест групи. Секоја група добива картичка со различни писмени вежби (различни форми на писмено изразување), и тоа: група број 1 треба да подготви три модели на диктат. Група број 2 треба да подготви три видови на писмени вежби за препишување. Група број 3 треба да одбере текст и неговата содржина да ја прераскаже според два модела. Група број 4 треба да изработи две писмени вежби за опишување. Група број 5 треба да напише: честитка, покана и вест, како форми на службени и информативни текстови. Група број 6 треба да напише два состава според зададените барања. Студентите работат тимски.

Секоја група ги претставува изработените писмени вежби (12В1).

¹¹⁹ Според прирачникот *Со читање и пишување до критичко мислење*, 2004, стр. 57-58.

¹²⁰ Види: Ј. Делчева-Диздаревик (2003), стр. 303–307.

Мини лекција. Наставникот ги поттикнува студентите да ја сфатат потребата од изработување на книги, сликовници и друг пишан материјал во училиницата заедно со учениците. На тој начин се поттикнува креативноста, писменото изразување, се развива писмената култура, естетските вредности, самодовербата. Едноставно, читањето и пишувањето да ги направат интересни и да ги доближат до нивните желби и интереси.¹²¹

Студентите имаат можноста да се запознаат со 10 креативни модели за изработка на книги: книга на закачалка, книга во одредена форма итн. Студентите на ниво на група се договараат и заеднички донесуваат заклучок (6 групи) за моделот на книга кој ќе го изработуваат и за која возраст на ученици ќе биде наменета. Во посебен дел од училиницата (т.н. „шведска маса за материјали“ студентите го избираат материјалот потребен за изработка на книгата. Студентите прават поделба на задачите во процесот на изработката.

По завршувањето со изработувањето, секоја група избира еден студент кој на авторското столче ја чита и ја претставува направената книга. После секоја прочитана книга, студентите преку ракоплескање ја поддржуваат работата на своите колеги.

Студентите добиваат работен материјал (12Г2) кој претставува листа за проверка на напредокот. По пополнувањето листите се ставаат во посебна кутија.

Следуваат инструкции за домашни задачи.

- Секој студент да изработи склетен приказ на последната прочитана книга.
- Секој студент да ги изработи писмените вежби од другите групи.
- Студентите да обезбедат 1 цртан филм со содржина од бајка или басна, еден драмски текст и една радио-драма.

¹²¹ Според М. Silberman (1995), стр. 72.



12A1 Материјали за наставникот:

Текст од басната „Зајакот и желката“

”ТРГАЈ МИ СЕ ОД ПАТОТ, ВЛЕЧКЕ НИЕДНА! НЕ ПРЕЧИ МИ ВО ТРКАТА!“ – СВИКА ГРУБО ЗАЈАКОТ НА ЖЕЛКАТА. „ПОСТОЈАНО МИ СЕ ПОДБИВАШ! – СЕ ПОЖАЛИ ЖЕЛКАТА – МИ СЕ СМАЧИ ВЕЌЕ ОД ТЕБЕ!“ „ДОБРО – РЕЧЕ ЗАЈАКОТ – АЈДЕ ДА СЕ ТРКАМЕ, АКО МЕ ПОБЕДИШ ЌЕ ПРЕСТАНАМ ДА ТЕ ЗАДЕВАМ.“ ЖЕЛКАТА ГО ПРИФАТИ ПРЕДИЗВИКОТ. ТРКАТА БЕШЕ ЗАКАЖАНА И СИТЕ ЖИВОТНИ ДОЈДОА ДА ВИДАТ ШТО ЌЕ СЕ СЛУЧИ. НА ЗНАКОТ ЗА СТАРТ ЗАЈАКОТ ЛЕТНА КАКО ВЕТЕР И ЈА ОСТАВИ ЖЕЛКАТА. НО, ТАА НЕ СЕ ОБЕСХРАБРИ. „КОЛКУ Е ГЛУПАВА ЖЕЛКАВА! – СИ МИСЛЕШЕ ЗАЈАКОТ – КАКО МОЖЕ И ДА ПОМИСЛИ ДЕКА ЌЕ МЕ ПОБЕДИ?“ УБЕДЕН ВО СВОЈАТА ПРЕДНОСТ ТОЈ РЕШИ ДА СЕ ОДМОРИ ПОД ЕДНО ДРВО. „ЌЕ ЧЕКАМ ДА ПОМИНЕ ЖЕЛКАТА“ – СИ РЕЧЕ. КОГА ЈА ВИДЕ КАКО ПОМИНУВА, ЗАЈАКОТ ДОВИКНА ПОДБИВАЈЌИ СЕ: „КАКО СИ ЖЕЛКИЧКО? НЕ БРЗАЈ ТОЛКУ, ЌЕ СЕ ИСПОТИШ!“ НО, ЖЕЛКАТА СИ ПРОДОЛЖИ КАКО НИШТО ДА НЕ ЧУЛА. „САМО ТИ ОДИ. ЈАС МАЛКУ ЌЕ ДРЕМНАМ, И ПАК ЛЕСНО ЌЕ ТЕ ПРЕСТИГНАМ“ – РЕЧЕ ЗАЈАКОТ. „КОЛКУ Е ВООБРАЗЕН ЗАЈАКОТ!“ – РЕКОА СИТЕ ЖИВОТНИ. НО, ЗАЈАКОТ СПИЕШЕ ПОВЕЌЕ ОТКОЛКУ ШТО ТРЕБАШЕ, ПА ЖЕЛКАТА СТИГНА ПРВА НА ЦЕЛТА. КОГА СЕ РАЗБУДИ, ЗАЈАКОТ ЈА РАЗБРА ГОРЧЛИВАТА ВИСТИНА – ДЕКА ЈА ЗАГУБИЛ ТРКАТА. ВО ЧЕСТ НА ЖЕЛКАТА ЖИВОТНИТЕ ОД ШУМАТА НАПРАВИЈА МНОГУ УБАВА ЗАБАВА. НА НЕА БЕШЕ ПОКАНЕТ И ЗАЈАКОТ НО, ТОЈ ПОВЕЌЕ САКАШЕ ДА СИ СЕДИ ДОМА. ПОДОБРО БАВЕН НО УПОРЕН И СКРОМЕН, ОТКОЛКУ БРЗ А ВООБРАЗЕН.



12A2 Модел на методичка структура на обработка на басна¹²²

МОДЕЛ НА МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА НА ОБРАБОТКА НА БАСНА (Ramzaeva-Livov)

1. Воведен разговор

- За авторот на басната
- Игра според текстот од басната
- Разговор за ликовите на животните (според играта)

2. Изразно читање на басната

3. Анализа на конкретна содржина од басната

- Одредување и структура и композиција на басната
- Објаснување на постапките од животните, нивните карактерни особини
- Утврдување на главни мисли

4. Откривање на алегоричноста

5. Анализа на делови од басната кои се носители на моралната порака

6. Аналогија со животот

¹²² Според G. Lekić (1991), стр. 120.



12А3

СКЕЛЕТЕН ПРИКАЗ¹²³

1. РЕЧЕНИЦА
2. ФРАЗА
3. ЕДЕН ЗБОР
4. СИМБОЛ или СКИЦА
5. БОЈА
6. ДОПОЛНИ-ЕДНА ОД НАЈДОБРИТЕ РАБОТИ Е...



12А4 Култура на писмено изразување

* КУЛТУРА НА ПИСМЕНО ИЗРАЗУВАЊЕ

* ПИСМЕНО ИЗРАЗУВАЊЕ- КОМПЛЕКСНО ПОДРАЧЈЕ



¹²³ Според прирачникот *Со читање и пишување до критичко мислење*, 2004, стр. 57.



12A5 ФОРМИ НА ПИСМЕНО ИЗРАЗУВАЊЕ¹²⁴

- * ПРЕПУШУВАЊЕ
- * ДИКТАТ
- * ПЕРАСКАЖУВАЊЕ
- * ОПИШУВАЊЕ
- * СЛУЖБЕНИ И ИНФОРМАТИВНИ СОСТАВИ
- * СЛОБОДНИ ПИСМЕНИ СОСТАВИ

¹²⁴ Види: Ј. Делчева-Диздаревик (2003), стр. 291–325.



12B1 Додатен материјал за студентите:

КАРТИЦИ ЗА ПИСМЕНИ ВЕЖБИ

<p>1. ДИКТАТ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Конкретен диктат - Диктат за откривање на грешки - Диктат за воведување 	<p>2. ПРЕПИШУВАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Преписување на букви, зборови, реченици (со изоставени букви) - Преписување на реченици со помош на слика - Преписување на реченици во врска со предмети и лица
<p>3. ПЕРАСКАЖУВАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Писмено прераскажување Репродукција на содржина - Прераскажување со измена на лицата и во други глаголски времиња 	<p>4. ОПИШУВАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Опишување и составување по слики - Состав од една слика
<p>5. СЛУЖБЕНИ И ИНФОРМАТИВНИ СОСТАВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Честитки - Покани - Вест 	<p>6. СЛОБОДНИ ПИСМЕНИ СОСТАВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Состав според зададена тема - Состав според самостојно избрана тема од споредна област



12B2:

Книги споени со шарки¹²⁵

Книги споени со шарки

Материјал:

- картон, хартија за составување, хартија за пишување, прицврстувач за хартија, од 5-7см широка пластична или леплива лента, лепак, ножици, дупцалка(шило)



Упатство:

1. Исечете две парчиња од картонот со димензии-ширина 20 см и должина 30 см или малку поголеми од страниците.
2. Исечете од конструктивната хартија парчиња со иста димензија како и парчињата од картон. Потоа залепи ги од двете страни на корицата (напред и назад).
3. Исечете лента од 2,5 см од левата страна на предната корица. Ова ќе овозможи книгата да се свитка кога ќе се отвара. Не ја сечете задната корица.
4. Следно поставете ги двете парчиња од предната корица близу еден до друг. Оставете 0,6мм празен простор помеѓу двете парчиња од предната корица.

¹²⁵ C. Sunflower (1993), стр. 19–20.

5. Употребете широка пластична или леплива лента, да ја споите предходно исечената лента од 2,5 см на предната корица. Кога ќе го направите ова бидете сигурни дека сте оставиле 0,6мм простор, празнина помеѓу двете парчиња. Ако заборавивте да оставите доволно простор, тогаш вашата книга нема да се отвара правилно.
6. (Избор) Залепете мал правоаголник со наслов и авторско име на предната корица.
7. Направи три дупки на предната и задната корица.
8. Потоа, ставете ја предната корица над страните кои треба да бидат издадени. Удри три исти дупки во овие страни со линии.
9. Сега соберете ја предната корица, страните со линии и задната корица и зацврстувачот на хартии низ секоја дупка.
10. На крај, притисни ја предната и задната страна.



12Г1: Работен материјал за студентите:

СКЕЛЕТЕН ПРИКАЗ¹²⁶

- 1. РЕЧЕНИЦА**
- 2. ФРАЗА**
- 3. ЕДЕН ЗБОР**
- 4. СИМБОЛ или СКИЦА**
- 5. БОЈА**
- 6. ДОПОЛНИ-ЕДНА ОД НАЈДОБРИТЕ РАБОТИ Е...**

¹²⁶ в. бел. 256.



12Г2:

ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА НА НАПРЕДОКОТ

МОЛИМЕ ЗАПИШЕТЕ ТРИ ИЛИ ЧЕТИРИ РАБОТИ КОИ ГИ НАУЧИВТЕ...

СУМ НАУЧИЛ, А...

-
-
-
-
-
-
-
-

13. Медиумска култура Интерактивен модел -13



Протокол за интерактивен модел број 13 ИМ-13

МЕДИУМСКА КУЛТУРА



Цели:

- Стекнување знаења за театарската и за драмската уметност.
- Оспособување за подготовка на куклена/театарска претстава, играње улоги и развивање вештини за креативно анимирање на сценски кукли.
- Запознавање со изразната вредност на читањето и запознавање со видовите читање.
- Развивање способности и вештини за интегрирање на наставни содржини од медиумска култура со наставни содржини од други програмски подрачја.



Видови активности:

I.Блок

Поделба во групи. „Во зеленчуковата градина“ – читање приказна. Играње на улоги. Картици – Злоупотреба на моќта на наставникот. Мини лекција. Израз на вредност на читањето. Видови на читање. Драмско катче. Активност: анализа на програмско подрачје – медиумска култура во наставните програми за прво, второ и трето одделение. Читање на текст по улоги. План и планирање на театарска/куклена претстава. Поделба на улоги. План за посета на театар и следење театарска претстава.

II.Блок

Посета на драмски театар во Скопје. Следење на театарска претстава. Анализа.

III. Блок

Изведба на театарска претстава „Дедо Мраз“ од страна на студентите во факултетските простории. Анализа.



Време на реализација: I Блок – 165 мин.

II Блок - 90 мин.

III Блок - 60 мин.



Опрема: Графоскоп



Средства за наставникот: Кутија со картици со броеви 1-4, приказна „Во зеленчуковата градина“, престилка, цртежи со зеленчук, леплива трака.



Материјали за наставникот:

13A1: Изразна вредност на читањето

13A2: Видови на читање



Помошен материјал за студентите:

13B1=13A1

13B2=13A2



Додатен материјал за студентите:

13B1: Игра 1: Неприкосновен авторитет.

13B2: Игра 2: Приоритет на основните цели и потреби.

13B3: Игра 3: Потценување.

13B4: Игра 4: Манулирање со групата.

- Наставни планови и програми за прво, второ и трето одделение.
- Новогодишна елка, новогодишни капи, облека за Дедо Мраз, украсни кутии.



Работен материјал за студентите:

13Г1: Медиумска култура (анализа)

13Г2: Текст „Дедо Мраз“ од Ненад Цамбазов



Тек на интерактивна настава:

I Блок. Студентите при влегувањето во просторијата извлекуваат картонче од кутија што ја држи наставникот. Во кутијата има картончиња со броеви од 1 до 4. Според извлечениот број студентот седнува на масата означена со идентичен број. Наставникот замолува еден од студентите да биде во улога на асистент во периодот на читање на приказната „Во зеленчуковата градина“. Наставникот на себе носи престилка, на слушателите одблиску им ја претставува насловната страна на сликовницата и ги запознава со насловот, со генералиите на авторот и на илустраторот. Студентот – асистент има задача ефективно да го следи читањето на текстот и постепено, според содржината, на престилката од наставникот ги излепува соодветните цртежи со зеленчук. Следува делот на поставување на прашања од страна на наставникот, преку кои се прави содржинска и естетска анализа на прочитаната приказна.

Секоја група извлекува по едно картонче (13B1-13B4), на којшто се претставени четири примери на однесување на наставници – злоупотребувачи на моќта на наставниковата професија. Секое картонче содржи: цртеж преку кој се илустрира соодветно однесување, улогата на наставникот и клучна реченица која го манифестира однесувањето. Секоја група треба да направи сценарио, за соодветното однесување, да ги поделат улогите и да играат улоги – да драматизираат.

Сите групи го презентираат наставниковото однесување преку играње улоги.

Преку помошниот материјал (13A1) наставникот акцентот го става на објаснувањата за изразната вредност на читањето. На студентите им се претставуваат компонентите на изразната вредност на читањето, како важен предуслов во процесот на читање на улоги и во усното говорење. Студентите се запознаваат со видовите на читање со посебно внимание на: гласно изразно читање и читање по улоги (13A2).

Студентите добиваат информации за флексибилноста во уредувањето на просторот во кој се учи, во зависност од наставната тема којашто се обработува и од видот на наставните активности. Во овој контекст, доколку се обработуваат наставни содржини од медиумска култура, пример: подготовка на куклен театар, театарска претстава во Училиштата, или во соодветен простор на ходникот може да се импровизира драмски центар и со помош на семејствата и на учениците. Во секоја група студентите работат во парови на работниот материјал (13Г1) анализа – медиумска култура. Задачата се состои во анализирање и извлекување на содржини, цели, поими и активности во рамките на програмското подрачје медиумска култура во прво, второ и трето одделение. За оваа активност секоја група добива комплет копирани наставни програми по македонски јазик за прво, второ и трето одделение. Паровите од групата ги разменуваат и ги споредуваат направените анализи. Наставникот поведува фронтална дискусија за направената анализа и поставува дополнителни прашања. По избор на студентите театарската претстава што треба да се подготвува ќе биде насловена Дедо Мраз, според истоимениот текст од Ненад Цамбазов.

Сите студенти прво тивко го читаат текстот. Потоа, неколку студенти го читаат текстот по улоги неколку пати. При читањето наставникот ги подучува на правилна артикулација, дикција, ритам, темпо, пауза, јачина на глас. Сите студенти учествуваат во правењето план за театарска претстава и ги делат улогите на: актери, режисери, сценографи, кореографи, костимографи, тон-мајстор, светло-мајстор, звук-мајстор и статисти. Дополнителните подготовки студентите ги прават во вон наставното време.

Следува договор за заедничко одење во театар и давање упатства за основните елементи кои ќе бидат предмет на набљудување во периодот на изведување на претставата.

II Блок. Групата студенти со наставникот посетуваат театар и следат театарска претстава.

III Блок. Изведување на (аматерска) театарска претстава „Дедо Мраз“ од страна на студентите во факултетска просторија.



13A1 Материјали за наставникот:

ИЗРАЗНА ВРЕДНОСТ НА ЧИТАЊЕТО¹²⁷

- * АРТИКУЛАЦИЈА
- * ДИКЦИЈА (јасно изговарање, начин на нагласување, боја на глас)
- * ИНТОНАЦИЈА
- * РИТАМ
- * ТЕМПО
- * ПАУЗА
- * ЈАЧИНА (интензитет на глас)
- * ВИЗУЕЛЕН КОНТАКТ СО СЛУШАТЕЛИТЕ
- * ДИСКРЕТНОСТ ВО GESTОВИ И МИМИКИ



13A2 ВИДОВИ НА ЧИТАЊЕ¹²⁸

- * ГЛАСНО ЧИТАЊЕ
- * ТИВКО ЧИТАЊЕ (ЧИТАЊЕ ВО СЕБЕ)
- * ЛОГИЧКО ЧИТАЊЕ
- * ИЗРАЗНО (ИНТЕРПРЕТАТИВНО, ЕСТЕТСКО, УМЕТНИЧКО)
- * ХОРСКО ЧИТАЊЕ
- * НАСОЧЕНО ЧИТАЊЕ

¹²⁷ G. Lekić, (1991), *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta, стр. 88–89.

¹²⁸ *Ibid.* стр. 89–90.

- * ИСТРАЖУВАЧКО ЧИТАЊЕ
- * ФЛЕКСИБИЛНО ЧИТАЊЕ
- * КРИТИЧКО ЧИТАЊЕ
- * ДИФЕРЕНЦИРАНО ЧИТАЊЕ
- * ТВОРЕЧКО ЧИТАЊЕ
- * ЧИТАЊЕ ПО УЛОГИ
- * МЕТОД НА ПРОБЛЕМСКО ЧИТАЊЕ¹²⁹



**КАРТИЧКИ : „ЗЛОУПОТРЕБА НА МОЌТА
НА НАСТАВНИКОТ“¹³⁰**

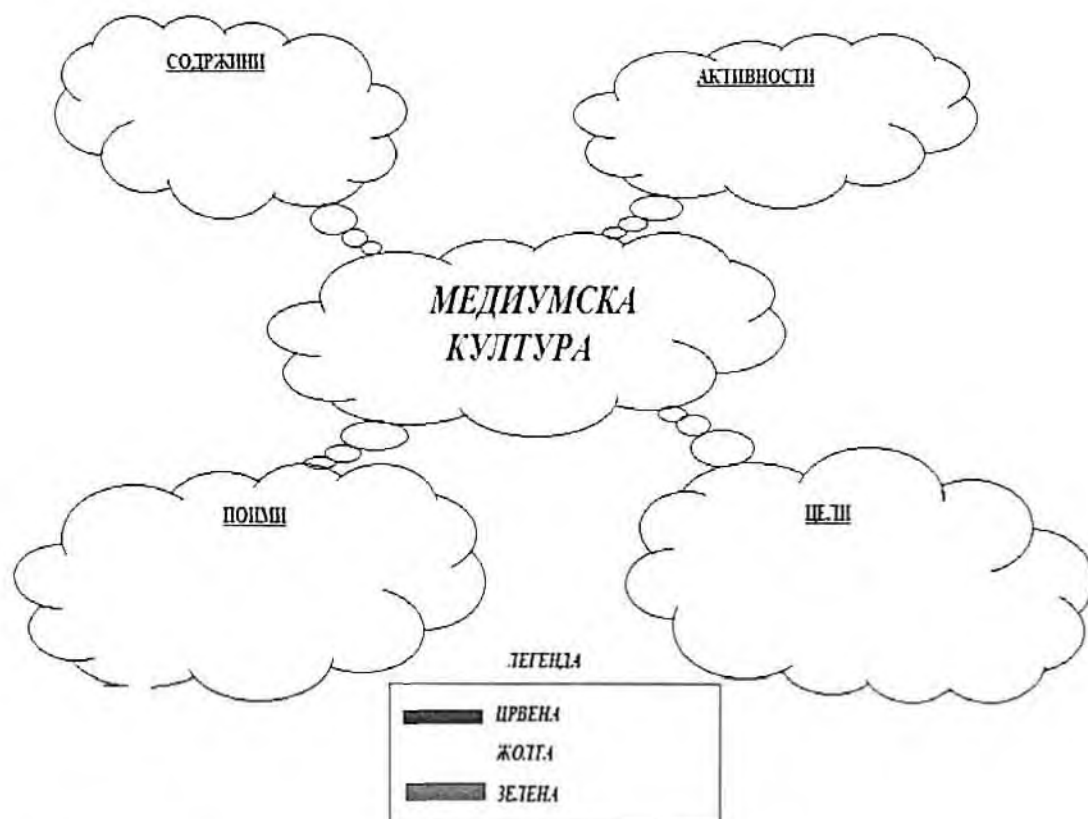
<p>13В1 ЦРТЕЖ ИГРА1 : НЕПРИКОСНОВЕН АВТОРИТЕТ</p> <p>ЗАТОА ШТО ЈАС ТАКА РЕКОВ, ЕТЕ ЗОШТО!</p>	<p>13В2 ЦРТЕЖ ИГРА2: ПРИОРИТЕТ НА СОПСТВЕНИТЕ ЦЕЛИ И ПОТРЕБИ</p> <p>НЕ САКАМ ЗА ТОА ДА СЛУШАМ НИТУ ЗБОР. СПОРЕД РАСПОРЕДОТ ВРЕМЕ Е ЗА МАТЕМАТИКА, А НИЕ МОРА ДА СЕ ПРИДРУЖИМЕ ЗА НАШИОТ РАСПОРЕД. ЌЕ ВИДИТЕ ПОКАСНО ВО ЖИВОТОТ ДЕКА ...</p>
<p>13В3 ЦРТЕЖ ИГРА3 : ПОТЦЕНУВАЊЕ</p> <p>ТИ БЛАГОДАРАМ ТОМЕ, ЗА УШТЕ ЕДЕН БРИЛИЈАНТЕН, ПРОМИСЛЕН И ЦЕЛОСНО ПОГРЕШЕН ОДГОВОР.</p>	<p>13В4 ЦРТЕЖ ИГРА4: МАНИПУЛИРАЊЕ СО ГРУПАТА</p> <p>ЗАРАДИ ПОСТАПКАТА НА ЕДЕН ОД ВАС, СИТЕ ЌЕ ПАТИМЕ (ИСПАШТАМЕ).</p>

¹²⁹ М. Тофовиќ-Ќамилова (1996), стр. 29–32.

¹³⁰ Според W. Creidler, извор: Pavlović-Breneslović, D., Pavlovski, T. (2000) *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet-Beograd, стр. 150–151.



13Г1



13Г2

ДЕДО МРАЗ

ЛИЦА : ЈОВАН, МАРИКА, ВЕРЧЕ, ТОМЕ И ДЕДО МРАЗ

(Соба. Новогодишно наметена. На средината елка. Околу елката поседнати се сите.)

ЈОВАН: Вечерва е Нова година. Само уште неколку часа и треба да пристигне Дедо Мраз. Право да ви кажам го чекам и му се радувам од се срце. Тој секоја година подароци ни носи.

МАРИКА: Дедо Мраз им носи секогаш најубави подароци на сите добри деца.

ЈОВАН: (налутено) Значи јас не сум добро дете, тоа ли сакаш да кажеш?

МАРИКА: Кој си ја има мувата на глава и вика иш. Јас тебе не те спомнав воопшто. А ти не лош, па зошто тогаш се лутиш?

ЈОВАН: Извини, јас само така ... се збркав...

ВЕРЧЕ: Мама вчера ми рече дека Дедо Мраз ќе ми донесе многу убави и интересни книги. А и големо, најголемо чоколадо.

ТОМЕ: А мене тате ми кажа дека ќе добијам вистински фудбал, и малечки скии, па кога ќе се спуштам низ ритчето не ќе ме стигне ни најбрзиот тркач.

ЈОВАН: А за мене Дедо Мраз подготвил топол џемпер и нова санка, така ми шепна синоќа баба кога ми раскажуваше една прекрасна сказна.

МАРИКА: А знаете ли како ги дели подароците добриот Дедо Мраз? (сите во еден глас) Не знаеме. Кажи.

МАРИКА: Прво Дедо Мраз ги прегледува ученичките книшки на оној ученик што има слаби оценки не добива никаков подарок.

ЈОВАН: (со тажен глас) Оф, оф значи јас не ќе добијам никаков подарок. Пред неколку дена првпат во мојот живот добив единица и тоа не за незнаење туку заради потшепнување. Учителката уште не ми ја поправи. Оф, јас несреќниот.

ВЕРЧЕ: Не тагувај Јоване. Дедо Мраз е добар и можеби ќе ти прости, само не е убаво да се потшепнува на часовите.

МАРИКА: А втора работа на која Дедо Мраз многу гледа, тоа е секое дете треба да прави секогаш добри дела. Да ги почитува постарите, да не се кара и тепа, ете на тие деца Дедо Мраз секогаш најубави подароци им дели.

ЈОВАН: Тогаш мене Дедо Мраз сигурно нема да ме заборави. Јас секогаш учтиво ги поздравувам постарите, ги слушам тато и мама за се што да ми речат. Само онаа единица од потшепнувањето право да ви речам многу ме плаши.

ВЕРЧЕ: Ту ама си се исплашил, божем кожата ќе ти ја одерат. Другпат нема да потшепнуваш, нели!

ТОМЕ: Слушајте, јас предлагам околу нашата новогодишна елка оро да заиграме и весело да запееме. Можеби и Дедо Мраз штом ќе пристигне во оро то ќе ни се придружи (сите) Важи!

(Пеат некоја новогодишна песна... Вратата се отвара пополека и влегува саканиот гостин Дедо Мраз. Сите се изненадени и збунети.)

ЈОВАН: (радно) Дедо Мраз! Дедо Мраз! Пристигна кај нас. (сите се стршуваат и го прегрнуваат.)

МАРИКА: Мил, Дедо Мраз!

ВЕРЧЕ: Наш најсакан гостину.

ТОМЕ: Да живее Дедо Мраз!

ДЕДО МРАЗ: (со старечки глас.) Еј, пополека добри дечиња. Сте ме најавнале како магарче, пополека мили мои. Јас сум уморен од патот, пуштете ме малку да се одморам.

МАРИКА: Добри Дедо Мраз, кажи ни какви подароци ни донесе?

ДЕДО МРАЗ: А, тоа е тајна чедо мое. Ќе ви кажам, но прво сакам да се уверам дали сте вие оние послушни и вредни деца што треба да ги добијат подароците од мојата волшебна вреќа.

ЈОВАН: (натажено) Тешко мене, сега Дедо Мраз сигурно ќе ме казни и нема никаков подарок да ми додели.

ВЕРЧЕ: Десет земји да прошеташ добри Дедо Мраз, попослушни од нас не ќе најдеш. Ние сме секогаш први и во учењето и во другарството.

ДЕДО МРАЗ: Ве знам јас сите Верче, добро ве познавам. И тебе, и Јован и Марика и Томе. Моето врапче Сознајко секогаш ми реферира дали сте добри или лоши. Вие навистина ги заслужувате подароците. Само по ред. (се обраќа кон Јована).

ДЕДО МРАЗ: Е, мој Јоване врапчето сознајко ми шепна дека си станал таков суфлер каков што нема во ниедно училиште.

ЈОВАН: (збунето) Ама, јас, тоа беше несакајќи.

ДЕДО МРАЗ: Добро де јас знам дека ти си добро дете и друг пат нема никогаш да потшепнуваш. Ајде да видиме што има за тебе во мојата вреќа. А, ааа еве еден многу убав и топол џемпер, а и нова санка сум ти донел.

ЈОВАН: (радносно) Многу благодарам мој Дедо Мраз. Ти ветувам дека отсега на часовите ќе бидам како бубаче.

ДЕДО МРАЗ: Еве и за вас драги деца убави дарови носам. (им ги поделува подароците.)

МАРИКА: Подобар дедо нема на светов од нашиот Дедо Мраз.

ДЕДО МРАЗ : (се смешка) Хе-хе-хе, деца мои. И јас многу ги сакам добрите деца. Секоја Нова година кога пристигнувам од далечниот север се чувствувам толку среќен.

ТОМЕ: Ајде да заиграме и да запееме заедно со Дедо Мраз. (Се фаќаат сите во оро и ја пеат новогодишната песна.)

ДЕДО МРАЗ: Е, сега драги деца морам да си одам. До полноќ треба да ги зарадувам сите добри дечиња. Мојот коњ брзиот Северко тропа на вратата. Бидете послушни, ако сакате да се видиме и идната година. (ги гушнува и ги бакнува сите.)

ЈОВАН: Патувај среќно Дедо Мраз. Ти си ни гостин драг.

МАРИКА: До година ќе те зарадуваме со многу нови петки.

ВЕРЧЕ: Ќе се трудиме да бидеме уште подобри.

ТОМЕ: Твојата добрина нема никогаш да ја заборавиме.

ДЕДО МРАЗ: Догледање, деца мои, догледање. (си оди)

ЈОВАН: Другари да запееме една песна за Дедо Мраз.

(сите) Ура! Песна за Дедо Мраз. (Околу елката весело оро ја пеат песната за Дедо Мраз...)

Колку е добар овој Дедо Мраз, подароци ни донесе сега во овој час, свеќички шарени блескаат со сјај, подобри ученици нема во цел крај. Хо хо хо тра ла ла, повелете на гозба и весела забава, хо хо хо тра ла ла среќна и весела Нова Година.

14. Следење и вреднување на јазичниот развој –

Интерактивен модел -14



Протокол за интерактивен модел број 14 ИМ-14

Следење и вреднување на јазичниот развој



Цели:

- Студентите да го сфатат значењето и потребата на континуираното следење и вреднување на јазичниот развој кај учениците.
- Оспособување на студентите за непосредно користење различни истражувачки техники во процесот на слењето и проверувањето на јазичниот напредок.
- Студентите да развијат вештини за анализирање на добиени податоци при следењето и вреднувањето на јазичниот напредок.



Видови активности:

I Блок Активност: Непланирана опсервација. Разговор. Мини – лекција. Техники за опсервација. Модели на инструменти за следење на јазичен развој. Набљудување на видео записи. Работа во мали групи. Бележење. Споделување на искуства. Инструкции за користење на инструменти за набљудување во училница. **II Блок** Спроведување на техника на опсервација во училница. **III Блок** Анализа на истражувачкиот инструментариум користен при набљудување во училница. Споредување. Заклучни сознанија.



Време на реализација: I Блок - 90 мин.

II Блок -165 мин.

III Блок - 60 мин.

Вкупно: 315 мин



Опрема: LCD-proјector, CD player, CD, ТВ



Материјали за наставникот:

14A1: Листа за проверка на читање

14A2: Листа за проверка на вештината за пишување

14A3: Контролен лист за слушање

14A4: Чек-листа за проверка на усно изразување



Работен материјал за студентите:

14Г1=14A1

14Г2=14A2

14Г3=14A3

14Г4=14A4



Тек на интерактивна настава:

Интерактивниот модел се реализира во три наставни блока.

Пред започнување на наставата, еден студент добива задача на почетокот на часот да демонстрира невообичаено однесување во училницата, од типот: станување од стол кога наставникот дава објаснувања, движење до местото каде што се наоѓаат помошни материјали; разгледување на истите; движење кон другите студенти, одземање прибор за пишување без да добие одобрение итн. Наставникот студентите ги воведува во наставната тема која се однесува на вреднувањето и следењето на јазичниот развој на учениците и на истражувачките техники и инструменти кои имаат можност да се користат во овој процес. Следува мини лекција во која се систематизираат структурните елементи на програмските подрачја, од првите три одделенија. И тоа, од две програмски подрачја од две одделенија се извлекуваат неколку аспекти кои што

можат да претставуваат цел за следење на учениковиот јазичен развој. Во овој дел студентите се потсетуваат на опсервацијата, како втора техника, после техниките на хартија, која наставниците често ја применуваат во училиницата во процесот на прибирање на податоци за развојот на ученикот. Како што сугерира и самиот термин, опсервацијата вклучува надгледување или слушање на учениците додека изведуваат некоја активност (опсервација на процес) или донесување суд за производ направен од ученикот (опсервација на производ). При опсервацијата наставниците стануваат свесни за однесувањата на учениците како што: се погрешно изговарање на зборовите при читање на глас, интеракција во групи, зборување пред класот, насилно однесување со другите ученици, загуба на концентрација, трпеливо чекање да им дојде ред итн. Некои опсервации се формални и однапред планирани, како кога наставниците ги следат и вреднуваат учениците додека читаат на глас во групата за читање или кога даваат усна презентација пред одделението. Во вакви ситуации наставникот сака да опсервира конкретен пакет на однесување на ученикот. На пример, при читање на глас, наставникот може да гледа и да слуша за да види дали постои јасен изговор на зборовите, промена на тонот за да се нагласат важните моменти, периодично кревање на погледот од текстот додека читаат итн. Бидејќи ваквите опсервации се планирани, наставникот има време да ги подготви учениците и однапред да ги идентификува конкретните однесувања кои што ќе се опсервираат.

Други опсервации што ги користат наставниците се непланирани и неформални. Во овој контекст, наставникот се повикува на „однесувањето“ на студентот кое беше претставено на почетокот од часот. Спонтаните опсервации кои што се базираат врз она што често се нарекува „надгледување на учениците“, одразуваат моментални непланирани настани коишто наставникот ги опсервира, ги помни и потоа ги толкува.

Наставникот претставува неколку инструменти коишто студентите можат да ги користат во набљудувањето на поединечен аспект од јазичниот развој. Секој инструмент посебно се објаснува. Студентите се делат во мали групи. Секоја група добива различен инструмент за следење. Групите добиваат задача да набљудуваат содржина од видео запис кој е снимен во училиница во која

студентите ја реализираат практичната настава. По завршеното набљудување, студентите разговараат и заеднички ги пополнуваат чек-листите.

Следува дискусија и претставување на поплнетите инструменти. Студентите добиваат инструкции за опсервациите кои треба да ги прават во училиниците. Секој студент добива два истражувачки инструменти.

Во модел-училиштето студентите имаат однапред дадени задача од страна на наставникот за набљудување, пришто едновремено треба да пополнат и чек листи. По овој дел следува анализа.



14A1 Материјали за наставникот:

Име.....

Дата.....

Листа за проверка на читање

К-константно

П-понекогаш

Р-ретко

	К	П	Р
Ученикот покажува интерес и љубов кон читањето			
Ученикот ризикува			
Ученикот не се „снаоѓа“ во содржината на „текстот“			
Ученикот е одлучува да чита кога му се овозможува избор			
Ученикот покажува доверба како читател			
Ученикот има омилен книги			
Ученикот може да ја прераскаже содржината од „текстот“			
Ученикот предвидува што ќе се случува во приказната			
Ученикот поставува прашања за да го разјасни значењето			
Ученикот помни слики и текст за да ги поддржи и разјасни иденте			
Ученикот може да раскаже приказна:			
од почеток до крај			
преку набројување на содржински елементи			
во детали			
ученикот може да зборува за:			
Лик или ликови			
настани			
проблеми			
можности			
тешкотии			



14A2

Име.....

Дата.....

Листа за проверка на вештината за пишување

К-константно

П-понекогаш

Р-ретко

	К	П	Р
Ученикот покажува способност и интерес за пишување			
Ученикот покажува самоиницијативност			
Ученикот прави поврзување меѓу читањето и сопственото пишување			
Ученикот напредува во процесот на пишување преку:			
слики			
шкртаници			
зборови или куси реченици на теми по сопствен избор			
опишува (зборови)			
звук-буква (правилно пишува тоа што го слуша)			
остава места меѓу зборовите			
реченици			
Ученикот кога пишува:			
користи куси реченици.			
употребува описен речник			
дава оригинални идеи			
<i>Коментари:</i>			



14А3

Име.....

Дата.....

Контролен лист за слушање

Клуч

Ч-често

П2-понекогаш

Р-ретко

	Ч	П2	Р
Ученикот воспоставува контакт очи во очи со наставникот			
Учениците го слушаат наставникот со голема заинтересираност			
Учениците се свртени кон наставникот			

УЧЕНИЦИТЕ СЛУШААТ И СЛЕДАТ:

Еднонасочно			
Двонасочно			
Повеќе насочно			

УЧЕНИЦИТЕ МОЖАТ ДА УЧЕСТВУВААТ ВО:

Давање одговори			
Приказна			
Разговор			



14A4

Име _____

Дата _____

Чек-листа за проверка на усно изразување

Легенда

П - постојано

Р - ретко

Н - никогаш

	П	Р	Н
Ученикот може да:			
споредува и разликува			
подредува настани			
именува секојдневни предмети			
разликува важно од неважно			
изговара правилно новонаучени зборови			
Раскаже за сопственото искуство			
Во разговор ученикот може да:			
започне разговор			
биде трпелив пред да каже			
не се согласува без да се изнервира			
постави праша за разјаснување			
објасни до детали			
се однесува правилно			
ја запомни идејата додека го чека својот ред			
се задржи на темата			
Ученикот точно може да имитира:			
звуци			
гласови			
зборови			



**ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА
И ПРЕПОРАКИ**

Како најзначајни се издвојуваат заклучоците кои се однесуваат на значењето на општообразовните дидактики во однос на можноста за успешно реализирање на посебните дидактики, како и фактот дека при дизајнирањето на студиската програма од општодидактичките предмети се почитувани современи тенденции на високото образование. Предложените програми конзистентно водат кон изградување на релевантни сетови на дидактички компетенции. Тоа упатува на размисла дека по апсолвирањето на овие предмети студентите ќе поседуваат квалитетни знаења и систем на развиени вештини дотолку повеќе што во програмата се предвидени и активности со апликативно значење.

Крајниот заклучок произлегува од самата природа на предметот и од конципираноста на предметните програмите кои предвидуваат практични вежби во училиштата. При тоа, се разбира не се маргинализира значењето на теоретските знаења, туку тие треба повеќе да овозможуваат остварување на барањата на современите концепции за високото образование. Според некои од нив практичната настава треба да патиципира дури со 50% од вкупниот фонд на часови. Треба да се напомене дека е своевиден исчекорот во оваа насока направен со студиската програма на Институтот за педагогија во 2009/2010 академска година, во која предметот Дидактика на јазично подрачје е „разгранет“ на неколку специјализирани дидактики, кои проучуваат одделни предметни подрачја од наставата по мајчин јазик, како на пример: почетно описменување, литература за деца, медиумска култура. Од друга страна, предметот Дидактика на јазично подрачје во оваа програма е сместен во еден поширок контекст на уметничко подрачје што ги намалува ефектите од претходно споменатото негово „разгранување“. Ефектите од очигледните усилби за поголемо партиципирање при реализацијата на програмите од оваа посебна дидактика, исто така се неизвесни со оглед на програмскиот статус на предметите кои произлегуваат од Дидактика на јазично подрачје и кои се изборни.

Крајните заклучоци упатуваат дека во иднина е потребна ревизија на концепциската поставеност на наставата, во која со „практична работа“ се започнува уште од првата година на студирањето, а посебните дидактики да

добијат задолжител програмски статус и зголемувањето на фондот на часови на посебните дидактики, особено на часовите предвидени за вежби.

Следењето на современите тенденции во високото образование (високиот процент на застапеноста на практичната настава) укажуваат на потребата од внесување на нов наставен предмет, кој исклучително ќе се реализира преку практична работа (континуирано, во текот на целата академска година), за разлика од двонеделна, дисконтинуирана задолжителна пракса која се реализира за студентите од трета и од четврта година. Во крајна инстанца, сето ова резултира со потреба од целосно ревидирање на концепцијата врз која е изградена студиската програма при ревизија на изборот на општообразовните предмети, добро разработени програми и силабуси за практични вежби во секој наставен предмет.

Потребно е почитување на ограничувачките фактори во високообразовната наставна практика (условувачки компоненти на проодноста), со кои би се амортизирале наведените појави. На тој начин ќе се надминат одредени проблеми во контекст на континуираноста на процесот на студирање и редовноста на следењето на наставата.

Како, засилувачки фактор на целиот овој процес се јавуваат и „дополнителните“ сесии кои не се вклопуваат во концептот за современо високо образование и дефокусирање на предностите предвидени според Болоњскиот процес.

Резултатите добиени од испитување на знаењата на студентите по предметот дидактика на јазично подрачје, покажуваат дека интерактивниот начин на работа во реализацијата на содржините од овој предмет, го поттикнуваат континуираното учење.

Од друга страна, пак, постои верижна реакција од: неконтинуираното полагање на испитите, нефункционирањето на ограничувачките фактори и влијанието на дополнителни сесии, кои уште од почетокот на студирањето, целосно ја изместуваат предвидената временска рамка за студирање и создаваат низа проблеми во текот на реализацијата на наставата.

Според тоа, користењето на современи начини на реализација на наставата, во кои студентите се вклучени како рамноправни партнери,

претпоставува висок степен на нивна активност, што позитивно се рефлектира и врз квалитетот на знаењата, редовноста во наставата, а истовремено претставува и можен начин за надминување на дел од проблемите кои се јавуваат при студирањето според Европскиот кредит трансфер систем – визиониран како многу ефикасен начин на студирање.

Наведените констатации упатуваат на заклучокот дека интерактивната настава битно влијае на квалитетот на процесот на учење и на добиените резултати.

Се наметнува и заклучокот за поврзаноста на знаењата кои се добиваат во „дидактичката група предмети“ т.е. за своевиден трансфер на знаења кои ја засилуваат крајната ефективност на знаењата. Влијанието на знаењата од другите посебни дидактики (кои поради својата природа се „високо практични предмети“ и во кои наставата поради искуството на предметните наставници веќе повеќе години се реализира со примена на многу елементи на интеракција) позитивно влијаеле врз дидактичките компетенции на студентите. Тоа ја потврдува тезата дека високоактивните начини на работа при нивната фрагментарна употреба или при нивната континуирана и целосна дидактички осмислена употреба, во форма на готови интерактивни модели, што е случај со ова истражување, позитивно влијаат врз квалитетот на знаењата, особено во мултиплицирана форма, како во овој случај.

Второто размислување упатува на тоа дека проактивниот начин на работа, преку користење на соодветни интерактивни модели, позитивно влијае и врз трајноста на знаењата, можноста за нивно применување и развиеност на силни дидактички компетенции.

Доколку се тргне од овие две размислувања, како премиси неминовно се наметнува заклучокот дека проактивноста во наставата се јавува како значаен фактор за подобрување на квалитетот на знаењата и развивањето на вештините, дотолку повеќе што цело ова „воспитно сценарио“ во голем дел се одвива во сферата на непосредната практична дејност. Значи, современата академска настава се повеќе треба да се развива во правец на користење на проактивност во услови на непосредна пракса (секаде и секогаш).

Останува отворено прашањето за тоа колку и каков вид на знаења им се потребни на идните педагози и наставници и каде е границата меѓу она што се

смета за продуктивна потреба и на она што навистина им е потребно на оние кои „утре“ ќе конкурираат на пазарот на трудот.

Преку сумативната евалуација на реализацијата на интерактивни модели во текот на истражувањето, може да се заклучи дека студентите високо ја оценуваат интерактивната работа како оптимална по однос на реализацијата на сите нејзини најзначајни елементи: работа во мали групи, позитивна комуникација, самоактивност на студентите, постојана логистика во процесот на содржините преку добивање на посебни печатени материјали, висок степен на застапеност на практични вежби, што според нивно мислење позитивно се одразува врз нивното професионално самочувство и оспособеноста за практична работа.

Со ова се отвара и едно друго прашање за тоа колку интерактивниот начин на работа всушност претставува своевидно оптоварување за наставниците и колку тие избегнуваат дополнителни (односно само навидум дополнителни, бидејќи тие имаат суштинско значење) оптоварувања кои се јавуваат при изведувањето на интерактивната настава. Имено, сосема е јасно дека предавањето *ex cathedra* е најлесно за секој наставник (но, и најнепродуктивно за секој наставник).

Изготвувањето на интерактивни модели, кои во крајна линија не мора да бидат програмирани на ниво на оние кои се користени во ова истражување, изготвување на дополнителни материјали, постојаното следење и создавање услови за позитивен трансфер на теоријата во форма на нејзина применливост, бараат поголем ангажман од страна на наставниците, повеќе време, повеќе енергија и труд, и материјална логистика. Ова секако не се должи на педагошката индолентност на наставниците, ниту пак на нивното непознавање на модусите на интеракцијата, особено не на Институт кој има одличен стручен и научен потенцијал и кој е генератор на идејата за осовременување на наставата, туку и на повеќе реални фактори, како работа со големи групи на студенти, изведување на настава на повеќе предмети, одредени кадровски проблеми, пред сè недостиг на наставен и научен подмладок.

Меѓутоа, сè уште останува отворено прашањето на универзитетско ниво за степенот на педагошката оспособеност на наставниците во високото образование и развиеноста на нивните дидактички способности, без кои, без

разлика на тоа колку тие се високостручни не е можно ефикасна настава на овој степен на образование. Поради тоа, еден од излезите на ова истражување е изградување на нова концепција за развивање на високо училишната дидактика, која може да се развива на две нивоа, и тоа формално и неформално. На првото ниво, како системско решение да се направи програма за дидактичко оспособување за идните наставници во високото образование. На второто ниво, да се понуди системско и програмско решение за професионално усовршување на наставниците во високото образование, со што ќе се подобрат и зајакнат нивните педагошки и дидактички компетенции.

На крај научно е коректно да се истакне дека ова истражување е направено на релативно мал примерок на студенти и тоа пред сè поради природата на самото истражување, чиј методолошки фокус беше насочен на интерактивното моделирање на наставата.

Во крајна истанца, како значаен излез од ова истражување, а со оглед на податоците добиени од делот на истражувањето кој е „врзан“ за студентите се наметнува констатација за потреба од посеопфатни истражувања за испитување на квалитетот на наставата во високото образование и мислењата и ставовите за дидактичката компонента на образовните потреби на студентите.

Литература

1. Адамческа, С. (1991), *Тандемската работа на учениците*, Скопје: Редакција на списанието Просветно дело.
 2. Адамческа, С. (1994), *Методски прирачник за ученичката лектура (од I до IV одд.)*, Скопје: Легис.
 3. Адамческа, С. (1996), *Активна настава: методички основи*, Скопје: Легис.
 4. Адамческа, С. (1997), *Почетно читање и пишување: Методски прирачник*, Скопје: Просветно дело.
 5. *Advanced Training of Trainers: Colaborativ classroom Consultation*, Region IX resource Access Project, San Francisco State University.
 6. *Adult-child Interaction* (1993), Michigan: High/Scop Press.
 7. *Adult Education Trends and Issues in Europe* (2006), European Association for Education of Adults, Brussels.
 8. Алабашовска-Дамовска, Л. (1995), *Играта и нејзиното педагошко организирање во предучилишните установи*, Скопје: Догер.
 9. Алексоски, С. (1998), *Психологија на комуникацијата во педагошката пракса*, Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“.
 10. Anderson, D., (2008) *Productivism, Vocational and Professional Education, and the Ecological Question*, *Vocations and Learning*, Volume 1, Number 2/ July, 2008
 11. Anderson, L.W. (2000), *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom,s taxonomy of educational objectives, complete edition*. New York: longman.
 12. Ангелоска-Галевска, Н. (1994), *Креативноста на децата во предучилишните установи*, Битола: Киро Дандаро.
 13. Ангелоска-Галевска, Н. (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
-

14. Ангелоска-Галевска, Н. (2003), *Методологија на педагошките истражувања*. Скрипта А4. Институт за педагогија - Филозофски факултет, Скопје.
15. Ангелоска-Галевска, Н. (2006), "Современи тенденции во стручното образование и обука на анставниците", *Годишен зборник*, книга 59. Скопје: Филозофски факултет (15-26).
16. Ачковска-Лешковска, Е., Миовска, С. (2002), Со критичко мислење до ефективна настава. *Образовни рефлексии*, бр.1. Скопје: Биро за развој на образованието, стр 28-35.
17. Armstrong, M. (1999), *Models for faculty-student interaction outside of the classroom*. College Student Affairs Journal, 19(1).
18. Baloch, L. (1998), *The Cooperative Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
19. Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999), *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
20. Barnes, J., (2007), *Cross-Curricular learning 3-14*, London: Paul Chapman Publishing.
21. Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C. Stevahn, L. (1991), *Cooperative Learning*, Washington, Professional Development Association.
22. Bernaštajn, B. (1980), *Klase i pedagogija: implicitna i eksplicitna pedagogija*, PREDŠKOLSKO DEJE, 3-4.
23. Bognar, L., Matijević, M. (1993), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
24. Brajša, P. (1979), 'Psohodinamika partnerskih odnosa', *Zagreb: Scijalna zaštita*, god. II, br. 4-5.
25. Brajša, P. (1981), *Opća psihodinamika samoupravnog ponašanja*. Informator, Zagreb.
26. Bratanić, M. (1980), *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
27. Brookfield, S. (1992), *Why Can't get This Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning*, *Adult learning*, 13.

-
28. Brookfield, S. (1993), *Developing Critical Thinking: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
 29. Brookfield, S. (1994), *Adult learning: an overview u Husen T. And Postlethwaite (ed) International Encyclopedia od Education*, Oxford: Pergamon Press.
 30. Browne, A., Reeve, R. (1987), *Bandwidths of competence: The role of supportive contexts in learning and development*, NJ: Lawrence Erlbaum.
 31. Browne, A. (2006), *Developing Language and Literacy 3-8*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
 32. Canfield, J. Wells, C. H. (1994), *100 ways to Enhence Self- Concept in the Classroom: A handbook for teacher and parents*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
 33. Careter, M. Curtis, D. (1994), *Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice*. Readlif Press.
 34. Clair, J., Hoffman, C., and Olson, J. (1990), *Getting it Started, Keeping it Going*, Vista Associates.
 35. Cota Bekavac, M. (2001), *Suradničko učenje , u: Žanetic, I., Žanetic: Nastavnič priručnik 2001/2002, 2006/2007*. Zagreb: Znamen.
 36. Croll, P. (1996), *Teacher-pupil Interaction in the Classroom*. Seminar for Hiheducation, Balaton In P. Croll and N. Hastings (eds) *Effective Primary Teaching*. London: David Fulton.
 37. *Cross-national study of teaching and learning (Data collection workshop). (2001)*, American Instituts for Research, Washington, DC: Pelavin research Center.
 38. Čop, M. (1975), *Pismene vježbe i sastavci*, Zagreb: Pedagoško-kjiževni zbor.
 39. Дамјановски, А., (1989), *Ученикот во наставата*. Скопје: Просветно дело.
 40. Davies, B. (1975), *Social Control and Education*, London, Methuen.
 41. Делчева-Диздаревик, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно дело АД.
-

-
42. Дојч, М. (2000) *Партнерски однос у васпитању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет-Београд .
 43. *Developments in Learning and Assessment*, (eds. M., P., M. Bob), (1999), Washington, DC: Hodder & Stoughton with the Open University.
 44. Diamondstone, J. M. (1980), *Designing, Leading and Evaluating Workshops for Teachers and Parents*, Ypsilanti, High- Scope Educational Research Foundation.
 45. Dodge, D. T. (1988), *A Gaid for Supervisors and Trainers on Imlementing the Creative Curriculum*, Washington: Teaching Strategies Inc.
 46. *Досие на ученикот/ ученичката во подготвителната година*. (2006), Скопје: Просветно дело АД.
 47. Ѓорѓевиќ, Ј., Поткоњак, Н. (1988), *Педагогија*, Београд: Научна књига.
 48. Emonns, B. (1990), *Guidance Principles for Encouraging Self-discipline*, CDA Training Program, Central Arizona College.
 49. *Enciklopedijski rečnik pedagogije* (1963), (red. /), Zagreb: Matica Hrvatska.
 50. Еванс, Д. (1985) *Мотивацион*. Метхен.
 51. *Facilitativ Leadership*, (1997), Interaction Asociation, OSR-PA.
 52. Filipović, S.N. (1998), *Didaktika 1*, Sarajevo: Svijetlost.
 53. Freeman, M., (1995), *Building A Writing Community: A Pracical Guide*. Gainesville: Maupin House Publishing.
 54. Fulgrum, R. (1990), *Sve što treba da znam naučio sam još u vrtiću*, Zagreb/Ljubljana: Mldinska knjiga.
 55. Gardner, H. (1991) *The Unschooled Mind: How Children Think and How School Should Teach*, New York, Basic Books.
 56. Gera, I. Dotlić, Lj. (1996), *Priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*, Novi Sad: Matca Srpska.
 57. Goffman, E. (1961), *Asulium*, New York: Doubleday and CO.
-

-
58. Жан Пијаже-Развој на интелигенцијата (избор на трудови) (1998), (Ред. Крсте Ангеловски, Анатоли Дамјановски, Љупчо Копровски и др.). Скопје: Просветно дело.
59. Hansen, C. Kaufman, R. Walsh, K. (1985), *Creating Child-Centered Classroom*, Washington: CRI.
60. Harrison, C. (2006), *Understanding Reading Development*. London: SAGE Publications.
61. *IDEAL: The problem solving framework* (1993), Southwest Human Development: San Francisco State University.
62. Илиев, Д. (2001), *Иницијалното образование на наставниците од основното образование: компаративна студија за Македонија и Англија*, Битола: Факултет за воспитувачи и учители.
63. Илиев, Д. (2006), *Акциони истражувања во образованието: креирање и водење одржливи промени во воспитно-образовниот процес*, Битола: АД Печатница „Киро Дандаро“ - Битола.
64. International seminar: Qualifying mentors and leaders for professional workshops. Children's Resource International Centre, Washington D.C. USA. 2000 (4th – 8th July), Pula, Croatia. Работен материјал.
65. International seminar for higher education: Applying research in the classroom, 'Step by step' – Pedagogical Institution – Developmental and Research Centre of Educational Initiative, Children's Resource International Centre, Washington, Open Society Institute, New York. : 2000 (2nd – 6th October), Rogashka Slatina, Slovenia. Објавена материјал.
66. International advance training of trainers for the 'Step by step' program. Open Society Institute, New York, Pedagogical Center of Montenegro. 2001 (22nd – 26th October), Milocher, Monte Negro. Работен материјал.
67. James, C., Connolly, M., Dunning, G. (2006), *How very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
68. Jewell, M., Zintz, M. (1986), *Learning to read naturally*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
-

-
69. Juul, J. *Vaše kompetentno dete: za nove vrijednosti obitelji*. Prev. Radmila Rudež-Babac. Zagreb: Educa.
70. Камберски, К. (1994), *Од буквар до универзитет*. Скопје: Просветно дело.
71. Камберски, К. (1997), „Иницијалното образование на наставниците“, *Образовни рефлексии*, Педагошки завод на Македонија, бр. 3-4.
72. Kami, K. (1983), *Autonomija-cilj vaspitanja prema Pijazeu*, PREDŠKOLSKO DETE, 1-2
73. Кларин, М. В. (1995), *Педагошката технологија во наставниот процес*. Скопје: Педагошки завод на Македонија.
74. Kreidler, W. (1984), *Creative Conflict Resolution*, London: Scott Foresman and Co.
75. Kolb, D. (1985), *Learning Style Inventory*, Boston: McBer and Company.
76. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, (2007), (ур. Таше Стојановски, Митко Чешларов). Скопје: Биро за развој на образованието на Р. Македонија.
77. Latham, D. (2005), *How Children Learn to Write*, London: Paul Chapman Publishing.
78. Lekić, G. (1991), *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta.
79. *Making assessment accommodations* (2000), *Idea partnerships: Service providers administrators*, Virginia: Council for exceptional children.
80. *Mala enciklopedija* (1978), Beograd: Prosveta.
81. Malić, J. Mužić, V. (1981), *Pedagogija*, Zagreb: Školska knjiga.
82. Marjanović, A. (1987), *Dečji vrtić kao otvoren system*, PREDŠKOLSKO DETE, 1-4.
83. Marjanović, A. (1987), *Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece*, PREDŠKOLSKO DETE, 1-4.
84. Marjanović, A. (1987), *Dete- partner u svetu odraslih*, PREDŠKOLSKO DETE, 1-4.
-

-
85. Martner, J. (1994), *Workshop: Self Esteem in Young Children*, South West Human Development.
86. Marsh, C.J., (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Prev. Marina Varlandy Supek. Zagreb: Educa.
87. Mason, J., Au, K. (1986), *Reading Instruction for today*, London: Scott, Foresman and Company.
88. Миовска-Спасева, С. (2006), Личноста и компетенциите на наставникот во современото образование, *Годишен зборник*, книга 59. Скопје: Филозофски факултет (27-41).
89. Миовска-Спасева, С., Ачковска-Лешковска, Е. (2010), *Критичко мислење во универзитетската настава*. Скопје: Фондација институт отворено општество-Македонија.
90. Misco, J., Robinson, C. (2002), Competency based training in Australia, in Argüells, A., Gonci, A, /ed/ *Competency based education and training – A world perspective*, Grupo Noriega Editors, Mexico City.
91. Mitrović, M. (1994), *Prikazivanje sadržaja u štampanim didaktičkim materijalima i udžbenicima za decu od šest do osam godina*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
92. Мицковиќ, Н. (1985), „Литературата за деца и нејзиниот одраз кај децата“, *Просветно дело*, бр. 3-4, 171-182.
93. Мицковиќ, Н. (1992), *Современи текови во научно-истражувачката работа во педагогијата* (Педагошка библиотека, сепаратно издание 9), Скопје: Просветно дело.
94. Moore, J. R. (1988), *Guidelance Concerning Adult Learning*, *Journal of Staff Development*, 3.
95. Muijs, D., Reynolds, D. (2006), *Efective teaching – Evidence and Practice*, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
96. Mužić, V. (1986), *Metodologija pedagogskog istražvanja*, Sarajevo: Svijetlost.
97. Moffett, J., Wagner, B., *Istudent-centered language arts and reading, K-13*. Boston: Houghton Mifflin Company.
-

98. *Наставна програма, Македонски јазик за I, II и III одделение, Деветгодишно основно образование.* (2007), Министерство за образование и наука: Биро за развој на образованието.
99. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005 – 2015,* (2005) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
100. *Natural and Logical Consequences: A method of Discipline that Develop Responsibility,* Интерни 406v е406act projekta Step By Step.
101. OBRAZOVANJE i učenje – pretpostavke evropskih integracija. (2008), Ured: Šefika Alibabić, Aleksandra Pejatović. Beograd: Filozofski fakultet-IPA.
102. *Основно образование, Содржини и организација на воспитно-образовната дејност и Наставни програми I-IV одделение, I и II дел.* (1997), Педагошки завод на Македонија, Скопје: Министерство за образование и физичка култура.
103. Панзова, В. (2003), *Науката како занает,* Скопје: Филозофски факултет.
104. Pavlović, D. (1980), *Razvijanje samostalnosti kod dece predškolskog uzrasta: stavovi i postupci vaspitača,* Diplomski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu u Beogradu.
105. Pavlović-Breneselović, D. (1993), *Položaj deteta u dečjem vrtcu i prvom razredu osnovne škole,* Beograd, IPA.
106. Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000a), *Interaktivna obuka: priručnik za obuku voditelja interaktivne pedagogije.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet: Centar za interaktivnu pedagogiju-CIP.
107. Павловић- Бренеселовић, Д., Павловски, Т. (2000б), *Партнерски однос у васпитању- Приручник.* Београд:Филозофски факултет, Центар за интерактивну педагогију-ЦИП.
108. Павловић- Бренеселовић, Д., Павловски, Т. (2001в), *Тимски рад и васпитној пракси- Приручник.* Београд:Филозофски факултет, Центар за интерактивну педагогију-ЦИП.

-
109. Pavlovski, T., Ivkovič, J., Mihajlovič, M. (1992), *Tematsko planiranje*, Beograd: Filozofski fakultet-Institut za pedagogiju i andragogiju.
 110. *Proces Socijalizacije kod dece*. Prir: Ivič, Ivan. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 111. *Pedagoška enciklopedija I i II* (1989), (red. N. Potkonjak, P. Šimleša), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 112. *Pedagoški leksikon* (2000), (red. N. Potkonjak), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 113. Петроска-Бешка, В. (1999), *Анкетирање*, Скопје: Филозофски факултет.
 114. Pešić, M. (1983), *Aktivnosti i uloge vaspitača i dece u predškolskoj ustanovi*, PREDŠKOLSKO DETE, 1-2.
 115. Pešić, M. (1987), *Vrednovanje predškolskih programa*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 116. Pešić, M. *Samoevaluacija praktičara* (1998), Beograd: IPA.
 117. Pešić, M. i saradnici (2004), *Pedagogija u akciji-metodološki priručnik*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
 118. Poljak, V. (1988), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
 119. Pollucci-Whitcomb, P. Nevin, A. (1987), *The Collaborativ Consultation*, Texas: Pro-Ed.
 120. Попоски, К. (1998), *Успешен наставник- самооценување и оценување*. Скопје: НИРО „Просветен работник“.
 121. *Прирачник за студенти: Институт за педагогија- 2006/2007*, (2006) Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје.
 122. *Прирачници за наставата во I одделение во деветгодишното основно образование*, (2007), Скопје: Биро за развој на образованието.
 123. *Прирачници за наставата во II одделение во деветгодишното основно образование*, (2007), Скопје: Биро за развој на образованието.
 124. *Речник на македонскиот јазик I, II, III том* Ред. Блаже Конески. 1994 Скопје: Детска радост.
-

-
125. Roeders, P. (2003), *Interaktivna nastava. Dinamika efikasnog učenja i nastave*. Ured. Prof. dr. Miomir Despotović. Beograd: Filozofski fakultet-Institut za pedagogiju i andragogiju.
 126. Rot, N. (1987), *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 127. Care, P. (2006), *Суппортинг Лангуаге анд Цоммуницатион*, Лондон: Паул Цхапман Публисхинг.
 128. Saifer, S. (1996), *Individualized Teaching. Seminar for Higheducation*, Balaton.
 129. Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J. P. (2000), *Individualizovani pristup podučavanju*. Prev. Centar za obrazovne inicijative, Sarajevo. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
 130. Savićević, D. (1996), *Metodologija istražvanja u vaspitanju i obrazovanju*, Vranje: Univerziteta u Nišu Učiteljski fakultet u Vranju.
 131. Seitz, Marielle, Hallwachs, Ursula. (1997), *Montessori ili Waldorf?* Prev. Vitarnja Lee Jankovic. Knjiga za roditelje, odgajtelje i pedagoge. Zagreb: EDUCA.
 132. Seminar for certifying trainers for evaluation of the program 'By reading and writing towards critical thinking'. Open Society Institute, International Reading Association, American Institutes for Research, Washington DC. 2001 (3rd – 5th February), Sigulda, Latvia.
 133. Silberman, M., (1995), *101 Ways to Make Training Active*. San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.
 134. Slavin, R. E. (1990), *Cooperative Learning. Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall.
 135. *Со читање и пишување до критичко мислење: прирачник*. (2004), (уред. С. Лазаревска, Н. Ангелеска), Скопје: Фондација Институт Отворено општество.
 136. Sousa, D., *How the Brain Learns to Read*, Thousand Oaks: Corwin Press.
 137. Стојановска, В. (1995), *Акцелерација на учениците од основното училиште*, Скопје: Гоцмар.
-

-
138. Стојановска, В., Баракоска, А. (2007), | Проектни активности во основното воспитание и образование во Република Македонија | , *Годишен зборник*, книга 60. Скопје: Филозофски факултет (17-30).
139. Sullivan, M., (1995), *Making portfolio assessment easy: Reproducible forms and checklists and strategies for using them*, Scholastic Canada Ltd.
140. Сунфлоњер, Ц., (1993), *75 Цреативе Њасе то Публицх Студентс' Њрминг*, Нењ Сорк: Сцхоластиц Инц.
141. Temple, C., Gillet, J. (1984), *Language arts. Learning processes and teaching practices*, Boston-Toronto Canada: Little, Brown and Company.
142. Темпле, Ц., Мередитх, К & Стееле, Ј. Л. (1998), *А фрамењорк фор критичал тхинкинг ацросс тхе цуррикулум*, Интернационал Реадинг Асоциатион.
143. Толковен речник на македонскиот јазик (прв том А-Ж, втор том З-К, трет том Л-О). 2003. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“. Главен редактор Кирил Конески.
144. Томевска, Е. (1997), *Микрометодско моделирање на тематското планирање во прво одделение во програмата Чекор по чекор*" (дипломски труд), Скопје: Филозофски факултет.
145. Томевска-Илиевска, Е. (2007), | Современи пристапи во следењето на развојот на учениците во основното училиште | , *Годишен зборник*, книга 60. Скопје: Филозофски факултет (53-66).
146. Томевска-Илиевска, Е. (2007), *Оценувањето на учениците по мајчин јазик во одделенската настава* (магистерски труд), Скопје: Филозофски факултет.
147. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1995), *Уметничката литература и педагошките чувства: Естетичко-педагошко истражување*, Скопје: Метафорум А.Д.
148. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1996), *Книжевни ликови и проблеми: со примери од лектурата за V-VIII одделение: прирачник за наставници и студенти*, Скопје: Македонска цивилизација.
-

-
149. Тофовиќ-Ќамилова, М., Адамчевска, С. (2002), *Буквар за описменување на возрастни*, Скопје: УНИЦЕФ.
 150. Тофовиќ-Ќамилова, М. (2008), *Македонски јазик за прво одделение за деветгодишно основно образование*, Скопје: Просветно дело, АД.
 151. Тофовиќ-Ќамилова, М. (2009), *Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование*, Скопје: Просветно дело, АД.
 152. Training of leaders for interactive training. Faculty of Philosophy Belgrade – Institute of Pedagogy and Andragogy, IOOM. 1998, Budva, Monte Negro. Работен материјал.
 153. Training for the 'Step by step' primary school program. 1999 (14th February – 6th March), Washington D.C. USA. Работен материјал.
 154. Tuxworth, E. (1989), *Competencu based education and training background and orgins in: Burke, J.W., Competency Based Education and Training*, The Falmer Press, London-New York.
 155. Vail, P. L. (1992), *Learning Styles*. New Jersey: Modern Learning Press.
 156. Виготски, Л., (1983), *Мишљење и говор*, Београд: /
 157. Вилотијевиќ, М. (1996), *Праќење, мерење и вредновање рада школе*, Београд: Учитељски факултет центар за усовршавање руководилица у образовању.
 158. Вилотијевиќ, М. (1999), *Дидактика*, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
 159. Воспитно-образовна методологија за прво одделение. Програма Чекор по Чекор. (1996). Скопје: Фондација Институт Отворено Општество.
 160. Vris, R. (1988) *Rano obrazovanje i Pijažeoova teorija: direktna primena naspram implikacija*, PREDŠKOLSKO DETE, 1-2.
 161. Wadlington, E. (1995) *Basing Early Childhood Teacher Education on Adult Education Prnciples*, Young Children.
 162. Walsh, K. B. (1997) *Workshop for Development Skills of Primary Program Trainers*, Washington: CRI.
-

163. Wolfe, B. (1993) *In-service best practice: Research on What Works and What Does Not*, Wisconsin: Eau Claire.
164. Wolfe, B. (1995) *Effective teaching, Workshop od Anualne Conference of Step by Step project*, Budapest.
165. Wolfe, B. (1996) *Workshop for interactive learning strategy*, Washington: CRI.
166. Wolfe, B. *Workshop: Enhancing Self-esteem and Self concept in Children*, Washington: CRI.
167. Wolfe, B. *Workshop: How to Communicate With Young Children*, Washington: CRI.
168. Wood, D. (1995) *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvitka*. Prev. Vlasta Vizek Vidović. Zagreb: Educa.

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/wp-089_159-slo-enl-to2.pdf

http://www.ischool.utexas.edu/courses/phd_methods_courses.php

http://www.unicef.org/evaldatabase/index_13510.html

http://www.nsf.gov/pubs/1997/nsf97153/chap_7.htm

http://www.tki.org.nz/r/gifted/handbook/stage2/eval_models_e.php

<http://ceps.pef.uni-lj.si/rezultati-nov2004.pdf>

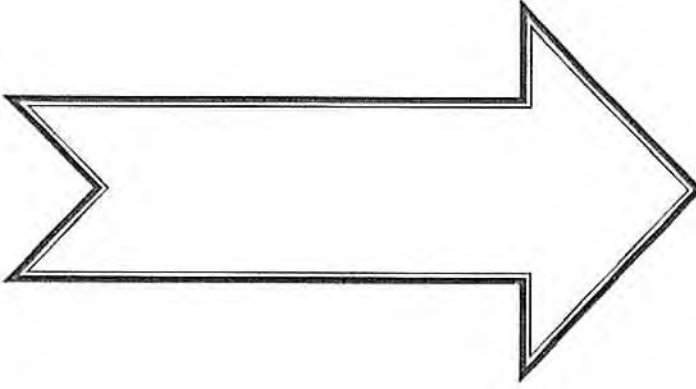
<http://www.edfac.usyd.edu.au/projects/rescon/Papers/altrictor.html>

<http://www.uvi.si/eng/slovenia/background-information/education/>

<http://PAREonline.net>

www.bologna-bergen2005.no/

www.ablongman/mcmillan_assessment4e_bologna-bergen



ПРИЛОЗИ

Тест број 1

Инвентарен тест за испитување на предзнаењата на студентите – релевантни за реализација на наставата по дидактика на јазично подрачје

Вкупно: 70 бода
Освоени бодови: _____

Име и презиме: _____

Дата _____

1. Набројте ги основните наставни содржини кои се предмет на проучување на дидактиката?

Вкупно бодови: 8
Освоени бодови: _____

2. Дополни ја листата со основни форми на наставна работа:

(дополни)

а) фронтална форма на наставна работа

б) _____

в) _____

г) _____

Вкупно бодови: 6
Освоени бодови: _____

3. Наброј 8 (осум) дидактички принципи :

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

Вкупно бодови: 8
Освоени бодови: _____

4. Кои се артикулационите делови на наставниот час?

Вкупно бодови: 9

Освоени бодови: _____

5. Основни компоненти на наставата се:

Вкупно бодови: 6

Освоени бодови: _____

6. Дополни ја листата :

а) _____

б) _____

в) демонстративен метод

г) лабораториски метод

д) _____

Вкупно бодови: 6

Освоени бодови: _____

7. Во наставата се реализираат повеќе видови на наставни часови, и тоа:

(наброј ги)

Вкупно бодови: 6

Освоени бодови: _____

8. Образложи како наставникот ги користи наставниот план и наставната програма!

Вкупно бодови: 12

Освоени бодови: _____

9. Заокружи ги основните обележја на интерактивната настава:

(заокружи)

- а) комуникација студент - студент
- б) комуникација наставник - студент
- в) фронтална форма на наставна работа
- г) користење на монолошкиот метод
- д) користење на дијалошкиот метод
- ѓ) работа во мали групи
- е) проектно учење
- ж) наставникот е позитивен модел
- з) заедничко воспоставување на правила и рутини за работа
- с) индивидуализирана форма на наставна работа
- и) постојано следење и поддршка
- ј) водење на индивидуални портфолија
- к) формативна евалуација на работата
- л) сумативна евалуација.

Вкупно бодови: 9

Освоени бодови: _____

Тест број 2

Прво тестирање на знаењата на студентите
по предметот Дидактика на јазично подрачје

Вкупно: 35 бода

Освоени бодови: _____

Име и презиме: _____

Дата _____

1. Објасни го односот Дидактика - Дидактика на јазично подрачје!

Вкупно бодови: 6

Освоени бодови: _____

2. Кои се, според Вас, трите најзначајни задачи на наставата по македонски јазик?

Вкупно бодови: 2

Освоени бодови: _____

3. Во дидактиката на јазично подрачје се користат повеќе наставни средства.
Групирајте ги според нивните основни карактеристики:

Вкупно бодови: 2

Освоени бодови: _____

4. Основни задачи на подготвителниот период во наставата по македонски јазик се:

Вкупно бодови: 2

Освоени бодови: _____

5. Кои се основните програмски подрачја во наставата по македонски јазик од прво до трето одделение? (при одговарање на ова прашање обидете се да пишувате со печатни букви)

Вкупно бодови: 2

Освоени бодови: _____

6. Нацртај план на современо дизајнирана училница!

Вкупно бодови: 3

Освоени бодови: _____

7. Кои постапки се користат во процесот на усвојувањето на нова буква?

(објасни)

Вкупно бодови: 2
Освоени бодови: _____

8. Објаснете го процесот на анализа на бајка!

Вкупно бодови: 5
Освоени бодови: _____

9. Која е целта на читањето на текстот во целина?

Вкупно бодови: 1
Освоени бодови: _____

10. Накусо, обидете се да направите анализа на еден уметнички текст (по сопствен избор) користејќи една од наставните техники: венов-дијаграм, коцка, призма, грозд, т-табела!

Вкупно бодови: 8
Освоени бодови: _____

11. а) Напишете ги **печатно** големите и малите букви: А, Е, К, Д, Ј, Б!
(користете линиски сиситем)

б) Напишете ги **ракописно** големите и малите букви: Ж, Ш, О, Ц, М, Е!
(користете линиски сиситем)

Вкупно бодови: 2
Освоени бодови: _____

КРАЈ

Матрица број 1 за бодирање на тестот број 2

Прашање	Бодови	Тежинско ново на одговори
1	6	0-нема одговор 1-неточен одговор 2-објаснува само една од браните компоненти 3-делумно ги објаснува двете компоненти 4-целосно ги објаснува двете компоненти 5-целосно објаснува и го сфаќа значењето 6-целосно одговара и и ги разбира причинско-последичните релации
2	2	0,5-наведува една задача 1,0-наведува две задачи 1,5-наведува три задачи 2,0-ги подредува задачите според приоритет
3	2	0-нема одговор 1-набројување без групирање 2-точно групира според критериумите
4	2	0-нема одговор 1-делумно набројува 2-целосно и точно набројува
5	2	0-нема одговор 1-делумно набројува 2-целосно и точно набројува
6	3	0-нема цртеж 1-неточен или нацртан традиционален модел 2-нацртан модел без легенда 3-нацртан модел со легенда
7	2	0-нема одговор/неточен одговор 1-објаснува нецелосно (неколку постапки) 2-целосно и правилно објаснува
8	5	0-нема одговор 1-само набројување на наеклку етапи 2-ги набројува сите етапи 3-објаснува неколку етапи 4- целосно ги објаснува сите етапи 5- целосно ги објаснува сите етапи и посебно ја анализира етичката компонента
9	1	0-нема одговор 0,5-делумно одговара

		1,5-целосно и точно одговара
10	8	<p>0-нема одговор</p> <p>1-неточен одговор</p> <p>2-правилно избран текст</p> <p>3- правилно избран текст, прави план за анализа без наставна техника</p> <p>4- правилно избран текст, недоследно користи една наставна техника</p> <p>5- правилно избран текст, правилно користи една наставна техника</p> <p>6- правилно избран текст, обид за користење две наставни техники, но едната ја користи неправилно</p> <p>7- правилно избран текст, користи две наставни техники</p> <p>8-правилно избран текст, правилно ги користи наставните техники венов-дијаграм и коцка</p>
11	2	<p>0-нема одговор</p> <p>0,5-правилно пишува големи печатни букви</p> <p>0,5-правилно пишува мали печатни букви</p> <p>0,5-правилно пишува големи ракописни букви</p> <p>0,5-правилно пишува мали ракописни букви</p>
	N=35 вкупно бодови	

2. Кои се разликите помеѓу стилско-композициските говорни вежби: *прераскажување и раскажување*? Објасни!

Вкупно бодови: 3
Освоени бодови: _____

3. Кои карактеристики треба да ги поседува *разговорот* за да ја има функцијата на говорна вежба?

Вкупно бодови: 4
Освоени бодови: _____

4. Наброј ги видовите на писмени вежби!

Вкупно бодови: 2
Освоени бодови: _____

Матрица број 2 за бодирање на тестот број 3

Прашање	Бодови	Тежинско ниво на одговори
1	4	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-објаснува само една говорна вежба 2-нецелесно објаснува две говорни вежби 3- целесно објаснува две говорни вежби 4- целосно објаснува и подредува според тежинско ниво
2	3	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-наведува само две разлики 2-целосно наведува разлики 3- целосно наведува разлики и објаснува
3	4	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-само набројува 1-3 карактеристики 2- само набројува 4-6 карактеристики 3-целосно набројување и делумно поврзување со функцијата 4- целосно набројување и целосно функционално поврзување
4	2	0-нема одговор 1-делумно набројува 2-целосно и точно набројува
5	3	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-наведува само две разлики 2-целосно наведува разлики 3- целосно наведува разлики и објаснува
6	2	0-нема одговор 1-делумно набројува 2-целосно и точно набројува
7	3	0-нема одговор/неточен одговор 1-објаснува нецелосно (неколку постапки)

		2-целосно и правилно објаснува 3- целосно и правилно објаснува и дава примери
8	4	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-само набројува 1-2 вида на грешки 2- само набројува 3-5 грешки 3-целосно набројување и делумно поврзување со функцијата 4- целосно набројување и целосно функционално поврзување
9	5	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-наведува два аспекти 2-наведува три аспекти и објаснува еден 3- ги наведува сите аспекти 4- ги наведува сите аспекти и дава примери за сите аспекти 5- ги наведува сите аспекти и применува на конкретни примери
10	5	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-наведува два аспекти за темата 2-наведува три аспекти и објаснува еден 3- ги наведува сите аспекти 4- ги наведува сите аспекти и дава примери за сите аспекти 5- ги наведува сите аспекти и применува на конкретни примери
	N=35 вкупно бодови	

4. Кои се основните програмски подрачја во наставата по македонски јазик од прво до трето одделение ?

(при одговарање на ова прашање обидете се да пишувате со печатни букви)

Вкупно бодови: 3

Освоени бодови: _____

5. Нацртај план на современо дизајнирана училишница!

Вкупно бодови: 3

Освоени бодови: _____

6. Кои постапки се користат во процесот на усвојувањето на нова буква?

(објасни)

Вкупно бодови: 6

Освоени бодови: _____

7. Објаснете го процесот на анализа на бајка!

Вкупно бодови: 10

Освоени бодови: _____

8. Накусо, обидете се да направите анализа на еден уметнички текст (по сопствен избор) користејќи една од наставните техники: венов-дијаграм, коцка, призма, грозд, т-табела!

Вкупно бодови: 10

Освоени бодови: _____

9. Напишете ги печатно големите и малите букви: А, Е, К, Д, Ј, Б!
(користете линиски сиситем)

Вкупно бодови: 1

Освоени бодови: _____

10. Кои се разликите помеѓу стилско-композициските говорни вежби: *прераскажување и раскажување*? Објасни!

Вкупно бодови: 5
Освоени бодови: _____

11. Кои карактеристики треба да ги поседува *разговорот* за да ја има функцијата на говорна вежба?

Вкупно бодови: 4
Освоени бодови: _____

12. Направи разлика помеѓу *самостојни и слободни писмени вежби*.

Вкупно бодови: 5
Освоени бодови: _____

13. Објасни го диктатот за пресретнување на грешки.

Вкупно бодови: 3
Освоени бодови: _____

14. Темата како проблем при обработка на лектирно дело.

Вкупно бодови: 6
Освоени бодови: _____

Матрица број 3 за бодирање на тестот број 4

Прашање	Бодови	Тежинско ново на одговори
1	7	0-нема одговор 1-неточен одговор 2-објаснува само една од браните компоненти 3-делумно ги објаснува двете компоненти 4-целосно ги објаснува двете компоненти 5-целосно објаснува и го сфаќа значењето 6-7-целосно одговара и и ги разбира причинско-последичните релации
2	3	0-нема одговор или кус неточен одговор

		<p>1-наведува една задача</p> <p>2-наведува две задачи</p> <p>3-наведува три задачи</p>
3	4	<p>0-нема одговор</p> <p>1-набројува без групирање</p> <p>2-набројува со групирање</p> <p>3-точно групира</p> <p>4- точно групира според критериумите</p>
4	3	<p>0-нема одговор</p> <p>1-делумно набројува</p> <p>2-целосно и точно набројува</p> <p>3-точно набројува и категоризира</p>
5	3	<p>0-нема цртеж</p> <p>1-неточен или нацртан традиционален модел</p> <p>2-нацртан модел без легенда</p> <p>3-нацртан модел со легенда</p>
6	6	<p>0-нема одговор/неточен одговор</p> <p>1-објаснува нецелосно (неколку постапки)</p> <p>2-целосно објаснува</p> <p>3- целосно и правилно објаснува</p> <p>4-6-стапно објаснува и наведува пример</p>
7	10	<p>0-нема одговор</p> <p>1-само набројување на наеклку етапи</p> <p>2-ги набројува сите етапи</p> <p>3-објаснува неколку етапи</p> <p>4- делумно ги објаснува сите етапи</p> <p>5-7- целосно ги објаснува сите етапи и посебно ја анализира стичката компонента</p> <p>8-10- целосно ги објаснува сите етапи и дава пример</p>
8	10	<p>0-нема одговор</p> <p>1-неточен одговор</p> <p>2-правилно избран текст</p>

		<p>3- правилно избран текст, прави план за анализа без наставна техника</p> <p>4- правилно избран текст, недоследно користи една наставна техника</p> <p>5- правилно избран текст, правилно користи една наставна техника</p> <p>6- правилно избран текст, обид за користење две наставни техники, но едната ја користи неправилно</p> <p>7-8 - правилно избран текст, користи две наставни техники</p> <p>8-10 - правилно избран текст, правилно ги користи наставните техники венков-дијаграм и коцка</p>
9	1	<p>0-нема одговор</p> <p>0,5-правилно пишува големи печатни букви</p> <p>0,5-правилно пишува мали печатни букви</p>
10	5	<p>0-нема одговор или кус неточен одговор</p> <p>1-објаснува само една говорна вежба</p> <p>2-нецелесно објаснува две говорни вежби</p> <p>3- целесно објаснува две говорни вежби</p> <p>4-5 целосно објаснува и подредува според тежинско ниво</p>
11	4	<p>0-нема одговор или кус неточен одговор</p> <p>1-наведува само две разлики</p> <p>2-целосно наведува разлики</p> <p>3-4- целосно наведува разлики и објаснува</p>
12	5	<p>-нема одговор или кус неточен одговор</p> <p>1-наведува само две разлики</p> <p>2-3-целосно наведува разлики</p> <p>4-5 -целосно наведува разлики и објаснува</p>
13	3	<p>0-нема одговор/неточен одговор</p> <p>1-објаснува нецелосно (неколку постапки)</p>

		2-целосно и правилно објаснува 3- целосно и правилно објаснува и дава примери
14	6	0-нема одговор или кус неточен одговор 1-наведува два аспекти за темата 2-наведува три аспекти и објаснува еден 3- ги наведува сите аспекти 4- ги наведува сите аспекти и дава примери за сите аспекти 5-6- ги наведува сите аспекти и применува на конкретни примери
	N=70 вкупно бодови	

Прашалник број 1

Прашалник за испитување на ставовите и мислењата на студентите за моделите на реализација на наставата во првите две студиски години

Име и презиме: _____

Дата _____

1. Во текот на Вашето досегашно студирање, реализацијата на наставта по одделни предметни програми била:

(заокружи)

- а) **класична** - професорот предавал, а вие сте го следеле предавањето;
- б) **делумно интерактивна** - професорот предава, но е отворен за интеракција на релација професор - студенти; Вие сте поставувале прашања и сте добивале одговори од професорот ;
- в) **целосно интерактивна** - остварена е комуникацијата во релација професор-студенти, но и комуникацијата помеѓу студентите, и при реализација на наставата биле користени различни помошни материјали.

2. Најчести наставни форми на работа во текот на реализација на наставата по одделните наставни предмети, во првите две години на Вашето студирање биле:

(заокружи)

- а) фронтална
- б) работа во мали групи
- в) индивидуална работа (секој студент работел на решавање на задачите коишто биле еднакви за сите студенти)
- г) индивидуализирана работа (секој студент добивал различни задачи)
- д) работа во тандем.

3. Во текот на еден семестар професорот ги следел Вашите активности и водел белешки за истото:

(заокружи)

- а) континуирано
 - б) повремено
 - в) ретко
 - г) никогаш.
-

4. Вие сте имале увид во белешките за Вашето напредување, кои ги водел професорот за Вашето напредување:

(заокружи)

- а) постојано
- б) понекогаш
- в) никогаш.

5. Во договор со професорот сте можеле да учествувате во изборот на темите и содржините за предвања и во воспоставувањето правила и динамика на работа:

(заокружи)

- а) постојано
- б) ретко
- в) никогаш.

6. Во текот на наставниот час постојано е овозможувана комуникација на релација наставник-студенти и студенти-студенти:

(заокружи)

- а) постојано
- б) ретко
- в) никогаш.

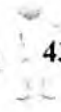
7. Назначи го бројот на професори кои би можеле да Ви бидат позитивен модел за Вашата идна работа:

8. Означете го со број од 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала вредност) степенот на Вашето задоволство во однос на тоа колку во текот на студирањето сте имале можност за практично оспособување за Вашата идна работа:

(заокружи)

1 2 3 4 5

9. Означете ја со број од 1 до 5 (при што оценката 1 е со најмала вредност) зачестеноста на Вашето учество во праксата (надвор од факултетската настава):



(заокружи)

1 2 3 4 5

10. Доколку би биле професор, што би направиле за подобрување на наставата на институтот за педагогија?!
(објасни)

Крај

Прашалник број 2

Прашалник-скалер

за вреднување на реализацијата на интерактивни модели во наставата
по Дидактика на јазично подрачје

Име и презиме: _____

Дата _____

Почитуван колега/колешке!

Основната цел на овој прашалник е да се добијат податоци за начинот на кој што е реализирана наставата по Дидактика на јазично подрачје.

Поконкретно, преку овој прашалник се испитуваат Вашите ставови и мислења, образовни потреби, во однос на интерактивните модели на наставата со цел за натамошно подобрување на квалитетот на наставта по овој предмет.

Прашалникот е дел од истражувањето на докторски труд од областа на педагошките науки.

Ве молиме искрено да одговорите на поставените прашања.

Анкетирањето е анонимно, а податоците ќе се користат исклучително за научни цели.

Однапред Ви благодариме за соработката!

1. Во текот на работилниците во принцип е користена линеарна интеракција: водител - студент. Ваша задача е да го оцените интензитетот на овој вид на интеракција со оценка од 1 до 5, при што оценката 1 е со најмала вредност.

(заокружи)

1 еден

2 два

3 три

4 четири

5 пет

2. Во текот на работилниците користена е комуникација на ниво; наставник - студент; студент - студент. Ваша задача е да го оцените интензитетот на овој вид на интеракција со оценка од 1 до 5, при што оценката 1 е со најмала вредност.

(заокружи)

1 еден

2 два

3 три

4 четири

5 пет

3. Во текот на реализацијата на работилницата Вие добивавте печатени помошни материјали со најзначајни елементи од апсолвираните содржини.

(заокружи)

- а) никогаш
- б) повремено (еднаш месечно)
- в) на крајот на секоја тема
- г) на секој час

4. Добиените печатени помошни материјали што ги добивавте во текот на наставата се во функција на:

(рангирај со броеви од 1 до 5, со тоа што вредноста на бројот 1 означува прва ранговна позиција)

----- подготовка на испитот

----- Вашите презентации во текот на часовите

----- полагањето на практичниот дел на испитот

----- подготовка на испитот

----- Вашата идна работа во практиката.

5. Која од наведените наставни форми најчесто е користена во текот на работилницата?

(заокружи)

- а) фронтална
- б) групна
- в) тандемска
- г) индивидуална
- д) индивидуализирана

6. Наведете кој вид на наставна активност најмногу Ви се допаднал и објаснете зошто?!

(објасни)

7. Оценете со оценка од 1 до 5 колку водителот на работилниците бил позитивен модел за интерактивно работење. Ваша задача е да оцените со оценка од 1 до 5, при што оценката 1 е со најмала вредност.

(заокружи)

1 еден 2 два 3 три 4 четири 5 пет

8. Стекнуатите знаења и вештини во текот на работилниците ќе можете да ги применувате во Вашата практична наставна работа:

(објасни)

а) Се согласувам, затоа што:

б) Не се согласувам, затоа што:

9. Дали до сега сте биле вклучени во настава со интерактивен карактер?

а) Да (наведете во кои предмети):

б) Не

10. Во подготовката на реализацијата на интерактивната настава активно сте партиципирале во планирањето на дневните рутини и динамиката на работа?

(заокружи)

- a. се согласувам
- b. не се согласувам

11. Севкупната работа на водителот при реализацијата на овој модул би ја оцениле со оценка од 1 до 5. Ваша задача е да оцените со оценка од 1 до 5, при што оценката 1 е со најмала вредност.

(заокружи)

1 еден

2 два

3 три

4 четири

5 пет

12. Напишете ги Вашите предлози за понатамошно подобрување на наставата по Дидактика на јазично подрачје!

Крај

Прашалник број 3¹

Прашалник за финално испитување на ставовите и мислењата на студентите за начините на реализација на наставата во трета и четврта година од студирањето

Име и презиме: _____

Дата _____

¹ Содржината на прашалникот број 3 е идентична со содржината на прашалникот број 1.

Протокол број 1**Протокол на опсервација за практичната работа на студентите****Дата:****Име и презиме на студент:****Број на досие на студент:****Набљудувач:****Време на набљудување:****Место на практична реализација:** а) ОУ (модел училиште)
б) училиница на факултет**Наставен предмет:****Тип на наставен час:****Наставна содржина:****Наставни форми:****Помошни материјали:****Други материјали:****Наставни средства:****Елементи на интеграција:****Начини на мотивирање на учениците:****Комуникација:**

- наставник - ученик
- наставник - ученик - наставник
- ученик - ученик
- наставник - ученик - ученик- наставник

Дневна подготовка за наставен час:

- цели
 - задачи
 - коралиција (цели-задачи)
 - корелација (задачи - содржини)
 - корелација (задачи - содржини - активности)
 - корелација (активности - материјали за работа)
-

- корелација (цели - стратегии за следење, проверка)

Техники и инструменти за следење и проверка

Организација на просторот за учење

Интеракција наставник - ученик - задачи (активности)

Време на чекање (по зададена задача, прашање, активност)

Инструкции во училницата (изразено во мин.)

- 1) мини-лекција
- 2) демонстрирање
- 3) фронтална дискусија - водење
- 4) слушање на дискусијата во училницата
- 5) работа на учениците во група
- 6) индивидуална работа на учениците
- 7) администрирање
- 8) индивидуална помош и поддршка
- 9) помош и поддршка на групата
- 10) Друго

Индивидуализирана работа:

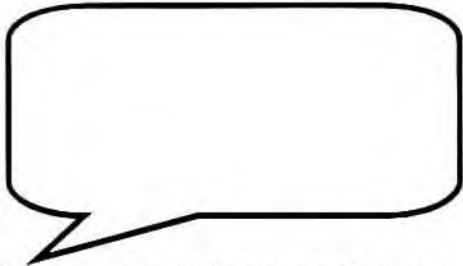
Други субјекти вклучени во наставата:

Забелешки, сугестии и коментари.

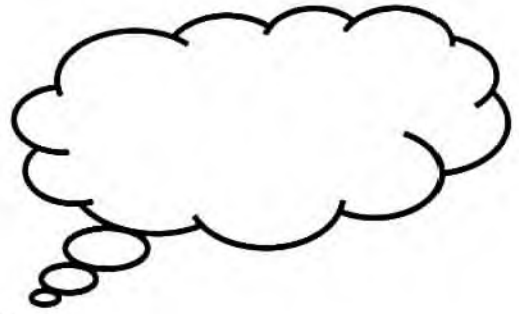
Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П1)

Дата:

НАЗИВ НА РАБОТИЛНИЦАТА: _____



На работилницата најмногу ми се допадна ...



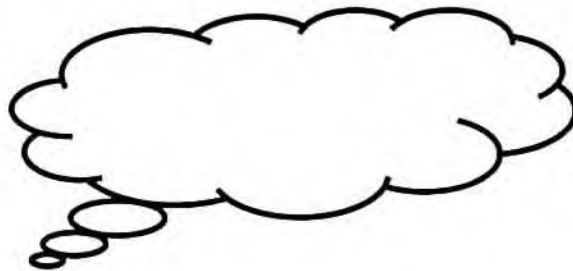
Научив...



Би сакал,а повеќе да научам за...



Би променил,а....



На крајот од работилницата се чувствувам...



Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П2)

Повратна информација од работилницата

Име на работилницата: _____

Дата: _____

- Два најкорисни елементи на работилницата беа:

>

>

- Два најмалку корисни елементи беа:

>

>

- Една работа која што најмногу ми се допадна на работилницата беше:

>

- Работа која што не ми се допадна за време на работилницата:

>

>

- Работилницата ќе ми помогне за:

>

- Други коментари, предлози или критики:

>

>

Ви благодариме за вашата информација

ПРАШАЛНИК БР. 3

ИД/БР: _____

Скица на прашалник за формативна евалуација за работата на наставникот (водителот)

Формативна евалуација /П 3

Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/ПЗ)

Име на работилницата: _____

Дата: _____

Напишете збор, реченица или фраза кои ги изразуваат вашите размислувања или чувства поврзани за работилницата.

❖ Моето размислување...

❖ Моите чувства...

❖ Мојот став...

Довршете ги следниве реченици:

Научив _____

Би сакал/а _____

Ќе применам _____

Работилницата за мене е (закружете го бројот)

1	2	3	4	5
исклучително успешна	успешна	главно успешна	донекаде успешна	неуспешна

Сакам да споделам _____

ПРАШАЛНИК БР. 4

ИД/БР: _____

Скица на прашалник за формативна евалуација за работата на наставникот (водителот)

Скица на прашалник за формативна евалуација за работата на наставникот (водителот)

Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П4)

Име на работилницата: _____

Дата: _____

ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА ОД РАБОТИЛНИЦАТА	
ДАТА:	
МЕСТО:	
Име на работилницата:	
Генерални ставови за работилницата: За време на работилницата јас открив: <input checked="" type="checkbox"/> (Ве молиме штиклирајте на скалата која што е дадена подолу)	
<p style="text-align: center;">многу сосема добро</p>	
Стимулирана	Злодејна
Бескорисна	Корисна
Важна	Неважна
Разговорот беше добар	Разговорот беше ограничен
Ригидна	Флексибилна
Добро водена	Лошо водена
Работилницата поставуваше барања	Работилницата не поставуваше барања
Поддржувачка	Предизвикувачка
Опширна	Збиена
Доследна	Недоследна
Целите беа постигнати	Целите не беа постигнати
Добро ниво на активност	Оскудно ниво на активност
Добро искористено време	Лошо искористено време

Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П5)

Дата: _____
РАБОТИЛНИЦА БР. _____
Назив на работилницата: _____

ИБ _____

ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА НА НАПРЕДОКОТ

ВЕ МОЛИМЕ ЗАПИШЕТЕ 2 ИЛИ ТРИ РАБОТИ КОИ ДО СЕГА СТЕ ГИ НАУЧИЛЕ...

СУМ НАУЧИЛ/А...

- ✓
- ✓
- ✓

Прашалник за работата на наставникот (ФЕ/П6)

Дата:

ИБ _____

РАБОТИЛНИЦА БР. _____

Назив на работилницата: _____

ОЦЕНКА НА РАБОТИЛНИЦАТА²

Што според Вас беше најкорисно на оваа работилница?

Што според Вас беше најмалку на оваа работилница?

Која е вашата оценка за содржината на работилницата?

1 2 3 4 5

Која е вашата оценка за предавачот на работилницата?

1 2 3 4 5

Која е вашата оценка за организацијата на работилницата?

1 2 3 4 5

Доколку имате било какви прашања или коментари, Ве молиме запишете ги на задната страна од листот.

² Преземено од програмата „Креативна настава“ ФИООМ-УСАИД

**ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА ЗА ПРОВЕРКА НА СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ
(УЧИЛНИЦА) (ЕЛ/1)**

(Личен акционен регистер)

Дата:

ИБ _____

ЕДУКАТИВНА ОКОЛИНА

-Распоредот овозможува да се работи во групи.
-Поставени се екран и ЛЦД проектор и платно.
-Дали сликата на платното е доволно голема?
-Дали функционира компјутерот?
-Дали може секој да следи?
- На масите има листови со имиња и моливи.
- Опремата е поставена правилно и со неа се управува правилно.
- На ѕидот има место за поставување на материјалите.
- Има доволно помошни материјали за секој учесник.
- Проверка на видео камерата.
-
-

АМБИЕНТНА ОКОЛИНА

- Температурата е правилна.
- Во просторијата има свеж воздух.
-Има адекватно осветлување.
- На столиците може комотно да се седи.
-Во позадината се слуша музика.
-Има цвеќиња и зеленило.

ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА ЗА ОДРЕДУВАЊЕ НА ПОТРЕБИТЕ ЗА
ИНТЕРАКТИВНАТА НАСТАВА (ЕЛ/2)

(Личен акционен регистер)

Дата:

ИБ _____

Што треба да подготви наставникот?	Што треба да подготват, донесат, пронајдат, студентите?	Заседнички подготовки на наставникот и на студентите?

ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА ЗА ПЛАНИРАЊЕ НА РАБОТИЛНИЦА
(ЕЛ/3)

(Личен акционен регистар)

Дата:

ИБ _____

НАЗИВ НА РАБОТИЛНИЦА: _____

БРОЈ НА СТУДЕНТИ: _____

МЕСТО НА РЕАЛИЗАЦИЈА: _____ ВРЕМЕ: _____

АГЕНДА(ПЛАН)	СОДРЖИНА	МЕДИУМ (СРЕДСТВА)	ПОМОШЕН МАТЕРИЈАЛ	ПРОЦЕС

**ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА ЗА ЛИЧНИОТ АКЦИОНЕН РЕГИСТАР НА
ИСТРАЖУВАЧОТ (ЕЛ/4)**

(Личен акционен регистер)

Дата: _____ ИБ _____

Цел која сакам да ја достигнам:.....

Датум до кој ќе ја достигнам целта:.....

Чекори кои ќе ги превземам:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Извори и луѓе кои ќе ми помогнат во изведувањето на овие чекори:

.....
.....
.....
.....
.....

Цел која сакам да ја достигнам:.....

Датум до кој ќе ја достигнам целта:.....

Чекори кои ќе ги превземам:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Извори и луѓе кои ќе ми помогнат во изведувањето на овие чекори:

.....
.....
.....
.....
.....
