КШ 257

УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ" - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

РАЗВОЈ НА ПРОГРАМИ И СТРАТЕГИИ ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА

(докторска дисертација)

13074
25.05 5

Ментор
проф. д-р Снежана Адамческа

Кандидат
м-р Билјана Камчевска

СКОПЈЕ, 2004

СТРУКТУРА НА ТРУДОТ :

ВОВЕД..... 7

I ДЕЛ

ТЕОРЕТСКИ СОГЛЕДУВАЊА НА ПРОБЛЕМОТ

1. ***РАЗВОЈ НА ИДЕИТЕ ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС***..... 16

1.1 Теориски осврт на идеите за индивидуализација и диференцијација на воспитно- образовниот процес во античкиот период..... 16

1.2. Развој на идеите за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во Рим..... 17

1.3. Развој на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во периодот на хуманизмот и ренесансата..... 19

1.4. Развој на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во периодот на буржоаската педагогија..... 20

1.5. Равој на идејата за индивидулизација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во текот на XX век..... 25

1.6 Некои современи искуства од аспект на индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа во земјите во Европа и САД..... 34

1.7 Современи искуства од аспект на индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа во Република Македонија..... 39

2. ***ПОЈМОВНО ОДРЕДУВАЊЕ НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС***..... 43

2.1 Индивидуализација-поим и суштина..... 44

2.2 Диференцијација-поим и суштина..... 48

2.3 Потреба од индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа..... 49

3. АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА -ПОИМ И СУШТИНА..... 50

3.1 Концептуализација на автоиндивидуализацијата..... 50

3.2 Прашања на кои треба да се обрне внимание како претпоставки за автоиндивидуализација на децата..... 55

3.3 Придобивки од автоиндивидуализација на децата..... 58

4. АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА НИЗ ФАЗИТЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ..... 59

4.1 Фазата на инпут од аспект на автоиндивидуализација на децата..... 59

5. ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ПРОГРАМИ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕТЕТО..... 60

6. ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ПРОГРАМИ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА..... 63

6.1 Анализа на Програмата за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание и образование..... 63

6.2 Програмата "Чекор по чекор"..... 67

6.3 Системот "Marija Montessori"..... 72

7. АНАЛИЗА НА ПРОГРАМИТЕ И ПРОЕКТИТЕ КОИ СЕ ИМПЛЕМЕНТИРААТ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА ВО РАНИОТ УЧИЛИШЕН ПЕРИОД..... 79

7.1 Анализа на Програмските основи за основното образование..... 79

7.1.1 Автоиндивидуализација и акцелерација на децата..... 81

7.2 Анализа на Програмата "Активна настава-интерактивно учење"..... 85

7.3 Проектот "Со читање и пишување до критичко мислење"..... 90

7.4 Програмата "Приоди кон визуелното размислување"..... 95

7.5 Проектот "Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта"..... 100

8. СОВРЕМЕНИТЕ НАСТАВНИ СИСТЕМИ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА..... 104

8.1 Програмирана настава..... 104

8.2 Проблемска настава..... 113

8.3 Учење со откривање..... 118

9. АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА НИЗ ФАЗАТА НА ПРОЦЕСИРАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ..... 125

10. СОВРЕМЕНИ СВАЌАЊА НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ РАЗЛИКИ НА ДЕЦАТА..... 129

10.1 Идентификација на индивидуалните разлики на децата... 138

11. ПАРТИЦИПАЦИЈА НА ДЕТЕТО ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС..... 139

11.1 Фактори кои влијаат на успехот на воспитно-образовните активности на детето..... 142

11.1.1 Формирање на реална слика за себе..... 142

11.1.2 Мотивацијата кај децата..... 144

11.1.3 Детските интереси..... 147

12. АКТИВНОТО УЧЕЊЕ ПРЕДУСЛОВ ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА..... 149

13. ОСПОСОБУВАЊЕ НА ДЕТЕТО ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА..... 151

14. УЛОГАТА НА ВОСПИТУВАЧОТ/НАСТАВНИКОТ ВО АВТОИНДИВИДУАЛИЗИРАНАТА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА РАБОТА..... 156

14.1 Улогата на воспитувачот наставникот во однос на воспитно-образовната програма..... 157

14.2 Улогата на воспитувачот, наставникот во однос на стратегиите за воспитно-образовна работа..... 159

14.3 Улогата на воспитувачот,наставникот во однос на детето како поединец..... 162

15. РАЗВИВАЊЕ НА СТРАТЕГИИ ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА..... 164

15.1 Улогата на воспитувачот,наставникот при осмислување на педагошки стратегии за автоиндивидуализација на децата..... 165

15.2 Насоки за развивање стратегии за автоиндивидуализација на децата..... 168

16. ДИДАКТИЧКО МЕТОДИЧКИ ДИЗАЈН НА СТРАТЕГИИТЕ ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА..... 171

16.1 Дизајнирање на опкружувањето, односно на занималната и училницата за да овозможат автоиндивидуализација на децата..... 171

16.2 Воспитно-образовните методи и автоиндивидуализацијата на децата..... 173

16.2.1 Методи засновани на слушање..... 173

16.2.2 Метод на разговор..... 175

16.2.3 Илустративни методи..... 176

16.2.4 Методи засновани на набљудување..... 178

16.2.5 Методи засновани на практична работа..... 181

16.2.6 Методи засновани на игра..... 182

16.3 Воспитно-образовните средства во функција на автоиндивидуализација на децата..... 186

16.3.1 Текстуални медии..... 188

16.3.2 Аудио-визуелни медии..... 198

16.4 Формите на работа и автоиндивидуализацијата на децата..... 203

16.4.1 Фронтална форма на работа..... 204

16.4.2 Групна форма на работа..... 205

16.4.3 Тандем или работа во пар..... 208

16.4.4 Индивидуална форма..... 210

17. ФАЗА НА АУТПУТ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА..... 211

17.1 Поквалитетни начини за следење, оценување и евидентирање на постигнатите резултати на детето..... 214

17.1.1 Описно оценување..... 214

18. ИЗБОР НА МЕТОДИ, ПОСТАПКИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА БЕЛЕЖЕЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊЕТО НА ДЕЦАТА..... 216

18.1 Опсервација на детето..... 217
18.2 Портфолио на детето..... 218
18.3 Анегдотски белешки..... 220
18.4 Студија на случај..... 221
18.5 Резимен извештај..... 222
18.6 Аналитичко- дескриптивни техники..... 223

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО..... 225
2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 227
3. ХИПОТЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО..... 229
4. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО..... 230
5. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО..... 232
6. НАЧИН НА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ..... 234

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ..... 236
1.1 Интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување во големата воспитно-образовна група во градинка..... 236
1.2 Интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување во I одд. во основно училиште..... 268
1.3 Интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување во II одд. во основно училиште..... 309
1.4 Дискусија на резултатите добиени по пат на интервју со воспитувачи и наставници..... 352

IV ДЕЛ

ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. *ДИСКУСИЈА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ ОД ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ..... 378*
2. *ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА..... 392*
3. *ПРЕДЛОЗИ И СУГЕСТИИ..... 395*

КОНСУЛТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЗИ

ВОВЕД

Економските причини и потребата од масовно воспитание и образование ја условиле потребата од фронтална форма на воспитно-образовна работа како во предучилишните установи така и во училиштата. При тоа занемарени се сите придобивки на индивидуалниот воспитно-образовен систем односно квалитетот е жртвуван за сметка на квантитетот. Во колективната воспитно-образовна работа воспитувачот, наставникот во принцип се раководи според претпоставените можности на "просечното дете". И покрај тоа што новиот воспитно-образвоен концепт треба да создаде личност со индивидуални квалитети на доверба и самодоверба, која во голема мера ќе се познава себе си, своите барања и ставови со што ќе се овозможи и поголем и подобар самокритички и критички однос кон се што ја опкружува, факт е дека во нашата воспитно-образовна практика работите не стојат баш така.Нашиот воспитно-образовен систем и организацијата на воспитно-образовната работа ги става децата во програмски диктат "кој е наметнат". Детето не може да ја избира ниту содржината, ниту количината на материјалот, ниту редоследот на темите и содржините. Од секое дете се очекува да ја усвои пропишаната програма за одредена возраст во ист временски период и со исти воспитно-образовни методи. Затоа таа им одговара само на малкумина субјекти во воспитно-образовниот процес. Сите мораат да работат со исто темпо, да усвојуваат исти воспитно-образовни содржини со ист обем и степен на сложеност и со исти постапки. Имено, ако се направи анализа на воспитно-образовниот систем нема да биде ништо ново ако констатираме низа, пред се, методички недоследности:

- воспитувачот, наставникот се уште е централна личност во воспитно-образовниот процес;
- и понатаму преовладува предавачката настава и рецептивното учење;
- се воочува вербализам и недоволна способност за примена на знаењата во слични и нови ситуации;

- традиционалниот часовен систем и предметната структура на наставните подрачја во училиштето, како и режимската организација на активностите во текот на денот во градинката ги ограничуваат креативните потенцијали на детето;
- воспитно-образовната работа е насочена кон реализација на предвидените содржини а не кон техниките и методите на активно стекнување на знаење;
- недоволно е оспособувањето на децата за самоучење;
- фронталниот облик на воспитно-образовна работа и понатаму е доминантен ;
- се занемаруваат индивидуалните способности на децата за сметка на колективните;
- освен учебникот како единствен извор на знаење многу ретко се употребуваат други извори и средства кои би дале поефикасни резултати;
- преголем број на деца во една воспитно-образовна група или одделение;
- недоволна материјално-техничка опременост на занималните и училниците;

Во вака организираната воспитно – образовна работа, илузија е да се замисли дека воспитувачот, наставникот ќе може истовремено да прима информации за степенот на усвоеност на содржините, за умеењата и за навиките на сите деца во групата или одделението, дека ќе може истовремено да презентира различни содржини, ќе применува различни методи кои ќе одговараат на индивидуалните способности на децата и сл. Во тој контекст колективната воспитно-образовна работа не е доволно ефикасна. Голема опасност денес претставуваат паролите, колективните верувања, готовите шаблони на мислење. Човекот треба да биде во состојба индивидуално да истрае, да критикува, да прави разлика помеѓу она што е докажано и она што не е. Затоа ни се потребни "активни ученици кои од најраната возраст ќе научат сами да истражуваат, делумно потпирајќи се на својата спонтана активност, делумно со помош на

материјалите кои сме им ги припремиле и кои навремено ќе знаат да кажат што е проверено, а што е едноставно прва идеја до која дошле"[1]

Секое дете, ученик е посебна единка која треба да го развива сопствениот потенцијал, да учи и да се развива во правец кој не е наметнат однадвор туку " одвнатре "- поединец кој треба да се движи во свој простор и кој своите нови резултати ќе ги споредува со своите поранешни постигнувања, а не со резултатите кои треба да ги постигне просечното дете. Ако ова не се постигне и понатаму ќе се развива непрекинато одрекување од сопствениот идентитет.

Преокупациите на современите дидактичари и методичари не се веќе насочени кон проучување на "стандарди", "норми", "просеци". Наместо проучување на просечните вредности на успехот истражувачите се почесто се насочени кон проучување на индивидуалните разлики на детето.

Индивидуалните разлики меѓу децата се реални обележја изразени во различни сфери на личноста:

- во телесните карактеристики и моторичките способности
- во општата ментална развиеност и во различните специјални способности
- во емоционалната стабилност и зрелост, мотивираност, спремност за прифаќање и извршување на задачите
- во темпото и нивото на напредување во воспитно-образовната работа
- нивото на аспирација
- интересите и ставовите

Многубројните студии кои се занимаваат со проучување на индивидуалните разлики укажуваат на правците на интересирања, можностите да се негува когнитивен стил или креативни способности, опфаќаат одредена констелација на интелектуални обележја кај децата: флексибилност, осетливост за проблеми, способност за дивергентно мислење, отворена свест, критичност, независен суд...

[1] Ilić Jovanović M. Ka novim oblicima nastave i učenje.Nastava I vaspitanje 2, Beograd,1973

Во функција на ваквите релевантни индивидуални разлики меѓу децата се барањата на современата педагошка теорија за индивидуализација и демократизација на воспитно-образовните програми и стратегии.Со ваквите промени воспитно-образовните институции ќе бидат подинамични, животни, блиски до духот на детето и времето во кое тоа живее. Ако ја прифатиме мислата на Kornelius Lancoš" Детето е најблиску до генијот" тогаш целата енергија треба да се насочи кон создавање услови во кои секое дете ќе ја развива сопствената генијалност . Сведоци сме дека децата од т.н ТВ-генерација преминаа во т.н NET-генерација. А за децата од NET- генерацијата се потребни нова генерација на градинки и училишта.

Во нашата предучилишна и училишна воспитно-образовна практика евидентно е имплементирање на повеќе програми и стратегии кои се насочени кон активно стекнување на знаења, вештини, способности и ставови од страна на детето. Активната воспитно-образовна работа имплицира автоиндивидуализирана, односно индивидуална самостојна работа на децата на разновидни извори на знаења. Ќе набројме дел од нив:

- програмата "Чекор по чекор" која се реализира и во предучилишното и во основното образование и која нуди можности за автоиндивидуализација на децата;
- системот "Марија Монтесори" кој се имплементира во некои предучилишни установи;
- проектот "Активна настава-интерактивно учење" се реализира во рамките на основното училиште;
- потпроектот "Описно оценување на постигањата на учениците" кој се одвива во рамките на проектот "Активна настава-интерактивно учење како истражувачко иновациска етапа"
- проектот "Со читање и пишување до критичко мислење" кој нуди современи концепти на модели на настава;
- проектот "Интеграција на деца со пречки во учењето во редовните училишта"

- проектот "Приод кон визуелно размислување" (проектот повеќе не функционира во воспитно-образовната практика, но бидејќи цениме дека овој проект го актуелизираше прашањето на автоиндивидуализацијата на децата ќе се обидеме да ги анализираме неговите резултати од тој аспект).

Покрај наведените проекти во воспитно-образовниот процес во различен степен се рефлектираат и некои современи наставни системи:

- автодидактичка работа;
- програмирана настава;
- проблемска настава;
- настава со различно ниво на сложеност

Имплеметацијата на сите овие програми и стратегии сепак отвара бројни прашања и дилеми:

- дали се применува методичко или социјално диференцирање, внатрешна или надворешна диференцијација;
- дали постојните програми и стратегии ги уважуваат претходните искуства на децата, обемот и квалитетот на општите и посебните знаења и интересирања, когнитивните способности, ритамот на работа итн. и дали овозможуваат напредување на секое дете до неговиот развоен максимум;
- дали планирањето, програмирањето и подготвувањето на воспитно-образовните содржини се врши во согласност со реално постојните можности на детето;
- дали во процесите на праќење, вреднување и самовреднување се проценуваат постигнувањата на детето со оглед на неговиот старт и програмата која треба да ја оствари, а не со оглед на резултатите на некој друг поединец;
- дали воспитувачот односно наставникот се доволно обучени за да го оспособат детето за автоиндивидуализација;
- дали автоиндивидуализацијата на децата е секојдневен стил на работа во нашата предучилишна и училишна практика.

Постоењето на програми и стратегии кои даваат можности за автоиндивидуализација на детето што значи прилагодување на задачите на наставата, содржината на градивото, неговиот обем, степен на сложеност и начин на обработка., темпо на работа, воспитно-образовните методи, обликот на организација на воспитно-образовната работа и учењето на индивидуалните можности на секое дете укажува на фактот дека тоа е актуелен проблем кај нас и дека се прават обиди оваа форма на воспитно-образовна работа да заживее во нашите предучилишни установи и училишта.

Многубројните тешкотии на кои се наидува во реализирањето на ваквите идеи ги условуваат градинките и училиштата да се задоволат само со делумни фрагментарни измени на воспитно-образовниот систем. На пр. воведување на дополнителна настава за децата што послабо напредуваат или додатна настава за талентираните. Од време на време се употребуваат програмирани материјали, се опремува по некоја лабараторија за јазична или програмирана настава, се воведува групна работа итн. Меѓутоа дали е тоа решение?

Главна локација на докторскиот труд е проучување на постоечките програми и стратегии, нивните дидактичко-методски карактеристики, употребата на одредени методи, форми и средства за време на нивната реализација, активностите на децата и на учениците, но и на воспитувачите и наставниците, имајќи ги во предвид просторната и временската организација на воспитно-образовниот процес. Тоа го правиме со цел да ги увидиме можностите што тие ги нудат за автоиндивидуализација на децата, како и заради согледување на ефектите од нивното имплементирање во непосредната воспитно-образовна практика. Врз основа на заклучните согледувања следат конкретни предлози за тоа во каква насока треба да се развиваат програмите и стратегиите за да можат да создаваат можности за автоиндивидуализација на децата со цел да се надминат констатираните слабости по однос на ова прашање со што ќе се придонесе за унапредување на предучилишното и основното воспитание и образование.

Трудот има теориско-емпириски карактер и е составен од четири дела.

Во првиот дел ја користиме стратегијата на теоретско разработување и анализирање на предметот на истражување од повеќе аспекти. Најпрво го следиме историскиот развој на идеите за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес, почнувајќи од предусловите за нивната појава уште во античкиот период па се до нивната современа поставеност и улога во непосредната воспитно-образовна практика како во светот така и кај нас. При тоа се откриваат трендовите во нивниот развој , условеноста од општествено-политичките фактори. Потоа внимание посветуваме и на појмовното и суштинското одредување на поимите индивидуализација, диференцијација и автоиндивидуализација. Исто така истакнати се дидактичко-методските карактеристики на автоиндивидуализацијата на децата преку анализа на позначајните прашања поврзани со третманот на детето во воспитно-образовниот процес, воспитно-образовните методи, форми и средства во функција на автоиндивидуализацијата, улогата на воспитувачот и наставникот на тоа поле. Разгледано е и прашањето за вреднувањето на резултатите на децата во функција на автоиндивидуализација.

Во теоретскиот дел се посветува внимание и на моделите на воспитно-образовната работа кои се реализираат во предучилишното и основното воспитание и образование во Македонија при што посебно ги акцентираме нивните придобивки од аспект на атоиндивидуализацијата на децата.

Во вториот дел е изложена методологијата на истражувањето која се однесува на дефинирање на предметот на истражување и неговото значење, на целта, задачите и хипотезите на истражување. Исто така опишан е и примерокот на истражување, како и методите, техниките и иструментите и начинот на обработка и анализа на добиените податоци.

Во третиот дел од трудот се презентирани текот и резултатите на квалитативното емпириско истражување во кое се користени техниките на партиципативно набљудување и неструктурирано интервју. Техниката на

партиципативно набљудување е користена за следење на: воспитно-образовната работа во една воспитно-образовна група во предучилишна установа и во две одделенија во едно основно училиште. Сите тие работеа според новите современи модели на воспитно-образовна работа кои се реализираат во предучилишното и основното воспитание и образование во Македонија ("Чекор по чекор", "Активна настава – интерактивно учење"). На тој начин добиени се податоци за остварување на автоиндивидуализацијата на децата во реалната, непосредна воспитно-образовна практика.

Со техниката на интервјуирање на воспитувачите и наставниците се добија податоци за нивните мислења и ставови во однос на проблемот на истражување.

Четвртиот дел на трудот претставува дискусија по добиените резултати од истражувањето. На крајот изнесени се заклучни согледувања. Потоа следат списокот на консултирана литература и прилозите.

I ДЕЛ

ТЕОРЕТСКИ СОГЛЕДУВАЊА НА ПРОБЛЕМОТ

1. РАЗВОЈ НА ИДЕИТЕ ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Невозможно е да го истражуваме предметот на нашето истражување без да укажеме на најзначајните теоретски придобивки на најистакнатите мислители по однос на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес. Ќе се обидеме да дадеме општ пресек на развојот на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа од антиката до денес вклучувајќи ги и најсовремените тенденции.

1.1. Теориски осврт на идеите за индивидуализација и диференцијација на воспитно- образовниот процес во античкиот период

Идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес се среќава уште кај античките класици: Sokrat, Platon и Aristotel.

Sokrat како еден од најслободоумните филозофи развил посебен начин на поучување со кој оставил посебен белег во дидактиката и методиката. Сократовата метода се состоела од интересни разговори што ги водел со многу соговорници од кои ние ќе истакнеме неколку аспекти:

- тој никогаш на соговорниците не им соопштувал готови знаења;
- поставувајќи им добро смислени прашања ги поттикнувал да размислуваат;
- особено го акцентирал самостојното истражување и доаѓање до вистината;
- го преферирал индуктивниот пат во стекнувањето на знаења;
- негова најчесто застапувана теза е"*Спознај се самиот себе*",што подразбира секој поединец во себе да ги открие принципите по кои ќе учи и ќе живее.

Platon кој особено го ценел образованието, во своето дело "Држава" ги изнесува своите гледишта за педагошките проблеми кои имаат трајна вредност. Тие извршиле големо влијание врз подоцнежните сфаќања во Грчка и Рим. Во неговата замислена држава секој го работи она што одговара на неговите способности. Тој за првпат луѓето ги диференцирал според нивните природни способности кои се детерминирани со раѓањето.

Учењето на ученикот на Platon, Aristotel претставува највисок дострел во Антиката. Од аспект на нашиот проблем на истражување посебно се значајни неговите гледишта по однос на:

- класификацијата на развојните фази на личноста: од раѓањето до 7 години, од 7 до 14 години; од 14 до 21 година;
- наставата и воспитанието треба да ја имаат во предвид природата на поединецот и неговите интелектуални способности зашто тоа е услов за успешен развој како на поединецот така и на општеството;
- особено ја ценел активноста на ученикот и улогата на воспитната средина;
- се залагал во наставата да постои оптимално оптеретување на децата со содржини и активности, затоа што прекумерното ангажирање е штетно за личноста која се развива;
- како Sokrat и Aristotel се определува за индуктивниот пат до сознанието;

1.2. Развој на идеите за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во Рим

Барањето за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес било уште поизразено во стариот Рим. Квинтилијановите дидактички мисли имале прогресивна насока и го претставувале максимумот во педагошко-дидактичката наука за тоа време. Посебно ќе ги акцентираме следниве негови дидактички погледи и решенија:

- секое дете поседува потребни природно интелектуални можности за пратење на наставата и успешно школување;
- наставникот неопходно треба да ја познава природата на секое дете затоа што децата меѓусебно се разликуваат и со нив не може да се работи на ист начин;
- наставниците треба да поседуваат широка општа култура, развиени морални особини, љубов кон децата за да можат успешно да ја работат својата работа;
- наставата треба да ги уважува индивидуалните разлики на децата;
- наставата не смее да има елементи на принуда;
- воспитно-образвоната работа треба да буди задоволство, а не да предизвикува досада кај децата бидејќи на тој начин ќе се намалат резултатите во наставата;
- кај учениците кои побавно и потешко ги совладуваат содржините и задачите треба почесто да се применуваат пофалбите и наградите кои имаат големо позитивно дејство;
- памтењето се развива со вежбање;
- да се почитува принципот на постапност во воспитно-образовната работа;
- добриот наставник треба особено внимание да им обрне на надарените деца затоа што тие ќе претставуваат понатамошен развоен двигател на општеството;
- во наставата треба да постои пример, кој децата во почетокот ќе го поддржуваат а подоцна ќе го надминат;
- уште во тоа време тој применувал диференцирана воспитно-образовна работа прилагодена на секој поединец.

1.3. Развој на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во периодот на хуманизмот и ренесансата

Периодот на хуманизмот и ренесансата го опфаќа времето од XIV до XVI век и има посебно значење во развојот на значајни мисли за индивидуализација и диференцијација на наставата. Значајни за одбележување се педагошките мисли на најистакнатите француски хуманисти Rabelais и Montaigne. Тие се најостри и најдуховни критичари на средновековната схоластика и средновековниот воспитен идеал и енергични борци за ново воспитание и нова настава.

Своите педагошки идеи Rabelais ги изнесува во своето дело "Gargantua i Pantagruel." Во прв ред ќе ги истакнеме следниве негови педагошки барања:

- добра поставеност на физичкото воспитание;
- блага дисциплина;
- почитување на интересите на учениците;
- широка поставеност на умственото воспитание;
- воведување на новите наставни метод: посматрање, разговор, екскурзии и сл.;
- естетското воспитание;
- развивање на активноста на детето

M. Montaigne остро го критикува догматскиот начин на стекнување знаења. Тој го афирмира ученикот кој критички расудува. Вербалното знаење е "знаење кое плива на површината на мозокот".Вистинско е само она знаење кое може да се примени во животот. Според него целта на воспитанието е во изградување самостоен и практичен човек. Остварувањето на оваа цел зависи од три основни фактори:

- од личноста на воспитувачот;
- од методите на воспитната работа;
- од содржината;

По мислењето на Montaigne воспитувачот е еден од одлучувачките чинители од кои зависи успехот на воспитанието. Тој на учениците не треба да им дава готови знаења туку нив да ги поттикнува и да им помага самостојно да работат. Исто така тој остро истапува против средновековните воспитни методи истакнувајќи дека методите треба да одговараат на возрасните особености на децата, на нивниот начин на сфаќање како и на нивните индивидуални карактеристики. Тој е против универзалноста на методските постапки кога се во прашање поголем број деца. М. Montaigne е против тоа книгата да служи како единствен извор на знаења "јадна е таа наука која се состои од книшкознаење." Најважна книга од која учениците треба да учат е природата, а потоа целиот општествен живот.

Сите овие погледи и сфаќања претставувале своевремена новина која нашла натамошна разработка во педагошките системи на претставниците на буржоаската педагогија.

1.4 Развој на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во периодот на буржоаската педагогија

Претставниците на буржоаската педагошка мисла во XVII, XVIII и XIX век Komenski, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Disterweg и Ušinski најдлабоко ги изразиле идеите на младата прогресивна буржоаска класа и оставиле зад себе како многу напредни теоретски идеи така и низа практични решенија. Хуманистички образовен идеал е слободна универзална личност која складно ги развила своите способности и стекнала знаења од различни научни подрачја. Педагозите хуманисти во теоријата на воспитно-образовната работа ги истакнале следниве барања:

- запознавање на индивидуалните карактеристики на детето;
- измена на содржината на образованието;
- измени во начинот на работа во наставата;

- шаблонските и механичките постапки ги замениле со елементи на материјалистичко-сензуалистички сфаќања на процесите;
- индуктивен пат до сознанието;
- индивидуална работа во наставата.

Учењето на Komenski претставува развиен дидактички систем и посебна етапа во развојот на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа. Една од основните идеи на која Komenski го гради својот педагошки систем е идејата за сообразување на природата со воспитанието. Оваа мисла провејува во сите негови дела, а особено е нагласена во неговото главно педагошко дело "Дидактика магна". Со оглед дека човекот е дел од природата, сметал дека и воспитанието и наставата треба да се прилагодат на детето и на неговите природни можности. Komenski разработил детален училишен систем врз основа на периодизацијата што ја направил на детскиот развиток. Тој разликува 4 развојни периоди: детство од раѓање до 6 години; постаро детство од 6 до 12 години; младост од 12 до 18 години и зрелост од 18 до 24 години. За секој од овие периоди Komenski определил и соодветно училиште. Првиот период е период на мајчино училиште. Децата од вториот период поаѓаат во основно училиште на мајчин јазик. Од 12 до 18 години посетуваат гимназија или латинско училиште, а од 18 до 24 години студираат на Академија. За прв пат во историјата на педагогијата тој востановил учебна година, школска недела, наставен час и одделение како организациона единица и разработил наставен план и програма.

Според него природата е прв и основен извор на знаење, а дури потоа во наставата одобрувал користење на модели и слики. Наставата треба да се изведува по степени: посматрање, запамтување, спознавање расудување.Се залагал за сестрано и енциклопедиско образование и за поголема активност на ученикот во наставата. Тој прв ги разработил основните дидактички принципи: принципот на нагледност нарекувајќи го златно правило на дидактиката, потоа принципот на индивидулизација,

принципот на систематичност и постапност, принципот на трајно усвојување на знаењата и сл.

Locke во своето педагошко дело "Мисли за воспитанието" разработил многу важни прашања за воспитанието и наставата:

- значење на воспитанието и наставата,
- цел и функција на воспитанието,
- содржина на наставата,
- начини на учење,
- улогата на наставникот.

Од значење на нашиот проблем на истражување е што тој преферирајќи го слободниот развој на природата на детето ја развил теоријата за индивидуално воспитание и образование. Таа се базира на следниве негови педагошки барања:

- воспитанието и образованието мора да бидат индивидуални затоа што заедничката фронтална работа негативно влијае на развојот на детето;
- наставникот треба да го прилагоди своето темпо на работа на учениковите способности;
- учењето треба да се засновува на содржини кои имаат животна вредност и на методи кои ја поттикнуваат интелектуалната љубопитност и критичност кај учениците;
- образованието на децата не мора да биде широко, но да биде прилагодено на практичните потреби;
- го истакнал значењето на самообразованието;

Ž.Ž. Rousseau се залагал за демократски пристап кон личноста на ученикот. Неговиот Емил е личност со "универзален,отворен дух за сознанија и способности да научи она што сака да знае."Бил типичен претставник на природното воспитание и настава која ќе ја уважува природата на детето од која ќе зависи и одредувањето на целите и методите на воспитно-образовната работа. Исто така го цени искуството на ученикот и бара од наставникот да создава поволни услови за развој на детето и стекнување на нови искуства.

J.H. Pestalozzi исто како и неговите претходници се спротивставува на механичкото усвојување на знаењето и ја истакнува потребата од индивидуализација на воспитно-образовниот процес. Како основен принцип на воспитанието го зема принципот на природо-сообразност. Pestalozzi смета дека развојот на човечките сили и способности има свој определен тек чии етапи зависат од неговата природа но и од определениот воспитно-образовен процес условен од самата природа.Принципот на природо-сообразност се состои во сообразување на воспитанието со природниот тек на развојот на детето.

Голема заслуга на Pestalozzi е тоа што тој во својата воспитна теорија го поставил прашањето за развој на умствените способности, што го отфрлил бесмисленото и механичко учење напамет и се доближил до принципот на свесно усвојување на наставниот материјал. Наставниот материјал треба да одговара на детските сили и можности на сфаќање. Составните делови на секое наставно градиво треба да се распоредуваат според степенот на детските способности и на секој степен од наставата со најголема точност треба да се определи кои од овие составни делови одговараат на секоја одделна возраст.

Pestalozzi освен што прв во историјата на педагогијата ги разработил методиките на наставните предмети во основното образование за дидактиката и методиката е заслужен и со тоа што детално го разработил принципот на нагледност. Тој на овој принцип му придавал особено големо значење само вистина која произлегува од набљудувањето создава кај човекот сила која не дозволува во неговата душа, да навлегуваат заблуди и предрасуди. За разлика од Komenski кој на овој принцип гледа премногу сензуалистички, Pestalozzi нагледноста ја смета за појдовна точка кон апстракно мислење. Според него почетокот на секоја настава е нагледно набљудување, а целта формирање на јасни поими. Покрај принципот на нагледност Pestalozzi им придавал важност и на принципот на самоактивност, систематичност, постапност, достапност и принципот на трајно-усвоените знаења.

Еден од следбениците на делото на Pestalozzi е F.A. Disterweg. Тој за основа на својата методика го земал барањето на Песталоци за самоактивност на детето. Целиот воспитно-образовен процес треба да биде насочен кон развивање на самоактивноста на детето. Во неговото дело "Патоказ за образование на германските учители" наведува голем број правила за поучување на ученикот како субјект во наставата:

- наставата да се прилагоди на човечката природа и на законитостите на нејзиниот развиток(природна настава);
- наставата ќе биде беспрекорна ако го оспособува ученикот да се искачува на секоја скала со онаа мерка на самоактивност која одговара на неговите години и можности;
- општа цел на наставата е развој на самоактивноста и темелно познавање на работите;
- од наставникот бара темелно поучување под што подразбира права мерка во презентирањето на градивото како во екстензитет така и во интензитет без претерување во ниеден сегмент;
- поучувањето секогаш треба да биде нагледно;
- карактерот на наставата треба да зависи од природата на секој предмет (различни предмети се поучуваат на различни начини);
- од аспект на излагањето на наставните содржини поучувањето треба да биде елементарно, а не научно;
- треба да се уважува формалната страна на наставата, знаењето да се претвара во способност за самоактивност;
- наставата треба да осигура трајност на знаењата;

K.D.Ušinski исто така оставил свој белег во развојот на идејата за индивидуализација на воспитно-образовниот процес. Тој во своето дело "Човекот како предмет на воспитанието" ги проучувал начинот на детското учење и стекнување на знаењата, мотивацијата за учење и развојот на детските мисловни способности. Според него најдобар мотив за учење е љубовта кон работата која се развива во наставниот процес, кој поради тоа треба да биде во согласност со можностите на детето. Особено внимание обрнал на вредностите на техниките на вежбање и повторување.

Градивото за вежбање треба секогаш да е различно од претходно усвоеното за да се постигне самостојно размислување.Принципот на активност завзема посебно место во неговото учење.

Сите претходно наведени учења на истакнатите мислители оставиле виден печат како во историјата на педагошката наука, така и во развојот на дидактичко-методичката научна мисла. Од аспект на развојот на идејата за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовниот процес кај повеќето од нив се среќаваат нејзините зачетоци. Меѓутоа за некоја поамбициозна реализација на оваа идеја не може да стане збор, пред се поради тоа што овој период првенствено се карактеризира со нагласување на масовноста во стекнувањето на образование, што само по себе претпоставува доминација на фронталната форма на воспитно-образовната работа. Исто така покрај горе наведените, донекаде оправдани ставови и учења на претставниците на буржоаската педагогија, може да се упатат и некои забелешки:

- наставата се заснива на учење напамет;
- меморирањето на градивото е без увидување на битните врски и односи меѓу дадените податоци;
- ученикот се отуѓува од методите и техниките на учење;
- постои вербализам и формализам во знаењето на учениците;
- наставникот има доминантна улога;
- пасивизација на учениците во процесите на стекнување на знаењата;
- интелектуалистички и енциклопедиски начин на стекнување на знаења;
- едноставност и сл.

1.5 Развој на идејата за индивидулизација и диференцијација на воспитно-образовниот процес во текот на XX век

Со цел да се надминат слабостите на претходниот период во почетокот на XX век се јавуваат многу нови и свежи дидактичко-методички идеи кои исто така се значајни да се одбележат. Овој век го

одбележува многу поизразена дифернцијација во погледите, во методолошките пристапи, во моделите на организирање на наставата, во системите на вреднување и сл.

За разлика од некои крути системи кои го одбележаа претходниот период, педагошките правци и движења во овој период одат во друга крајност силно потенцирајќи го барањето детето да биде центар од кој треба да поаѓа секоја педагошка акција. Ваквиот педоцентрички приод се рефлектира во изборот и реализацијата на содржините, примената на дидактичкиот инструментариум и вреднувањето на резултатите.

Со оглед на предметот на нашето истражување цениме дека треба да се задржиме на следниве реформски правци: *проект методот, Jena-plan, Dalton-plan, Winetka-plan, работна школа, експериментална педагогија, школа по мерка, лабараториско-бригаден систем, активна школа* и сл.

Заедничко за сите нив е што главниот акцент го стават токму на индивидуализацијата и диференцијацијата на воспитно-образовната работа.

Се појавуваат голем број педагози и дидактичари со нови оригинални решенија кои имаат за цел да ги надминат недостатоците на старата школа. Нивните решенија биле насочени кон индивидуалното воспитание и образование, што било тешко остварливо во крутата и статичка организација на одделенско-часовниот систем. Значи сите тие се залагале за почитување на детето како посебна индивидуа со свои специфични потреби, способности, можности и интереси. Според нив детето треба да биде слободно за да може самостојно да си ги бира активностите и игрите.

Педоцентристичката ориентација е забележлива во ставовите на шведската учителка Е. Кеу. Таа во своето дело "Векот на детето" особено се залага за индивидуализација на наставата. На детето мора се да му се подреди. Наставата треба да му обезбеди слободен развој.

Први обиди во изградување на целосен систем на индивидуализација на детето се среќаваат во книгата "Идеално училиште" на американскиот педагог Serč . Неговите сознанија на ова поле произлегуваат од неговото долгогодишно проучување на индивидуализацијата на воспитно-

образовната работа во германските домови, трудејќи се тие искуства да ги пренесе и на подрачјето на наставната работа.;

F. Burk во учителската школа во Сан Франциско развил оригинален систем на индивидуализација на наставата по пат на прилагодени учебници. Во овој систем особено го потенцирал самоучењето на учениците на кои им се достапни сите потребни материјали. Учениците треба добро да го совладаат претходното градиво за да преминат на следното. Улогата на наставникот е променета од предавач во координатор на воспитно-образовната работа. Овој американски педагог извршил влијание врз неговите ученици: H. Parkhurst, K. Voshburne, Sutherland, кои исто така разработиле свои системи на индивидуализација за кои во понатамошниот текст ќе стане збор.

Ваквите идеи ќе поттикнат многу движења и реализација на проекти во воспитанието и образованието во многу земји во Европа и Америка.

Во Франција особено влијание на целокупниот воспитно-образовен процес извршило движењето "ново воспитание" чиј пропагатор бил францускиот педагог R. Kousinet. Тој во своето училиште особено ја форсирал индивидуалната и групната работа со учениците.

Идеите на новото воспитание ги прифаќа и Белгија каде започнува да се развива Decroly *систем* на организација на наставата наречен по познатиот белгиски педагог Ovid Decroly. Тој настојувајќи да ги надмине слабостите на "старата школа" се залага за настава заснована на интересите на учениците. Наставните предмети се заменети со конкретни теми и проблеми кои произлегуваат од детската природна средина. Задача на наставата е да му овозможи на детето запознавање на сопствената личност и своите потреби. Предности на овој начин на изведување на наставата се :

- учениците се многу повеќе заинтересирани и активни;
- постојат услови за развивање на детските способности: моделирање, цртање, пишување и сл. ;
- наставата е блиска до животот на детето.

Dalton *план* е наречен по градот Далтон во САД и по лабораториската опременост на објектите во кои се изведувала наставата.

Основач на овој систем е H.Parkhurst. Суштината на овој систем се состои во индивидуализација на наставата врз основа на диференцирани програми и во кабинети под раководство на наставниците. Наставникот на учениците индивидуално им задавал одредени образовни задачи во текот на еден месец. Тој исто така ги наведувал прашањата, вежбите , изворите кои ученикот треба да ги обработи. Задачите биле прилагодени на способностите и темпото на напредување на секој ученик. Во овој систем доминирала индивидуалната работа на учениците. Не постоела учебна година, односно врменско ограничување, туку откако ученикот ќе ја совлада предвидената програма поминува на друга.

Далтоновиот систем покрај тоа што се применувал во САД се проширил во Англија и Германија.

Во Германија познатиот професор по педагогија и дактика Peter Petersen го развил системот Jena plan во кој ја преферира групната форма на наставна работа наместо одделенската настава. Во Jena планот не постоеле програми со наставни подрачја, немало поделба на учениците по одделенија ни распоред на часови. Учениците биле поделени по групи според нивните интереси. Потоа групите се делеле уште на помали групи за можат да работат според нивните индивидуални афинитети. Во таквите групи наставниците, учениците и родителите заеднички подготвувале програма за работа притоа имајќи ги во предвид сите околности: животни, работни, семејни, образовни, воспитни и сл. Учениците ги решавале задачите раководејќи се од упатствата за начинот за работа и понудените извори на знаење. Откако групата ќе ја совладала програмата се поминувало на повисок степен на усвојување на наставните програми. Во овој случај покрај надворешна постои тенденција на внатрешна диференцијација.

Минхенскиот педагог Hat реализирал диференцијација на наставата во основното училиште. Диференцијацијата била организирана така што најпрво биле испитувани интелектуалните способности на учениците. Врз

основа на добиените резултати се формирале хомогени групи за кои различно се избирале наставни содржини, постапки и методи на работа.

Слична реорганизација на воспитно-образовниот систем во основното училиште направил Jozef Sikinger кој во Манхајм – Германија го вовел т.н. Mannheim school sistem на наставна работа. Начинот на формирање на одделенија бил сличен како кај системот на Hat, по принципот на групирање на учениците според нивните интелектуални способности. Во одделенијата се работело по посебни програми. По совладувањето на програмата учениците од различни одделенија немале исти можности и права за продолжување на школувањето. Овој систем во својата суштина бил реакционерен затоа што вршел многу изразена дискриминација на учениците од сиромашните слоеви.

Исто така значајни се и педагошките погледи на германските педагози Gaudig и Kerschensteiner кои биле претставници на т.н. *работна школа*. Тие се застапници на слободната духовна работа и го потенцираат барањето во наставата во прв план да се најдат активности во лабораториите, работилниците, училишната кујна, училишниот двор со што ќе се овозможи да дојдат до израз индивидуалните особини на секој ученик. Воедно тие се залагале не само учениците мануелно да извршуваат одредени активности, туку во работата да дојдат во израз нивните интелектуални способности и знаења: да знаат да направат план за работа, да направат скица, да изведат заклучоци итн. Со тоа го негирале наставниот интелектуализам на сметка на слободната интелектуална дејност со која би се задоволиле интересите, афинитетите и на поединецот и на општеството во целина.

Одредена модификација на индивидуалната настава во САД направиле Dewey, Kolings и Killpatrick. John Dewey е затапник на т.н. прагмастистичка дидактика, да се учи она што ќе биде од корист во животот. Во тој контекст според Dewey мислењето треба да послужи само како инструмент за решавање на тековните животни проблеми и за снаоѓање во животните ситуации. Наставата треба да се прилагодува на потребите и барањата кои произлегуваат од општествениот живот, а тоа

е возможно само преку работа. И затоа наставата на Dewey се изведува насекаде: во работилници, во книжарници, во паркови, во кујни, во лаборатории и сл. со што потенцирал дека задача на наставникот не е само да држи предавања туку да ја организира работата и да создаде услови за слободен развој на учениците.

Дидактичките концепции на Dewey се среќаваат и во Proekt-metodata на Killpatrick. Според овој концепт наставата се изведувала според одредени проекти во согласност со учениците. Задачите во проектите биле со добро разработени упатства за самостојна истражувачка работа. Сите проекти содржеле проблеми кои имале практичен карактер. Решавањето на еден проблем не било временски ограничено, еден проект можел да трае подолго време во зависност од неговата сложеност. На крајот од оваа активност следувал процес на евалуација, валидација и верификација на постигнатите резултати.

K. Washburne во градот Winetka во предградието на Чикаго исто така развил посебен систем на индивидуализација на наставата познат како Winetka plan. Наместо одделенска настава учениците учат по предмети. Ученичките интереси го диктирале изборот на предметот. Колку темелно ученикот ќе навлезе во еден предмет зависело од ангажирањето на секој поединец како и од неговите способности и интереси. Кога ќе совладале еден предмет преоѓале на друг. Значи во еден предмет ученикот можел да биде во пониско а во друг предмет во повисоко "одделение". Учебниците биле прилагодени за самостојна работа, а наставникот му давал помош на ученикот доколку е потребно.

Свое внимание заслужува и т.н. Batavski sistem кој го развил John Kenedy како инспектор во градот Батави. Интересно е што во овој систем на настава во едно одделение работеле двајца наставници. Едниот бил задолжен за предавање и објаснување на новото градиво, а другиот индивидуално им приоѓал и им помагал на учениците. Еден работел гласно а другиот тивко.

Покрај наведените форми на наставна работа во XX век, во буржоаското општество наоѓале примена и други облици: *активната*

настава на Ferriere, индивидуализираната настава со помош на наставни ливчиња на Robert Dottrens, кооперативниот систем на Freinet, системот на Marija Montessori и сл.

A. Ferriere е швајцарски педагог кој е основач на движењето "aktiv scool" Ова движење остро се спротивставувало на карактеристиките на рецептивната и предавачка настава. Самиот назив кажува дека основна цел на движењето е ученикот и неговите способности да бидат центарот на наставата. Ученикот активно учествувал во целокупниот тек на воспитно-образовниот процес како на пример во планирањето, во подготвувањето на материјалите за наставна работа, анализирал, истражувал, задоволувајќи ги своите интереси во воспитно-образовната работа. Наставните содржини и методиката на наставна работа биле прилагодени на интересите на ученикот. Во таа насока детските интереси и развојот на индивидуалните способности на секоја индивидуа претставувале главни одредници на активната школа.

Името на Robert Dottrens се врзува за многу радикални промени во системот на изведување и организација на наставата. Тој водејќи борба со конзервативнните сфаќања на својата средина со неуморна работа допринел во Швајцарските училишта да продрат многу нови, свежи идеи за реорганизација на наставата. Еден е од основачите на Меѓународното биро за јавна настава во Женева и еден е од најактивните соработници на UNESKO. Професорот Dottrens е пропагатор на еден нов правец во буржоаската педагогија наречен "*ново воспитание*" кој во наставната работа поаѓа од интересите и потребите на детето . Настојувајќи да ги надмине педоцентристичките гледишта Dottrens ги следи идеите на Klaparede за функционално воспитание, а исто така е и следбеник на активната школа на Ferriere. Акцентот во својата работа го ставил на истражување на можностите на индивидуализираната настава на ниво на основното училиште. На тој план особено се залагал за идентификација на индивидуалните разлики на секој ученик во интелегенцијата, емоционалните реакции, ритамот, темпото на работа како и во останатите способности. Особено е препознатлив по тоа што ја разработил техниката

на работа со наставни ливчиња по поедини предмети. Ливчињата ги групирал во три групи уважувајќи ги способностите и можностите на детето. Неговите решенија и денес се присутни во воспитно-образовната практика.

C. Freinet како учител во селското основно училиште во Прованси развил свој систем на индивидуализација на воспитно-образовната работа кој бил доста популарен во Франција, а го прифатиле и многу други земји во Европа. Во центарот на неговиот систем била самостојната работа на ученикот и почитувањето на неговите интереси и можности. Големо внимание се посветувало на обезбедувањето на најразлични извори за самостојна работа на учениците, а исто така и на организирањето на многубројни излети и истражувања во блиската околина со цел учениците да се запознаат со растителниот и животинскиот свет. Учениците слободно се изјаснувале за истражувањето преку анализи, пишување на состави, илустрирање и сл. На тој начин училниците се збогатувале со многу материјали од детските работи, многу збирки итн.

Системот на Marija Montessori оставил големо влијание во предучилишното воспитание воопшто. Некои од идеите на нејзиниот систем се актуелни и денес и се реализираат преку предучилишните воспитно-образовни програми.

Marija Montesori укажувала дека детето како и секоја друга индивидуа се развива според сопствени законитости така што неговото потчинување на начинот и ритамот на живеење кој одговара само на возрасните го ремети неговиот природен ритам и задоволувањето на неговите автентични потреби. Затоа таа ги отфрла сите крути прописи што постоеле во униформното предучилишно воспитание и образование. Во нејзините установи се тежнеело секое дете слободно да испитува и да го работи она за што е заинтересирано. Нејзините образовни методи се потпираат на спонтаните интересирања на децата за учење како и оспособување за самостојно стекнување и преработка на искуствата што е всушност и тенденција на сите современи образовни системи.

Значи да заклучиме сите наведени правци, движења, системи и облици на индивидуализација на воспитно-образовната работа како во рамките на предучилишното воспитание и образование така и на ниво на основното училиште со своите нови решенија успеале знатно да ја усовршат наставата во доменот на предметно - содржинската структура, конкретизацијата на целите и задачите, организационите облици за изведување на наставата, кадровската оспособеност, урбанистичко технички решенија за објектите кои служеле за изведување на наставата, средствата во наставата, начинот на вреднување и верификација на остварувањата во наставата, демократичноста и сл. Основно обележје на сите нив е тоа што се залагале за почитување на интересите, можностите и способностите на секој ученик за поттикнување на самостојната активност и слободниот развиток на секоја индивидуа која партиципира во наставата.

Меѓутоа, и покрај ваквите неспорни резултати и напредокот што го овозможиле во воспитанието и образованието во светски размери нивните учења бележеле и многу пропусти на кои ќе се осврнеме со цел да се надминат во современите реформи на предучилишното и основното воспитание и образование:

- во многу учења доминираат изразито педоцентристички тенденции;
- наставата исклучиво се сведува само на интересни наставни и емотивни доживувања на учениците ;
- ученикот не бил доволно подготвен со самостојна работа да го открие, усвои, запамти она што му го пружаат изворите на знаења, вештини, способности;
- детската активност во поедини самостојни активности не доаѓала до полн израз;
- многу учења претерувале во поедини облици на самостојна работа со што се оневозможувал развојот на социјализација на личноста;
- постоел протекционизам и дуализам во наставата во буржоаското општество бидејќи таа секогаш била поврзана со владеачката класа и служела како средство за нејзина доминација во општеството.

1.6. Некои современи искуства од аспект на индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа во земјите во Европа и САД

Научно-технолошката револуција предизвикала и крупни промени во областа на воспитанието и образованието. Демократските општества се повеќе имаат потреба од луѓе со развиени индивидуални способности.

Една од последиците на оваа револуција е создавање на нови структури на воспитно-образовните системи во светот, прилагодени на степенот на развојот на науките и диференцијалните потреби на современото урбанистичко и урбанизирано општество. Современите научници и теоретичари на наставата се повеќе се насочени кон истражување на можностите за развој на индивидуалните способности на учениците. Во таа насока тие ја истакнуваат потребата од индивидуализација и диференцијација на наставата . Од тука се побројна е литературата која се занимава со прашања за индивидуализација и диференцијација на наставата . Се наидува на многу различни пристапи во нивното теориското образложување како и во нивната практична примена во воспитно-образовната работа.

Врз основа на огромното теориско истражување на овој проблем превземени се коренити промени во воспитно-образовниот систем кои ги опфатиле сите нивоа на школство. На ниво на предучилишното и основното образование во светски размери овие промени би можеле да се сведат во три основни тенденции:

- цврсто поврзување на предучилишното со основното воспитание и образование;
- продолжување на задолжителното образование;
- професионална ориентација во текот на задолжителното школување.

За потребите на теоретското проучување на овој труд ќе наведеме некои искуства на планот на индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа во некои земји во Европа и во САД.

Реформските процеси во воспитно образовната работа во Франција се насочени кон обезбедување на што поголем степен на демократичност. Предучилишното воспитание и образование во Франција има многу долга традиција и во денешниот воспитно-образовен систем зазема значајно место. Постојат два типа на предучилишни установи: мајчини школи кои ги опфаќаат децата од 2 до 6 години и одделенија за мали при основните училишта. Целта на овие установи покрај тоа што се состои од грижа на децата и обезбедување нивен нормален развој како и подготовка за училиште насочена е и кон развивање на детските индивидуални способности: пеење, цртање, усмено изразување итн. Изразена е тенденцијата воспитно-образовната работа да соодветствува на потребите на предучилишното дете. Во тек е реализација на многу проекти кои се насочени кон организирање на диференцирана работа со предучилишните деца и воглавно методиката на воспитно-образовната работа се засновува на педагошкото наследство на класиците на предучилишната педагогија Frebel, Dekroly и Marija Montessori.

Продолжувањето на задолжителното школување до 16 години ја изменила структурата на целокупниот француски систем на образование. Освен овие промени интенција на реформата е цврсто поврзување на основното образование со животот. Во таа насока воведени се особено големи промени во методите и програмите на воспитно-образовната работа. Индивидуализацијата станува задолжителен облик на наставна работа. Наставникот мора да ги почитува индивидуалните разлики меѓу учениците и врз основа на внатрешна диференцијација да ја организира наставата. Се применуваат методи на учење кои го поттикнуваат критичкото мислење и се поттикнува самостојната работа на учениците.

И во Велика Британија се развива демократски систем на образование. Предучилишното воспитание го опфаќа периодот од 3 до 5 години но не е доволно развиено.Основното образование ги опфаќа децата на возраст од 5 до 11 години и се дели на два степени: детска школа и училиште за млади ученици. Двете први години на основното училиште кое се нарекува училиште за мали претставуваат посебен циклус.

Најголемо внимание се посветува на читање, пишување, артиметика, физичко, музичко и ликовно изразување. Наставата се изведува најчесто преку групна работа односно учениците се групираат во групи кои се составени од постари и помлади ученици така што постарите им помагаат на помладите.

Училиштето за млади ученици го посетуваат децата од 7 до 11 години и таму е присутна диференцијација според годините и способностите на детето тоа се т.н. стримови А, В, С , а понекогаш D и Е. Учениците по пат на слободен избор се определуваат за наставните содржини во определен временски период. Основна задача на училиштето е на децата да им обезбеди слободен развој и напредување со сопствено темпо во сите подрачја. Она што го одбележува англиското школство е тоа што нема единствен наставен план за основните училишта што значи дека секое училиште може да има свој сопствен план, а исто така и наставникот има голема слобода во креирање на секој работен ден. Се користат активни методи на учење и се посветува многу големо внимание на интересите и на индивидуалните потреби на учениците.

Скандинавските земји со голем ентузијазам ги превземаат реформските зафати и во тој поглед се најрадикални и најнапредни а особено кога станува збор за индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа. Тие се залагаат за постоење на континуитет во преминувањето во сите степени на школување, односно за флексибилно поврзување на сите нивоа на воспитание и образование. Шведска на пример, се залага за настава која нема да биде ограничена со распоред на часови и со учење само во една просторија. Таа го преферира учењето на терен бидејќи овозможува одбирање на индивидуални патишта на сознавање и автоиндивидуализација на наставната работа. Исто така шведскиот школски систем е препознатлив по следниве карактеристики:

- формирање на хетерогени и хомогени групи на ученици во кои постои поголема интеракција помеѓу субјектите, подобро запознавање со индивидуалните разлики на секој ученик и

потполно задоволување на сознајните интереси на секој поединец;

- учениците сами ги одбираат методите на учење и изворите на знаења од понудените;
- со групите на ученици работи тим на наставници стручњаци за одредено подрачје;
- се преферира користење на многу дополнителни текстови и материјали за работа освен учебниците.

Данскиот воспитно-образовен систем е исто така интересен од аспект на нашиот предмет на проучување. Нашите сознанија стекнати во текот на тримесечниот престој во оваа земја говорат за следново:

- постои комплексна и многу флексибилна поврзаност меѓу предучилишното и основното воспитание и образование;
- основното образование е деветгодишно а десеттата година е оптимална, изборна;
- постои постојана соработка помеѓу наставникот и детето;
- акцентот е ставен на индивидуалните способности и на активното учење на секое дете;
- бројот на децата во едно одделение најчесто е помал од 20;
- Министерството за образование го утврдува курикулумот и голобалните цели за секој поединечен предмет, а секое поединечно училиште врз база на поставената рамка има право да формира свој сопствен курикулум;
- освен задолжителните предмети постојат многу изборни предмети;
- како иновација во вреднувањето на работата на учениците и кај нив е описното оценување кое се спроведува редовно во вид на пишани извештаи во текот на целото школување.

По примерот на земјите во Западна Европа тргнуваат источно европските земји. Заслужуваат внимание и многу теориски и практични напори на руските педагози и дидактичари во индивидуализирањето и диференцирањето на воспитно-образовната работа. Сите тие ја нагласуваат потребата од почитување на индивидуалните особености на

секоја индивидуа во програмирањето на воспитно-образовната работа и врз основа на нивните истражувања се поголем е бројот на училиштата и наставниците кои редовно организираат индивидуализација и диференцирани облици на наставна работа. Во рамките на редовната настава предвидени се посебни облици на работа со ученици кои потешко напредуваат и за нив се подготвуваат индивидуализирани и диференцирани материјали за работа. Врз основа на спроведените евалуации на вака организираната воспитно-образвна работа се дошло до сознанија дека решавањето на диференцирани задачи навистина довело до суштински промени кај учениците, затоа што зголемен е бројот на учениците со повисоко ниво на способности за решавање на проблемите.

Во САД многу големо внимание се посветува на развојот на програми и стратегии за индивидуализација и диференцијализација на воспитно-образовната работа. Еден од поистакнатите проекти кои се спроведува на ова поле е проектот на H. Klausmeir individuali guidet education кој се занимава со проучување на способностите, интересите, мотивацијата на учениците и другите карактеристики на индивидуализацијата. Она што го одбележува американскиот воспитно-образовен систем во поглед на индивидуализацијата е следново:

- индивидуализацијата на воспитно-образовната работа во специфични услови се спроведува во сите системи на организација на предучилишното, основното и средното воспитание и образование;
- во сите градинки и училишта постојат функционални простории и опрема со што се создадени услови за индивидуална, групна и фронтална работа;
- во концепцијата на наставните планови и програми на основното училиште влијаат локалната средина, родителите, организацијата и развиеноста на самото училиште итн. ;
- Министерството за образование ги донесува наставните планови и програми, меѓутоа тие се многу општи и понатаму наставниците самостојно ги разработуваат и интерпретираат;

- покрај задолжителните предмети кои ги усвојуваат сите ученици постојат индивидуални диференцирани програми со изборни и факултативни предмети;
- има многу мал број на задолжителни предмети додека бројот на изборните предмети е многу поголем;
- изборот и диференцијацијата на содржините зависи од способностите на ученикот;
- особено внимание се посветува на надарените ученици и развојот на таленти ;

Во воспитно-образовната практика во американското образование присутен е дуализам и селекција на учениците врз база на нивната социјална положба.

1.7 Современи искуства од аспект на индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа во Република Македонија

Во последно време се јавува особено голем интерес како на теоретичарите така и на практичарите за проучување на можностите за индивидуализација на современата воспитно-образовна работа и школското учење. Современиот воспитно-образовен процес бара модерна настава во која детето ќе биде активно вклучено, а неговите креативни, творечки и продуктивни способности ќе дојдат до полн израз. Настојувањата се во насока - со субјективните способности на секое дете да се оствари максимален воспитно-образовен резултат.

Поради се поизразената потреба од интеграција на земјите од Европа во сите сфери од животот вклучувајќи ја и образовната се повеќе се актуелизира прашањето за воведување на унифицирани глобални стандарди во образованието кои би ги почитувале како сите сегашни земји членки на Европската унија така и земјите аспиранти кон неа меѓу кои е и Република Македонија.При тоа секоја земја треба да ги има во предвид своите специфичности потеклото, традицијата, националниот и

културниот идентитет. Европските стандарди и барања воглавно се темелат врз четири битни моменти во образованието: учење за стекнување на знаење, учење за работа, учење за заеднички живот, и учење за опстојување.[2] Учењето за стекнување на знаења не се однесува само на стекнување на низа научни информации, туку на завладување со средствата за сознавање за да може поединецот да го сфати реалниот живот околу себе. Значи главната цел е преку учењето за стекнување на знаења ученикот да се оспособи за сознавање, разбирање и откривање.

- Покрај тоа што наставникот е должен да го научи ученикот како да стекнува знаења тој ќе ја исполни својата задача ако го научи и како треба да ги применува. Учењето за живот приоритет дава и на усвојување знаења неопходни за идни сеуште напознати и во постојниот момент непредвидливи професии и занимања како и за креирање иновации во работата. На тој начин образованието секогаш ќе биде чекор понапред од другите процеси во општеството за што посебно се залага Европската унија.
- Животот во мултикултурни општества ја налага потребата главна задача на современото образование да биде учењето за заеднички живот. Учениците покрај своите потреби и вредности (национални, верски, културни, класни и сл) треба да ги запознаат и да научат да ги почитуваат потребите на другите. Тоа е услов за воспоставување на рамноправни односи, мир, толеранција и соработка во секоја заедница.
- Учењето за опстојување се однесува на активноста на личноста заради нејзино самоостварување и самопотврдување, односно секоја личност треба да дејствува самостојно, одговорно и критички. Во таа смисла училиштето е одговорно да ги развива вкупните потенцијали на секој ученик (телесните, умствените,естетските, етичките и сл.)[3]

---

[2] Vilotievič, Gazivoda, Neophodnost promena u osnovnom obrazovanju, Zajednica Učiteljskih fakulteta Srbije, Beograd,1998, str.10

[3] Vilotievič, Gazivoda, исто, стр239.

На конференцијата на Европскиот совет одржана во Vaduzu, во 1983 година, стручњаците ги дефинирале општите цели на основното образование. Според тие документи покрај оспособувањето на учениците за темелно читање, пишување и сметање како цели на основното образование се наведени:

- стекнување и практична примена на демократските вредности и толеранцијата;
- поттикнување на развојот на знаењата и вештините;
- оспособување за учество, одговорност и почитување на правата;
- поттикнување на развојот на ставовите врз чија основа децата ќе можат да одговорат на барањата со кои ќе се среќаваат во понатамошниот живот;

Вака поставените цели иницираат брзи промени во духот на новото време во образовните системи на повеќето земји. Во тој контекст и Република Македонија по нејзината педесетгодишна идеолошка изолираност од развиениот свет со посебно внимание пристапува кон таквите промени кои нужно диктираат воспоставување на образовни стандарди компатибилни со европските. Применето во нашите специфични услови на опстојување тоа подразбира:

- трансформирање на нашето училиште во демократска средина за учење;
- оспособување на учениците за самостојно мислење и учење, решавање на проблеми, комуникација, креативности сл;
- хуманизирање на односите наставник-ученик;
- дидактичко и технолошко иновирање на наставата- поттикнување на развојот и остварувањето на индивидуалните потенцијали на секое дете;
- зајакнато изучување на странски јазици ;
- оспособување на учениците за перманентно доживотно учење.

Овде ќе набројме и дел од многуте трудови напишани од наши еминентни професори кои всушност претставувале претходница и дале голем придонес во реформските зафати во воспитанието и образованието

во Република Македонија: *"Ученикот во наставата"* од Дамјановски (1989), *"Тандемската работа на учениците"* од Адамчевска (1991), *"Самостојната работа на ученикот во наставата"* од Камчева Лакинска(1992), *"Индивидуализација на наставата"* од Дамјановски(1993), *"Проекција за развојот, иновирањето и трансформирањето на системот на воспитанието и образованието во Република Македонија"*од група автори(1994) , *"Оттовареност на учениците"* од Костова (1995) *"Акцелерација на учениците во основното училиште"* од Стојановска (1995)*"Активна настава"* од Адамчевска (1996), *"Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците"* од Попоски (1996), *"Вреднување на воспитно-образовниот процес"* од Мицковиќ (1998), *"Описно оценување"* од група автори (2000) и др.

Свој придонес дале и многубројните семинари, трибини, советувања, тркалезни маси, симпозиуми и сл кои третирале важни прашања поврзани со актуелните случувања во воспитно-образовниот процес. Публикуваните трудови и изнесените ставови, сознанија и искуства се вградени во стратегијата за развој на образованието во Република Македонија и во концепцијата за реформа на нашиот воспитно-образовен систем.

Исто така овде ќе ги споменеме и многубројните проекти кои се имплементираат во нашата воспитно-образовна практика:

- *проектот "Активна настава-интерактивно учење";*
- *проектот "Чекор по чекор";*
- *проектот "Со читање и пишување до критичко мислење";*
- *проектот "Приод кон визуелно размислување";*
- *проектот "Интеграција на деца со пречки во учењето во редовните училишта"*итн.

Во понатамошното излагање на докторскиот труд и подетално ќе ги анализираме од аспект на нашиот проблем на истражување со цел да укажеме на нивната огромна важност во унапредувањето на нашето воспитание и образование.

Сите промени што се направени во предучилишното и основното образование главно се насочени кон прилагодување на воспитно-образовниот процес кон индивидуалните можности, способности и специфики на децата и учениците и потенцирање на нивната активна улога во сите фази на воспитно-образовниот процес.

2. ПОЈМОВНО ОДРЕДУВАЊЕ НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Со цел да одговориме на прашањето колкава е улогата на детето во иднивидуализацијата и диференцијацијата на воспитно-образовната работа, односно за да формираме правилни погледи за автоиндивидуализацијата на децата сметаме дека треба првенствено да го утврдиме значењето на поимите индивидуализација и диференцијација.
Во продолжение ќе обрнеме внимание на појмовното определување на индивидуализацијата и диференцијацијата од педагошки и дидактичко-методички аспект.

Проучувајќи ја литературата забележуваме дека овие два поима често се појавуваат како синоними што укажува дека тие содржински се многу блиски. Во тој контекст ќе ја цитираме дефиницијата дадена во *Педагошката енциклопедија* каде индивидуализацијата на наставата се дефинира како "диференцијација на наставата до таа мера да се задоволат индивидуалните разлики на секој ученик со оглед на неговите психофизички способности, интересното подрачје, темпото на работа, работното искуство, карактерните особини, можноста за усвојување на знаења, начинот на реагирање, итн."

Меѓутоа, од друга страна се среќаваат и многу различни пристапи и различни теориски образложувања на двата поими, од дидактичко-методички аспект и нивната примена во воспитно-образовната работа.

Во понатамошниот текст ќе изнесеме неколку различни гледишта со цел да навлеземе во суштината на овие поими бидејќи поширокото

запознавање на аспектите на индивидуализација и диференцијација ќе ни помогне во попрецизното определување на поимот автоиндивидуализација што всушност претставува предмет на нашиот интерес.

2.1 Индивидуализација-поим и суштина

Во педагошката литература евидентно е постоењето на несогласување во дефинирањето на суштината на овој поим.

Самиот поим индивидуализација најдобро го изразил Швајцарскиот педагог ***Robert Dottrens*** кој особено се занимавал со овој проблем "*Индивидуализираната работа не се состои само во тоа сите индивидуално да работат иста работа, туку за секој треба да се бира посебна работа која му одговара. Единствено индивидуализираната настава може да води сметка за разликите и интелигенцијата на децата во исто одделение, за способностите на поединецот, за неговиот ритам и варијациите во работата, за неговите ефективни варијации, за преморената и сите лични фактори кои влијаат на неговата ефективност и на неговото однесување во училиштето*" [4].

Petar Mandič во своето дело "Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao" исто така го третира ова прашање. Тој индивидуализираната настава ја третира како една од посуштинските иновации со која се задоволуваат императивите на новото време во планирањето, реализирањето и верифицирањето на воспитно-образовната работа "*Индивидуализираната настава содржи такво планирање, организација и реализирање на наставната програма на секојдневните лекции и целокупната воспитно-образовна дејност кое ги уважува интересирањата, потребите и можностите на секој ученик, максимално ги развива нивните сили и способности и обезбедува услови за творечко вклучување во наставните процеси. Во индивидуализираната настава се посветува посебно внимание во процесот на организација и изведување на наставата, не само на просекот на ученикот на одредена возраст туку и*

[4] R. Dottrens: Individualizovana nastava, Veselin Masleša , Sarajevo, 1962, стр. 26 – 27.

на индивидуалните разлики... Во неа се води сметка за претходното искуство, темпото на работата, типовите на паметење, можностите и начините на усвојување на знаењата, облиците на учење и начините на реагирање на поединецот , а сето тоа го става во подруга објективна положба ученикот, функцијата на наставникот квалитетно се менува и наставата добива подруг тек и резултат"[5].

Jovan Đordević во своето дело"Современа настава, организација и облици" ја образложува целта на индивидуализацијата: *"главна цел на индивидуализацијата е да се научат учениците на учење, да се формира кај нив позитивна мотивација за учење и да се ослободат потенцијалните способности на секој поединец ученик"*[6].

F. Strmčnik истакнува дека индивидуализацијата претставува *"дидактички принцип кој бара од училиштето и наставниците да ги откриваат , почитуваат и развиваат вгнездените индивидуални разлики меѓу учениците, да се обидат фронталното учење што подобро да го индивидуализираат и персонализираат, потполно да се прилагодат на индивидуалните потреби и желби на секој ученик и да му овозможат самостојно учење"*[7].

F. Pediček во своето дело "Дијалектика на индивидуализацијата" забележува *"Индивидуализацијата станува ново системско движење за квалитетна воспитно-образовна работа за ново училиште и нова воспитна образовна доктрина, взаемен процес во кој подеднакво активно се вклучени учениците и наставниците"*[8]

Проф. *А. Дамјановски* истакнува дека *"суштината на индивидуализацијата на наставата се состои главно во почитување на индивидуалитетот на секој ученик и во создавање соодветни наставни и други услови за негово оптимално и севкупно развивање"*[9]

---

[5] Dr Petar Mandič, Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao, Zavod za izdavanje udbenika, Sarajevo, 1972, стр. 44

[6] Jovan Đorđević, Savremena nastava – organizacija i oblici, naučna kniga , Beograd , 1981, стр. 145

[7] Strmcnik, F., Sodobna sola v luci ucne diferencijacije in individualizacije, Ljubljana, 1987, стр. 13.

[8] Pediček F., Dijalektika individualizacije, Skolski vjesnik, Split, br. 3-4/1982, str. 211-213

[9] Дамјановски А. Индивидуализација на наставата просветно дело Скопје, 1993

D-r Vilotijević под поимот индивидуализација подразбира *"процес во кој поединецот го остварува својот целосен развој и ја изградува својата посебност"*[10] Во таа насока индивидуализираната настава ја дефинира како *"дидактичка организација на воспитно-образовната работа во која наставните барања се усогласуваат со индивидуалните способности и карактеристиките во развојот и работата на учениците"*[11]

Во *Педагошкиот речник* индивидуализацијата на наставата е дефинирана како *"дидактички принцип според кои целите на наставата, содржините, методите и односите се приспособуваат кон учениците до степен на почитување и задоволување на индивидуалните разлики меѓу нив со оглед на нивните психофизички способности, интересирањето, темпото на работа, работното искуство, карактерните црти, можностите за усвојување на знаења и начинот на реагирање итн. Со индивидуализацијата и персонализацијата на наставата се настојува да се искористат сите потенцијални можности на ученикот и да се развијат до максимум неговите индивидуални способности"*[12]

Најчест став кој се среќава кај американските автори по однос на ова прашање е дека основна цел на индивидуализацијата е прилагодување на плановите и програмите на вродените можности на детето.

Советските педагози истакнуваат дека индивидуализацијата на наставата им е потребна на сите ученици за да се обезбеди развој на сите нивни потенцијални можности.

Низ педагошката и психолошката литература многу често покрај поимите индивидуализација и инидивидуализирана настава наидуваме и на други термини меѓу кои најчесто на "индивидуална настава" и "автентична индивидуализација" и затоа цениме дека треба да ги објасниме и овие два термина заради истакнување на разликите меѓу нив.

Индивидуализираната настава не е исто што и индивидуалната настава. Индивидуалната настава претставува наметната иста работа за

---

[10] Vilotijevic M. Didaktika – Organizacija nastave Zavod za udzbenike i nastavni sredstva, Beograd 1999, str. 569

[11] Vilotijevic M. Didaktika – Predmet didaktike, naučna knjiga Beograd, 1999 str. 209

[12] Pedagoški rečnik, Skopje, 2002.

сите ученици без да се земат предвид нивните индивидуални разлики во секој поглед (интелектуални, образовни физички, психички и сл.). Многу добра дистанца меѓу овие два типа на настава прави Robert Doutrens во својата дефиниција "*Индивидуализираната работа не се состои во тоа сите индивидуално да работат иста работа, туку за секој да се избира соодветна работа која му одговара*".

Сличен е и ставот на д-р *Pero Šimleša* кој истакнува дека индивидуализираната настава нема ништо заедничко со индивидуалната настава, индивидуалното воспитание и сличните екстреми.

Автентичната индивидуализација "*означува таков вид индивидуализација на наставата во кој процесот на прилагодување на наставата не се однесува само на различни помали групи или категории на ученици, туку навистина на секој ученик поединечно*"[13].

Врз основа на погоре наведените дефиниции и нашите теоретски сознанија за овој проблем ќе потенцираме неколку суштински обележја на овој поим:

- *индивидуализацијата на учењето и наставата се појавува како резултат на стремежот да се надминат слабостите на традиционалната организација на воспитно-образовна работа по моделот на Komenski (еднаква настава за различни деца);*
- *индивидуализацијата е дидактичка организација на воспитно-образовната работа која се темели на индивидуалните разлики меѓу децата односно се поаѓа од општите и специјалните способности на децата, нивните склоности, потреби и интереси,емоционалните состојби, различните индивидуални искуства, нивото на претходните знаења, темпото на индивидуалното напредување, облиците и стиловите на учење, воспитно-образовните домети на детето во една воспитно-образовна група или одделение и сл.*
- *индивидуализацијата го стимулира осамостојувањето на детето во воспитно-образовната работа и учењето;*

[13]Според R. Kvascev 1977

- *вакватa организација на наставата овозможува континуирано праќење и вреднување на воспитно-образовната работа на децата*

2.2 *Диференцијација-поим и суштина*

Погоре наведовме дека поимите индивидуализација и диференцијација често во педагошката литература се среќаваат како синоними. За попрецизно да ја одредиме нивната врска во продолжение ќе го определиме семантичкото значење на терминот диференцијација. Во *педагошкиот речник* диференцијацијата се определува како "разделување, разликување, настанување на разлики, разчленување на единственото на разно и различно"[14]. Од педагошко-методички аспект диференцијацијата на наставата претставува " *организациона мерка за делење на учениците според нивните специфични меѓусебни разлики*"[15]

Во *Педагошката енциклопедија* диференцијацијата на наставата се дефинира како "*организациона мера која демократски ги насочува учениците според нивните специфични меѓусебни разлики, во повремени или постојани хомогени или хетерогени наставни групи.*"[16]

Во *енциклопедискиот педагошки речник* диференцијацијата на наставата се определува како " *разновидни облици на поделба на работата во наставата заради ефикасно ускладување на образованието со специфичните физички и психички особини на учениците*"[17]

Vilotijevič под диференцијација на наставата подразбира " *класифицирање на учениците по некои слични или идентични обележја како што се способности, претходни знаења, искуства и интересирања, темпото на учење и спремност на ученикот за учење*"[18]

Нагласувајќи ги организационите аспекти некои дидактичари разликуваат внатрешна и надворешна диференцијација. Во рамките на

[14] Педагошки речник, Скопје, 2002год.стр.88
[15] исто
[16] Педагошка енциклопедија стр 128
[17] Enciklopediski rječnik pedagogije,matica Hrvatska, 1963, str 155
[18] spored Vilotijevič Didaktika, 1999 str 213

надворешната диференцијација, поделбата на учениците на групи најчесто се врши врз основа на два критериума:

- според дометот, капацитетот (глобалните карактеристики на способностите и постигнувањата на успех) ;
- според интересирањата на учениците.

Внатрешната диференцијација се врши во рамките на наставата на редовните одделенија така што во рамките на иста возрасна група наставните барања се прилагодуваат на нивото на развој и способностите на ученикот.[19]

Од тука можеме да констатираме дека всушност со диференцијација на наставата се создаваат надворешни или внатрешни услови за индивидуализација и понатаму за автоиндивидуализација на наставата. Во тој контекст внатрешната диференцијација на задачите овозможува остварување на барањата и целите на индивидуализираната настава.

2.3 Потреба од индивидуализација и диференцијација на воспитно-образовната работа

- *заради оптимален развој на сите деца;*
- *при програмирањето на целите на учењето постои опасност наставникот да погреши во одредувањето на квантитативното и квалитативното ниво на воспитно-образовната содржина;*
- *не можат точно да се проценат објективните можности на секој ученик, неговите работни капацитети;*
- *тешко е да се одмерат барањата на надарените ученици;*
- *не треба да се потценат оние на кои им е потребно методичко водење;*
- *флексибилни цели се прифатливи за поголем број ученици;*

[19]според Đordević, *Individualizovana nastava*, 1979

3. АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА – ПОИМ И СУШТИНА

3.1 Концептуализација на автоиндивидуализацијата

За да го објасниме значењето на овој поим ќе тргнеме од мотото на автоиндивидуализацијата "*Секој сам според сопствените можности*"[20]

Во педагошкиот речник автоиндивидуализацијата се дефинира како "*облик на организација, односно начин на изведување на наставата кога одредена образовна програма, наместо во облик на нејзино интерпретирање, т.с непосредно излагање од страна на наставникот, под раководство на наставникот во најголем дел самостојно ја совладуваат учениците*"[21]

Според d-r Zdenka Andrič автоиндивидуализацијата е " *облик на работа во кој учениците преку самостојна работа на разновидни извори на знаење (со помош на степенувани упатства) доаѓаат до нови сознанија и генерализации*"[22]

Во продолжение ќе потенцираме уште неколку нејзини согледувања за автоиндивидуализираната работа на децата кои потемелно ја објаснуваат суштината на овој проблем од дидактичко-методички аспект:

- *во процесот на автоиндивидуализација се поаѓа од потенцијалот на секоја индивидуа, од нејзината природа и потребите за развој на продуктивно, дивергентно мислење како нејзин очекуван резултат;*
- *со автоиндивидуализација се создаваат услови во кои ќе се развива личноста и индивидуалноста на детето, а особено сознајниот интерес и внатрешната мотивација за работа;*
- *автоиндивидуализацијата на децата бара нивно вклучување во сите фази на воспитно-образовниот процес од пронаоѓањето на разновидни извори на знаења, умеења, навики преку самостојната*

[20] според Andrič Z. "Autoindividualizirani rad u nastavi", Školske novine,Zagreb,1989str38
[21] Pedagoški rečnik, Zavod za izdavanje udbenika,Beograd,1967,str 367
[22] isto kako23 str. 33

работа на децата во нивното усвојување, вежбање и практична примена;

- *автоиндивидуализацијата во никој случај не значи потполна слобода на детето;*
- *тоа е самостојно учење на децата со упатства од страна на наставникот (усмени или писмени-степенувани според сложеноста на мисловните операции кои треба да се постигнат за да се реши одреден проблем), самостојна индивидуална работа на разновиден материјал (текстовен, илустративен, хербаризиран, материјал од изведено самостојно набљудување, филмувани стории и сл.) во рамките на планирани теми;*
- *детето најредува по свој индивидуален пат на сознавање кој се базира на неговите порано стекнати искуства и предзнаења;*
- *детето по свои критериуми ги диференцира материјалите, изворите на знаења, вештини, умеења, навики и сл. и степеното на водење (помош од страна на наставникот); -*
- *децата самостојно го одредуваат редоследот на изведување на релевантните активности и изработката на задачите, го одредуваат темпото на работа, вршат проверка и преминуваат од задача на задача;*
- *детето само си го одредува интензитетот, екстензитетот и брзината на "продирање" во материјалот за учење во рамките на флексибилните програмско-содржински рамки;*
- *настојувањата на наставникот треба да бидат во насока неговите инструкции без разлика во каков облик се дадени постепено да прераснуваат во самоинструкција;*
- *автоиндивидуализацијата може да биде континуиран облик на воспитно-образовна работа во сите степени на воспитно-образовниот процес;*

Ваквите пристапи кон дефинирањето на поимот автоиндивидуализација говорат за сложеноста на неговата содржина и методичко-дидактичка димензија. Ако се направи подетална анализа на

бројните дидактички извори, осоено Богнар и Матијевиќ[23] може да се воочи дека овој поим индиректно преовладува во сите аспекти на стртегиите за воспитно и образовно дејствување, односно во рамките на когнитивната и конативната сфера. Тоа особено се однесува во идентификување на категоријалните вредности во поединечните матрици каде се посочени индивидуалните интереси на детето/ученик условени од потребите за самоактуелизација. [24]

Поимот *автоиндивидуализација го препознаваме во сферата на афективното подрачје, односно доживувачките димензии на учењето и стратегиите за доживување и истражувањето на доживувањето во процесот на учење.*Во врска со тоа се истакнуваат *три носечки методи* на афективен однос кон она што се учи и доживува:

Првата метода е методата на рецепција (воспримање на она што се нуди како содржина, проблем , илустрација или друг вид задача која ученикот треба да ја открие, да проникне во понудените факти и да ја разјасни нивната релација, условеност, меѓузависност и сл.

Втората метода е интерпретација и репродукција, која е особено присутна во процесите на учење на децата од раноучилишна возраст. Оваа метода се нагласува како индивидуален пристап кон она што претставува проблем за решавање, со тоа што секој ученик дава личен белег на трудот, задачата, проблемот.пример, една иста содржина двајца ученици можат да ја воспријемат(рецепција) и да ја доживеат со различен интензитет и длабочина во исказите (илустративни, графички, говорни, моторни).

Третата метода се однесува на креацијата како највисок степен на самостојност, односно автоиндивидуализација, кога ученикот добива поддршка на неговите творечки импулси, како и поттик на остварување на неговата инспирација за творење.

[23] spored Bognar Matijevič. Didaktika (drugo izmenjeno izdanje)Školska knjiga, Zagreb,2002, str. 274
[24] Исто стр.272

Наведените аспекти говорат дека автоиндивидуализацијата се однесува на една од образовните стратегии во која се препознатливи следните дидактички компоненти:

- *автоиндивидуализацијата е одлика на процесот на учење поттикнат од процесите на поучување;*
- *автоиндивидуализацијата се однесува на очекуваниот фит бек кој треба да го понуди ученикот како одговор или рефлексија на активностите/ импулсот кој го понудил наставникот/воспитувачот;*
- *автоиндивидуализацијата е најблизу до идентификација на препознатливите елементи кои трудот/одговорот/резултатот од работата на некој ученик го прави оригинален, автентичен и уникатен;*
- *автоиндивидуализацијата се однесува и на процесот на избор на проблем или аспект од проблемот, на начинот на неговото разбирање и начинот и постапките на неговото доживување како лична своина и придобивка*

Врз основа на горе изнесеното ќе изведеме заклучок дека автоиндивидуализацијата всушност претставува посовршен облик на индивидуализација односно подразбира децата самите да ги индивидуализираат сите превземени воспитно-образовни активности (самоиндивидуализација). За *автоиндивидуализирање на воспитно-образовниот процес потребно е да се изврши комплетна реформа на воспитно-образовниот систем.*Пред се оваа организација на воспитно-образовната работа се заснива на посебни воспитно-образовни цели и задачи. Затоа и се потребни програми кои ќе бидат наменети за развој на личноста и способностите на поединецот и ќе имаат за цел да се забрза успорениот развој (акцелерација), да се надминат слабостите и недостатоците и да се подржат надпросечните способности. Тоа значи наместо една стандардна програма треба да се конструираат разновидни индивидуални програми.

Автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа претпоставува затворениот ригиден систем да се замени со флексибилен систем на напредување кој ќе овозможува:

- способните деца побрзо да напредуваат;
- порано поаѓање во училиште;
- исти ученик со различно темпо да напредува во наставните предмети;
- брза промена на погрешно избраниот колосек на образование;
- непостоење на возрасна сегрегација.

Автоиндивидуализацијата на децата во воспитно-образовниот процес е сложено и суптилно прашање. Нејзината успешна реализација е условена од различни моменти кои се поврзани и зависни еден од друг. Автоиндивидуализацијата како современа дидактичко-методичка иновација имплицира:

- *промени во улогата на воспитувачот, наставникот во сите етапи во воспитно-образовниот процес;*
- *промени во интеракцијата помеѓу воспитувачот, наставникот од една страна и децата од друга страна;*
- *смостојна работа на детето;*
- *функционални простории;*
- *богатство на материјали и др. извори на знаења;*
- *голем избор на дидактички средства за индивидуална, група и фронтална работа на децата;*
- *слобода на децата во изборот на изворите на знаења и различните средства и помагала;*
- *навремена и пофреквентна/зачестена повратна информација за напредувањето на децата;*

Неспорно е дека *автоиндивидуализацијата е актуелна во сите воспитно-образовни подрачја и наставни предмети.* Сите теми се погодни за самоиницијативно задоволување на интересите на децата, на нивните потреби, желби и можности. На пример: примена на истражувачки постапки, поставување на стимулативни и провокативни

прашања (П и О), избор и комбинација на бои за изработка на ликовна творба со иста тема и мотив (ликовно образование), употреба на зборови, правилно користење на поими и стил кој е својствен за личноста на детето/ученик во репродуктивните говорни и писмени активности (култура на говорот, Македонски јазик), брзина, редослед на постапки, прецизност и разбирање на сметковната операција со користење на скратени постапки (математика) и сл.

Тргнувајќи од фактот дека овој поим не е доволно дефиниран се обидовме да дадеме сопствена дефиниција врз основа на нашите стекнати сознанија:

Автоиндивидуализацијата претставува самоиницијативно и самоиндивидуализирано учење на детето со максимална активизација на неговите сознајни процеси и развивање на неговото самостојно и критичко мислење во рамките на дефинираните цели и нивното разбирање од страна на децата/учениците и на флексибилни програмско испланирани содржини и теми како нивна поддршка.

3.2 ***Прашања на кои треба да се обрне внимание како претпоставки за автоиндивидуализација на децата***

- *Избирање на соодветна стратегија при креирањето на воспитно-образовните програми како претпоставка за автоиндивидуализација на децата?*

Потребен е пристап кој акцентот ќе го стави на:

- развојните потреби и интереси на децата;
- процесот на учење и поучување;
- ставот дека секое дете учи на свој начин и со поинакво темпо од другите деца;
- формативните цели (содржината да нема непосредна целна вредност, таа треба да биде само објект на дидактичка интеракција);

- *Обезбедување на стимулативна средина за автоиндивидуализирана воспитно-образовна работа?*

За автоиндивидуализирана воспитно-образовна работа на децата треба да се обезбеди:

- функционален простор кој ќе обезбедува непречено движење на децата;
- богатство од најразлични извори на знаења, вештини, способности(книги, разни учебници, енциклопедии, речници, лексикони и многу др. пишани материјали, природни материјали од непосредната околина, готови продукти и трудови на децата кои треба да бидат соодветно изложени и сл.);
- подобрување на материјално-техничката страна на воспитно-образовниот процес (опремување на просторот со современи технички средства и помагала кои постојано ќе им бидат на располагање на децата);

➢ *Профил на воспитувач/наставник кој е потребен од аспект на автоиндивидуализација на дета?*

Автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа бара од воспитувачот/наставникот како генератор на промените во воспитно-образовниот процес да биде соодветно-стручно оспособен. Од тој аспект воспитувачот/наставникот треба да биде во можност да:

- развива стратегии за активно и автоиндивидуализирано учење кај децата;
- недирективно и демократски да ја води воспитно-образовната работа;
- демонстрира индивидуален приод кон детето;
- развива вештини кај децата за решавање на проблеми;
- развива вештини и способности за критичко размислување;
- развива индивидуален став и мислење по однос на добиени информации и факти;
- развива вештини за самооценување;
- да се движи кон рефлексивно/мисловна практика;

- *Осмислување на стратегии за поттикнување на автоиндивидуализација на децата и предвидување на идни насоки на развој*

При планирањето на стратегиите за автоиндивидуализирана воспитно-образовна работа треба да се имаат во предвид следниве моменти:

- обезбедување пријатна средина за учење, продуктивно и поттикнувачко опкружување;
- искористување на претходно стекнатите искуства и предзнаењата на секое дете;
- јасно и заедничко поставување на целта;
- одредување на стимулативно фокус прашање;
- да се поттикнува активно ангажирање во процесот на учење;
- правилно дозирање на поучувањето(правилно степенување на упатствата за работа според можностите на секое дете);
- да им се овозможи на децата самостојно да учат(самостојно да го одредуваат својот стил и темпо на работа, редоследот на активностите и техниката на учење);
- да се изрази доверба во способноста секое дете самостојно да учи;
- стимулативно комбинирање на методите и формите на воспитно-образовна работа;
- обезбедување на разновидни извори на знаења, вештини, способности, потрошен материјал, воспитно-образовни средства и помагала;

- *Следење, оценување и вреднување на постигнувањата на децата во автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа*

Во следењето, оценувањето и вреднувањето акцентот треба да се става врз:

- перманентното следење на сите аспекти на развојот на детето со цел правовремено да се интервенира доколку дојде до застој во учењето;

- брзата повратна информација (активностите за учење треба да бидат такви веднаш да обезбедуваат повратна информација);
- постигнувањата на когнитивните цели да не се става пред др. цели (социјално-емоционални, психомоторни);
- критериумот за квалитет (да се инсистира секоја работа да се доврши до крај, да биде коректно изработена од аспект на прибирањето и интерпретирањето на информациите и користените извори и да ги опфати релевантните гледишта за проблемот;

Во таа насока неопходно е благовремено планирање и подготвување на неопходните инструменти и техники што ќе се употребуваат односно да се направи обид да се одговори на следниве прашања:

- какви инструменти треба да се подготват за следење на децата?
- кои методи, техники и постапки ќе се користат за проверување на постигнувањата на децата?
- какви писмени записи ќе се водат за детето?
- како да се конципира систем на водење на писмени записи за развојот и постигнувањата на детето што ќе го применуваат сите воспитувачи/наставници?

Сите овие прашања соодветно ќе бидат третирани низ фазите на воспитно-образовната дејност во понатамошниот текст од докторскиот труд.

3.3 Придобивки од автоиндивидуализација на децата

- сеопфатен развој на детето;
- можноста за личен избор на изворите на знаења, вештини, способности и сл. и на начинот на нивното проучување и презентирање дава повеќе можности за максимално интелектуално и емоционално ангажирање и подобро користење на способностите за учење;
- учење низ лично искуство и низ истражувања (активно учење) обезбедува функционални знаења;

- формирање позитивен став кон учењето, позитивна слика за себе и сопствените способности за учење;
- развој на дивергентно, творечко мислење што ќе му овозможи на детето брзо прилагодување во секоја ситуација;
- развој на вештини за самоиницијатива, самоинструкција, самоучење и самопроучување кај децата;
- формирање на слободни,одговорни, ментално и емотивно стабилни личности;
- оспособеност за перманентно учење и сл.

4. АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈАТА НА ДЕЦАТА НИЗ ФАЗИТЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ

Автоиндивидуализацијата на децата како проблем на нашето истражување ќе ја анализираме низ сите три фази на воспитно-образовната дејност: *фазата на влез(input), фазата на процесирање, и фазата на излез (autput).*

Во контекст на горе изнесеното автоиндивидуализацијата на децата не треба да ја врзуваме само за една од трите фази ако сакаме да се воспостави континуитет во третирањето на овој проблем. Всушност еден од најголемите недостатоци на денешниот воспитно-образовен систем е дисконтинуитетот помеѓу образовниот проект (инпут), реализацијата(процесирање) и вреднување на резултатите (аутпут).

4.1 Фазата на влез (input) од аспект на автоиндивидуализација на децата

Фазата на input ги вклучува сите активности што се поврзани со одлучувањето за типовите и структурата на воспитно-образовните планови и програми, опремувањето на воспитно-образовната институција, стручните кадри, изработката и издавањето на учебниците и сл. Со овие активности всушност се поставуваат програмските, нормативните,

кадровските и материјалните ресурси на кои се темели функционирањето на воспитно-образовната дејност. Од тука цениме дека на оваа фаза треба да се посвети внимание за да се согледа зависноста на автоиндивидуализацијата од нив.

5. ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ ПРОГРАМИ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕТЕТО

- ***Воспитно-образовна програма-поим и суштина***

Воспитно-образовната програма во педагошката литература е различно дефинирана. Во нашата воспитно-образовна практика вообичаено под воспитно-образовна програма се подразбира документ во кој се назначени:

- воспитните и образовните цели (во различни програми тие се различно операционализирани);
- екстензитетот на знаењата и способностите кои треба да се стекнат во рамките на некој предмет (ширина на програмата);
- длабочина до која ќе се продира во проучувањето на воспитно-образовната содржини и во формирањето на способностите (интензитет на програмата);
- редоследот на проучувањето на содржините;
- услови кој треба да се задоволат за реализација на програмата (материјално технички, просторни услови, стучност на воспитувачите,наставниците итн.);

Во продолжение ќе наведеме неколку различни дефиниции на поимот воспитно-образовна програма.

Во Педагошката енциклопедија воспитно-образовната програма (во смисла наставен план и програма, или програма на воспитно-образовните содржини, или курикулум) е дефинирана како " инструмент на регулација

на образовната дејност кој се однесува на една фаза од педагошкиот циклус"[25].

Според *d-r Matijević* програма е "воспитно-образовен документ со кој се прецизираат воспитно-образовните содржини". ...Наставната програма е "училишен документ кој ја пропишува ширината и длабочината на содржината која ќе се проучува во рамките на некој наставен предмет во одреден тип на училиште".[26]

Според *d-r Vilotievič* наставната програма е "пропишан документ со кој се утврдуваат наставните цели и задачи по предмети и одделенија за еден вид училишта"[27].

Според *M. Stevanovič* наставната програма е школски документ во кој "прецизно се утврдуваат содржините кој треба во одреден предмет, одделение и со претходно утврден фонд на часови да се реализираат во предвидени простории за таа цел и со соодветна наставна технологија и техничко материјална поткрепа". [28]

Наставната програма ја сочинуваат низа на одлуки од типот:

- *што* ќе се учи? (кои содржини);
- *зошто* ќе се учи? (во програмирањето мора да се одлучи кои се мотивите за учење);
- *како* ќе се учи? (со кои методи);
- *со што* ќе се учи? (со помош на кои медији)

Во контекст на гореизнесените дефиниции ќе заклучиме дека програмите овозможуваат подобра систематизираност и координираност во воспитно-образовниот процес затоа што ја определуваат и насочуваат дидактичко-методската поставеност и овозможуват подобар приод и увид во работата. Врз основа на основната базична Програма секоја градинка и училиште си изработува своја изведбена програма на воспитно-образовна работа која всушност претставува конкретизација на основната Програма при што се земаат во предвид специфичностите на средината во која се

[25] Pedagoška enciklopedija 2, Zavod za udbenike i nastavna sredstva Beograd, 1989
[26] Bognar L, Matijevič M . Didaktika 2, Školska knjiga Zagreb 2002, str. 406
[27] Vilotijevic M. "Didaktika – Organizacija nastave" str. 588
[28] Stevanovič M. Didaktika, EDT, Rijeka, 2001, str. 102

наоѓа конкретната градинка или училиште, нивните материјални и кадровски можности, интересите на децата,родителите,воспитувачите и наставниците. При тоа детето секогаш треба да биде на преден план односно воспитно-образовната програма треба да е сообразена со возрасните, психофизичките, интелектуалните и др. негови можности и способности. Во тој контекст особено за нашиот предмет на истражување интересен е ставот на Vigotski "*детето е способно тоа учење да го оствари според некоја програма, но во исто време детето по својата природа , по своите интереси, по нивото на своето мислење може да ја усвои програмата само во онаа мера во која таа програма е негова лична програма*"[29]

Од тука крајна педагошка цел треба да биде изработување на прилагодени програми кои ќе ги задоволат едукативните потреби и аспирациите на секое дете/ученик. Меѓутоа во услови на масовно школување со толку голем број на деца во една воспитно-образовна група или одделение илузија е да се замисли дека оваа цел може да биде остварлива. Решение на проблемот се бара во најразлични организациски модалитети на програмите кои содржат елементи на самопрограмирање на пр. поделба на програмата на задолжителен, изборен и факултативен дел. Во задолжителниот дел се дефинирани деловите кои сите деца треба да ги усвојат, во изборниот дел децата можат да вршат избор меѓу понудените програмски секвенци и со факултативниот дел им се дава и дополнителна можност да ги задоволат своите едукативни аспирации. Сепак сметаме дека овој проблем во најголем дел може да се реши со *ефектно индивидуализирање на содржините, стратегиите, методите и постапките во фазата на процесирање на воспитно-образовниот процес.* Само со таков пристап ќе се создадат услови за автоиндивидуализација на децата во сите етапи на воспитно-образовната работа.

[29] Vigotski L. Развој, учење и игра, Просветно дело,Скопје 1989,стр. 168

6. *ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ПРОГРАМИ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА*

Воспитно-образовната работа за да го добие своето право вистинско место, неопходно е веднаш да се пристапи кон редизајнирање на Програмата за воспитно-образовно делување и да се прифатат европските и светските педагошки стандарди и нормативи за организирање и делување на воспитно-образовната работа и другите активности со децата. Бидејќи старата Програма сеуште е основна одредница на целокупното предучилишно воспитание и образование ќе пристапиме кон нејзина анализа.

6.1 Анализа на Програмата за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание и образование од аспект на автоиндивидуализација на децата

Во нашето настојување да добиеме што подобар увид во третманот на детето во воспитно-образовната практика во предучилишното образование и воспитание се определивме за анализа на законската и програмската поставеност и програмските нормативи во градинката. Предучилишната воспитно-образовна дејност кај нас е регулирана со Законот за предучилишно воспитание и образование, Службен весник бр. 19 од 1983 година, додека институционалното воспитание и образование се организира, планира и реализира согласно *Програмата за воспитно образовна дејност во предучилишното воспитание и образование,* издадена 1982 година, Скопје од тогашниот Републички завод за унапредување на воспитанието и образованието. Имајќи го предвид фактот дека таа треба да претставува основа на целокупната воспитно-образовна работа сакавме да ги откриеме нејзините структурни елементи. Во тој контекст нашата определба беше да се задржиме на оние делови кои се однесуваат на местото и третманот на детето како посебна индивидуа во неа.

При анализата на Програмата првенствено треба да имаме во предвид дека таа се засновува врз научно педагошките сознанија и искуства и врз тековните и придобивките на стариот социјалистички модел на државата. Во таа насока оваа Програма се води од единствената воспитно-образовна цел, односно "формирање слободна творечка сестрана развиена социјалистичка лисност"[30]. Согласно со вака поставената цел, Програмата е ориентирана кон развој на колективистичкиот дух. За нас од посебно значење е забелешката дека и покрај колективистичката насоченост Програмата сепак ја акцентира потребата од почитување на индивидуалните можности на детето "Основната задача на предучилишното воспитание и образование е да го одгледува, поттикнува, насочува и облагородува сестраниот развој на детската личност во сообразност со психофизичките карактеристики и индивидуалните можности на детето" [31]

Нашите сугестии ќе бидат во насока на поголемо нагласување на детскиот индивидуален развој затоа што сметаме дека тој е занемарен. Во прилог на ваквата констатација говорат повеќе факти:

- поделеноста на дневните активности на видови активности;
- временската поделеност на сите видови активности;
- поделеноста на децата според возраста во воспитно-образовни групи.

Во Програмата воспитно-образовните содржини се реализираат преку следните видови активности:

- слободни активности – како форма за посредно воспитно-образовно влијание, насочување и следење на детскиот развој;
- насочени активности како форма за непосредно влијание, насочување и следење на детскиот развој и
- животни активности како форма за задоволување на детските потреби од храна, одмор и одржување на хигиената.

[30] Програма за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание и образование, 1992 година, стр. 6
[31] исто стр. 6

Со оглед на карактерот на слободните активности тие овозможуваат почитување на детскиот индивидуален развој. Спротивно на нив насочените активности се во функција на развојот на сите деца подеднакво што секако е негативно со оглед на тоа што преку нив најдиректно се остваруваат воспитно-образовните задачи на предучилишното воспитание и образование. Воспитно-образовните содржини кои се реализираат преку насочените активности распоредени се по воспитно-образовни подрачја : култура на говорот, запознавање со природата и општествената средина, воведување во математиката, физичко и здравствено воспитание, ликовно воспитание, музичко воспитание. Ваквата поделеност укажува на тоа дека во воспитанието и образованието на децата до седум годишна возраст постои схоластички пристап што не овозможува претставување на појавите и светот во нивниот целосен и реален облик, односно онаков каков што е достапен на детските можности за негово поимање.

Насочените активности се реализираат во точно определено време од 09 до 9,30 и од 10 до 10,30 и со определено времетраење. Во големите групи тие траат од 25 до 30 минути, во средните од 10 до 25 минути а во малите до 15 минути. Ваквата нивна временска поделеност не овозможува почитување на детските интереси кои можат да траат помалку или повеќе, да бидат насочени кон различни појави и предмети кај секое дете во зависност од низа индивидуални фактори. Кога станува збор за активностите поврзани за животот на детето исто така постои соодветен ритам. Во Програмата тоа е дадено на следниот начин:

- прием на децата, слободни игри
- утринска гимнастика. . . . . 05,30 – 07,30 ч.
- подготовки за појадок и појадок..... 07,30 – 08,00 ч.
- слободни игри, прошетки и престој на воздух..... 10,15 – 11,15 ч.
- попладневен одмор – спиење..... 12,00 – 14,00 ч.
- облекување и подготовки за ужина..... 14,00 – 14,30 ч.
- ужина..... 14,30 – 14,45 ч.
- слободни игри и испраќање на децата .. 14,45 – 16,30 ч.

Децата се поделени по воситно-образовни групи со оглед на нивната возраст. Ваквата групна поделеност не овозможува позитивна комуникација на децата од различни возрасти. Во првата мала група се опфатени деца на возраст од 2 до 3 години, во втората мала група се опфатени деца на возраст од 3 до 4 години, во средната група деца на возраст на 4 до 5 години и во големата група деца на возраст од 5 години до поаѓање на училиште. И покрај пропишаните критериуми за определен број на деца на возрасните групи нивниот број е многу голем што го отежнува индивидуалниот пристап кон децата.

При анализата на програмската и законската регулираност на предучилишното воспитание и образование како факт ни се наметнува следнава констатација:

- Законот и Програмата содржат идејно обоени елементи и се колективистички ориентирани;
- тие многу малку ги почитуваат индивидуалните специфики на детето;
- со поделбата на содржините и задачите по подрачја и по воспитно-образовни групи според возраста, тие се приближуваат до схоластичкиот начин на усвојување на знаењето;
- во Програмата е присутна постапката за трансмисија на знаењето која го диктира стилот на воспитувачот;
- наполно се запоставува поставката за сопствената активност на детето во изградувањето на знаењето;
- Програмата е преоптоварена со градиво.

Земајќи го предвид времето кога се донесени Законот и Програмата нужно требаат да се корегираат или заменат со нови. Првенствено потребно е:

- *да се редефинира целта на организираното предучилишно воспитание и образование,*
- *да се ослободи од идеолошките елементи и повеќе да се насочи кон индивидуалноста на секое дете како една од најсовремените тенденции во светот;*

- *потребни се промени во структурата на Програмата во смисла на напуштање на поделбата на насочени и слободни активности,*
- *поголема отвореност на предучилиштите установи кон надворешниот свет,*
- *напуштање на стриктната организација на денот,*
- *акцентирање на соработката помеѓу предучилиштите установи и родителите,*
- *намалување на бројот на децата во воспитно-образовните групи*
- *поголема програмска разновидност.*

6.2. *Програмата "Чекор по чекор"*

- *Почетоци на Проектот*

Во Република Македонија во септември 1994 година во 10 предучилишни установи започна реализацијата на експерименталниот проект "Step by step". Овој проект настојуваше да ја спои богатата европска традиција во предучилишното воспитание и образование со теоријата и практиката на Heat Start Програмата од САД. Овој проект во Република Македонија е модифициран и усогласен на постојните услови почитувајќи ја нашата традиција и прифаќајќи го се она што е позитивно во нашиот воспитно-образовен систем. Првичната идеја овој проект да функционира како компензациски модел на програма наменет за децата од пониските општествени слоеви. Меѓутоа, со експанзија на проектот во голем број предучилишни установи во Македонија тој ги изгуби елементарните карактеристики и започна да функционира како паралелен модел на воспитно-образовна работа наспроти класичниот кој со години се реализираше на нашето поднебје.

Цениме дека поради тоа што овој модел на воспитно-образовна работа многу големо внимание обрнува на индивидуалноста на секое дете во понатамошниот текст треба да му посветиме соодветно внимание.

➢ *Теоретска основа на Проектот*

Моделот на воспитно-образовната работа "Чекор по чекор" го преферира хуманистичкиот пристап во воспитанието и образовнаието со целосно почитување на детската индивидуа. Неговата теоретска основа се базира на теориите на Piaget и Vigotski кои помагаат како да се сфати категоризацијата на учењето во предучилишниот период, а во однос на психосоцијалниот развој е под влијание на Erikson.

➢ *Основни карактеристики на Проектот*

- истакнување на индивидуалнота на секое дете;
- помагање на децата во изборот на планираните активности и катчињата за активност;
- тематско планирање
- вклучување на семејствата.

Истакнувањето на индивидуалноста на секое дете им овозможува на децата да растат и да се развиваат со сопствено темпо. Сите активности на децата соодветствуваат на развојното ниво на секое дете. Децата имаат можност сами да ги избираат своите активности и на тој начин да ги развиваат своите интереси и способности. Оттука оваа Програма главниот акцент го става врз оспособувањето на децата:

- да размислуваат критички;
- да умеат да прават избор;
- да умеат сами да ги откриваат и решаваат проблемите ;
- да бидат креативни;
- да ја развијат фантазијата;
- да водат грижа за заедницата, за својата земја и човековата околина[32]

Или како што изворно е наведено во работно воспитната програма(нацрт програма февруари 1994 год.) овој модел на воспитно-образовна работа им помага на децата да создадат:

[32] според Киранчиска С. списание Дете.1999 год стр.11

- сопствено сфаќање за физичкиот свет низ активности како што се мерење димензии и тежина, градење со коцки, работа со дрво, играње со песок, користење на макари и јажиња, мешање бои;
- сопствено сфаќање на социјалните и културните информации низ играње, читање приказни, драмска игра, посета на места во заедницата, дискусија за настаните во неа;
- сопствено сфаќање на логиката и на математиката: мерење, споредување, боење, откривање еквиваленти, средување, редење, сортирање, класифицирање;
- нивно сфаќање на пишаниот и кажаниот збор низ читање, пишување, слушање, изразување на нивните идеи.

Исто така значајно да се спомне е дека моделот "Чекор по чекор" обезбедува услови и можности децата да прават избор во врска со активностите во кои сакаат да учествуваат, да учат на повеќе начини, да ги искажуваат повеќе своите чувства, да разрешуваат разни проблеми и да ја истражуваат средината.

➢ *Катчиња на активности*

Во програмата "Чекор по чекор" многу големо внимание се посветува на дизејнирање на просторот во кој престојуваат децата. Воспитно-образовната работа се одвива во најразлични катчиња кои се опремени со многу играчки и материјали со кои децата играат, истражуваат и учат. Основни катчиња кои најчесто се присутни во занималните се:

- Семејно – драмско катче;
- Уметничко катче;
- Констукторско катче;
- Манипулативно катче;
- Литературно катче;
- Научно катче и сл.;

➢ *Тематско планирање*

Тематското планирање како главна специфика на програмата "Чекор по чекор" претставува сосема поинаков пристап кон воспитно-

образовната работа. Тоа овозможува ново гледање на детската индивидуа и побудува многу креации како кај воспитувачите така и кај децата. За разлика од класичното планирање тематското се одликува со следниве компоненти:

- во него нема поделба на слободни и насочени активности;
- постои интегрален приод кон воспитно-образовните подрачја;
- фронталната форма на работа се повеќе се напушта за сметка на групната и индивидуалната;
- дава можност за индивидуален пристап кон секое дете ;
- се реализира преку организирање на повеќе игровни катчиња;
- ја претендира соработката со семејството;

Тематското планирање во голема мера ги задоволува детските потреби и можности. Тоа подразбира индивидуален пристап кон секое дете, почитување на неговите интереси, желби и способности. Но за да може тоа да се испочитува потребно е детето да се поттикне на активност и при тоа да се опсервира. Сите забележувања се регистрираат во индивидуалното досие кое се води за секое дете. Досието покрај резултатите од опсервациите на воспитувачот ги содржи и најзначајните детски творби, цртежи, изработки, позначајни мисли на детето, досетки и сл. кои ја изразуваат неговата индивидуалнот.

По запознавањето на детето со сите негови специфичности, содржините, средствата и материјалите за работа се прилагодуваат на неговите можности и афинитети. Исто така тематското планирање овозможува детето самостојно да избира преку која активност ќе ги усвои предвидените содржини односно кое игровно катче ќе го посети. Со почитување на детските интереси и желби се овозможува јакнење на неговата самодоверба и се создаваат услови за автоиндивидуализирана воспитно-образовна работа.

- *Улогата на воспитувачот во ваквиот начин на организација на воспитно-образовната работа*

Воспитувачите се партнери во воспитно-образовната работа а благодарејќи на овој модел тие имаат можности:

- да обезбедат флексибилна средина за воспитно-образовна работа;
- да го разберат развитокот на децата;
- имаат време да ги набљудуваат децата додека работат и играат;
- внимателно да планираат групни и индивидуални цели кои се темелат врз детските интереси и потреби;
- да ги третираат децата како рамноправни партнери и субјекти во воспитно-образовниот процес и да ги почитуваат нивните идеи;
- да ги поттикнуваат децата самите да си ги решаваат своите проблеми и да се почитуваат меѓу себе;
- да поставуваат сондирачки прашања кои ќе ги поттикнат децата да размислуваат за сопствените одговори;
- да негуваат демократски стил во однесувањето кон децата.

* * *

Со цел да се обезбеди континуитет во воспитно-образовната работа со децата од предучилишна и училишна возраст, во 1996 година, започна реализацијата на проектот "Чекор по чекор" и во одделенската настава во основните училишта во Република Македонија. На тој начин децата кои престојуваат во step by **step** групите имаа можност да го продолжат и своето редовното школување по истиот модел на воспитно-образовна работа. Во одделенската настава моделот "Чекор по чекор" се засновува на идеите на многу теоретичари меѓу кои во прв ред ќе ги споменеме Rousseau, Pestalozzi, Frebel и Montessori. Но сепак особено се чувствува влијанието на прагматистичката филозофија на John Dewey. Тој како претставник на новата школа го става ученикот во средиштето на наставниот процес и смета дека наставата целосно треба да е во согласност со неговите потреби и можности. Односно според Dewey наставата не смее да се сведе само на пренесување на готови знаења туку треба да се сврти кон практичната активност на ученикот и целото негово учење да се одвива низ процесот на самостојно истражување на предметите и решавање на проблемите (Learning By Doing).

Тргнувајќи од фактот што овој модел го задржува идентичниот дидактичко-методски приод во реализацијата на програмските цели и задачи и во одделенската настава сметаме дека поради непотребно повторување на истиот во рамките на одделенската настава нема да говориме за него.

6.3. Системот "Marija Montessori"

- ***Почетоци на Marija Montessori педагогијата***

Marija Montessori е родена во 1870 год. во Sniaravalu во подрачјето на Анкона, Италија. Се стекнала со медицинско образование и по завршниот испит во 1897 год. работела како лекар во една психијатриска клиника во Рим. Тогаш за прв пат дошла во контакт со слабоумните деца за кои никој не водел никаква грижа. Во тие околности таа сфатила дека е нужно со тие деца педагошки да се работи, да им се обезбеди поттикнувачка околина за да се овозможи нивен напредок. Всушност од тогаш датираат зачетоците на нејзината педагогија.Одговори на прашањата што си ги поставувала нашла во учењата на двајцата психијатри од Франција Itard и Seguin. Кај неа се јавува идејата дека на сличен начин може да се потикнува развојот и на нормалните деца што ја поттикнало да студира педагогија и психологија. Во 1900 год. станала раководител на Педагошкиот институт Scuola Magistrale Ortofrenica . Во тоа време таа почнала да ја обликува својата педагогија, создавајќи свои материјали за вежбање преку кои ги тестирала своите нови методи за учење.

Во 1907 ја отворила својата прва детска куќа Casa dei Bambini во едно сиромашно предградие во Рим. Набљудувањето на децата со цел да ги запознае нивните потреби и интереси и помогнало да создаде поттикнувачка средина со разновиден сензомоторички материјал кој на децата им поставувал одредени барања. Децата сами одлучувале со што ќе се занимаваат.Постигнатите резултати и помогнале да ги постави основните принципи на Montessori методата која набрзо станала многу позната. Предучилишни установи кои се базирале на нејзината метода

почнале да се отвараат не само во Италија туку и во многу други Европски земји. За време и по Втората светска војна нејзините установи се забранувани и подложени на остри критики. Меѓутоа во последниве децении повторно се актуелизира нејзиното учење така што Montessori методата е основа на многу проекти (Reggio Emilija, Agazzi и сл.) кои денес се актуелни во многу земји во Европа. И во Република Македонија неколку приватни градинки доследно ја применуваат нејзината метода која е вградена и во некои од проектите што се имплементираат во нашиот воспитно образовен систем. Цениме дека на системот Marija Montessori треба да му посветиме внимание бидејќи е насочен кон обезбедување на автоиндивидуализација на децата. Анализирајќи ја Montessori методата сметаме дека ќе дојдеме до квалитетни сознанија за нашиот проблем на проучување.

- *Најважни принципи на педагогијата на **Montessori**?*

Montessori педагогијата пред се има хумана димензија затоа што во целост е насочена кон почитување на достоинството на детската личност. Најважни принципи на кои се темели се:

- *обезбедување на слободен развој на секое дете.*

Тргнувајќи од фактот дека секое дете е посебна индивидуа која има свој сопствен генетски одреден програм на развој, Marija Montessori смета дека ако детето се развива во околина во која му се овозможува слободен развој и ако чувствува дека е безусловно сакано, тоа само може да ги развие способностите кои ги има. Во такви услови со индиректна помош детето само себе се изградува. Од тука слободниот избор е нужен бидејќи децата индивидуално се развиваат. Секое дете има свое сопствено темпо на учење. Ако на детето му се овозможи само да одлучи со што и колку долго ќе се занимава тогаш може да се спречи тоа да решава задачи кои се или претешки или прелесни за него.Ваквите нејзини размисли всушност го одразуваат нејзиното залагање за автоиндивидуализација на децата.

- *оспособување на детските сетила и обезбедување на слободно движење.*

Marija Montessori се залага за перцепирање на околината со што е можно повеќе сетила. Децата освен со очите мораат "*работите да ги гледаат и со рацете, да ги помирисаат, да ги допрат, да ги почувствуваат...Детето може да сфаќа и преку допирот! Во светот кој е така сложен како овој во кој ние живееме станува се поважно да го перцепираме преку сите сетила. Не смееме да веруваме во информации од втора рака*"[33] Пренесувањето на знаењето треба да биде нагледно, треба децата да го искусат преку сетилата, мора да биде јасно,конкретно и поврзано со активност.

Во Montessori градинките и училиштата на децата им се овозможува слободно движење во текот на воспитно-образовната работа. Според неа слободното движење ја развива интелегенцијата. "Движењето го обликува духот на детето, духот и активноста се поврзани"

- *создавање на богата поттикнувачка средина која ќе изобилува со разновиден материјал за учење.*

Marija Montessori цврсто верува дека на децата им е потребна "припремена околина" која ќе одговара на нивните потреби, можности и способности. Од тука на сите возрасни (родители.воспитувачи и сл.) кои се во непосреден контакт со децата им порачува на правилен начин да го набљудуваат детето за да правилно ја подготват неговата околина. Во таа насока воспитувачот подготвувајќи ја околината треба индиректно да им обезбеди на децата можности за слободен избор и да им стави на располагање поттикнувачки материјал за самостојно учење. Всушност и крајната цел на Montessori методата е оспособување на децата за самоучење и самообразование.

➢ *Главни карактеристики на* Montessori *материјалот*

Marija Montessori особено е позната по својот аутодидактички материјал за децата со помош на кој тие самостојно можат да работат и да стекнуваат искуство. Во неговото создавање таа тргнала од материјалот што го направиле психолозите Itard i Seguin понатаму доразвивајќи го водена од идејата да им помогне на децата во самостојното учење. Но

[33] Каменов Е. Експериментални програми за рано образовање, Београд,1982,стр.83

мораме да нагласиме дека за Montessori детето е во средиштето на вниманието, а не материјалот со кој тоа се занимава. Естетиката на Montessori материјалот повикува на детска активност. Од тука таа истакнува дека сосема погрешен е ставот според кој доволно е само дидактичкиот материјал да се стави на полиците и *"чудото на учење"* само по себе да се се случи. Многу е важно на кој начин децата со него ќе се сретнат. Материјалот е само дел од *"приспособената околина"* и ќе го има своето значење само ако ги поттикне децата на активност. Секој материјал содржи само еден проблем на кој децата треба да се сконцентрираат и по пат на обиди и грешки да дојдат до решението. Материјалот за сите деца треба да биде " *клуч кој го отвара светот*"

- *Подрачја во кои се применува* Montessori *материјалот*

- материјал со кој се спроведуваат вежби за практичен живот,
- сетилен материјал,
- материјал за математика,
- материјал за јазик,
- материјал за вселенско воспитание

Вежбите за практичен живот се однесуваат на три подрачја:

- грижа за самиот себе (извршување на културно-хигиенски и работни активности);
- грижа за околината (работни активности кои децата ги извршуваат во градинката и дворот);
- вежби кои се поврзани со животот во заедница;

Во Montessori педагогијата сетилниот материјал има многу големо значење. Тој е така направен секогаш да се однесува на едно сетило. Оправдување за ова Montessori наоѓа во сфаќањето дека на тој начин детската перцепција е поинтензивна, а концентрацијата е појака. Сетилниот материјал на детето му нуди конкретни можности да стекне попрецизно и посвесно искуство.

Материјалот за математика е еден од најинтересните материјали кои ги нуди Montessori. Со негова помош децата на конкретен начин учат да извлекуваат апстрактни заклучоци, да ги совладуваат законитостите и

правилата на нагледен начин, да ги совладуваат тешкотиите на кои наидуват и на тој начин да го развиваат "математичкиот дух".

Преку материјалот за јазик децата го збогатуваат својот речник. Детето на диференциран начин чекор по чекор го усвојува јазикот.На читањето и пишувањето индиректно се влијае преку најразновидни игри со автодидактичкиот материјал, конкретни вежби за читање и пишување (прво се препознаваат буквите кои се составуваат во зборови а потоа во реченици) и едноставни граматички вежби. Најголемо внимание се обрнува на каков начин се стекнуваат поимите. Користејќи го овој материјал некои деца сами си го потпомагаат својот развој и веќе во градинка почнуваат течно да читаат. Montessori училиштата водат сметка за различните развојни степени во усвојувањето на читањето и пишувањето, овозможувајќи преку диференцирана практична работа секое дете да го учи она што навистина му е потребно и што му одговара на неговиот индивидуален развој.

Montessori создала и специфичен материјал како што самата го нарекува за вселенско образование преку кој сакала на децата да им обезбеди на правилен начин да го осознаат светот. Таа се обидува сложените и апстракни појави, закони, причинско-последични врски од областа на географијата, физиката, хемијата, астрономијата и сл на децата да им ги ги доближи преку нагледно и интердисциплинарно учење со помош на сликовни материјали, атласи, глобуси, изведување на разни обиди итн.

- *Улогата на воспитувачот /наставникот во* Montessori *педагогијата*

Во Montessori педагогијата тежиштето на учењето лежи во активностите на детето што се поврзани со учење. Нејзиното радикално залагање за автоиндивидуализација на децата како и автодидактичкиот карактер на нејзиниот материјал предизвикува реакции кај нејзините противници кои го застапуваат мислењето дека се работи за педагогија без педагог. Меѓутоа од друга страна треба да нагласиме дека таа многу очекува од воспитувачот/наставникот "пред наставникот стојат

многубројни, тешки задачи" во градинките и училиштата кои ја применуваат нејзината метода:

- тој треба да биде мудар за да може да му пристапува на секој посебен случај и за да може да одговори на потребите на секое дете;
- мора да го сака детето!;
- мора да е *оспособен* правилно да го набљудува детето(во најразлични ситуации и кога работи и кога се повлекува во себе и кога зборува ...) - ова е најважна задача во Montessori педагогијата;
- да е многу морален;
- да е стрплив, полн со разбирање, духовит и да го почитува детето;
- константно да се самообразува

➢ *Впечатоци од еден поминат ден во една* Montessori *градинка во Рибе, Данска*

Во текот на нашиот тримесечен престој во Рибе, Данска во рамките на Темпус Фаре Европскиот проект за обука на наставници (1998-2002) имавме прилика автентично да се запознаеме со системот Montessori во една градинка. Нашите впечатоци се сеуште свежи за тој возбудливо поминат ден во градинката. Она што веднаш го забележавме кога пристигнавме во градинката беше дека таа потсетуваше на вистинска детска куќа. Во неа се беше направено за да му служи на детето односно целокупниот мебел беше на дофат на детето. Нашето присуство веднаш го забележаа децата. Тие како вистински домаќини заедно со своите воспитувачи веднаш не понудија да седнеме во широката приемна соба во рамките на која имаше и кујна од отворен тип. Децата самите не послужија со колачи.Забележавме дека многу вешто се снаоѓаат во кујната. Се беше чудно за нас. Ги немаше нашите класични затворени занимални во кои децата се поделени по возрасти. Овде воопшто не постоеше возрасна сегрегација. Сите деца беа заедно, поголемите се грижеа за помалите и се функционираше во одличен ред. Во големата просторија имаше многу играчки: импровизирани продавници и стоковни куќи, куклени катчиња, колички, велосипеди, топки за скокање, мурали направени од децата и сл. Децата слободно се движеа во просторот, самите

одбираа со што ќе си играат, а не се слушаше никаква бука. Воспитувачите ги набљудуваа децата и ретко интервенираа. Некои деца беа во кујната и заедно со една воспитувачка подготвуваа овошни салати. Само визуелно со помош на тенки завеси беа одвоени неколку простории кои изобилуваа со разновиден Montessori материјал. Во една просторија беше сместен целиот матеијал за јазик: сликовници, енциклопедии, детски списанија, јазични игри, слагалици итн. На подот имаше многу перници. Другата просторија наликуваше на големо ликовно ателје со многу ликовни техники, бои, хамери поставени на сталаци, мантили за децата и сл. Имаше и просторија во кој беше сместен целиот градежно – конструктивен материјал, многу дрвени, пластични коцки. Потоа просторија каде беше сместен материјалот за математика, просторија со како што Montessori го нарекуваше "вселенскиот материјал" итн. Во секоја од тие простории имаше воспитувач кој се грижеше за децата кои по сопствен избор ќе се определат со каква активност ќе се занимаваат.Работата во занималните се одвива така што децата се поттикнати да ги развиваат индивидуалните вештини и способности. Секое дете има посебни квалитети и тие се препознаени и негувани. Многу значајна е средината за учење која е стимулативна и поттикнувачка за децата. Таа е тоа секаде во градинката: во различните занимални, во ходникот во дневната голема просторија во кујната во дворот каде имаат направена зеленчукова и овошна градина за која се грижат децата, импровизирани фонтани, шумски куќички и др. Се е во служба на поттикнување на целокупниот сензомоторен развој како база за понатамошно развивање на сензомоторната интелегенција.

Не интересираше ефектот од ваквата работа. Воспитувачите ни кажаа дека со примената на синтетичката метода (преку препознавање на буквите да се формираат зборови, а потоа реченици) голем дел од децата самостојно уште на пет годишна возраст научиле активно да читаат некои и да пишуваат, сите можат самостојно мошне креативно да ја претстават секоја тема со ликовен израз, успеваат да решаваат математички проблеми по пат на обиди и грешки. "Ние работиме со сродна стратегија

која самата е оперативна епистемологија која постојано вклучува разновидни ставови, а воедно обезбедува отвореност за образовните проблеми и можности за нивно решавање соодветно на стиловите на учење кои децата ги наследуваат во процесот на растење и развој...Тоа е нашата филозофија – да ја искористиме природната љубопитност и креативноста на децата со тоа што ќе создадеме учење по мерка на детето. Ние долго работевме и успеавме да го ослушнеме детскиот јазик, а со тоа создадовме вистински мали училишта кои одговараат на природниот развој на детето"[34] .

7. АНАЛИЗА НА ПРОГРАМИТЕ И ПРОЕКТИТЕ КОИ СЕ ИМПЛЕМЕНТИРААТ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА ВО РАНИОТ УЧИЛИШЕН ПЕРИОД

7.1 Анализа на програмските основи за основното образование

За да се овозможат правни услови за непречено реализирање на новите реформски зафати во основното образование во 1995 год. донесен е нов Закон за основно образование кој ке претрпи неколку измени и дополнувања во 1996 и 1997 год.

Во јуни 1996 год. усвоени се и програмските основи : Основно образование – содржини и организација, со кој се поставени концепциските рамки за промените во основното образование.

Со оглед на нашиот предмет на интерес во понатамошното излагање акцент ќе ставиме само на оние промени што се случуваат во сферата на основното образование и кој сметаме дека би биле интересни за нашите идни согледувања.

Во новиот план и програма за основното училиште дефинирана е општата образовна цел на основното образование која изворно ќе ја цитираме: *Основното воспитание и образование треба да им овозможи*

[34] Malaguzzi L. The hundred languages of children, str. 115

на учениците индивидуален развој во сообразност со нивните предиспозиции и возрасни карактеристики, да усвојуваат знаења и умеења за природата, општеството и човекот и да се оспособуваат за нивната примена во животот и натамошното образование. Кај нив да се развива чувство за одговорност, вистината, значењето на трудот на човекот, смислата за убавото, културните традиции и свеста за припадност на Република Македонија и да ги почитуваат и исполнуваат граѓанските права и обврски.[35]

Како основни принципи кои треба да се почитуваат при планирањето, програмирањето, организирањето и реализирањето на воспитно-образовната дејност во основното образование се наведени следниве :

- принцип на демократичност и почитување на индивидуалните разлики меѓу децата;
- принцип на ефикасност во образованието;
- принцип за воведување основни општо-образовни стандарди;
- принцип на интеграција на децата со пречки во развојот;
- принцип на соработка меѓу учениците, наставниците и родителите;
- принцип на поврзување со локалната средина;

Исто така при анализата на наставниот план и програма впечатливи се следниве моменти :

- присутност на голем број изборни и факултативни предмети со што им се овозможува на учениците врз база на своите индивидуални интересирања самостојно да избираат;
- евидентно е зголемување или намалување на фондот на часови предвидени за одделни наставни предмети;
- наставните програми по одделните предмети се прочистени од непотребни или од идеолошки обоени податоци, факти и содржини;
- програмите по одделни наставни предмети се дадени во програмски подрачја, со одреден фонд на часови предвиден за нивна реализација;

---

[35] Основно образование, содржини и организација на воспитно-образовната дејност и наставни програми, I / IV одделение, I дел, 1997, стр12

- во рамките на програмските подрачја се наведени содржините, средствата и активностите како и знаењата и способностите кои учениците треба да ги стекнат и развијат од секоја дадена содржина;
- на крајот од секоја програма од наставните предмети се наведени основните знаења и способности кои ученикот би требало да ги стекне по завршувањето на конкретното одделение.

7.1.1 Автоиндивидуализација и акцелерација на децата

Во последно време се повеќе внимание им се посветува на т.н. надарени или талентирани деца. Вршени се голем број истражувања, се анализираат искуствата од другите земји, се консултира педагошката и психолошката литература со цел да се најде соодветни форми на воспитно-образовна работа со ваквите деца. Во нашата практика како најчести форми се следниве:

- формите за обогатување и продлабочување на редовните програми;
- додатната настава;
- училишна акцелерација.

Покрај редовната настава која е задолжителна за сите ученици во нашите училишта се организира и додатна настава која има за цел да ги задоволи оние ученици кои покажуваат поголемо интересирање за одделни научни области. Значи оваа додатна настава има за цел да ги развива способностите на учениците во сообразност со нивните интереси. Додатната настава правно е регулирана со Законот за предучилишно и основно образование а е застапена од пето до осмо одделение.

Училишната акцелерација е законски регулирана форма на работа со надарени ученици. Со неа се овозможува надарените ученици побрзо да напредуваат од одделение во одделение со цел своето образование да го завршат за пократок временски период. Училишната акцелерација воглавно се спроведува низ неколку форми во основното училиште:

- предвремено запишување на надарените деца во прво одделение;
- забрзано напредување на учениците во одделенската настава;

- забрзано напредување на учениците во предметната настава.

Се поставува прашањето како ќе ги откриеме тие деца, или по што тие деца се разликуваат од останатите. Денеска се напушта гледиштето дека карактеристика на ваквите деца е висок степен на интелигенција. Напротив надареното дете не мора да биде надарено на сите подрачја. Надареноста може да биде тесна односно да се однесува само на едно подрачје од науката или уметноста. Во таа насока примарните карактеристики на надарените деца веќе се широко препознатливи на пример се знае дека таквото дете рано проодува и прозборува, научува да чита пред поаѓање на училиште и има посебно развиени интереси за она што се случува во неговата околина. На ваквите најелементарни примарни карактеристики се надоврзуваат и некој придружни на пр. таквите деца имаат развиени интереси за интелектуална работа и многу поповолни ставови во однос на школувањето. Исто така една од карактеристиките кои кај тие деца е најлесно да се идентификува е осетливоста за различни проблеми.

- *Предвремено запишување на понапредните деца во основното училиште*

Уписот на децата во основно училиште е регулирано со Законот за предучилишно воспитание и образование и се врши со навршена седма година од животот на детето. Меѓутоа, искуството на наставниците и родителите и многубројните психолошки, педагошки и социолошки истражувања на ова поле покажуваат дека голем број деца и помлади од седум години поседуваат знаење, подготвеност и зрелост на предвремено запишување на училиште.

Во таа насока и законските одредби кои го третираат ова прашање се доста флексибилни односно нудат можности како за предвремено поаѓање во училиште така и за подоцнежен упис. Единствен услов кој треба да се исполни е зрелоста на детето која во себе како неразвојни компоненти ги опфаќа: физичката, говорната, интелектуалната, емоционалната, и социјалната зрелост. Оттука следува дека еден добро организиран тим составен од лекар, педагог и психолог треба да ја оценува зрелоста на

секое дете, притоа добро познавајќи ги нормите на развиеност на седум годишните деца како главен критериум во оценувањето.

➢ ***Акцелерација во одделенската настава***

Друга форма на училишната акцелерација е забрзаното напредување на надарените ученици во одделенската настава односно на високо надпросечните ученици им се овозможува вонредно да напредуваат за едно одделение. На пр. по завршувањето на првото одделение да преминат во трето или по второто одделение да преминат во четврто. Се поставува прашањето како ќе се заштити ваквата форма на училишна акцелерација од злоупотреби кои би можеле да остават несогледливи последици? Како одговор на ова прашање ќе нагласиме дека мора при остварувањето на ваквата форма децидно да се одредат критериумите според кои ќе се одредува вонредното напредување во наредното одделение. Исто така вонредното напредување може да се организира само врз основа на сестрано и објективно испитување на учениците кои се можни кандидати. Испитните материјали за ваквите испитувања ги изработуваат самите наставници во училиштата. Тие треба да бидат со широк дијапазон на примена за да можат да се испитаат истовремено повеќе одделенија. Особено да се обрне внимание на статистичката обработка на податоците од испитувањето. Основни критериуми според кои денес се врши ваквата акцелерација во одделенската настава предвидена со Законот за основното воспитание и образование се:

- натпросечните знаења;
- високо развиени интелектуални способности.

За да се добијат потребните информации за напредувањето на ученикот во однос на овие наведени критериуми треба да се организира испитување во следниве подрачја:

- читање (тивко и гласно);
- писменост на ученикот;
- математичко знаење;
- општа информираност на ученикот.

Читањето може објективно да се утврди преку разбирањето на прочитан текст во себе на возраста на учениците и на нивните можности на сфаќање. Како и преку, гласното читање односно преку одредувањето на неговата брзина и течност.

Подеднаква важност како читањето има и писменоста која може да се испита со помош на некои објективни испитни постапки на пр. преку тестови за правопис и граматика, како и преку оценување на слободни писмени составни на учениците.

За утврдување на математичкото знаење исто така се применуваат неколку испитни постапки со цел да се испитаат неколку аспекти од ова подрачје:

- утврдувањето на познавањето на четирите основни математички операции,
- автоматизираност на елементарните сметковни операции
- познавање на мерните единици
- познавање на некои основни поими од геометрија
- развиеност на математичкото резонирање

Што се однесува до општата информираност на учениците се поставува прашањето што е тоа општа информираност и како ќе ја утврдиме неа? Поради ваквото преобемно поставување на ова подрачје во основните училишта се уште нема разработено тестови за испитување на истата. Бидејќи постојат некои аргументи кои говорат дека општата информираност на учениците би претпоставувала познавање на основните поими од природа и општество и од познавањето на јазикот испитот од оваа област се состои од кратки тестови по природа и општество и од елементарен граматичко правописен тест.

За да може успешно да се спроведе акцелерацијата на учениците во повисоко одделение треба да се има во предвид и нивната физичка интелектуална, социјална и емоционална зрелост . Ако резултатите на тестовите се позитивни и ако учениците ги исполнуваат условите и во однос на зрелоста потребно е да се запознаат родителите со надпросечно

постигнатите резултати на нивните деца а исто така да се побара согласност и од самите ученици.

* * *

Третата форма на училишна акцелерација е забрзано напредување на надарените ученици во предметната настава. Бидејќи нашето истражување не ја опфаќа оваа возрасна категорија на ученици цениме дека не е потребно да говориме за оваа форма на акцелерација.

7.2 Анализа на програмата "Активна настава-интерактивно учење"

- *Почетоци на Проектот*

Проектот "Активна настава- интерактивно учење" започна да се реализира во одделенската настава во основното училиште во учебната 1994/95 година. Од неодамна тој ги опфати и забавишните групи при основните училишта. Носител на овој модел на воспитно-образовна работа во Македонија е Бирото за развој на образованието во соработка со UNICEF и Колецот Bišop Grosec од Линколн од Англија. Овој дидактички концепт е воведен со цел да се иновира воспитно-образовниот процес и да се овозможи оптимален развој на индивидуалните способности на секој ученик. Во центарот на вниманието е личноста на детето и процесите на неговото учење.

- *Теоретска основа на Проектот "Активна настава-интерактивно учење"*

Проектот се темели на следниве современи сознанија за детскиот развој:

- операционалната теорија за развој на интелегенцијата на Пијаже;
- културно-историската теорија за психичките појави на Виготски;
- когнитивната теорија за развојните стадиуми на репрезентација и третман на информациите на Брунер
- искуствата на infant училиштата во Англија

➢ *Филозофија на Проектот*

Филозофијата на проектот ќе ја прикажеме табеларно преку компаративен приказ на целите и содржините на традиционалната и активната настава:

Компаративен приказ бр.1:

Традиционална настава	Активна настава-интерактивно учење
- не се обрнува внимание на дизајнирањето на просторот во кој децата учат (децата седат тил зад тил, немаат можност за двонасочна комуникација) - фактографски знаења (меморирање на факти) - наглассн когнитивен развој; - учењето се третира како "подготовка за живот" - мали се можностите за личен избор; - крут предметно-часовен приод - директивно водење од страна на воспитувачот,наставникот; - линеарно планирање, крута поделба по воспитно-образовни подрачја и наставни предмети; - главно се пласираат готови знаења; - воспитувачот, наставникот најчесто е единствен извор на знаења; - децата ретко се стават во ситуација преку истражувачки активности по пат на откривање и низ лично искуство да ги осознаат нештата; - доминира фронталната форма на работа	- обезбедување стимулативна средина за учење; - функционални,продуктивни, применливи знаења; - сеопфатен развој (социјално-емоционален, психомоторен и когнитивен развој); - содржини релевантни за актуелниот живот и актуелните интереси на детето; - голема слобода на личен избор на содржините и начинот на нивно осознавање од страна на детето; - холистички приод; - недирективни демократски односи; - застапеност на интегрирано тематско планирање; - учење низ лично искуство; - баланс меѓу поучувањето и самостојното учење; - диференциран приод; - учење по пат на откривање; - кооперативно учење

➢ *Организација и реализација на наставата*

Од аспект на организација и реализација на наставата ќе ги истакнеме следните карактеристики на овој воспитно-образовен модел:

- просторот во училницата е уреден така што го стимулира учењето (има многу изработки од децата, разновидна детска литература, секојдневни работи донесени од дома , има флексибилно движење на децата низ училницата и надвор од неа со однапред поставени сознајни цели итн.);
- постои голем степен на автономија на децата, наставникот ги поттикнува иницијативноста и самостојноста во учењето;
- времето пофлексибилно се користи затоа што се интегрираат содржините од повеќе наставни предмети;
- наставникот не е единствен извор на знаења, се инсистира детето да учи низ лично искуство, по пат на откривање. Децата се воведуваат во постапки на прибирање на податоци , нивно класифицирање средување, анализирање, споредување заклучување итн.;
- наставникот внимателно го дозира поучувањето и тоа почесто е упатено кон поединци или групи деца отколку кон целото одделение;
- наставникот користи различни постапки на индивидуализација и диференцијација на наставата со цел да му овозможи непречено напредување на секое дете;
- често се организира учење во групи, парови или индивидуално учење. Таквото учење создава многу интересни ситуации кои делуваат мотивирачки на децата

Врз основа на тоа можат да се препознаат главните моменти на активната настава:

- зголемена активност на ученикот преку користење на методите за активно учење, афирмирање на самоучењето и почитувањето на принципот на свесна активност;
- интеграција на цели а врз основа на тоа на содржини и активности ;

- интензивна интеракција меѓу сите субјективни фактори во наставата;
- отвореност кон природната околина и општествената средина;
- афирмација на самостојната работа на учениците;
- застапеност на истражувачки постапки во учењето;
- интензивирање на тимска работа на наставниците[36]

➢ *Улогата на наставникот во активната настава*

- ги запознава (дијагностицира) индивидуалните способности и потенцијални можности на секој ученик, неговиот стил на учење, предзнаења, интересите, мотивираноста и ставот кон учењето, како и социоекономските услови во кои живее и работи ученикот, а сето тоа како основа за планирање и индивидуализација на наставата;
- ја планира и подготвува наставата и при тоа особено води сметка барањата на програмата да ги усогласи со можностите на секој ученик;
- ги определува целите и ги планира активностите (свои и на учениците) со кои тие ќе се постигнат;
- ги планира формите и методите на работа, изворите на учење, времето и средствата за работа, како и начинот на проверка на степенот на постигнатост на целите;
- го организира и недирективно го води наставниот процес (процесот на учење на учениците) и притоа: дидактички ги структурира процесот и содржините, ги поттикнува и насочува интересот и внатрешната мотивација кај учениците, го определува темпото на работа на паралелката, групите или поединците, го насочува вниманието на учениците, ја поддржува и потхранува љубопитноста кај нив, создава демократска атмосфера во училницата, ги поттикнува и охрабрува да соработуваат меѓу себе, им помага во истражувачките активности, ги поучува како да прибираат, средуваат и анализираат (обработуваат) податоци и самостојно да доаѓаат до нови сознанија, ги слуша и прифаќа идеите на учениците

[36] Адамчевска С. Активна настава, 1996, стр. 11

и воопшто ја почитува личноста на секој учесник им помага да формираат позитивна слика за себе;

- го следи, проверува и оценува развојот и напредокот на секој ученик на патот кон постигнување на целите на наставата;
- врши формативно оценување и врз таа основа ја планира и организира идната работа на секој од нив;
- за резултатите постојано ги информира учениците и нивните родители;
- им помага на учениците јасно да ги сфатат целите и критериумите за нивното вреднување и ги оспособува за самооценување;
- соработува со родителите на учениците заради ниво подобро запознавање и меѓусобно информирање и координирање на активностите за развојот на учениците;
- постојано работи на сопственото усовршување;
- врши самопроверување и самовреднување низ мали акциски истражувања или преку размена на искуства со колегите. За таа цел низ тимска работа заемно се помагаат и ги уважуваат искуствата на другите;
- ги афирмира и шири идеите на проектот.[37]

➢ *Можности за автоиндивидуализација на децата*

Сите наведените констатации говорат дека оваа програма создава можности за автоиндивидуализација на децата. За да не повторуваме одредени аспекти ќе издвоиме само неколку најбитни моменти во кои ние ја гледаме можноста за автоиндивидуализација на децата:

- *го стимулира активното учење;*
- *постои голема слобода на личен избор на содржините и начинот на нивно осознавање;*
- *користи диференциран пристап;*

[37] Адамчевска С, Активна настава - интерактивно учење, Скопје, 1998 година, стр. 51-53.

- *создава ситуации во кои децата самостојно учат низ лично искуство без да им се наметнува темпо или техника на учење;*
- *нема горна граница на успехот, детето напредува според своите можности и интереси.*

7.3 Проектот "Со читање и пишување до критичко мислење"

➢ *Почетоци на проектот*

Проектот "Со читање и пишување до критичко мислење" е заеднички проект на Меѓународната асоцијација за читање, Колеџите Hobart и Vilijam Smit и Универзитетот од Северна Ајова, САД. Во неговата реализација се вклучени и повеќе земји од Централна и Источна Европа и Централна Азија. Во Република Македонија проектот започна да се реализира во учебната 1997/1998 год. Најпрво беа вклучени четири основни и пет средни училишта од Скопје, Штип и Битола, двајца претставници од Филозофскиот факултет во Скопје и Педагошкиот факултет во Штип, еден претставник од Бирото за развој на образованието и од Центарот за стручно образование, оспособување и развој во Битола. Секоја наредна година бројот на учесниците се зголемуваше. Ние бевме вклучени во проектот во учебната 1998/1999 год. Едукацијата се остваруваше преку организирање работилници во рамките на семинари водени од универзитетски професори од САД и Канада во кои активно учествувавме при што се стекнавме со автентични сознанија и искуства во врска со неговата реализација.

➢ *Цели на проектот?*

Една од главните цели на проектот беше да се промовираат стратегии кои ќе поттикнуваат критичко мислење кај учениците и студентите од сите возрасти и во рамките на сите наставни предмети и ќе ја зголемуваат нивната самостојна активност во процесот на учење.

➢ *Како ќе препознаеме дека ученикот/студентот критички размислува?*

Критички да се размислува значи:

- да се биде љубопитен;
- да се поставуваат прашања и систематски да се бараат одговори;
- активно да се бараат информации за зададена тема;
- да се селектираат сознанијата;
- да се анализира секоја информација;
- да се спротивставуваат аргументите за различните гледишта на еден проблем;
- да се откриваат причинско - последичните врски на претходно стекнатите сознанија и новите знаења;
- да извлекуваат генерализации и сл.

➢ *Како ќе се стимулира критичкото мислење кај учениците?*

За да може критичкото мислење да се стимулира потребно е:

- да се создаде поттикнувачка средина за учење со размислување;
- да се воведат нови стратегии што ќе го стимулираат критичкото мислење;
- да се обезбеди доволно време и можности за критичко мислење;
- учениците активно да се ангажираат во процесот на учење;
- толерирање на различни мислења и ставови за еден ист проблем;
- јакнење на самодовербата во сопствените идеи и критички судови ;
- да се цени мислењето на секој поединец.

➢ *Рамка за подучување и учење*

Рамката за подучување и учење кон која треба да се придржува наставникот при организацијата на наставниот час се состои од три фази: евокација, сфаќање на значењето и рефлексија.

Евокација:

- се искористуваат претходните знаења на секој ученик за зададената тема со цел новото знаење да се надогради на старото;
- се поттикнува љубопитноста;
- се определуваат целите на учењето.

Сфаќање на значењето:

- се определува начинот на кој ќе се истражува содржината и се настојува да се задржи поттикнатата љубопитност кај учениците во фазата на евокацијата;
- се настојува учениците активно да се вклучуваат во разбирањето на содржината, да поставуваат прашања и да дискутираат со наставникот и со соучениците околу потешко разбирливите информации.

Рефлексија:

- активно се утврдува новостекнатото знаење;
- се разменуваат идеи;
- се спротивставуваат различните гледишта;
- се изградува сопствено гледиште;
- се корегираат и се прошируваат предзнаењата;
- се утврдува на кој начин треба да се искористи значењето на содржината.

Во секоја од овие фази се применуваат соодветни интересни стимулативни стратегии кои го активираат критичкото мислење кај учениците.

Табеларен приказ бр. 2:

РАМКА		
Евокација	Сваќање на значењето	Рефлексија
Инсерт метод	Реакција на читателот	Мото
Klustering	Klustering	Пет реда
Komparision kontrast box	Венов дијаграм	Споделено истразување
Портрет	Скелетен приказ	Многу од стратегиите кои се користат во фазата на евокација можаат да се употребат и во оваа фаза
Пет зборови	ЗСУ табела	
Призма	Вртелешка	
Каменот сто зборува	Писмено дебатирање	
Сетилна евокација	Поврзани текстови	
Измешани секвенци	Табела на приказната	
Поставување прашања	Дневник со двоен запис	

➢ *База на понудените стратегии*

Стратегиите што го стимулираат критичкото мислење се базираат на:

- конструктивистичката теорија на Пијаже и Виготски,
- метакогнитивното учење на Ен Браун,
- неколку струи од областа на критичкото мислење и образованието за социјална одговорност.[38]

Констуктивистичката теорија доаѓа до израз во нагласената активност на секој ученик преку сопствени истражувања и откритија како и во настојувањето секое ново знаење да се надогради на претходно стекнатото што е услов за стекнување трајни знаења.

Метакогнитивното учење на Braun ја нагласува свеста за сопствената активност во процесот на учење и употребата на саморегулирачки механизми од страна на ученикот.

Образованието за социјална одговорност е насочено кон изградување на социјална индивидуа со развиена самосвест за сопственото делување во општеството и со развиени социјални способности да почитува сечие мислење и критички да го изградува своето.

➢ *Ефекти од примена на стратегиите за критичко мислење што ги промовираше проектот?*

Како показател за ефектите од примената на стратегиите за критичко мислење во наставата ќе ги презентираме квантитативните податоци на д-р Елена Ачковска Лешковска и д-р Сузана Миовска[39] кои беа првите волонтери вклучени во проектот. Тие за испитување на искуствата на наставниците и учениците вклучени во проектот конструираа два прашалника од отворен тип. Добиените податоци говорат дека преовладуваат позитивните ефекти за сметка на негативните. Од страна на наставниците најчесто се споменуваат следниве позитивни ефекти:

---

39 Лешковска А., Е, Миовска С. Реализација на проектот " Со читање и пишување до критичко мислење" во основното образование во Македонија, Традиционалното и современото во воспитно-образовната теорија и практика, Зборник на трудови, Скопје,2000,стр153

[39] исто стр157/158

- учениците се активни,креативни и критички размислуваат;
- учениците самостојно учат;
- има поголема соработка меѓу учениците;
- стекнуваат трајни знаења;
- се поттикнува интересот;
- се избегнува стереотипност;
- користат додатна литература;
- учењето не е механичко туку со разбирање

Анкетираните ученици како позитивни ефекти ги определија:

- поголема соработка меѓу учениците;
- полесно совладување на содржините;
- поинтересни часови;
- поактивно учество на сите ученици;
- мотивираност за проширување на знаењата;
- подобро разбирање на содржините;
- се учи на час;
- самостојно се работи на час

➢ *Значењето на проектот од аспект на автоиндивидуализација на учениците*

Горенаведените и нашите искуствени сознанија говорат дека поголемиот дел од стратегиите што ги промовираше Проектот покрај тоа што промовираат критичко мислење ја стимулираат и автоиндивидуализацијата кај учениците. Во прилог на оваа констатација ќе го наведеме следново:

- *сите стратегии тргнуваат од внатрешната мотивација на учениците;*
- *учениците постојано се во активна позиција (прашуваат, дебатираат, вршат набљудувања, истражувања, анализа, заземаат сопствени ставови и знаат да ги бранат истите- автономност генерализираат и сл.*
- *користат дополнителни извори;*
- *самостојно учат;*

- *самите создаваат знаења;*
- *се јакне самодовербата на учениците;*
- *креативно и критички размислуваат;*
- *учениците превземаат одговорност за своето учење;*

7.4 Програмата "Приоди кон визуелното размислување"

➢ *Почетоци на проектот*

Се поизразената потреба од промени во воспитно-образовниот процес во насока на потенцирање на активната улога на секоја индивидуа, на нејзиното самостојното размислување, решавање проблеми, донесување одлуки и заклучоци го поттикна создавањето на наставната Програма "Приоди кон визуелното размислување"

Почетоците на реализацијата на оваа наставната програма се врзани за САД, за потоа стекнатите искуства да се пренесат во Русија, Казахстан, Киргистан, Естонија, Литванија и Украина. Во Република Македонија оваа програма започна да се реализира во учебната 1997/98 год. со помош на Институтот Отворено општество – Македонија, Министерството за образование, Бирото за развој на образованието.

Пилот фазата се состоеше од конституирање на стручен тим кој требаше да се грижи за спроведување на Програмата и кој го сочинуваа претставници од Институтите за педагогија и психологија при Филозофскиот факултет, претставник од Бирото за развој на образованието, психолози при основни училишта. Во првата година беа селектирани наставници од шест основни училишта, за потоа бројот да се прошири со селектирање на наставници уште од 14 основни училишта. Во учебната 1998/99 програмата се проширува со нови паралелки од Скопје, но се вклучуваат и наставници од училиштата во Прилеп и Велес. Во учебната 1999/2000год во програмата се вклучуваат и предучилишните установи кои се во близина на училиштата во кои таа се реализира.

➢ *Теоретска основа на Програмата ПВР*

Програмата ПВР се базира на :

- теоријата на стадиумите на J.Piaget;
- социо-историската теорија на развојот на L.Vigotski

Бидејќи во интерес на трудот подолу во текстот детално ќе ги разработиме овие две теории, цениме дека овде не е потребно дополнително објаснување.

➢ *Цели на Програмата ПВР*

Авторите на Програмата Abigejl Hauzen и Filip Jenovin ги наведуваат следниве цели кои треба да се остварат со неа:

- стекнување знаења за уметноста од различни култури и периоди;
- поттикнување на активни дискусии меѓу учениците;
- промовирање на идејата за интерактивно учење (ученик-ученик) и групно решавање на проблеми;
- стимулирање критичко и креативно мислење;
- развивање способности за комуникација: самоизразување, сослушување, различни гледишта и дебатирање.[40]

➢ *Суштина на Програмата ПВР*

Наставната програма ПВР е наменета за наставниците од одделенската настава без разлика на нивното претходно искуство со уметноста. Уметноста се користи за да се стимулира размислувањето на секој ученик и да се поттикне квалитетна комуникација. Значи основна цел на Програмата не е само да им овозможи на учениците и наставниците да навлезат во светот на уметноста туку да ги поттикне нивните мисловни и комуникациски вештини. Програмата ПВР се засновува на опсервација и размислување за повеќе можни значења кои се содржани во уметничките слики. Главно се користат уметнички слики од различни периоди и култури кои се компатибилни со сознајниот развој на децата. Децата учат да опсервираат, да истражуваат, да пронаоѓаат значење во уметничките дела, и да разговараат за уметноста.

[40] Арнаудова В. Приоди кон визуелното размислување. Зборник на трудови од темарска расправа Традиционалното и современото во воспитно-образовната теорија и практика, Скопје,2000,стр 144

➢ *Улогата на наставникот во примената на наставните стратегии*

Наставните стратегии што ги применуваат наставниците се едноставни и се состојат од следново:

- наставникот однапред определува и формулира прашања во врска со уметничкото дело;
- прашањата се со отворен крај и така формулирани што ќе поттикнат повеќе можни одговори за прикажаната уметност;
- наставникот активно го слуша соговорникот и обезбедува таква атмосфера во целото одделение;
- наставникот го парафразира секој одговор на детето со цел да му покаже дека го прифаќа неговото размислување;
- со постојано повторување на изнесеното од страна на детето наставникот ги поттикнува другите деца во одд. постојано да гледаат во уметничкото дело и да откриваат нови значења или да ги дополнуваат веќе изнесените значења;
- постојано поттикнување на интерактивноста на дискусијата преку поврзување на елементи од дискусијата, кои се согласуваат или не се согласуваат со мислењата на другите деца;
- поттикнување на понатамошно испитување, со тоа што дискусијата ќе остане со отворен крај.

➢ *Ефекти од реализирањето на Програмата ПВР во вклучените градинки и училишта*

За согледување на ефектите од примена на оваа програма ни помогнаа изнесените резултати од спроведеното анкетирање на наставниците од одделенска настава од 14 училишта од Скопје вклучени во Проектот. Од добиените одговори можеме да заклучиме дека евидентни се следниве промени по реализирањето на ПВР часовите:

- *промени во односот наставник-ученик*
- еднаков приод кон сите ученици;
- почитување на мислењето на учениците;

- толерирање на зголемена способност за слушање;
- почитување на личноста на ученикот;
- отвореност во комуникацијата;
- поттикнување.

❑ *промени во однос кон себе си*

- зголемено чувство на сигурност;
- почитување на туѓото мислење во комуникација;
- подобар набљудувач;
- полесно комуницирање со средината;
- интерес за уметноста.

❑ *промени во начинот на кој наставниците ги реализираат училишните обврски*

- присутен трансфер на другите часови;
- зголемен интерес за иновации во наставата;
- осетливост за идентификување на нови идеи.

❑ *промени во мислењето на учениците*

- размислуваат слободно;
- даваат факти за да го оправдаат своето мислење;
- користат искуства од овие часови во други предмети;
- се надоградуваат во своите истражувања;
- зголемена фантазија;
- насочено внимание;
- анализа;
- создавање приказни.

❑ *промени во однесувањето на учениците*

- самодоверба;
- меѓусебно почитување, почитување на туѓото мислење;
- умеење да се сослушуваат;
- слободно изразување во дискусиите;
- радост;
- зголемена активност;
- зголемен интерес за уметноста;

- одговорност;
- надоградување при искажување свои идеи и мисли и на другите часови.

❑ *промени што наставниците ги забележуваат кај себе*

- самодоверба;
- задоволство;
- разбирање на личноста на ученикот;
- разбирање на индивидуалните разлики во мислењето;
- вештина за поттикнување на учење по пат на откривање;
- надоградување на педагошко искуство;
- подобар набљудувач на уметнички дела;
- стекнување нови искуства врзани за уметноста;
- сослушување;
- флексибилност;
- трансфер на знаењата кои поттикнуваат позитивни промени[41]

➢ *Значење на Програмата ПВР од аспект на автоиндивидуализација на децата*

Неколку аспекти на Програмата ПВР укажуваат на нејзиното значење за автоиндивидуализацијата на децата:

- *сите деца имаат еднакви можности да зборуваат односно да си го искажат своето мислење за она што го гледаат;*
- *се зголемува способноста за набљудување;*
- *поголема активност на сите деца;*
- *се почитува секое детско мислење, секој коментар е вреден односно се почитуваат индивидуалните разлики во мислењето;*
- *постои флексибилност во размислувањето и во комуникацијата;*
- *се развиваат комуникациските вештини;*
- *постои трансфер на знаења;*
- *со помош на поттикнатите дискусии во одделението секое дете ги развива вештините и стратегиите на учење кои се*

[41] исто стр 146,147

фундаментални за развој на мислењето, комуникацијата и интеракцијата;

- *детето самостојно учи по пат на откривање;*
- *се развиваат способностите кај децата да истражуваат непознати визуелни материјали;*
- *децата учат да понудуваат докази со кои ги оправдуваат своите гледишта;*
- *се јакне самодовербата.*

7.5 Проектот "Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија"

➢ *Почетоци на проектот*

Проектот "Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија" започна во 1998 год. Реализацијата на Проектот се одвиваше во три фази. Првата фаза започна во 1998 год. со одржување на семинар кој имаше за цел едукација на наставници во редовните училишта, директорите на училиштата, педагози, дефектолози претставници на родители, претставници од Бирото за развој на образованието и асоцијации на инвалидизирани лица. Целите на семинарот беа насочени кон:

- пренесување на искуствата од инклузивната практика на земјите учеснички во проектот;
- фундирање на инклузивната метоодологија, технологија и стратегии на кооперативно учење, за задоволување на потребите на специјалната училница односно различните потреби на децата;
- разгледување на можностите за реализација на инклузивното образование во нашите училишта.

Во текот на втората фаза која започна во 2000 год се одржаа уште два семинари, презентации, студиски престој во Англија и евалуација на дотогашните активности.

Во третата фаза се врши континуирана имплементација на активностите од двете претходни фази во училиштата инволвирани во Проектот.

- *Примерок опфатен со Проектот*

На самиот старт на на проектот се вклучија четири ОУ од Скопје и едно ОУод Битола. Во 1999 год. Се вклучија и пет предучилишни установи од повеќе градови во Македонија: Скопје, Штип, Тетово и Куманово. Следната 2000 година се вклучила уште седум предучилишни установи од Скопје и една од Битола. Бројот на ОУ опфатени со Проектот се искачи на 52, а во 2002 година се вклучија уште 22 О.У. Ова говори дека тенденција на Проектот е инклузивното образование да биде интегрална компонента на целокупниот воспитно-образовниот систем во Република Македонија.

- *Инклузивно образование*

Терминот инклузивно образование се однесува на "филозофијата што промовира образование за сите ученици во редовните училишта".[42]

Инклузивното образование претставува "флексибилна и инндивидуализирана подршка на децата и младите луѓе со специјални образовни потреби" (Ture Jonson,1994)[43] Во македонскиот модел на инклузивно образование под деца со посебни потреби подразбираме: "деца со пречки во психичкиот развој; слепи и слабовидни; глуви и наглуви деца; деца со пречки во говорот; со телесна инвалидност; хронично болни деца; деца со пречки во поведението; со тешкотии во учењето; со емоционални проблеми; деца без родители; деца кои доаѓаат од семејства со нарушени семејни односи; деца кои доаѓаат од културно депримирани семејства; непознавање на јазикот на кој се изведува наставата; деца на бегалци и раселени лица и надарени ученици."[44]

---

[42] Прирачник за Проектот "Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија", Биро за развој на образованието, Скопје 2002стр13
[43] Исто
[44] Исто стр 20

➢ *Цели на Проектот:*

- зголемување на свеста на општеството за потребите на децата со посебни потреби;
- позитивна ориентација кон инклузивната практика и нејзино промовирање во локалната заедница;
- создавање на најсоодветен инклузивен модел во воспитно-образовната практика;
- организирана обука на наставниците во редовните училишта и воспитувачите во градинките насочена кон запознавање на инклузивната методологија, технологија и стратегии на учење;
- изготвување на стручни материјали за наставниците и воспитувачите и набавка на соодветни наставни средства за потребите на инклузивната практика;
- создавање поволна средина за учење за сите;
- развивање на мрежа за стручна помош;
- изготвување на план за соработка со родителите.

➢ *Што подразбира инклузивната практика?*

Идентификација и проценување

- идентификација на детето со посебни потреби во соработка со соодветните стручни служби;
- проценување на индивидуалните посебни потреби на секое дете;
- изработка на акционен план со однапред поставени цели за секое дете посебно;
- можност за учество на детето во процесот на донесување одлуки;
- вклучување на родителите;
- изработка на соодветна наставна програма која треба да прави разлика во способностите, потребите и подготвеноста на секое дете;
- поставување на инклузивни образовни прописи;
- воведување на принципи и постапки за реализирање на инклузивната практика;
- апликација на специфичните инструкциски методи.

- ***Улогата на воспитувачот/наставникот во реализирањето на инклузивната практика***

Воспитувачот/наставникот е задолжен да:

- води евиденција за собраните податоци на детето по потреба консултирајќи се со другите наставници;
- обезбеди и организира специфична помош во рамките на предвидената наставна или воспитно-образовна програма,истражувајќи ги начините на зголемена диференцијација во секојдневната реализација на содржините, алтернативните стратегии за настава или учење;
- соработува со мобилниот ресурсен учител во утврдувањето на посебните потреби и пружањето на соодветните специјални услуги во сите фази на реализација на инклузивната практика;
- го следи и преиспитува напредокот на детето;
- координира со координаторот за ПП во утврдувањето на посебните потреби на детето.[45]

- ***Значењето на Проектот од аспект на автоиндивидуализација на децата***

Инклузивното образование како интегрална компонента на целокупниот воспитно-образовен систем овозможува соодветна едукација за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности на секое дете вклучувајќи ги различните стратегии за учење. Тоа подразбира развој на практика со почитување на различноста. Во тој контекст наставната програма прави разлика во способностите, потребите и подготвеноста на секое дете. Од тука можноста за автоиндивидуализација на дацата се согледува во:

- *излегувањето во пресрет на индивидуалните потреби на секое дете;*
- *почитување на различните стилови на учење;*
- *согласно проценката на преферираните стилови на учење на децата се планираат стратегиите за учење;*

[45] исто стр 46

- *стратегиите за учење главниот акцент го ставаат на оспособувањето на сите деца за партиципација и учење и на различноста во употребените методи според образовните потреби на секое дете.*

8. СОВРЕМЕНИТЕ НАСТАВНИ СИСТЕМИ ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА

8.1 Програмирана настава

Програмираната настава претставува основа на учење во иднината. Таа е со релативно краток век на постоење. Меѓутоа, покрај тоа успеала да заинтересира многу наставници и затоа во последно време се почесто се спомнува особено кога станува збор за индивидуализација на наставата, а исто така и многу наставници ја употребуваат во комбинација со други форми во воспитно образовната работа. Бидејќи училиштето претставува подготовка за живот во кој индивидуата самостојно треба да се снаоѓа, корисно е уште во текот на школувањето учениците да се осамостојуваат самостојно да го совладуваат градивото. Во тој контекст програмираната настава претставува еден од облиците на самообразование. Најважни карактеристики на програмираната настава се :

- учениците работат самостојно;
- постојано се активни одговарајќи на прашањата во врска со претходно совладаното градиво ;
- секогаш добиваат повратна информација за својот успех во текот на работата;
- секој ученик работи со сопствено темпо на совладување на материјалот;
- наставникот им помага на учениците тогаш кога им е потребна помош за самостојната работа;
- учениците кои побрзо напредуваат во однос на другите веднаш добиваат додатен материјал .

Програмираната настава се реализира преку специјално изработени програми кои се презентираат преку програмирани учебници или преку современа технологија за учење. Таквата техологија се состои од низа машини за учење кои се класифицираат според бројот на функциите кои можат да ги извршуваат. Најефикасни се компјутерите меѓутоа поради финансиските проблеми на кои се наидува во однос на снабдувањето на училиштата со потребен број на компјутери, многу почесто се употребуваат програмираните учебници. Нивната структура се состои од ново градиво и од начин на учење на истото. Новото градиво е разделено на елементарни делови кои се нарекуваат членови и кои се состојат:

- од нови информации (нови знаења);
- задачи кои се во тесна врска со новите информации;
- точно решение на задачата.

Секое усвојување на нова информација е поврзана со активност на ученикот која се состои во решавање на одредена задача. Откако ќе ја реши задачата ученикот има можност својот одговор веднаш да го спореди со точното решение на задачата и на тој начин тој добива повратна информација за своето напредување и има можност да ја исправи евентуалната грешка. Брзината на напредување не е одредена со што се овозможува секој ученик да напредува според своето индивидуално темпо. Исто така наставникот има повеќе можности да им помага на послабите ученици што во класичната настава не е случај.

Се поставува прашањето како да се изработи еден програмиран учебник? Барањата се многу строги. Основен услов за програмирање на наставно градиво е тој што го програмира градивото, добро да го познава, да поседува основни знаења од педагогија и психологија и знаења од областа на програмирањето. За да добро се избере наставното градиво што ќе се програмира потребно е да се проучи наставниот план и програма, учебниците и разните прирачници што се употребуваат, да се консултира стручна литература и добро да се познаваат педагошките иновации во наставното подрачје во кое ќе се врши програмирањето. При програмирањето на наставното градиво најдобра е тимска работа –

наставниците да соработуваат меѓусебе а исто така и со стручните соработници педагогот-психологот.

- *Чекори кои треба да се превземат при програмирање на наставното градиво*

I чекор- наставното градиво кое сакаме да го програмираме треба добро да го анализираме;

II чекор -градивото треба да го расчлениме на елементарни тези ;

III чекор- утврдување на меѓусебните врски кои постојат во градивото и одредување на хронолошкиот ред на негово обработување;

IV чекор – утврдување на воспитно образовните задачи кои сакаме да ги постигнеме и нивно прецизно и оперативно формулирање;

V чекор – за секоја поставена задача треба да се предвиди активност од страна на ученикот со која ќе се докаже дека таа задача е остварена односно дека го разбрале предвиденото градиво.

Со ваквиот начин на одредување на образовните задачи се овозможува објективна валоризација на стекнатото знаење со што се утврдува ефикасноста на програмираната настава.

- *Видови на програми*

Програмираната настава се реализира врз основа на програма. Програмата во програмираната настава се разликува од класичната наставна програма. Во класичната наставна програма воопштено се наведуваат содржини кои треба да се совладаат, а исто така и на наставникот му се дава флексибилност во одлучувањето за обемот и длабочината на истите. Во програмираната настава програмата треба мошне прецизно да ги изложи сите важни факти, поими кои учениците треба да ги совладаат. Градивото треба да биде поделено на меѓусебно логички поврзани и лесни за усвојување мали делови кои ќе се совладуваат еден по друг. Совладувањето на полесните делови е услов за сфаќање на посложените.

Секоја програма ја карактеризираат следниве елементи:

- таа е поделена на теми;
- темите се поделени на помали делови – секвенци;

- секвенците се поделени на членови

Темата претставува логички структурирана содржинска целина од наставната програма.

Секвенцата е логички структуриран дел од темата, а членот е најмала единица, основен елемент во програмираната настава. Него го сочинуваат следниве елементи:

- вовед на информација за учениците;
- задача, проблем кој треба да се реши;
- активност на ученикот со простор за решавање на задачата;
- повратна информација.

Информацијата служи за информирање на ученикот за новото градиво и таа претставува ориентациона основа за задачата што следува. Во информацијата не мора да бидат дадени сите податоци, на пр. ученикот може да се упати на додатни инфомрации во некој одреден текст во учебникот или енциклопедија, да изврши набљудување за да дојде до некаква информација, да изведе некој експеримент и сл. Колкава ќе биде должината на информацијата зависи пред се од возраста на учениците, од степенот на нивното искуство за работа со програмирани материјали, од нивната оспособеност за самостојна работа и од тежината на градивото.

Задачата, (проблемот) кој треба да се реши овозможува ученикот точно да се усмери на одреденото градиво што треба да го совлада одејќи чекор по чекор, од член до член. Што се однесува до типот на задачите тие можат да бидат од отворен и затворен тип. Задачите од отворен тип бараат од учениците самостојно да ги формулираат и конструираат одговорите, додека задачите од затворен тип се карактеризираат со однапред понудени алтернативни одговори, при што ученикот има за задача да го одбере оној што смета дека е точен.

Одговорите можат да се пишуваат на самиот програмиран материјал или во посебна тетратка.

Повратната информација односно решението на задачата му овозможува на ученикот да го провери својот одговор, меѓутоа, дури откако ќе ја реши задачата. Многу автори токму повратната информација

ја сметаат за главна одлика на програмираната настава и посебно го истакнуваат нејзиното значење затоа што таа најмеѓе влијае на зголемување на мотивацијата на учениците за постигнување на поголеми резултати.

Постојат повеќе видови на програми наменети за програмирано учење од кои најпознати се така нареченият линеарен програм чиј творец е познатиот психолог Skiner и т.н. разгранет програм чиј творец е психологот Krauder.

Во линеарниот програм ученикот мора сам да го конструира и состави одговорот. Психологот Holand го прикажува линеарниот тип на програмирање преку осум основни принципи кои се изведени од теоријата за учење на Skiner:

1. Секој одговор на ученикот треба да биде веднаш поткрепен. Ова е основен принцип на теоријата на поткрепување. Информацијата што ќе му се даде на ученикот во врска со неговиот постигнат резултат претставува поткрепување за негово понатамошно учење.
2. Да се учи може само конкретното однесување кое се поткрепува на соодветен начин.
3. Ученикот треба да прави што е можно помалку грешки. Според Skiner грешката е непожелно однесување во учењето и таа претставува ризик дека субјектот подоцна ќе ја повтори, додека отсуството на грешки доприносува за успешно учење, затоа што точниот одговор е поткрепување за ученикот.
4. Напредувањето во учењето треба да биде во мали чекори. Овој принцип доведува до обликување на однесувањето бидејќи се наградува само она однесување кое се приближува на однапред предвиденото. Ваквиот принцип произлегува од сфаќањето на Skiner за ефектите на грешките на учењето.
5. Давањето на помош на ученикот или сугестии кога ќе наиде на проблем во врска со решавањето на задачата треба постепено да се смалува, затоа што подоцнежните одговори на ученикот треба да зависат од неговото знаење.

6. Скинер ја истакнува предноста на компјутерите во однос на учебниците бидејќи базирајќи се на својот принцип за контрола на однесувањето смета дека со нивна помош многу полесно ќе се елиминираат сите оние фактори кои на еден или друг начин го попречуваат процесот на учење.
7. Ученикот мора да го пишува својот одговор.[46]

Разгранетиот тип на програм се состои од поголем број на задачи по кои се наведени неколку одговори од кои треба да се одбере само еден кој е точен. Значи ученикот има задача меѓу понудените алтернативи да избере една која ја смета за точен одговор на поставената задача. Потоа ученикот се упатува на проверка на сопствениот одговор и доколку неговиот одговор е неточен тој повторно ќе биде вратен на задачата со што му се дава можност повторно да се обиде да ја реши или пак ќе биде вратен уште поназад за да ги добие потребните знаења за кои се претпоставува дека се потребни за да ја реши правилно задачата. Ако пак ученикот точно ја реши задачата се упатува на следната. Овој тип на програм содржи многу повеќе и многу подетални информации за разлика од линеарниот.

Структурата на разгранетиот програм се состои од:

- информација
- прашање задача и
- избор на точен одговор

Со комбинирање на линеарниот и разгранетиот програм се добива модифициран линеарен програм кој овозможува да се прескокнуваат лесните задачи и да се преоѓа на потешките

➢ *Избирање на соодветен модел-програма*

Изборот на програмата зависи од неколку фактори:

- од природата на наставното градиво;
- возраста на учениците;

[46] Grupa avtoriPerspektive savremene nastave стр. 164, 165.

- од нивната оспособеност за користење на програмирани материјали и учебници;
- нивната оспособеност за самостојна работа;
- од креаторските способности на учениците;
- од нивото на аспирации на учениците;
- од определувањето на наставникот и програмерот.

➢ *Подготовка на учениците за работа со програмирани учебници*

Еден од основните услови кои требат да се задоволат за да може ученикот успешно да ги користи програмираните учебници е тој да е оспособен логички да чита. Што е тоа логичко читање? Во енциклопедискиот педагошки речник наведена е следнава дефиниција " *читање свесно и со разбирање е такво читање кое резултира со сфаќање на мислите содржани во четивото"* Значи логичкото читање е свесно читање, а свесното читање претпоставува разбирање на значењето на она што се чита. Односно разбирање на значењето на сите зборови, фрази, термини во текстот. Или во најопшта смисла логичкото читање претпоставува ученикот да ја разбере основната мисла која провејува во текстот, да ја сфати битната содржина и да може да ја изрази во пократок облик. Ако вака го објаснивме логичкото читање веднаш ќе го поставиме прашањето знаат ли нашите ученици логички да читаат? Во нашите училишта практика е само наставниците по мајчин јазик да ја развиваат способноста за логичко читање. Наставниците по другите наставни предмети сметаат дека тоа не е нивна задача. Често се случува наставникот да им предложи на учениците некоја книга на извор на знаење во совладување на поедини делови од новото градиво без да се грижи за тоа дали учениците знаат логички да читаат. Нема да погрешиме ако заклучиме дека ваквите ставови на наставниците се сосема погрешни затоа што со самото тоа што тие на учениците им предлагаат користење на разни книги треба да бидат заинтересирани за развивање на способноста за логичко читање на учениците. Сега кога говориме за програмираната настава, за програмираното учење и за работа на програмирани учебници ваквата способност кај учениците е особено

важна. Всушност и лошите образовни резултати без разлика во каков вид на настава се добиени се препишуваат токму на таа недоволно развиена способност за логичко читање.

Исто така многу е важно ученикот да е оспособен самостојно и активно да го стекнува новото градиво. Тоа подразбира ученикот да размислува, да анализира, спроведува, генерализира, самостојно заклучува и сл. Во класичната настава факт е дека ученикот секогаш не се става во ситуација самостојно да воочува, анализира и да изведува заклучоци кои ќе може и веднаш да ги примени на конкретни примери.

Од горе наведеното следува дека за успешно реализирање на програмираната настава и снаоѓање со програмираните учебници предуслов е учениците да се навикнат на самостојна работа. На пример ако ги погледнеме резултатите од некои истражувања за ефикасноста на програмираната настава ќе се забележи дека во САД како земја во која учениците уште од најрана возраст се навикнати на употреба на книги како извори на знаења и на работа на проекти како и на останати облици на самостојна работа постои 95% ефиканост на програмираната настава. Ваквите податоци укажуваат дека постои корелација помеѓу припременоста на ученикот за програмирана настава и образовните резултати кои со таа настава се постигнуваат.

Тесно поврзано со способноста за логично читање и самостојна работа е и развивањето на способноста за користење на писмени упатства за работа. Програмираните учебници содржат многу упатства за работа започнувајќи од воведни и општи упатства за работа до конкретни упатства за извршување на одредена задача. Токму поради тоа развивањето на способноста кај учениците за користење на писмените упатства за работа претставува проблем на кој исто така треба да му се посвети посебно внимание како услов за оспособување на учениците за работа со програмираните учебници или подготвување на учениците за програмирана настава.

➢ *Можности на програмираната настава за автоиндивидуализација на децата*

Програмираната настава преку развивањето на своите програми и стратегии овозможува идеалот за автоиндивидуализација на децата постепено да станува реалност. Во таа насока ќе потенцираме:

- *детето по правило работи со темпо кое му одговара;*
- *во совладувањето на градивото се поаѓа од познати поими и се преоѓа на нови – значи се почитуваат основните педагошки принципи на наставата;*
- *ученикот е постојано активен;*
- *контролата на активноста на ученикот е постојано присутна;*
- *постои постојана мотивација кај ученикот за понатамошено учење бидејќи навремено е информиран за постигнатиот успех;*
- *ученикот самостојно учи и самостојно се контролира;*
- *наставникот исто така има можност да остварува поинтензивна интеракција со учениците;*
- *јасно и прецизно се одредува содржината на наставата се учат само најбитните елементи ;*
- *рационализација на процесот на учење;*
- *поголема економичност во воспитно-образовната работа;*
- *економија на времето;*
- *перманентна активност на учениците.*

Меѓутоа, треба да се нагласи дека *линеарните програми* го *индивидуализираат единствено темпото на работа*, додека *разгранетите програми* обезбедуваат *индивидуализација на наставните содржини и постапки.* Затоа многу често ќе сретнеме мислења на повеќе автори кои програмираната настава ја сметаат за специфичен вид на индивидуална настава. Ова би било оправдано само во поглед на разграненетата програма. Но за жал сега има многу малку разгранети програми во кои диференцијацијата на содржините и постапките на учење се приближуваат до потполна индивидуализација. Постојните разгранети програми ги дефиренцираат наставните содржини и постапки, се уште

раководејќи се од група на ученици со слични можности. Потполна индивидуализација на наставните содржини и постапки е можна само со разгранети програми кои се обработуваат со помош на компјутер. Но сепак тоа се уште е перспектива. Затоа што се однесува на нашиот предмет на проучување ќе заклучиме дека програмираната настава е само еден од можностите за усовршување на воспитно-образовниот процес и затоа не треба да ја фаворизираме.

8.2 Проблемска настава

Проблемската настава настанува како резултат на потребата за осовременување на воспитно-образовниот процес. Како резултат на неправилната организација на наставна практика, несоодветните програми и стратегии во воспитно образовниот процес, изразениот вербализам во воспитно-образовната работа се задушува детеската љубопитност. Децата стануваат пасивни во однос на она што ги опкружува. Ваквите искуства иницираат развивање на соодветни стратегии во образованието заради задоволување на интересите на децата. Во врска со тоа се поизразено е применувањето на проблемската настава односно организирање на настава во која детето ќе учи по пат на решавање на проблеми преку откривање и самостојно истражување.

- *Проблем и проблемска ситуација*

Проблемот претставува субјективно доживување на некоја спротивставеност помеѓу субјектот и објектот, помеѓу даденото и зададеното, меѓу експлицитното и имплицитното, познатото и непознатото, старото и новото. Поставувањето на проблемската ситуација бара одреден степен на ангажирање на менталните сили на детето. Меѓутоа од друга страна и покрај тешкотиите на кои децата наидуваат оваа стратегија е многу интересна и секогаш е со задоволство прифатена од страна на децата. Затоа, проблемската настава може со голем успех да се применува во сите воспитно-образовни подрачја и кај сите возрасти на деца и ученици, вклучувајќи ја и предучилишната возраст.

Ќе се обидеме да изнесеме некои насоки поврзани со примената на проблемските ситуации во воспитно-образовната работа од аспект на нивното значење за автоиндивидуализацијата на децата.

Во почетната ситуација треба особено да се внимава *проблемот да биде интересен за децата,* односно да поттикне љубопитност, иницијативност и желба за сознавање. Потоа треба да се дадат основните податоци и упатства врз основа на кои ќе се пронаоѓаат и нови податоци сосема непознати за детето. Во оваа фаза од активноста детето се наоѓа пред тешкотија, препрека, проблем. Ваквата ситуација и без да знае детето му го активира неговото претходно знаење и искуство. Оттука произлегува дека проблемската ситуација се засновува на дивергентното мислење и флексибилниот став на детето.

Основни елементи на решавањето на проблемот се:

- проблемска ситуација,
- активност на детето,
- ситуација на целта.

Наставникот ја создава проблемската ситуација. Моделите на проблемски ситуации можат да бидат многубројни. Меѓутоа, не секоја содржина е погодна за проблематизирање. Односно не треба да се проблематизира по секоја цена. Тоа подразбира наставникот, воспитувачот посебно да ги означи содржините кои се погодни за проблематизирање уште во текот на планирањето.

➢ *Создавање на проблемска ситуација*

Создавањето на проблемската ситуација се постигнува со најразлични постапки:

- откривање на врски и односи меѓу дадени податоци;
- поставување на проблемски прашања врз основа на содржината на некој текст;
- поставување на прашања во вид на проблеми;
- судир на спротивставени факти;
- поставување на две спротивставени тези;

- пронаоѓање на начините за решавање кога се познати почетните факти и резултати;
- пронаоѓање на релевантни факти врз основа на причинско-последичните врски и односи при интерпретативно читање на текст.

Каква проблемска ситуација ќе се примени зависи од повеќе фактори:

- од возраста на децата;
- нивните индивидуални способности;
- мотивираноста;
- детското претходно искуство;
- детската осетливост за регистрирање на проблеми;
- начинот на кој до тогаш ги стекнувале знаењата;
- емоционалната состојба на децата.

Правилното поставување на проблемската ситуација ќе го диктира понатамошниот тек на целата активност. Затоа оваа фаза е најважна и треба да се настојува таа да го раздвижи детското творечко мислење да создаде тензија, да предизвика немир и да ја поттикне иницијативноста.

➢ *Етапи во решавањето на проблемот*

Активноста на децата се состои од неколку етапи:

1. Поставување на хипотези

Во оваа етапа децата изнесуваат најразлични предлози и претпоставки и пронаоѓаат можни решенија. На тој начин тие секогаш го имаат во предвид почетокот и се трудат да воспостават релација со крајот односно градат врска помеѓу почетната ситуација и ситуацијата на целта изнесувајќи можни решенија.

2. Декомпозиција на проблемот

Глобалниот проблем се расчленува на потесни проблеми со цел постапно да се дојде до решението.

3. Процес на решавање на проблемот

Во оваа етапа дететото самостојно го решава проблемот поминувајќи низ неколку фази:

- прибирање на податоци;
- средување на податоци;

- квантитативна анализа;
- квалитативна анализа .

На тој начин детето ги проверува поставени хипотези и утврдува заклучоци.

4. Општ заклучок

Во оваа етапа детето ја сфаќа суштината на проблемот и ги изнесува своите заклучоци и новите сознанија.

5. Примена на заклучоците на нови ситуации

Стекнатото знаење се применува и во нови слични ситуации.

6. Вреднување

На крајот се врши вреднување на резултатите од активности.

- *Колку проблемската настава нуди можности за автоиндивидуализацијата на детето?*

Во стручната критика како и од педагошко-психолошки и дидактичко-методиски аспект проблемската настава секогаш добро се оценува и се дава предност во однос на другите стратегии на воспитно-образовниот процес. Од интерес на нашето истражување посебно ќе ги нагласиме нејзините вредности од аспект на почитување на индивидуалитетот на секое дете и создавање можности за автоиндивидуализација на децата:

- *го поттикнува активното учење;*
- *ги поттикнува учениците сами да ги решаваат проблемите и на тој начин ги осамостојува;*
- *придонесува за развој на мисловните и творечките способности на децата (анализа синтеза, генерализација, индукција, дедукција итн.);*

  ја зголемува мотивацијата на децата;
- *ги оспособува децата за самостојна работа;*
- *ги оспособува децата да користат различни извори за стекнување на знаење;*
- *ја поттикнува критичноста и креативноста кај децата;*

- *учењето го прави поефикасно затоа што постои поголема трајност на знаењето;*
- *ја зголемува способноста кај децата за применливост на стекнатите знаења во слични и нови ситуации во животот.*

Решавањето на проблемите треба постепено да се воведува во воспитно-образовната работа. Наставникот, воспитувачот ја игра најголемата улога. Тој треба добро да го осмисли проблемот и добро да го одмери спрема индивидуалните особености и можности на секое дете. Можностите на детето зависат од повеќе фактори:

- нивото на психичкиот развој;
- обемот на информации во поедини воспитно-образовни подрачја;
- стекнатите искуства;
- емоционалната зрелост;
- мотивацијата која влијае на активниот однос кон проблемот;

Почитувањето на индивидуалните разлики во можностите кај децата од различна возраст е најважна компонента во креирањето на проблемот кој треба да ги поттикне нивните мисловните процеси. Ова посебно го истакнуваме поради фактот што секоја задача не мора да претставува проблем за секое дете. Односно додека за едно дете некоја поставена задача ќе биде проблем за друго не мора да биде. Во таа насока една од најважните компоненти во оваа стратегија е правилното одмерување на барањата во решавањето на проблемот според можностите на децата. Тоа подразбира:

- *барањата да не бидат под можностите на децата;*
- *барањата да не бидат на исто ниво со можностите на децата;*
- *да не се поставуваат премногу амбициозни барања кои ќе бидат далеку над можностите на детето;*
- *барањата да се нешто поголеми од можностите на детето.*

Во првиот и вториот случај ако барањата се под можностите на детето тоа ќе влијае на детската мотивација. Детето механички ќе го даде одговорот искористувајќи го претходно стекнатото знаење . Значи

ваквото барање за него нема да биде проблем бидејќи нема мотивација за вложување на некој поголем интелектуален напор.

Нешто слично ќе се случи и во третиот случај кога на детето ќе му поставиме преамбициозни барања. Детето нема да може да го реши проблемот, ќе се разочара и брзо ќе се откаже од понатамошна активност. Оттука ќе извлечеме заклучоци дека поставувањето на барањата претставува многу сложена задача бидејќи тие мора да бидат точно одмерени според можностите на секое дете. Размислувањата се во насока на избор на проблем за секое дете посебно. На ова треба да се придржува секој наставник или воспитувач во развивањето на стратегии кои го вклучуваат решавањето на проблеми.

8.3 Учење со откривање

Учењето со откривање има повеќе синоними во теоријата како на пр. хеуристичко учење, обработка на податоци, несигурно спознавање итн. Она што е особено карактеристично за ова учење е што детето во креативниот чин ги надминува границите на веќе познатото знаење во насока на ново проширено знаење. Меѓутоа во процесот на откривање не се стекнува само ново знаење, ниту само нови способности и вештини, туку веќе стекнатото знаење се развива на повисоко ниво со што се развиваат способности за негова примена во проблематични ситуации. Од тука суштината на ова учење е во следното:

- учениците откриваат правила,закони, принципи кои порано им биле непознати;
- учениците до новите факти доаѓаат со сопствено искуство и напор.

Искуството на детето игра голема улога во учењето со откривање така што колку е тоа поголемо детето ќе биде поуспешно во работата. Во таа насока меѓу децата има индивидуални разлики кои треба да се земаат во предвид при вреднувањето на нивните постигнувања

Квалитетот на ова учење е уште поголем поради тоа што автоиндивидуализацијата на детето доаѓа до израз низ целиот чин на

учење. Според Bruner (основачот на ова учење) учењето е акт на откривање и ученикот треба да учествува во создавањето на знаењата, а не да биде мала жива енциклопедија. Затоа тој се залага учењето во наставата да води кон откривање, а не да се состои од пласирање на готови знаења. Од тука учењето со откривање е препознатливо по следниве карактеристики:

- при учењето со откривање ученикот ги усвојува техниките и постапките на откривачкото учење;
- знаењето стекнато со учењето со откривање посигурно и побрзо им стои на располагање на децата;
- знаењето стекнато во сопствените процеси на решавање на проблеми, во новите ситуации на решавање на проблем во поголема мера е спремно за трнсфер;
- со учењето со откривање ученикот развива интерес за следните процеси на учење и решавање на проблеми, тој е тогаш сам (интринзично) мотивиран за учење и не мора секогаш одново да се "придобива" за секој процес на учење;
- во рамките на наставата која води кон откривање се отфрла зависноста од наставниковото поткрепување во онаа мера во која ученикот може сам да управува со процесот на откривање и во која учи правилноста на својата постапка да ја провери на самиот предмет[47]

Овие наведени карактеристики ја откриваат суштината на учењето со откривање – тоа е учење кое се одвива кога на учениците не им е презентирана предметната материја во нејзиниот финален облик, туку од нив се бара самите да ја организираат односно самите да ги откриваат врските помеѓу одделните информации. Со откривањето доаѓаат до израз интелектуалните, мотивационите и дидактичките компоненти на учењето.

Со проблемот на учењето со откривање се занимавале повеќе теоретичари меѓу кои ќе ги споменеме S.Krkljuš,R.Radovanović,R. Kvaščev и др. Тие спровеле експериментални истражувања засновани на оваа

[47]Според Eigler и соработници, 1973, стр.64

постапка преку кои и ги согледале најважните педагошки, психолошки, дидактички вредности на ова учење.

- *Педагошки вредности*:
- обезбедена е субјективна позиција на ученикот;
- се зголемува интелектуалното ангажирање на ученикот;
- самостојност во стекнување на знаењето;
- се негува продуктивна, творечка и истражувачка работа.
- *Психолошки вредности:*
- се зголемува внатрешната мотивација затоа што е осигурана брза повратна информација која го зголемува задоволството по успешно извршената задача;
- се развива дивергентно, конвергентно и продуктивно мислење.
- *Дидактички вредности*
- осигурано активно учење;
- се обезбедува успех за усвојување на следните содржини затоа што учениците претходно ги совладале главните идеи и принципи;
- учениците се учат на техниките на учење;
- застапена е истражувачка активност: ученикот самостојно трага, открива и доаѓа до потребите знаења;
- брзо се воочува практичната корист од учењето[48]

R.Kvaščev учењето со откривање го дефинира како "Облик на учење каде испитаниците со помош на водењето и инструкциите самостојно стекнуваат знаења, принципи, генерализации, произведуваат нови податоци врз основа на дадените, го менуваат значењето на тие информации, откриваат и дефинираат правила и принципи врз основа на дадените правила и генерализации, изнаоѓаат нови случаи и примери, ги прошируваат правилата и генерализациите на нови случаи и стануваат способни да развиваат општи методи на решавање проблеми, така ги организираат фактите за да можат да ги применат во различни ситуации, ги вербализираат принципите и развиваат

[48] според S.Krkljuš 1977 стр. 11 и R.Radovanović 1980 стр. 18

позитивни ставови кон оригиналното учење и учествуваат во создавањето на занаења"[49]

➢ *Варијанти на учењето со откривање*

Учењето со откривање може да се примени во две варијанти: откривачко водење и самостојно откривање. Првата варијанта доаѓа до израз во два случаи: кога наставникот изложува принципи но не укажува на решението на проблемот и обратно укажува на решението на проблемот но не ги истакнува принципите.

Под самостојно откривање се подразбира она откривање кога учениците самостојно без никаква помош од наставникот доаѓаат до потребните решенија.

Во нашата наставна практика најчесто доаѓа до израз откривачкото водење. Тоа го констатиравме во текот на нашето истражување во прво и второ одделение каде откривачкото водење многу често се применуваше односно наставникот често изложуваше принципи а учениците сами доаѓаа до сознанија. Самостојното водење воопшто не беше имплементирано, според наше мислење поради скромното детско искуство и нивната возраст.

➢ *Оспособување на децата за ефикасно учење со откривање*

Уште од најрана возраст децата треба да се оспособуваат за учење со откривање. Притоа треба да им се укаже на следниве чекори:

- внимателно и критичко читање на презентираната содржина;
- согледување на дадените неструктуирани податоци;
- флуентност на идеи;
- одлука за избор на постапките т.е. откривање на основната мисла која ја даваат презентираните содржини[50]

R.Radonić ги набројува следниве модалитети кои се карактеристични за учењето со откривање:

- откривање на податоци со посматрање;
- решавање на проблеми врз основа на практичната дејност;

[49] според B. Bošnjak 1991 стр.348
[50] според S.Krkljuš, 1977 стр. 11

- откривање на причинско-последичните односи;
- критичко читање и преиспитување на податоци;
- откривање на својства;
- откривање на патот на формирање на поими;
- откривање на односите помеѓу општото посебното и поединечното;
- откривање на флексибилни методи на решавање на проблемот;
- откривање со помош на креативна фантазија.[51]

За да тоа се постигне потребно е кај детето да се развива способност за дедуктивно и индуктивно заклучување и да се вежба со помош на дадени податоци да открива непознато. Тоа претпоставува кај децата да се развиени мисловните операции: анализа, синтеза, индукција, дедукција, конкретизација, компарација, класификација, генерализација и др.

➢ *Фази на учењето со откривање*

Учењето со откривање ги има следниве фази:

- инструктивно мотивациона фаза: учениците ги сфаќаат и прифаќаат работните задачи;
- оперативно самообразовна фаза: учениците самостојно учат од посебно припремен материјал или од учебникот со детални упатства;
- фаза на автокорекција и автоверификација: учениците добиваат повратни информации за точните одговори на прашањата од градивото кое го разработиле, вршат корекции и ги утврдуваат резултатите од своето учење;
- верификативно-апликативна фаза: утврдување на наученото градиво и објективно проверување по обработени поголеми целини[52]

Според Bognar, Matijević учењето со откривање може да се подели на три методи: истражување, проект и симулација.

Истржувањето како метода со која учениците ја проучуваат стварноста минува низ следниве фази:

---

[51] споредR.Radonjić, 1982, стр. 11

[52] според R.Radovanović, 1980 год

- воочување и дефинирање на проблемот кој треба да го решаваат учениците;
- формулација на хипотезите кои се резултат на т.н. мисловен експеримент;
- прибирање на податоци, посматрање, пратење ако се работи за феномени кои можеме непосредно да ги посматраме, ако не, се оди кон вештачко предизвикување на тие појави;
- врз основа на добиените податоци се изведуваат заклучоци за вистинитоста и невистинитоста на поставените хипотези[53] Симулацијата се користи кога учеството во вистинските ситуации не е можно поради различи причини. Всушност со симулацијата учениците се подготвуваат за учество во вистински ситуации. Се издвојува некоја замислена проблемска ситуација која бара решение, учениците самостојно или во меѓусебна интеракција учествуваат во решавањето на проблемот. Ова не е само когнитивно учење туку е и богато доживување и моторно учење.

Проектот е најсложена метода која се состои од следниве фази:

- поставување на проблем;
- утврдување на целта што сака да се постигне;
- поставување на хипотези;
- правење на писмен план за решавање на проблемот (се планираат средствата, текот на работата, времето кое е потребно за извршување на активностите и сл.);
- работа на учениците во групи или индивидуално;
- систематизирање на стекнатите искуства и изведување на заклучоци;
- составување на краток извештај;

➢ *Учењето со откривање и автоиндивидуализација на децата*

Откривањето по својата суштина е акт на индивидуална човечка дејност. Учењето со откривање е една од можните стратегии која се

[53] според Bognar, Matijević, Дидактика1993

повеќе се користи во светот со цел да се унапреди и модернизира наставата и да се подобри квалитетот на знаењата на учениците. Сите погоре наведени податоци и информации говорат во прилог дека учењето со откривање може да биде успешна стратегија за развивање на автоиндивидуализацијата на децата. Тоа може да се организира на различни нивоа и на различни степени на образование. Неговата дидактичка вредност се состои во тоа што учењето со откривање како стратегија ги нуди сите можности за автоиндивидуализација на децата:

- *детето е ставено во ситуација активно да учи (да бара врски помеѓу елементите на воспитно-образовната содржина);*
- *обрнува внимание на подготвеноста на децата за учење и откривање: нивната мотивираност, заинтересираност, желба со нивно постојано охрабрување;*
- *постои разновидност на околностите, организацијата и постапките во воспитно-образовниот процес, учениците учат од разновидни извори на знаење, вештини, ставови, способности и сл.;*
- *децата ги усвојуваат техниките на учење;*
- *застапени се истражувачки активности;*
- *децата самостојно трагаат и откриваат; (без да им се наметнува темпо);*
- *се развива креативен и творечки стил за решавање на било кој вид на задачи;*
- *се обезбедува подобра ретенција на стекнатите знаења затоа што децата во текот на учењето информациите до кои доаѓаат ги организираат во рамките на сопствениот систем на поврзување;*
- *децата развиваат вештини за проверување – автокорекција и за утврдување – автоверификација на резултатите од своето учење.*

Во тој контекст учењето по пат на откривање го прави детето постојано активно, самостојно, овозможува развивање на способностите за откривање на принципи, низ откривањето детето станува свесно за

својата интелектуална моќ. За автоиндивидуализацијата на децата особено е значајно што преку учењето по пат на откривање детето развива специфични техники на учење и работа а со тоа ја јакне својата самодоверба. Исто така се развива силна мотивација кај децата, се овозможува подобар трансфер на нови ситуации, подобро реорганизирање и комбинирање на дадените податоци. На тој начин детето многу полесно изведува сопствени генерализации.

9. АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈАТА НА ДЕЦАТА НИЗ ФАЗАТА НА ПРОЦЕСИРАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ

Фазата на процесирање ја сочинува самиот воспитно-образовен процес, односно сите активности што се одвиваат во воспитно-образовната институција или поконкретно во едно одделение во училиште или воспитно-образовна група во градинка. Современата концепција на воспитно-образовната работа е насочена во знакот на максимална активност на децата во процесот на усвојување на:

- знаења кои треба да се усвојат (да знаат);
- вештини кои треба да се развијат (да чинат);
- вредности и ставови кои треба да се изградат (да бидат);
- интерес и мотиви кои треба да се побудат (да сакаат)

➢ *Концептуализација на знаењата*

Знаењата се генерираат од информациите исто како што информациите се генерираат од податоците. Информациите за да станат знаења мора да се трансформираат: да се разгледуваат, споредуваат, поврзуваат во причинско–последична врска. Од тука, она што ги разликува знаењата од информациите е тоа што знаењата поттикнуваат на *акција*. Знаењето се претвара во акција преку индивидуата. Во тој контекст интенција на воспитно-образовната работа треба да биде *децата постојано да бидат во интеракција со што повеќе информации. Тоа е патот за стекнување знаења.*

➢ *Знаења кои треба да се преферираат кај децата*

Под квалитет на знаење се подразбира знаења кои се добро организирани и употребливи кои покрај поими и принципи вклучуваат совладување со различни стратегии на учење.

Посебно значење имаат оние знаења кои:

- овозможуваат стекнување на нови и понатамошна изградба на знаењата (генеративни знаења);
- можат да се применуваат во услови различни од оние во кои настанале (трансферни знаења);
- делуваат поттикнувачки и придонесуваат за развој на сознајни и др. способности и лични особини на детето

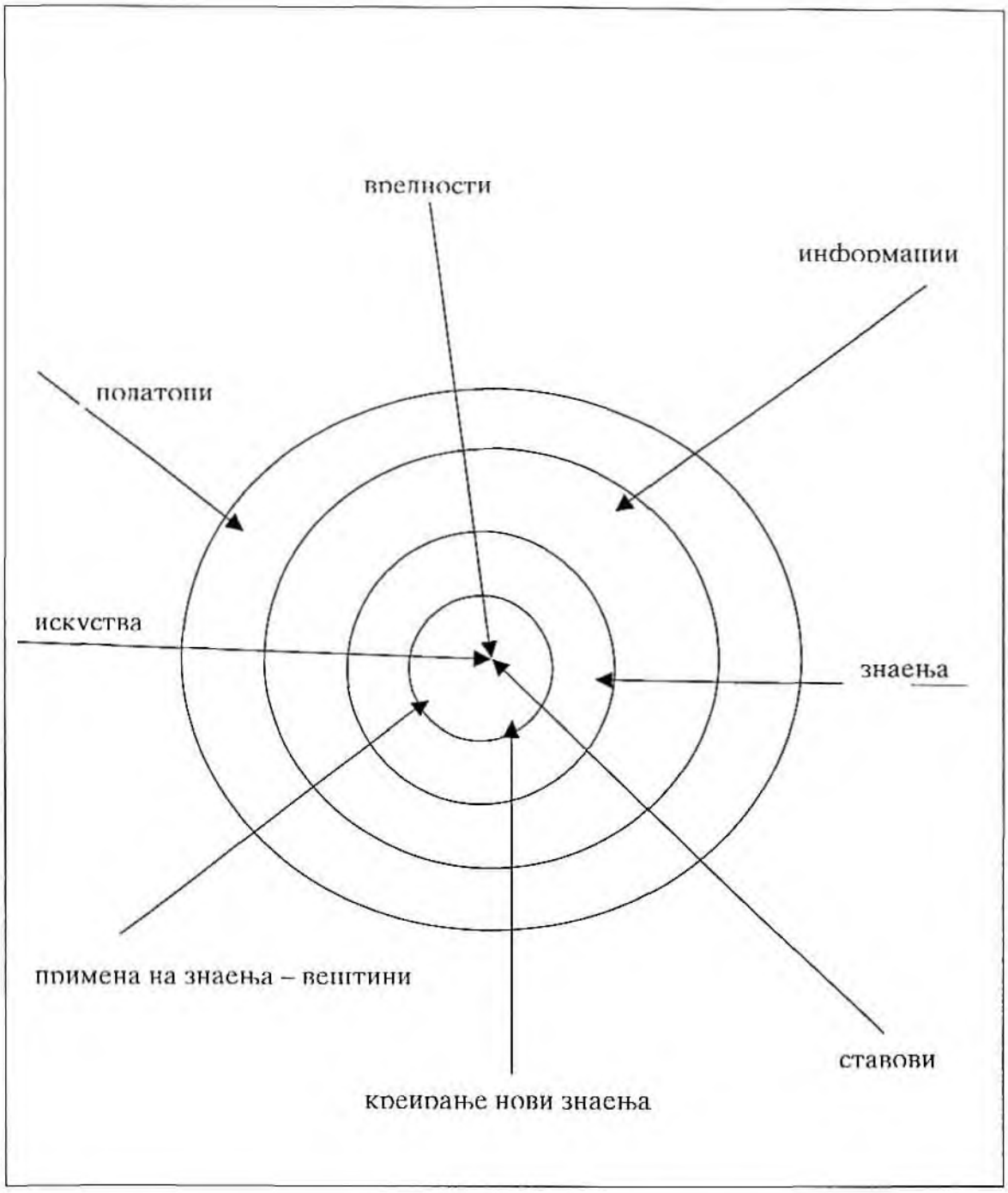
Знаењата се темел и претпоставка за развивање на способностите. Вештините исто така не се развиваат изолирано туку низ процесот на учење и стекнување на знаења. Со вештините се функционализираат знаењата,односно со развивање на различни вештини кај децата, им се помага да ги применат стекнатите знаења.

Вредностите и ставовите се развиваат, се генерализираат од искуствата во одреден контекст.

Образованието е одговорно за поттикнување и развивање на интересите и мотивацијата на децата за учење.Тоа е предуслов за успех, за формирање на позитивни ставови кон училиштето и образованието воопшто.

Знаењата, вештините,ставовите и вредностите се интегрален дел од една целина и затоа на нивното остварување треба да се работи истовремено и паралелно. Од тоа како е обликуван и како се одвива воспитно-образовниот процес ќе зависи дали како негов резултат ќе се јават развиени знаења, способности,вештини, ставови и вредности. Начинот на презентирање и обработка на новата наставна содржина, разновидноста на облиците и методите во воспитно-образовна работа, активното учество на децата во тој процес, видовите активности и степенот на ангажирање на детето се неопходен предуслов за успех во овој домен.

Скица бр. 1



Воспитно-образовната работа треба да се заснива на методички решенија кои ќе овозможуваат изградба на стабилни, трајни и употребливи знаења и вештини и развој на способности, ставови и вредности. Меѓутоа имајќи ги во предвид постојаните и динамични промени во целокупниот општествен живот, невозможно е во текот на

воспитно-образовниот процес да се обезбеди развој на сите оние знаења, способности, вештини, ставови и вредности кои се потребни за активен живот на секој поединец во општеството и за развој и напредување на индивидуален план.Затоа акцентот треба да се стави на:

- развивање на вкупната диспозиција на детето,
- развивање на способност, отвореност и спремност за учење,
- оспособување за препознавање и користење на приликите за учење.

Од тука целокупната воспитно-образовна работа треба да биде насочена кон *оспособување на детето за самостојна работа и кон совладување на ефикасни техники за самостојно учење.* Детето треба да биде оспособено да анализира, да проценува, да донесува одлуки, да изведува акции, да ги вреднува резултатите од своите активности и секогаш да настојува неговите следни активности да бидат поуспешни од претходните. Исто така детето треба да биде оспособено за користење на различни извори на информации, и за завземање на критички однос во нивното примање, разбирање и размена. Самостојната работа на децата на мултимедиски извори на знаења, вештини, ставови треба да стане примарна активност на детето во учењето. Вклучувањето на *детето* во фазата на процесирање на воспитно-образовниот процес на начин *само да си го одредува темпото,видот,длабочината, брзината на напредувањето, градејќи свој сопствен курикулум овозможува постигнување на високи сознајни цели.* Во таа насока автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа е неопходна во современото процесирање на воспитно-образовниот процес. Таа квалитетно ја менува целокупната организација на воспитно-образовната работа бидејќи се создаваат услови за уважување на индивидуалните разлики меѓу децата во поглед на начинот на учење и брзината на напредувањето.

10. СОВРЕМЕНИ СФАЌАЊА НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ РАЗЛИКИ НА ДЕЦАТА

Стартот на секоја тековна година се карактеризира со повторување на една традиционална постапка: децата се поделуваат во воспитно-образовни групи или одделенија врз основа на само еден критериум-нивната возраст.Ваквата поделба се уште се базира на претпоставката за физичка и психичка еднаквост на децата родени во иста година. Од тука произлегуваат и очекувањата на воспитно-образовната практика сите деца подеднакво да учествуваат во воспитно-образовната работа. Меѓутоа развитокот на педагогијата и психологијата покажа дека ваквата претпоставка треба веднаш да се напушти како штетна последица од непознавањето на децата и нивниот развој. Ваквиот заклучок произлегува од податоците добиени од низата прецизни испитувања и мерења на психичките и физичките својства на децата. Тие податоци потврдуваат дека децата од иста воспитно-образовна група или одделение, односно децата од иста хронолошка возраст не претставуваат хомогена група во ниеден аспект од својот развој. Дури податоците предупредуваат дека постојат значителни разлики во темпото на развој во сите аспекти кај децата што најдиректно се изразува во нивниот постигнат успех.

Прв чекор што треба да се направи за да се унапреди воспитно-образовна практика е да се промени свеста и на воспитувачите и на наставниците, на својата воспитно-образовна група или одделение да гледаат како збир од деца со еднакви знаења и можности. Тие како дирекни носители на воспитно-образовниот процес сериозно треба да пристапат кон запознавање на големината и природата на индивидуалните разлики во различни аспекти од детскиот развој.

- *Разлики во физичките својства*

Ако пристапиме кон најелементарно набљудување на било која воспитно-образовна група во предучилишните установи или на некое одделение во училиштата веднаш ќе забележиме дека во нив има физички нееднакво развиени индивидуи. Помеѓу највисокото и најниското дете во

групата или одделението постои цела градација со оглед на висината на поедини деца. Значи до такви апроксимативни податоци за развиеноста на децата во физичка смисла доаѓаме со непосредно посматрање во случајов на телесната висина на учениците. Меѓутоа многу поточни одговори на прашањето за големината на разликите во поедини физички својства на децата можат да дадат мерења на тие својства на поголем број испитаници. Ако ги анализираме резултатите од таквите мерења од гледиште на индивидуалните разлики во телесната висина и тежина на децата до десет годишна возраст можеме да го заклучиме следното:

- постојат значителни разлики во телесната висина и тежина на децата од иста хронолошка возраст;
- разликите и во висината и во тежината со возраста се зголемуваат;
- индивидуалните разлики во висината и тежината условуваат големи индивидуални разлики и во останатите телесни својства (виталниот капацитет на плуќата, средниот обем на градите и сл.)

Сосема е неспорно дека ваквите разлики влијаат на целокупната организација и реализација на воспитно-образовниот процес. И најелементарниот пример кој особено е присутен во училиштата кога наставниците при распоредувањето на местата за седење на децата секогаш водат сметка за нивната висина укажува на фактот дека објективните услови за изведување на наставата се прилагодуваат на физичките можности на децата. Ако кон ова додадеме дека уште посериозно треба да се пристапи кон децата кои имаат некаков хендикеп во однос на видот или слухот тогаш можеме да заклучиме дека индивидуалните разлики во физичките својства кај децата го детерминираат целокупниот воспитно-образовен процес како во предучилишното така и во основното воспитание и образование.

➢ ***Разлики во менталните способности на децата***

За разлика од идентификацијата на индивидуалните разлики на децата во нивните физички својства, разликите во менталните способности потешко се воочливи. Иако секој воспитувач или наставник може веднаш да констатира извесни разлики меѓу децата во

набљудувањето, опишувањето, говорниот развиток кај предучилишните деца или читањето, пишувањето, разбирањето на прочитаното, логичкото расудување итн. кај училишните деца сепак за ваквите разлики можеме објективно да судиме само врз основа на подетални испитувања на резултатите што децата ги постигнуваат.

Нужен предуслов за успешно истражување на разликите на децата во нивните ментални својства е презентирањето на водечките теории за когнитивниот развој: операционалната теорија за развојот на интелегенцијата на J. Piaget, културно-историската теорија за психичките појави на L. Vigotski и когнитивната теорија за развојните стадиуми на репрезентација и третман на информациите на J. Bruner. За целите на овој труд во фокусот на презентација и анализа ќе бидат оние компоненти на теориите за когнитивниот развој кои се релевантни за проблемот на истражување.

- *Оперативна теорија за развој на интелегенцијата на* J. Piaget

Суштинската теза на теоријата на J. Piaget е дека когнитивниот развиток се одвива стадијално, според внатрешни законитости, независно од учењето.Развојот е суштински процес, а учењето е подредено на развојот. Значи Piaget развојот и учењето ги гледа како два различни и независни процеси. Развојот се однесува на структурата на сознанието како целина. За учењето вели дека е предизвикано од надворешната средина, ограничено само на еден проблем, а секој елемент на учењето пред се се јавува како функција на целокупниот развој.

Тргнувајќи од тоа дека основниот епистемолошки проблем е неразделив од проблемот за развитокот на интелегенцијата, Piaget на почетокот на својата теорија за когнитивниот развиток го поставува прашањето за односот помеѓу субјектот и објектот, односно како субјектот во текот на својот развој постепено се оспособува да ги спознава објектите.

Според неговото гледиште сознајниот процес нужно произлегува од интеракцијата на субјектот со објектите, а не од едноставното акумулирање на перцептивните податоци, моторните акции, вербалните

описи и интелегенцијата која ги средува сите тие податоци. Односно за да се спознаат објектите субјектот треба да дејствува врз нив, да ги модифицира, трансформира и како последица на тоа да се разбере начинот на кој тие се конструирани. Структурите на акциите не се сами по себе дадени, ниту во субјектот, ниту во објектот. Значи знаењето не е нешто со што се раѓаме, туку мораме да го градиме, а тоа е процес кој трае многу години. Оттука операцијата која го модифицира објектот претставува суштина на спознанието. Ваквото нагласување на активноста на субјектот е суштинска идеја на Piaget која е вткаена во сите негови есенцијални теориски поставки. Според Piaget, една развојна теорија не смее да ги запостави активностите на субјектот во епистемолошко значење на зборот и тоа во онаа мера во која епистемолошкото значење го опфаќа длабокото биолошкото значење: кога живиот организам ќе постигне хармонија со својата средина односно ќе воспостави задоволително ниво на интеракција, се наоѓа во состојба на рамнотежа. Рамнотежата се постигнува преку два паралелни процеси: асимилација и акомодација. Асимилацијата подразбира вклопување на надворешните елементи во менталните структури кои веке се оформени. Во тој контекст ниедно однесување кое што е ново за субјектот не претставува апсолутен почеток, туку надоврзување на поранешните шеми. Асимилацијата секогаш е поврзана со акомодација, под што се подразбира однесувањето на организмот кој вложува напор да се усогласи со средината. Под дејство на акомодацијата некоја поранешна ментална структура се усовршува.

Когнитивните структури се развиваат континуирано но во стадиуми. Од особено значење за нашето истражување е заклучокот до кој доаѓа Piaget дека додека редоследот на јавување на когнитивните стадиуми е универзален и константен, тоа воопшто не е случај со брзината на движење со која децата минуваат низ развојно-когнитивните стадиуми. Во таа смисла календарските возрасти, кој Piaget ги наведува во врска со стадиумите треба да се сметаат за некаков развоен просек.

Piaget идентификува три главни стадиуми во когнитивниот развиток:

- сензомоторна интелигенција која трае од раѓањето па се до втората година. Во текот на овој период се формираат рефлексите, првите навики а исто така и се појавуваат првите знаци на интелегенцијата (некаде помеѓу 8 – 11 месеци);
- стадиум на операционална интелегенција која води кон конкретни операции (класи, релации и броеви). Овој стадиум се дели на два подпериода:

- предоперационален, кој трае од крајот на 2 та година до 7 – 8 та година и се одликува со образување на семиотички средства (јазик, ментална слика и сл.) како и со образување ориентирани функции и квалитативни идентитети;
- период на конкретни операции, кој трае од 7 – 8 та година до 11 – 12 та година и се одликува со образување на операционални групирања, реверзибилост и разновидни облици на конзервација.
- стадиум на формални операции кој трае од 11 – 12 та година до 14 – 15 та година или најдоцна до 21 та година кога според Piaget се постигнува интелектуалната зрелост.

Спомнатите стадиуми се однесуваат на интелектуалниот развиток но ако сакаме да го опфатиме комплетниот ментален развиток треба покрај оперативните аспекти да ги земеме во предвид и фигуративните аспекти на менталниот развиток. Ваквата потреба произлегува од фактот што оперативните ефекти ја трансформираат реалноста, а фигуративните ефекти ја репрезентираат. Тоа се перцепциите, имитацијата, цртањето и сликовитите репрезентации на фантазијата.

Од аспект на проблемот што ние го истражуваме теоријата на Piaget е особено значајна пред се поради тоа што:

- акцентот го става на активноста;
- особено го потенцира значењето на субјектот и неговата самостојна активност.

Тоа овозможува детето или ученикот во процесот на стекнување на знаење активно да учествува : да манипулира со објектите, да експериментира, самостојно да истражува, да ги проверува и вреднува

сопствените резултати и " *активно да ги конструира сопствените знаења* " Заслужува внимание уште една негова мисла " *јас го ставам акцентот на самиот субјект кој учи и мислам дека без оваа активност не би била можна дидактиката и педагогијата, која што значително го трансформира субјектот* ".

➢ ***Културно-историска теорија за психичките појави на L.*** Vigotski

Vigotski е творец на културно историската теорија во која дава оригинални толкувања на сознајниот развој на децата, наспроти индивидуалниот операторен и ендогенетски конструктивизам, кој го објаснува развојниот напредок на субјектот на Piaget, субјектот на Vigotski се одликува со социјален семиотички и контекстуален развој. Според Vigotski при вклучувањето на детето во цивилизацијата, учењето и созревањето взаемно се испреплетуваат. Бидејќи развојот се одвива во културна средина, културното развивање станува историски условен биолошки процес. Неговото гледиште тргнува од "биолошкиот фонд" врз кој се одвива развојот бидејќи според него човечкиот мозок поседува можности и предуслови за настанување на нови облици на однесување. Меѓутоа Vigotski како најзначаен фактор во когнитивниот развој на детето го истакнува усвојувањето на социјалното искуство. Двигателот на развојот го наоѓа во комуникацијата на личноста со културната средина "во комуникацијата со средината настануваат сложени облици на социјална интеракција ".

Бидејќи цениме дека нема потреба оваа теорија да се прикаже детално во фокусот на вниманието ќе ги ставиме само оние аспекти од теоријата на Vigotski кои се релевантни за проблемот на истражувањето:

- учењето немора секогаш да го следи развојот, туку може да му претходи, да го поттикнува предизвикувајќи во него нови форми. За тоа е неопходно свесно организирана активност на детето " учењето е добро само тогаш ако му претходи на развојот ";
- научните поими детето ги создава со најголем напор на сопствената мисла;

- наставата не треба да биде насочена кон актуелниот, туку кон идниот развиток, кон особините кои допрва треба да се формираат
- *" педагогијата треба да се ориентира на утрешниот ден на детскиот развиток а не на вчерашниот ";*
- *интелектуалниот развиток може да се забрза ако во наставата се користат содржини кои од личноста на детето бараат функционирање на степен кој е на повисоко ниво од достигнатиот;*

➢ ***Когнитивна теорија за развојните стадиуми на репрезентација и третман на информациите на J.Bruner***

Заслужено внимание ќе посветиме и на когнитивната теорија на J.Bruner кој всушност е еден од првите почитувачи, а од друга страна и критичари на некои идеи од учењето на Piaget. Она што е особено значајно за нас е тоа што Bruner се обиде некои идеи од теоријата на Piaget да ги провери токму во врска со образованието. Тој вршел низа истражувања со деца од различни социо-културни средини. Од истражувањата произлегуваат заклучоци дека усвојувањето на јазикот, учењето и наставата имаат неприкосновено значење за развојот на свеста, творечките можности, за формирањето на внатрешната култура на човекот и определувањето на неговиот животен пат. Оттука неговото гледиште се потпира на тврдењето дека социо-културните влијанија го определуваат развојот со можност да го забават или забрзаат. Во таа насока ќе истакнеме некои негови гледања кои првенствено се значајни за методичкиот приод во наставата. Имено Bruner вели " постојат само мал број едноставни операции кои ги изведуваат возрасните, а неможе да ги изведе мало дете ... Секоја сложена вештина може да се расчлени на поедноставни компоненти од кои секоја може да биде изведена и од страна на најмалку вешта личност. *Правилниот избор на начините на презентирање овозможуваат децата од било која возраст да се вклучуваат во се "*[54].

[54] Bruner, J.S. : Tok kognitivnog razvoja, Psihologija, Beograd 1972, бр. 2 стр. 101

Значи да заклучиме за Bruner особено е важно начинот на кој се распоредува одредено знаење, односно како да се претстави определена поимна структура соодветно на начинот на согледување на предметните врски и односи од страна на децата, од било која возраст.

Bruner посебно ја истакнува потребата од негување на индивидуализација на знаењата во смисла на самосвесна рефлексивност. Тргнувајќи од ставот дека знаењето е процес, а не продукт Bruner истакнува дека учењето на ученикот не смее да се сведе само на запомнување на резултати од туѓа интелектуална дејност, туку кај него мора да се формираат навики за самостојно доаѓање до знаење со цел ученикот да научи да спознава, а не да запомнува. Во тој контекст Bruner се прашува : зошто меморирање наместо редефинирање, реформулирање и ново подредување на информациите? И зошто традиционалното образование толку често ги потенцира екстензивноста и површното покривање на темите наместо интезивноста и длабочината на знаењата ? Излез од ваквата ситуација Bruner гледа во учењето по пат на решавањето проблеми кое придонесува за широка трансвербилност на знаењата и оспособување за автоиндивидуализација и самостојно учење. Тоа подразбира :

- развој на способностите за успешно дефинирање на проблемите;
- умешно поставување на хипотези;
- способност за конструирање ментална стратегија при решавањето проблеми;
- анализирање на резултати;
- логичко заклучување и сл.

Исто така значајно за одбележување е излагањето на Bruner на научниот конгрес " The Growing Mind " во Женева во кое особено ги истакнува проблемите околу образовните крикулуми. Во тој контекст тој заклучува дека целиот свет како да трага по образовни курикулуми и затоа дава некои основни насоки кои треба да се почитуваат при изработката на секој наставен курикулум :

- услов за подобро разбирање на еден наставен предмет е разбирањето на неговите основни постапки;
- за да се обезбеди континуитет на знаењата многуте разновидни факти треба да се учат во контекстуална поврзаност;
- трансфер во учењето може да се обезбеди само со разбирање на основните принципи и идеи;
- за да се овозможи полесен премин помеѓу "основните" и "повисоките" облици на учење од определена област треба континуирано да се повторува " претресува" градивото кое се усвојува во претходните години на образование.

➢ ***Разлики во стиловите на учење кај децата***

Секое дете учи на свој начин односно секое дете има свој сопствен стил на учење.

Според Mandič "стиловите на учење се когнитивни, афективни или физиолошки црти кои се јавуваат како релативно стабилен индикатор за тоа како учениците ја перцепираат и се однесуваат кон средината која служи како извор на сознание"[55] Според Mesik стилот на учење е "... навика на ученикот да стекнува знаења по пат на специфичен начин на перцепирање, помнење, мислење и решавање проблеми".[56] Попоски стилот на учење го одредува како "индивидуален начин на реагирање при учењето"[57].

Автоиндивидуализацијата на децата претпоставува запознавање и почитување на стиловите на учење на секое дете. На тој начин воспитувачот/наставникот ќе може својот стил на работа да го прилагодува на стиловите на учење на децата..

---

[55] Mandic, Kognitivni stilovi i stilovi ucenja, Pedagogija, br3, Beograd, 1990, str.261
[56] isto
[57] Попоски, Психолошки основи на современата настава,Просветно дело, Скопје, 1997, стр. 100

10.1 Идентификација на индивидуалните разлики на децата

Основен чекор во развивањето на програми и стратегии за автоиндивидуализација на децата е идентификацијата на индивидуалните разлики меѓу нив. Воспитувачот, наставникот треба добро да ги познава индивидуалните психофизички способности на своите ученици.

Се поставува прашањето како воспитувачот,наставникот ќе ги идентификува индивидуалните разлики помеѓу децата. Како одговор ќе ги наведеме следниве компоненти:

- воспитувачот,наставникот треба систематски да ги набљудува децата низ разните активности кои тие ги извршуваат;
- воспитувачот, наставникот треба да разговара со секое дете;
- воспитувачот, наставникот треба да разговара со родителите на секое дете;

Со горенаведените компоненти се доаѓа до квалитативни податоци врз основа на кои воспитувачот,наставникот ги идентификува индивидуалните разлики помеѓу децата. Напоредно со ваквата опсервација воспитувачот,наставникот треба да врши и квантитативно пообјективно испитување на способностите на секое дете со помош на најразличните инструменти кои му стојат на располагање како што се тестови за утврдување на способностите, тестови на знаење, најразлични прашалници, интервју, скали на судови и сл. Ваквите испитувања треба да бидат константни. Значи воспитувачот, наставникот перманентно треба да го прати напредувањето на децата и за тоа треба да води соодветна документација како на пр. досие за детето, лична карта за секое дете, анегдотски белешки, студија на случај и сл.

11. ПАРТИЦИПАЦИЈА НА ДЕТЕТО ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Многу долго во педагошката стручна литература се дискутираше околу прашањето дали детето/ученик е објект или субјект во воспитно-образовниот процес. Од денешна гледна точка декларативното третирање на детето како субјект во воспитно-образовниот процес е надмината работа. Она што денес посебно не интересира е *квалитетот на реалните секојдневни воспитно-образовни активности на детето.* Денес не се поставува прашањето дали, туку колку детето е *партнер, колку партиципира* во воспитно-образовниот процес, односно колку е учесник во планирањето, реализацијата и евалуацијата на воспитно-образовната работа. Детето повеќе не смее да биде во инфериорна положба во ниедна фаза од воспитно-образовниот процес. Дали децата навистина активно учествуваат во воспитно-образовната работа може да се заклучи врз основа на следново:

- информираност на децата (дали децата го разбираат она во што учествуваат, дали однапред им е добро објаснета смислата на активноста во која треба да учествуваат);
- дали децата учествувале во донесувањето на одлуки за покренување на таа активност и за своето учество во активноста;
- дали децата имаат можности да одлучат доброволно да учествуваат во одредени активности;
- дали децата се информирани за текот и целта на активноста;
- дали постојат можности децата да покренат самоиницијатива за организирање на одредени активности;
- дали постојат можности децата да управуваат со текот на активностите.[58]

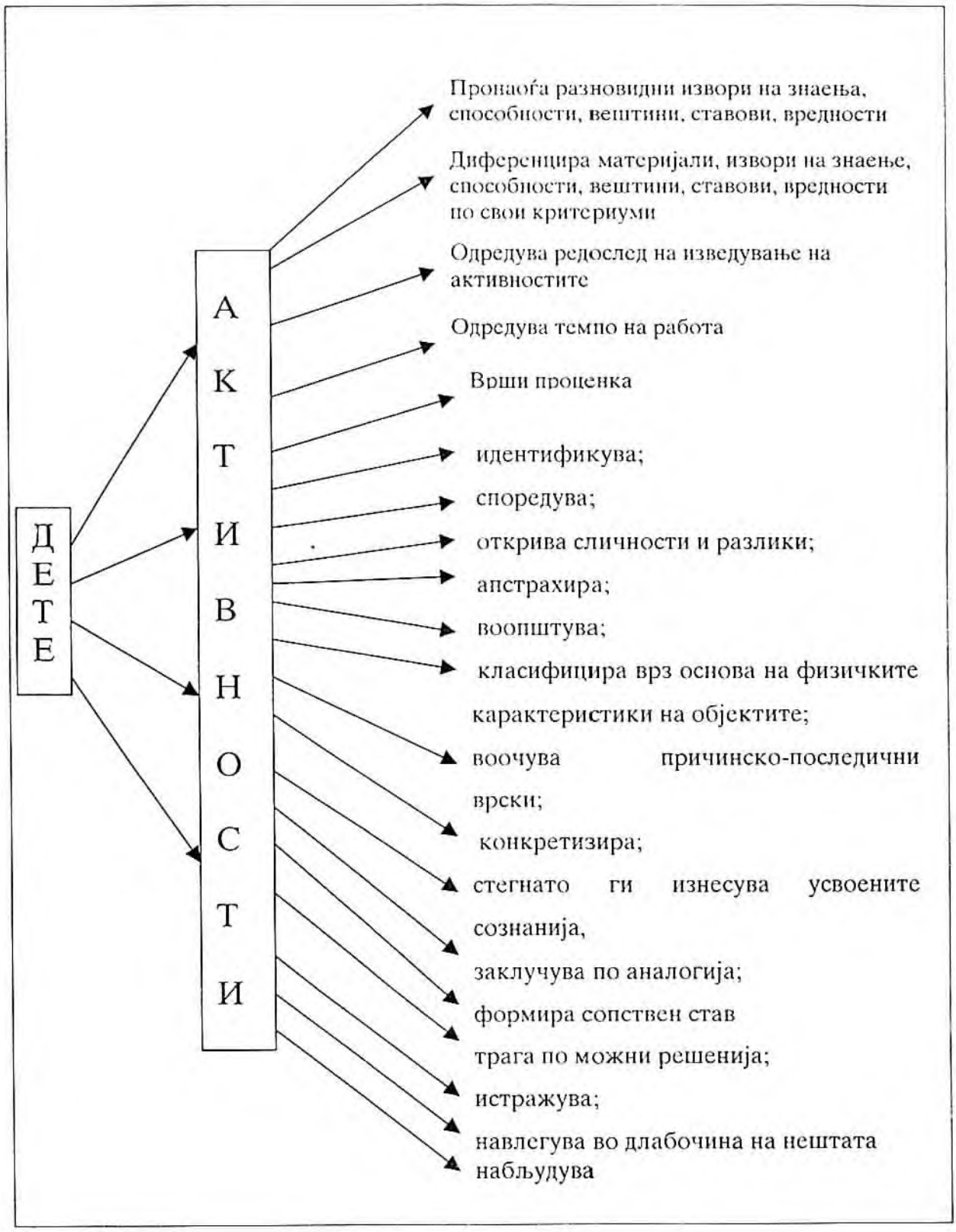
Активната партиципација на децата во воспитно-образовната работа е детерминирана од тоа колку воспитувачот, наставникот внимателно ги "слуша" децата, од тоа колкав е просторот за иницијатива и одлучување на

[58] file//A:/Aktivnoučenjefingxd.htm

детето за тоа што и како ќе работи. Оспособувањето на детето за партиципација во воспитно-образовната работа е континуиран, долготраен процес.Воспитувачите и наставниците мораат да бидат свесни дека ако не постои континуирана практика на активна партиципација на детето во воспитно-образовната работа тогаш тие на неа ќе гледаат како на отуѓена активност во која учествуваат без сопствена желба. Остварувањето на многу цели, стекнувањето на многу сознанија , развојот на многу социјални компетенции не се можни без различни облици на партиципација на детето. На пр. способност за јавен настап, способност за комуницирање со оние кои мислат поразлично од нас, искажување на сопствените ставови, разбирање на другите, ускладување на своите намери и акции итн.

Автиндивидуализацијата му наметнува нова улога на детето.Таа ја преферира самостојната активност на детето како најважна дидактичка категорија. Преку активните односи во кои влегува со предметите, информациите, луѓето оклу себе, повратните информации што ги добива како последица на неговите активности, детето од една страна ја сознава стварноста која го опкружува, а од друга страна ги испитува своите можности за делување, односно го остварува сопствениот идентитет.Значи во средиште на воспитно-образовната работа треба да бидат самостојните активности на детето во стекнувањето на знаења, вештини , вредности, ставови итн. Активната воспитно-образовна работа нуди широки можности за разновидни активности на детето кои се условени од активностите на воспитувачот, наставникот, од целта што се сака да се постигне и од воспитно-образовната ситуација.

Скица бр. 2


ДЕТЕ
АКТИВНОСТИ
Пронаоѓа разновидни извори на знаења, способности, вештини, ставови, вредности
Диференцира материјали, извори на знаење, способности, вештини, ставови, вредности по свои критериуми
Одредува редослед на изведување на активностите
Одредува темпо на работа
Врши проценка
идентификува;
споредува;
открива сличности и разлики;
апстрахира;
воопштува;
класифицира врз основа на физичките карактеристики на објектите;
воочува причинско-последични врски;
конкретизира;
стегнато ги изнесува усвоените сознанија,
заклучува по аналогија;
формира сопствен став
трага по можни решенија;
истражува;
навлегува во длабочина на нештата
набљудува

11.1Фактори кои влијаат на успехот на воспитно-образовните активности на детето

11.1.1 Формирање на реална слика за себе

Последната деценија во развојот на педагошката и психолошката наука посебно е значајна по имплицитното поставување на новите светски научни сознанија за значењето на сликата за себе како основа за експонирање на детскиот индивидуалитет и интегритет. Секое дете е посебна индивидуа со свои карактеристични белези и свој личен идентитет. Индивидуалните разлики се нешто што го прават детето да биде она што е, поради што се разликува од другите индивидуи. Поаѓајќи од стручно-научните сознанија за детските развојни потенцијали во периодот до 10-годишна возраст, градењето на позитивниот однос кон сопствената личност почнува токму во тој период.

- *Сликата за себе- поим и суштина*

Некои автори сликата за себе ја дефинираат како свест за себе или поимање на сопственото "јас", за други таа е самопроцена, за трети сликата за себе е свест за свеста итн. Исто така во литературата се среќаваат и многу синоними на овој поим. Имено поимот слика за себе се идентификува со поимите самосвест, идентитет, личност, себство итн. Во стручната литература на јужнословенските народи сликата за себе е релативно нов поим. За негово означување се користат термините: "појам о себи", "ја-концепција", "претстава о себи'', "концепт о себи", "самооцена вредности личности" и др. Во англиското говорно подрачје за означување на поимот слика за себе се користат разни термини како на пр. "self concept", "self esteem", "self evaluation", "self regard", "self image" и др. Во рускиот јазик се сретнуваат термините: "самосознание","самооценка", "самопознание", "образ" и др.

Детето живее во светот на возрасните, но дали во тој свет се почитуваат неговата личност, неговите потреби, желби, интереси, можности, способности? Се става ли детето во улога на рамноправен

партнер во средината во која престојува? Колку и како се вклучува и влијае врз сопствениот развој и колку тој развој е насочен кон формирање на некаква слика за себе? Уште многу други прашања во услови на современо живеење даваат примат на детската индивидуалност и на почитувањето на детската природа како основа за успешно формирање на позитивна слика за себе. Сликата за себе содржи одреден степен на самосвест, потреба за сигурност, потреба за припаѓање и љубов, потреба за самооценување, потреба за самоостварување и др. Од нивото на развој на овие потреби зависи што детето мисли за себе и каква претстава има за себе. Таа представа на детето за себе влијае на формирањето како и на промената на неговите особини, ставови, мислења и однесување, го развива неговото творештво, самоиницијативноста, самоодговорноста, самосвеста и ја поттикнува неговата желба за поголем успех.

Повеќето автори што ја проучуваат оваа проблематика сметаат дека сликата за себе е развојна категорија, и нејзините почетоци ги лоцираат во предучилишниот период, односно во текот на втората половина од втората година кога за прв пат доаѓа до препознавање на сопствениот лик во огледалото. Со развојот на говорот се зголемува комуникацијата со средината. Детето ќе почне да ги именува своите желби и чувства. Во овој период тоа станува свесно за сопствениот пол, за тоа дека се разликува од другите живи суштества, свесно е за своите активности, за припадноста на одредено семејство. Сликата за себе во рудиментиран облик се јавува кај детето меѓу 4-та и 6-та година. По пат на интеракција детето осознава што очекуваат родителите од него и тоа го споредува со своето однесување. Значи детето станува свесно дека неговото "јас" има и друга страна, а тоа е онаа што ја гледаат другите. Ваквите сознанија укажуваат на фактот дека децата поаѓаат на училиште со определени мислења за себе и сопствената вредност. Во периодот од 7 до 10 год. се зголемуваат искуствата на детето, тоа почнува да се свртува кон себе, да размислува за сопствените постапки, сопственото постоење, сопствените доживувања. Напоредно со овие промени во сликата за себе, детето добива и информации од средината за себе, за своите идеи, постапки и размислувања.Ваквото

осознавање на сопствените активности со посредство на оценката на средината создава основа за формирање на самооценување што е важен фактор детето да се осознае како субјект на сопствената активност.

Со оглед на значењето што го има сликата за себе врз целокупното однесување на детето, врз неговата мотивација и адаптација разбирливо е дека воспитно-образовни институции добиваат мултидимензионални задачи од кои една од најважните е запознавање, стимулирање и корекција на сликата за себе кај децата и учениците.

Во контекстот на горе наведеното предучилишните установи и училиштата мора да имплементираат во својата практика програми и стратегии насочени кон детето како главен фундамент во воспитно-образовната работа.

Демократизацијата на воспитно-образовниот процес подразбира и поинаков стил на говор од страна на воспитувачот и наставникот во обраќањето кон детето. Отстранување на зборовите или реченицте од типот: "Молчи", "Внимавај", "Рацете позади", "Зошто не слушаш", "Ти си лошо дете"...Детето не треба да се тера да учествува во некоја активност ако во моментот не е заинтересирано за тоа. Децата треба да се поттикнуваат да ги искажуваат сопствените идеи интереси и желби со што посредно ќе се вклучуваат и во процесот на планирање на воспитно-образовната работа.Само во еден таков реалитет ќе можеме да говориме за правилно формирање и креирање на адекватна слика за себе.

11.1.2 Мотивацијата кај децата

Во педагошката литература на мотивацијата и се придава големо значење бидејќи таа е една од најважните двигатели на детската ангажираност во воспитно-образовната работа.

Во Педагошката енциклопедија мотивацијата е дефинирана како "термин со кој во психолошката литература се означуваат три групи на појави: 1) причини, двигатели или извори на однесување, 2) процеси на движења, енергизирање и насочување на однесувањето, 3) очекувани или

реализирани резултати на однесувањето кои и даваат одредена смисла"[59] Под мотивација за учење се подразбира " состојба во која индивидуата е мотивирана за учење, има мотив нешто да учи и да научи"[60]

Мотивацијата за учење може да биде внатрешна и надворешна. Цениме дека за нашиот предмет на интерес особено е важна внатрешната мотивација и затоа нашето внимание првенствено ќе го фокусираме на неа.

- *Внатрешна мотивација*

Внатрешната мотивација е примарна потреба за стекнување знаења, вештини умеења, ставови и сл. желба на децата да сакаат да го совладаат и усвојат градивото, потреба на детето низ активноста да ги развие и искаже своите способности. *Колку внатрешната мотивација е појака толку резултатот во учењето е поголем.* Во основата на внатрешната мотивација е љубопитноста-постојан немир на детскиот дух, стремеж за откривање и сознавање на нешто ново. Ако детето внатрешно е мотивирано при учењето, тогаш учењето за него претставува посебно задоволство, тој живее со тоа знаење.Вистински пат за поттикнување на мотивацијата во системот на активностите на детето е поттикнување на внатрешното самонаградување на мотивацијата каде "детето работи според својата внатрешна контрола, а не според тоа дали го согледало одобрувањето или неодобрувањето на лицето на воспитувачот, наставникот". За да се постигне тоа внатрешно самонаградување треба да се води грижа за целата постапка на подржување на самопочитувањето кај децата, да бидат свесни за своите можности, со што постојано ќе се поттикнува желбата за понатамошно развивање.

Мотивираноста за учење е релативно променлива особина може во краток временски период да достигне различи степени. Понекогаш степенот на мотивираност зависи од способностите на оној кој учи. *Висока мотивација се постигнува со активна воспитно-образовна работа.* Тука имаме развиена внатрешна мотивација кај децата кои својата сатисфаксија ја наоѓаат во нивното ангажирање во текот на работата, а задоволството

[59] Pedagoška enciklopedija 2 стр.68
[60] исто

од добиените резултати го доживуваат како успех и лично самопотврдување. При изведување на активноста детето се вградува себеси како емоционално битие кое се труди да успее. Овде љубопитноста е внатрешен двигател кој го води кон афирмација и самопочитување. Овој сегмент треба да претставува важна стратешка точка од која ќе поаѓа наставникот, воспитувачот. На пример тој може да користи повеќе стратегии со помош на кои ќе ја засили мотивацијата кај децата:

- стимулативни ситуации – со нив се поттикнува сознајната љубопитност. Тие треба да ја поттикнат творечката фантазија кај децата да создаваат сознајна нетрпеливост, да поттикнуваат истржувачка љубопитност;
- провокативни ситуации – со нив се предизвикува истражувачки дух кај децата;
- симулирани ситуации – преку нив воспитувачот, наставникот треба само да го начне проблемот или да презентира само етапа од некој процес, аспект на појава, вовед во сфаќањето на некое својство и сл.
- анегдотски ситуации – воспитувачот, наставникот со своето живо автентично раскажување може да ја побуди љубопитноста кај децата и да го насочи нивното внимание кон некој проблем. Анегдотите се идеална можност за тоа. Воспитувачот, наставникот може да раскажува интересни детали од лични доживувања, но и туѓите да ги прикажува како свои.
- набљудување – тоа претставува стратешка цел и средство за стекнување квалитетни знаења и поттикнување активност кај децата. Набљудувањето не смее да претставува само гледање, туку треба да биде мотив за користење на текстуалните медији како и на други извори за дополнителни знаења[61]

[61] Адамчевска С. Активна настава, стр.150

11.1.3 Детските интереси

Во основа на интересите е секогаш позитивна насоченост кон предметот или активноста, тие претставуваат настојување, на тој предмет или активност да се обрне посебно внимание односно со него повеќе да се занимаваме(кон него се тежнее, тој се сака). Значи предметот на интересирање предизвикува пријатни чувства. Затоа *интересите имаат изразено мотивационо дејство односно во голема мера покренуваат на активност.*

Актуелноста на прашањето за почитување на детските интереси во сите фази на воспитно-образовниот процес е иницирана од современите педагошко- стручно научни сознанија. Детето уште од своето раѓање покажува интерес за светот што го опкружува, односно во неговата природа се наоѓаат сознајните интереси. Посматрајќи ја природната и општествената средина, детето перцепира разни предмети, појави ги воочува сличностите и разликите меѓу нив, се интересира од кога се тие тука, како настанале, зошто се такви какви што се, а не поинакви и сл. На тој начин детето потикнато од интересите размислува за предметите и појавите во природата, ги сознава нивните особини и постепено ги сфаќа каузалните врски и односи меѓу нив. Интересите се поврзани со многу психички процеси, односно значајно е нивното влијание на перцепцијата, памтењето и вниманието. Од тука може да потенцираме:

- објектите кои не интересираат ги перцепираме многу побрзо и подлабоко (забележуваме многу повеќе детали), отколку оние за кои немаме интерес;
- интересите овозможуваат спонтано запомнување (без однапред поставена цел) кое е многу поуспешно;
- постоењето на интересот е важен услов за развој на вниманието. Интересите придонесуваат за негово јакнење и стабилност особено поради фактот што детето тешко се концентрира односно неговото внимание е нестабилно.

Ова јасно ни покажува дека детските интереси овозможуваат поголем степен на активност во стекнувањето на знаења,умеења,навики како и сфаќање на нивната вредност. Вспшност и успехот во воспитно-образовната работа зависи од активното вклучување на децата во планирањето и реализирањето на воспитно-образовните содржини, од можноста да делуваат во согласност со своите интереси, потреби и можности.

Меѓутоа многу е важно да нагласиме дека почитувањето на детските интереси во воспитно-образовниот процес не значи дека треба да се застане само на нив. Од нив треба да се поаѓа во сите фази на воспитно-образовниот процес но мора да се има во предвид *како тие понатака да се насочуваат за да се поттикне создавање на нови сознајни интереси.* Тоа подразбира обезбедување на богата и разновидна воспитно-образовна средина која делува поттикнувачки кон децата. Во таа насока ќе потенцираме неколку битни моменти:

- Една содржина за да биде објект на детскиот интерес потребно е детето да ја запознае и разбере, да ја воочи нејзината поврзаност со своите способности, потреби желби, претходно стекнати сознанија и сл. Воспитно-образовните содржини секогаш треба да бидат автентични, интересни, возбудливи и значајни и колку што е можно повеќе да се поврзуваат со непосредните потреби на детето, неговата практична дејност, неговите настојувања да се потврдува и докажува, како и со актуелната ситуација, односно со животниот контекст на детето.

Од особена важност е воспитно-образовните содржини да бидат приспособени на детските можности за мислење и дејствување, на темпото што можат да го издржат, на нивната психичка структура, на стадиумот на развој на детското актуелно искуство. На тој начин ќе се влијае на менување на ставот на децата кон она што ги опкружува од пасивен во активен, што подразбира когнитивна активност од повисоко ниво, подлабоко запознавање на се она што ги опкружува со користење на сите

сетила, внесување промени во постојните состојби, заклучување врз основа на нив и проверување на сопствените заклучоци.

12. ***АКТИВНОТО УЧЕЊЕ ПРЕДУСЛОВ ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА***

Прашањето околу активноста на децата/учениците во воспитно-образовниот процес е едно од најдискутираните прашања во последно време од страна и на теоретичарите и на практичарите на образованието. Но и покрај големиот публицитет што го има оваа тема во реалниот воспитно-образовен процес и понатаму останува впечатокот дека нашите деца се информирани за се и сешто, но многу малку од тоа знаат, немаат јасни и прецизни знаења, немаат сигурни вештини и развиени цврсти навики, сеуште учат на импровизации наместо да бараат трајни решенија. Неспорен и многу пати повторуван е фактот дека на детето не смеат да му се пласираат готови информации до кои се дошло како резултат на туѓо искуство, а од него да се бара само да ги меморира и репродуцира, туку за материјалот кој го учи да изнесува некои спротивни мислења, да бара или дава дополнувања, да поставува прашања и сл. Продуктивни, применливи, флексибилни и квалитетни знаења можат да се стекнат само по пат на самостојна мисловна активност. *Активноста на секое дете за да биде на високо ниво, треба да се смени во целост досегашниот начин на практикување на учењето.* Учењето е процес на активна конструкција на знаењата. Тоа поаѓа од претходното искуство на детето, го развива и гради ново низ постојани негови интеракции со воспитно-образовните содржини, воспитувачот/наставникот, другите деца и сл. Учењето треба да ангажира повеќе нивоа на мислење на детето. *Предност имаат оние методи кои ангажираат разбирање, заклучување, решавање на проблеми, смислување, проценување, дискутирање и сл. Активните методи бараат време – смалување на бројот на часови со кои се презентира новото градиво и зголемување на времето за анализирање и утврдување на градивото.*Во тој процес многу е важно да се *уважуваат индивидуалните разлики и*

различните стилови на учење на децата. Индивидуализираниот пристап подразбира дидактичко-методичка флексибилност односно разновидност на методите и облиците на работа (стратегиите на поучување и учење) според потенцијалните можности на секое дете.

Ако се има во предвид дека учењето е еден од најсложените психички процеси, детето за да постигне резултати во учењето треба :

- да има изградено навики за учење;
- да е оспособено да користи најразновидни извори на знаења;
- да ги совладало ефикасните методи и техники на учење.

- *Ефикасни методи и техники на учење:*

- паралелно со читањето детето да бележи, да ги поцртува најважните податоци, факти, информации;
- да ги средува информациите и податоците, да ги класифицира, да ги проценува (повисока аналитичка мисловна активност);
- да прави табели, скици, шеми, графикони во кои ќе ги систематизира податоците и информациите со цел да ги поврзе во поголеми мисловни целини;
- да прави преглед, резиме на градивото, да презентира сопствени идеи.

Овие мисловни активности се застапени со различен интензитет кај децата. Меѓутоа со постојано мотивирање, поттикнување, вежбање на наведените активности, ќе се обезбедат услови секое дете интелектуално да се осамостои, да ја автоиндивидуализира својата работа со што ќе се подготви за самообразование што всушност претставува генерална цел на воспитно- образовниот процес.

На тој начин во функција се става неговото критичко мислење кое се состои во споредување и вреднување на усвоеното градиво, негова категоризација според одредени критериуми.

Да резимираме: *Автоиндивидуализацијата на децата е последица на преферирањето на активните модели на усвојувањето на знаења, вештини, умеења, ставови од страна на децата. Доколку ваквиот начин*

стане константен стил на работа се повеќе ќе се развива автономијата на секоја индивидуа, односно децата постепено ќе се оспособуваат за самоиницијативно превземање на соодветни активности во зависност од воспитно-образовната ситуација. Во таа насока особено се значајни внатрешната мотивација и детските сознајни интереси кои исто така се поттикнуваат со активните начини на учење. Значи патот за оспособување на децата за автоиндивидуализација води преку нивното оспособување за превземање на што поактивна улога во воспитно-образовниот процес.

Ние на активното учење ќе му пристапиме од аспект на прашањата што нас не интересираат и на кои ќе се обидеме да им дадеме одговор во текот на понатамошниот текст: Како децата да ги оспособиме самостојно да си го трасираат патот во стекнувањето на знаења, вештини, ставови, вредности? и Како тоа да се усогласи со сеуште раководната улога на воспитувачот, наставникот?

13. ОСПОСОБУВАЊЕ НА ДЕТЕТО ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА

Овде посебно ќе се осврнеме на основното образование и ќе констатираме дека нешто треба и мора да се промени во наставата воопшто, во учењето на нашите ученици како изведбен процес, во односот ученик-наставник, ученик- училиште и сл.

За да одговориме на горе поставеното прашање особено ќе нагласиме неколку елементи:

1. При оспособувањето на ученикот за автоиндивидуализација имајќи во предвид дека примерокот на нашето истражување го сочинуваат учениците од најмалата училишна возраст *особено внимание треба да се обрне на читањето.* Современиот ученик највеќе учи читајќи. Читањето е основна вештина на која се темели целокупната наставна работа, основна метода за учење. Да се научи да се чита не е доволно. Учениците треба да научат како да читаат со разбирање. Автоиндивидуализираната воспитно-

образовна работа бара активно ангажирани читатели (читатели кои размислуваат). Ако тоа е недоволно развиено недостатоците ќе се одразат во целокупната настава.Со читање ученикот ги проверува своите претходно стекнати знаења и ги поврзува во поголеми целини. Учениците кои успешно ја совладале техниката на читање имаат поголеми шанси да постигнат натпросечен успех. Меѓутоа она што сакаме да го истакнеме а што сметаме дека е многу важно за автоиндивидуализација на децата е дека во нашите основни училишта учениците ретко се ставени во ситуација сами да одлучуваат што ќе читаат. Наставниците како да не веруваат дека тие можат да одберат добра литература. Се додека не се создаде поволна клима во училиштата каде учениците ќе имаат поголем избор и ќе им се овозможи сопствено одлучување што ќе читаат нема да имаме успех на овој план. Исто така не треба да се прават некои подлабоки анализа за да се констатира дека во О.У. особено во одделенската настава многу поголемо внимание се обрнува на гласното отколку на тивкото читање или читањето во себе. Наставниците треба да им помогнат на учениците да развијат способност за тивко читање како предуслов за активно ангажирање во читањето.Токму поради тоа училиштето треба да посвети големо внимание на планот на унапредување на тивкото читање на секој ученик. На тој план треба посебно да се работи со наставниците во смисла:

- добро да ја запознаат методиката на наставата на тивкото читање;
- да се оспособат да работат на планот на сузбивање на субвокализацијата (при читањето учениците да не го изговараат она што го читаат затоа што тоа не е тивко читање, туку гласно читање со редуциран глас) ;
- да им се обрне внимание дека главен акцент повеќе не треба да стават на некои естетски квалитети при читањето, туку на брзината и разбирањето на она што се чита, на усвојувањето на информации односно на учењето;

- да се оспособат за користење на стимулативни стратегии за зголемување на желбата за читање кај децата (да им овозможува слободен избор на учениците за тоа што ќе читаат);
- да се оспособат за користење на различни објективни испитни постапки со кои често ќе го испитуваат читањето кај секој ученик

➢ *Тивкото читање како најважна карактеристика на современото учење*

- Тивкото читање се одликува со поголема брзина од гласното читање (тестирања покажуваат дека при гласното читање ученикот обично чита по 100 збора во минута, а при читањето во себе од 200 до 300 збора во минута);
- со тивко читање учениците научуваат многу повеќе од зададените факти, а стекнуваат и други знаења односно нивната општа информираност е поширока. За да имаме успешна автоиндивидуализација на децата училиштето треба да развива програми за унапредување на читањето на секој ученик и нивното остварување не смее да зависи само од наставата по мајчин јазик. Таквите програми треба да содржат:
- одредени педагошки постапки и стратегии за секој ученик;
- листи на текстови за секој ученик кои ќе бидат дополнувани и со негови предлози;
- одредени педагошки постапки со кои ќе им се помогне на послабите ученици;
- испитни постапки со кои ќе се утврди напредувањето на ученикот во читањето.

Ова мора да биде материјално поддржано, училиштето треба да располага со потребни книги, часописи, текстови и сл. Затоа што илузија е да се развива читачка вештина кај учениците, ако тие располагаат само со своите читанки и учебници. Дури учебниците и прирачниците треба да се преработат за да се овозможи непосредна работа на ученикот.Ученикот треба брзо да може да се адаптира на различен материјал за читање, лесно

да го разбира-колку читањето ќе биде подобро, побрзо, поекономично, поефикасно толку ученикот е подобро оспособен за самостојно учење.

2. *За автоиндивидуализацијата на децата исто така е важно колку се превземаат активности за развивање на писменото изразување на нашите ученици.* Многу ученици се на многу ниско ниво на усвоеност на писменоста, многу слабо писмено се изразуваат.Писменото изразување на учениците е во тесна врска со читањето, односно и најчесто произлегува од претходното читање. Учењето се зајакнува со подоброто разбирање на врската помеѓу читањето и пишувањето. Со автоиндивидуализација на учениците се создаваат услови секој ученик да си изгради свој сопствен стил на писмено изразување.

- *Активности за оспособување на учениците да изградат сопствен стил на пишување*

Автоиндивидуализираниот начин на воспитно-образовна работа преферира развиен стил на писмено изразување кај секој ученик. Употребата на разновидни извори на знаења бара учениците да се оспособени самостојно, писмено да ги обликуваат разновидните материјали. Учениците многу полесно ќе учат ако се оспособени преку сопствен текст да ги обликуваат разните идеи и факти. Во таа насока уште во прво одделение треба да се превземаат активности со помош на кои учениците ќе се вежбаат во самостојното писмено изразување:

- учениците секогаш да прават план на својата работа (секој ученик да го регистрира својот план на утврдено место – во посебна тетратка).;
- да се поттикнуваат активности за бележење на клучните податоци од текстот кој се учи (селекција на најважните информации во даден текст);
- да се вежбаат во бележење на податоци по логичен ред;
- да се вежбаат во бележење податоци при анализа на некој текст;
- да ги интерпретираат фактите;
- да преработуваат, прошируваат разни текстови;
- да скратуваат поголем текст,

- да пишуваат слободни состави;
- да обработуваат теми;
- графички да претставуваат одредени делови од текстот;
- писмено да решаваат конкретни задачи;
- почесто да се вежбаат во самостојна работа

3. Исто така една од најважните задачи на основното образование, а што е *многу важно за автоиндивидуализација на децата е да научат како да учат* за да можат цел живот ефективно да учат. Во таа насока треба да се воведат курсеви "*како да учиме*" каде особено внимание ќе се посвети на учењето на методологијата и технологијата на учење, односно на оспособувањето на учениците за самообразование. Најважно правило при учењето е настојувањето да се разбере материјата која се проучува (логичко учење). Меѓутоа, една иста материја не може сите ученици еднакво да ја разберат, но сите можат да се трудат да разберат колку најмногу можат, да го постигнат својот максимум. Учењето на градивото со разбирање го забрзува учењето. Она што е разбрано полесно се поврзува и подлабоко и подолго се задржува од она што е само површно и механички запамтено. Оттука една од основните психички компоненти од која зависи успешното усвојување на знаењето е индивидуалната способност мисловно да се навлезе во битните односи и врски кои ги содржи градивото. Процесот на мисловно усвојување на знаењето треба да започне со разбирање и да продолжи со поврзување на претходните знаења со новите. Успешното учење претпоставува активност на ученикот. Тој мора внимателно да слуша и да мисли на она за што се зборува или што го чита, да поставува прашања или да одговара на поставените прашања, да асоцира нови сознанија, да врши мисловна организација на градивото во смислени целини или самиот да открива проблеми, да пишува и црта, да учествува во демонстрирање, во изведување на експерименти итн. Значи секој наставник треба да организира такви настави ситуации кои ќе провоцираат што поголема мисловна активизација кај секој ученик.Успехот на секоја воспитно-образовна стратегија зависи во крајна линија од квалитетот на искуството

кои децата го имаат и од степенот на нивниот активитет. Денес во модерната настава многу високо се вреднува секое вложување во сопствениот развој.Од тука од големо значење се видот на активностите кои секое дете ги извршува, интензитетот на неговиот активитет како и способностите и мотивираноста кои доаѓаат до израз при нивното извршување.

14. УЛОГАТА НА ВОСПИТУВАЧОТ/НАСТАВНИКОТ ВО АВТОИНДИВИДУАЛИЗИРАНАТА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА РАБОТА

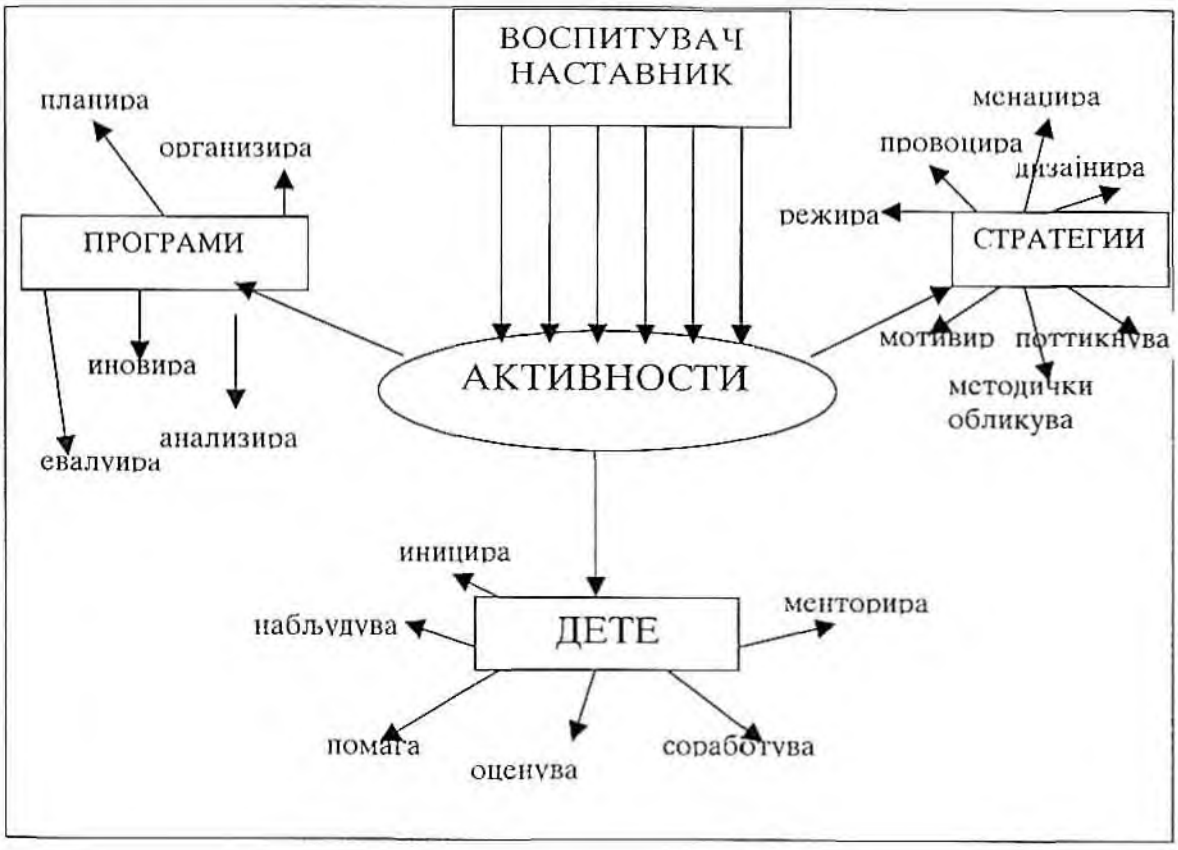
- *Активности кои ја сочинуваат улогата на воспитувачот,наставникот*

Автоиндивидуализираниот начин на организација на воспитно-образовната работа преферира сложена и динамична улога на воспитувачот,наставникот. Сложена затоа што опфаќа многу различни видови активности. Сите тие активности не се подеднакво значајни за професионалниот идентитет на улогата на воспитувачот и наставникот, бидејќи некои од нив се задолжителни, а некои се потребни само во одредени ситуации. Она што е значајно е да напоменеме дека во практиката, токму од приодот на воспитувачот и наставникот кон тие активности зависи наставниот стил односно неговата педагошка стратегија. Улогата на воспитувачот,наставникот е во создавање на многу ситуации за учење, во осмислување на активности кои нудат оптимални услови децата да формираат и развиваат знаења, вештини, ставови и вредности со кои се дефинираат образовните резултати во одредени циклуси и нивоа на воспитание и образование. Бидејќи тука неприкосновена е неговата автономија, тој треба да има и одговорности за постигнувањата на децата.

Имајќи го во предвид предметот на нашето истражување ние ќе ги акцентираме оние активности на воспитувачот,наставникот кои се однесуваат:

- на воспитно-образовната програма;
- на изборот и примената на поедини стратегии, методи, постапки во воспитно-образовната работа;
- на детето, ученикот како личност во воспитно-образовниот процес.

Скица бр. 2



14.1 Улогата на воспитувачот, наставникот во однос на воспитно-образовната и наставната програма

Ова е првиот значаен сегмент од улогата на воспитувачот и наставникот. Имајќи во предвид дека воспитно-образовните и наставните програми во најчест случај се глобални, флексибилни, просторот на делување на воспитувачот и наставникот на ова поле е многу голем. Тука се испреплетуваат повеќе активности на воспитувачот и наставникот:

планирање, организирање, анализирање, корегирање, вреднување, иновирање и сл.

- *Воспитувачот,наставникот како планер*

Планирањето треба да биде добро организирана активност чија цел ќе биде изработка на конкретни реални и јасни планови. Во планирањето на својата воспитно-образовна работа, како и работата на детето, ученик, воспитувачот/наставникот како основа го имаат наставниот план и програма. Неговата активност на тој план е насочена кон составување на поширок глобални теми, потесни теми и конкретни воспитно-образовни содржини, врши распределба на фондот на часови, утврдува календар за работа, и сл. Воспитувачот, наставникот како планер треба да создава услови за што поквалитетна реализација на програмските цели, задачи и содржини. За полесно да се реализира она што е планирано мора да постои квалитетна соработка помеѓу наставникот и детето во процесот на планирање на воспитно-образовните содржини. Значи детето треба многу поинтензивно да се вклучи во процесот на планирање. Всушност тоа ќе ја поттикне мотивацијата кај децата за реализирање на испланираното. Од друга страна вклучувањето на децата во процесот на планирање ќе му помогне на воспитувачот, наставникот што поуспешно да ја индивидуализира и диференцира воспитно-образовната работа со што ќе се обезбедат услови за максимално ангажирање на секое дете според неговите можности, способности, потреби, интереси итн. Тоа неминовно води кон поголема демократичност во воспитно-образовната работа. Во интерес на нашиот предмет на истражување овде ќе нагласиме дека заедничкото планирање треба да започне да се применува уште од најраната возраст односно уште од предучилишното воспитание и образование и да продолжи во првото одделение во основното училиште. На тој начин децата уште од најраната возраст ќе се оспособат да ги планираат своите активности. Само на тој начин наставикот ќе може да ја постигне крајната цел да ги оспособни децата за самопланирање.

- *Воспитувачот,наставникот како организатор*

Овде е важно да напоменеме дека организаторската улога на воспитувачот/наставникот треба да дојде особено до израз во обезбедувањето на активно учество на детето со свои предлози, иницијативи и сл. Тој треба да ги интегрира активностите на сите парципиенти во оваа фаза од воспитно-образовниот процес.

- *Воспитувачот,наставникот како анализатор*

Значајна е и активноста на наставникот која се состои од анализа на наставните планови и програми заради нивно постојано унапредување во согласност со динамичните демократски процеси што се случуваат во земјата и со светските трендови.

- *Воспитувачот,наставникот како евалуатор*

Покрај вреднувањето на воспитно-образовните планови и програми значајно е и самовреднувањето на воспитнувачот, наставникот. Тој исто така треба да им помогне на децата, учениците, да можат да користат различни стандарди за оценување на своите постигнувања.

- *Воспитувачот,наставникот како иноватор*

Воспитувачот, наставникот треба постојано да е во чекор со новите трендови што се случуваат во сферата на воспитанието и образованието во светски рамки. На тој план е потребно постојано да ја прати најновата стручна литература, да разменува искуства со други воспитувачи и наставници, да посетува стручни семинари, курсеви, симпозиуми и сл. Тоа ќе му биде од голема корист во формирањето на своите ставови и изнесувањето на своите предлози по однос на наставниот план и програма. На тој начин ќе се обезбедат услови за постојано нивно модернизирање и иновирање.

14.2 Улогата на воспитувачот,наставникот во однос на стратегиите во воспитно-образовната работа

Ако се стават на страна некои ограничувања на кој воспитувачот, наставникот е изложен како на пр. не може да влијае на бројот на децата,

не може самиот да ги набави средствата кои му се потребни за да ги реализира своите замислени стратегии во воспитно-образовната работа, тој има многу големо влијание во планирањето на воспитно-образовните ситуации, структурирањето на своите активности и активностите на детето. Во тој контекст како ќе се интегрираат средината - опкружувањето за учење, програмата, активностите на детето и ученикот и неговиот стил на работа зависи само од него.

- *Воспитувачот, наставникот како дизајнер на воспитно-образовниот процес*

Тука, особено е битно партнерското усогласување помеѓу воспитувачот, наставникот и децата, затоа што треба да се обезбеди амбиент кој ќе ги стиумулира сите партиципиенти на успешна и квалитетна работа. Тие заедно треба да одлучуваат како ќе го дизајнираат просторот за учење. Ги распоредуваат средствата за работа, потоа ја избираат дополнителната литература (книги, списанији, енциклопедии и сл), ги распоредуваат клупите во зависност од стратегиите кои ќе се применат во работата, ги распоредуваат паноата на кои ќе ги изложуваат финалните продукти од работата итн. Воспитувачот, наставникот мора да ги почитува детските предлози.

- *Воспитувачот наставникот како менаџер*

Воспитувачот, наставникот како менаџер треба да обезбеди услови за разновидни активноси на децата со добро испланирани "менаџерски" стратегии. При тоа треба да води сметка за детскиот интерес, да ја ограничува својата интервенција на предлагање, да поттикнува и насочува кога тоа е потребно.Една од најважните задачи е да му помогне на детето да го осмисли своето искуство, да го направи свесно и да го конструира.

- *Воспитувачот, наставникот какометодичар*

Една од најважните професионални задачи, на воспитувачот односно наставникот е да го структурира воспитно-образовниот процес. Од неговата методичка подготвеност ќе зависи како тој ќе ги усогласува програмските содржини со соодветни стратегии, методи, форми на

воспитно-образовна работа. Добро методички оспособениот воспитувач, наставник ќе знае:

- јасно да ги дефинира задачите што им ги поставува на децата;
- успешно да ги комбинира сите облици на воспитно-образовна работа,
- ќе користи материјали и извори на знаења, вештини ставови, вредности кои ќе го привлечат вниманието и ќе ја зголемат љубопитноста кај децата;
- ќе поттикнува продуктивни активности кај детето, ученик кои ќе бидат усогласени со поставените цели и задачи;
- правилно ќе ги избира методите на работа и ќе знае како да ги примени во артикулацијата и реализацијата на воспитно-образовната работа;
- ќе обезбеди почетни успеси во учењето прилагодувајќи ја тежината на задачите на нивото на способности на детето

➢ *Воспитувачот, наставникот како мотиватор*

Воспитувачот, наставникот треба особено внимание да посвети на овие активности затоа што колку тој успешно ќе се снајде во поттикнувањето на внатрешната мотивација и во следењето на детските интереси ќе зависи конечниот успех во постигнувањето на секој поединец. Тоа подразбира тој секогаш да избира провокативни интересни содржини, проблеми, цели, настани и да користи стимулативни, мотивациони стратегии. Исто така важна е и зачестената, навремената повратна информација за постигнувањата на секој дете, ученик.

➢ *Воспитувачот,наставникот како режисер*

Во автоиндивидуализираниот начин на работа на воспитувачот, наставникот треба да биде креативен режисер на најразновидни воспитно-образовни ситуации. Познавајки ги индивидуалните разлики кај децата во секој поглед, тој треба да ги диференцира нивните улоги во извршувањето на активностите. Тој треба да ја евидентира личната ангажираност на секое дете и индивидуално да ги инструира децата кои ќе наидат на препреки и тешкотии во самостојната работа.

➢ *Воспитувачот,наставникот како поттикнувач*

Воспитувачот, наставникот поттикнува активности кај децата, стимулира поединици, охрабрува поединечни иницијативи, предлага алтернативи и варијанти што соодветствуваат на темпото на работа за секој поединец, создава стиуација за работно ангажирање на секој поединец.

14.3 Улогата на воспитувачот, наставникот во однос на детето, ученикот како поединец

Восптувачот/наставникот мора да го почитува детето како партнер во воспитно-образовниот процес и да верува во неговите можности .
Тој не смее да ги миноризира способностите, сознанијата и самоиницијативата на детето во усвојувањето на знаења, и развивањето на вештини, ставови вредности и сл. *Задача на воспитувачот,наставникот е да ја унапреди способноста на детето за самостојно стекнување на знаења вештини ставови и вредности.*

➢ *Воспитувачот, наставникот како набљудувач*

Дел од улогата на воспитувачот, наставникот е константно, систематско, релевантно набљудување на детето, ученикот. Ова е особено значајно заради запознавање на индивидуалните способности и капацитети на секое дете, а понатаму и заради добро запознавање на неговиот стил на работа во поедини воспитно-образовни подрачја и наставни предмети.

➢ *Воспитувачот, наставникот како ментор*

Бидејќи не интересира автоиндивидуализацијата на децата оваа улога на воспитувачот, наставникот е особено значајна на тој план затоа што тој треба да подготви терен за примена на различни модели на автоиндивидуализирано учење. Тоа значи дека воспитувачот, наставникот треба систематски да ја прати работата на секое дете, неговиот интелектуален развој за да може во секое време да му помогне во развивањето на продуктивна стратегија при реализирањето на

поставените задачи. Тоа бара уште поголем интелектуален ангажман на наставникот од директивната настава.

- *Воспитувачот, наставникот како соработник*

Бидејќи автоиндивидуализираниот начин на организација на воспитно-образовната работа се карактеризира со недирективно водење од страна на воспитувачот/наставникот, неговата улога како соработник особено доаѓа до израз. Тој треба постојано да ги следи активностите на децата и да соработува со нив со што ќе ги стимулира да ја завршат работата до крај.

- *Воспитувачот, наставникот како помагач*

Улогата на воспитувачот, наставникот се состои и во воочување на проблеми и ситуации на расчекор меѓу желбите и можностите на поединиците.Тој треба да нуди интересни, допадливи варијанти на активности кои детето не ги доживува како помош туку како една од можностите, треба да разговара со членовите на секоја микро група и помага во насочување на нивниот интерес и мотивација, инсистира детето кога ќе решава проблем да го изложува своето мислење и став. Тој треба да им помогне на децата што подобро да ја запознаат својата личност и да го откријат својот стил на учење.

- *Воспитувачот, наставникот како оценувач*

Автоиндивидуализацијата на децата нужно бара промени во начинот на оценување на нивните постигнувања. Наставникот особено треба да биде оспособен за применување на аналитичко оценување кое на ученикот ќе му даде прецизни информации за продуктот на неговата работа и ќе му даде сугестии како да го унапредува својот успех понатаму. Ова прашање поцелосно ќе го разработиме во понатамошниот текст во докторскиот труд.

Очигледно е дека автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа подразбира многу промени во концептот на воспитувачкиот и наставничкиот позив : поинаков концепт на учењето (како детето учи), поинаква структура на работното време, поинакво сваќање на улогата на детето, квалитетно и постојано образование на кадарот, пдруг начин на

евалуација на неговата работа и работата на детето. Професионализмот на воспитувачите и наставниците е предуслов за успешно унапредување на квалитетот на воспитно-образовниот процес и затоа треба да му се посвети големо внимание од оние кои ја креираат образовната политика.

15. РАЗВИВАЊЕ НА СТРАТЕГИИ ЗА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА

- *Стратегија- поим и суштина*

Во Лексиконот на странски зборови и изрази *Вујаклија* го одредува семантичкото значење на поимот стратегија како " наука за водење војска, вештина на војување, книга за вештина на војување" ...[62]

Д-р Вилотијевиќ му определува пошироко значење на овој термин и според него стратегија означува "глобален план или методологија за остварува на главни цели".[63]

Д-р Матијевиќ го определува дидактичко-методиското значење на овој термин ... во дидактиката и педагогијата стратегиите опфаќаат методи и постапки, односно начини на активирање на учесниците во воспитно-образовниот процес за остварување на задачи на воспитанието и образованието (настава ориентирана на ученикот, настава орентирана на наставникот)"[64]

Воспитувачот, наставникот мора да се ослободат од стереотипи. Тие треба да користат стимулативни мотивациони стратегии со кои ќе провоцираат максимална активизација на децата во секој поглед (сознаен, мисловен, практичен) Во елементарна смисла тоа е возможно само со таква воспитно-образовна работа која остава простор за самостојна активност на детето. Тоа може да се случи ако на детето на располагање му се стават книги, му се раскажуваат приказни, ако се охрабрува да ги изрази своите интереси и да носи материјали во училиште, ако му се нудат најразлични медии, му се нафрлаат проблеми, му се поставуваат критички

[62] Вујаклија стр. 912
[63] Исто како 3, стр. 598
[64] Исто како 2 стр. 408

прашања итн. Меѓу наставниците постојат значителни индивидуални разлики во поглед на нивната стручност и личните карактеристики како што се интелектуалните капацитети и емоционално-социјалните стандарди. Од тука произлегуваат разлики и во нивните стилови на работа.Секој воспитувач наставник има посебен индивидуален начин на работа. Воспитувачите, наставниците сосема автономно ја обликуваат воспитно-образовната ситуација која подразбира структурирање на реалните активности на децата со што непосредно го обликуваат процесот на учење и останатите процеси во рамките на целокупниот развој на личноста на детето. Оптимални можеме да ги сметаме сите оние облици и методи кои ќе го оспособуваат детето да ги автоиндивидуализира сите превземени активности во воспитно-образовниот процес. За да се постигне тоа треба да се обезбедат почетни успеси во учењето со прилагодување на тежината на задачите на нивото на способности на детето. На тој начин со поставување на реалистични цели од страна на воспитувачот, наставникот кај детето ќе се развива способност и самото да поставува реалистични цели и да може самостојно да врши процена на реализација на тие цели.

Добра насока може да бидат зборовите на Lewin за тоа која би била оптимална истражувачка стратегија "она што сакаме да биде резултат мораме во некоја форма да го имаме уште од самиот почеток" (Lewin,1951).Од тука воспитувачот и наставникот треба што повеќе децата да ги соочуваат со ситуации во кои тие самостојно ќе превземаат различни активности со кои ќе си го трасираат патот кон поставената цел.Таквите ситуации треба да бидат што почести, прогресивно да се усложнуваат и да бидат врзани за различни програмски содржини.

15.1 Улогата на воспитувачот,наставникот при осмислување на педагошки стратегии за автоиндивидуализација на децата

Пред да се превземе било каква стратегија мора да се знае целта што се сака да се постигне. *Секоја стратегија мора да започне со цел.* Целта

мора да биде јасна, реална и прецизна. Заедничкото дефинирање на целта е најдобар начин на активирање на децата на самиот почеток и за побудување на нивните интереси. Целите можат да имаат и истакната мотивациона функција. Ако целта за децата е привлечна тогаш таа го мобилизира детето, ја поттикнува неговата активност.Крајна цел на воспитувачот,наставникот е да ги оспособи децата сами да си поставуваат цели;

- *Многу е важно да се прави план на работа.*Секој воспитувач, наставник мора да си одреди линија како основна замисла која логички ќе ги поврзе комплетните активности на децата, линија по која ќе се развива стратегијата. Таа треба да биде правецот кој ќе ги спои почетната состојба и крајната цел што се сака да се постигне. Тој модел треба да ги содржи следниве чекори:

1. утврдување на појдовната состојба кај секое дете (реалната состојба)
2. утврдување и прецизирање на конечното однесување на детето (идеалната состојба)
3. планирање на чекорите на учење со помош на кои реалната состојба што побрзо ќе се претвори во идеална посакувана состојба
4. овозможување на различни можности на поучување и учење со примена на примерени материјали, методи и медии
5. потребно е да се спроведе контрола на учењето , односно споредување на реалната и идеалната состојба за да се дојде до податоци за степенот на постигнување на целта и да се утврдат следните чекори за планирање на понатамошниот процес на поучување и учење

- *Воспитувачот, наставникот при осмислувањето на стратегиите за автоиндивидуализација на децата треба секогаш да појаѓа од искуствата кои децата ги носат од секојдневниот живот.* Акцентот треба да се стави на нивно дополнување и систематизирање. Така ќе се овозможи:

- детето подобро да ги разбира новите содржини бидејќи ќе се потпира на она што му е познато;
- да најде смисла во она што учи, со што се развива сознајната мотивација, ќе се поттикне спремноста за учење во различни ситуации, ќе се поттикне самовреднувањето и негувањето на знаења;
- полесно да изгради реална слика за себе;
- полесно да го применува наученото во секојдневниот живот.

- *При примената на стратегии за автоиндивидуализација на децата воспитувачот, наставникот треба да обрне внимание на правилно дозирање на поучувањето.* Да се поучува добро значи да се овозможи што поактивно ангажирање и што поактивно учење на секое дете. Поучувањето се одвесува на практична и мисловна активизација на детето, на упатување што да направи и помагање како да ги организира и реализира активностите за да ги вклопи знаењето, способностите и вештините во сопствената шема на одвесување. Воспитувачот, наставникот за да развива ефикасни стратегии за автоиндивидуализација на децата мора да знае правилно да ги степенува упатствата за работа (да го дозира поучувањето) според потенцијалните можности на секое дете. Плуралноста на облиците на учење бара и плуралност на методите на поучување. Со правилното избирање на методата на поучување за секој посебен случај треба да се осигураат услови во кои остварувањето на посакуваните квалитети на учењето ќе бидат што поверојатни. Директното поучување треба да се намалува за сметка на самостојното учење. Така поучувањето постепено ќе се трансформира од директно во индиректно со што ќе се постигне целта детето да се осамостои во учењето.

- *Стратегиите треба да се засновуваат на партиципативни, активни и искуствени методи на учење.* Примената на партиципативни и активни методи во воспитно-образовната работа

овозможува различни видови на активности на децата кои придонесуваат за подобар и поквалитетен развој на нивните знаења, способности, вештини и искуства.

- *Стратегиите треба да се засновуваат на моделирање на различни облици на работа* (индивидуална, работа во парови, групна работа на разни проблемски и истражувачки задачи со различен степен на сложеност).
- *Стратегиите што се организираат со децата никогаш не смеат да станат цел сами за себе*, ниту пак целите на воспитно-образовната работа смеат да се ограничат само на тоа детето да стекне некој поим или да усвои некоја вештина и навика. Воспитанието и образованието мора да се ориентира кон поопшти и пофундаментални цели, кои развој на најважните способности и карактерни црти на личноста, а секоја содржина да се проценува според тоа колку придонесува за развојот на детските индивидуални способности.
- *Секоја стратегија треба да биде во насока на создавање на креативност и нова енергија кај секое дете, во краток временски период.*

15.2 Насоки за развивање на стратегии за автоиндивидуализација на децата

Нема образовен кувар во кој може да се најде рецепт кој директно ќе се примени во практиката. Ние ќе дадеме само идеја, а суштината е секој воспитувач, наставник сам да ја дизајнира својата работа во согласност со своето искуство и условите во кои работи.

Секоја стратегијата може да се развива со помош на неколку чекори:

1Подготовка

Прв чекор што треба да се превземе е постигнување на услови и атмосфера за работа. Тоа ќе се направи ако се случи договор помеѓу воспитувачот/наставникот и децата околу:

- планирање на изворите на знаења, вештини, ставови вредности кои децата ќе ги користат за време на воспитно-образовната работа(Секој воспитувач, наставник треба да си ги поставува следниве прашања: Што имам на располагање?Кои од материјалите и изворите на знаења со кои располагаме можам успешно да ги искористам за развивање на стратегијата?Какви насоки да им дадам на децата со цел да пронајдат дополнителни извори?)
- селекција на готовите или изработка на нови дидактички материјали за работа:

2.Контекст

- одредување на цел кон која ќе се стремиме
- се подигнува мотивацијата на децата на највисоко ниво
- се врши реконструкција на претходното знаење на детето затоа што децата градат нови знаења врз претходно стекнатите;
- се пристапува кон организирање на работата (се прави избор на форми и методи на работа);
- се провоцира активност на детето (активно размислување, зборување, пишување со свои зборови);
- развивање на темата со поединечни упатства за работа

3.Орѓанизирање

Детето пристапува кон самостојно учење. За таа цел самостојно изработува план по кој ќе се движи. Ова е особено важно за самостојната работа. Кога ја распоредуваме работата сами тогаш обврската доаѓа од нашите внатрешни мотиви при што се развива чувство на сигурност дека предвиденото ќе го доведеме до целта Во оваа етапа улогата на воспитувачот, наставникот е најмала. Детето е во директен контакт со воспитно-образовната содржина. Тоа го усвојува материјалот преку самостоен избор на метод на работа, техника на учење, темпо и брзина на работа, самостојно врши избор на средства итн. Во оваа етапа е важно да се оддржи мотивираноста, интересот и активноста на децата кој се јавува во подготвителната етапа.

4.Рефлексија

Децата ги презентираат резултатите кои ги остварile. Вешиност тогаш се врши консолидација на новите знаења, вештини, ставови и сл. Во оваа фаза треба да се настојува новото знаење детето да го изкажува со сопствени зборови бидејќи најдобро се помни она што е разбрано во сопствен контекст. Се дискутира за важноста на продуктот. Во оваа етапа се разменуваат идеи, треба да се води дискусија, да се спротивставуваат мислења затоа што сето тоа води кон стекнување на попродуктивни и попрактични знаења. На тој начин детето се оспособува да ги самовреднува сопствените постигнувања. Се планираат следни чекори.

16. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ДИЗАЈН НА СТРАТЕГИИТЕ

16.1 Дизајнирање на опкружувањето, односно на занималната и училницата за да овозможат автоиндивидуализација на децата

Во дизајнирањето на просторот за учење секогаш треба да се тргаа од идејата како занималната и училницата да ги претвориме во едукативни работилници за стекнување знаења,способности, вештини од прва рака.Занималната и училницата треба да бидат функционални и да го содржат само она што е потребно за воспитно-образовна работа. Тоа значи дека тие нити треба да бидат пренатрупани со непотребни работи нити опремата во нив да биде само декорација. Со други зборови занималната и училницата не смеат да станат музеј или складиште туку скислено организирано и опремено работно место на децата и воспитувачот/наставникот. Ова подразбира дека тие заедно треба да си го уредат својот работен простор.

Наспроти вообичаениот распоред на клупите во три редици по двајца што е карактерично за традиционалната настава треба да се користат најразлични распореди на клупите во зависност од активностите што се превземаат со што се стимулира разновидност на форми и методи на работа. Во занималната и училницата треба да се обезбеди простор за игра и за слободно движење и пристапање до материјалите за работа и до мини библиотеката.

Опремата треба да биде присутна односно да биде на дофат на раката на детето секогаш кога е потребна. Воспитно-образовната работа во добро опремено опкружување овозможува примена на разновидни стратегии за учење. Со примената на разновидни методи што ќе се овозможи да не се потценуваат и исклучуваат некои воспитно-образовни методи за сметка на фаворизирање на други. Со тоа ќе се постигне нужна интеграција на методите во меѓусебна поволна рамнотежа.

Од функционалната опременост на работниот простор и примената на разновидни стратегии за работа произлегува и поголема активност на

децата и воспитувачот /наставникот која ќе ги опфати сите подрачја на активноста: сензорни, практични, израчајни и мисловни. Финалните производи што се резултат на различните детски активности треба да ја украсуваат занималната/училницата.

Материјалната опременост на занималната и училницата овозможува директното поучување на воспитувачот/наставникот да се заменува со самостојна работа на децата и тоа во сите етапи од воспитно-образовниот процес од подготовка до вреднување што секако води кон негова автоиндивидуализација.

Исто така кога зборуваме за материјалните ресурси и нивното влијание врз автоиндивидуализацијата на децата треба да ја потенцираме и важноста на добро опременот библиотечен фонд со најразлични извори на знаења, вештини, умеења , ставови итн. Со тоа ќе се овозможи учебниците да не бидат единствено средство во воспитно-образовната работа. Децата преку најразновидните текстовни и илустративни материјали, шеми, графикони, филмувани стории и сл ќе доаѓаат до потребните информации во врека со зададените теми и проблеми.

Потоа треба да се обрне внимание и на бројот на децата во воспитно-образовните групи или одделенија. За да се оствари автоиндивидуализација неопходно е помал број на деца во една група или одделение.

Секое училиште за да постигне одреден успех на планот на автоиндивидуализацијата на децата мора да располага барем со минимум функционален уреден и опремен школски простор. Меѓутоа тој минимум во најголем број случаи се уште не е постигнат. Освен најнеопходните училишни простории, училиштата немаат друг простор: кабинети, практикуми, библиотеки, гимнастички сали и сл.Училиштата работат во две некаде и во три смени поради недостаток на простор.

16.2 Воспитно-образовните методи и автоиндивидуализација на децата

Автоиндивидуализацијата на воспитно-образовната работа со сите свои горенаведени специфичности овозможува поширок и пофлексибилен пристап во избирањето на воспитно-образовните методи. Тргнувајќи од главното обележје на овој облик на настава – самостојното доаѓање до сознанија од страна на детето, автоиндивидуализацијата овозможува и во изборот на воспитно-образовните методи да му се даде иницијатива на детето. Значи методите ги избира детето, тоа само го воочува проблемот и доаѓа до решението. За одредена воспитно-образовна метода најважно е како детето комуницира со изворите на знаења и како таа комуникација влијае на него,односно какви промени предизвикува во интелектуалните процеси така и во другите сфери од развојот на личноста. Покрај тоа што се менува улогата на детето во автономна и креативна личност се менува и улогата на наставникот. Неговата улога не се состои повеќе во избор на содржини и постапки за нивна реализација како во традиционалната настава туку сега му се наметнува една нова задача која се состои од :

- поттикнување на различните постапки на учениците;
- насочување на дететото да си оформи свој концепт на работа кој се засновува на неговите потенцијали, предзнаења, искуства.

16.2.1 Методи засновани на слушање

Автоиндивидуализацијата на децата бара посебен пристап кон оваа метода. Уште од најмали нозе децата треба да се учат активно да слушаат и кај нив да се развива култура на слушање. Активното слушање не е само физичко регистрирање на радио сигналите, туку подразбира декодирање на нивното значење, селекција на она што е битно, разбирање на контекстот и односите во кои се дадени новите информации, обид да се сместат тие информации во сопствената сознајна мапа, со евентуална нејзина реорганизација и реконструкција.

➢ *Развивање на активно слушање кај децата*

Активното слушање кај децата треба да се развива од неколку аспекти:

- информативен аспект;
- процесен аспект;
- критички аспект;
- социјален аспект

➢ *Критериуми на информативниот аспект на слушањето*

- свесно сконцентрирано слушање;
- разбирање на значењето на она што се слуша;
- извлекување на главни идеи;
- обраќање внимание на детали во текот на слушањето;
- усвојување на детали од она што се слуша

➢ *Критериуми на процесниот аспект на слушањето?*

- разбирање на терминологијата која се користи;
- фаќање на белешки;
- разбирање на смислата и интерпретирање на она што се слуша

➢ *Критериуми на критичкиот аспект на слушањето*

- предвидување на ефекти;
- изнесување заклучоци;
- споредување со претходното знаење и искуства;
- правење заклучоци;
- формулирање на сопствени судови

➢ *Критериуми на социјалниот аспект на слушањето*

- активно учествување во комуникацијата, поставување прашања;
- разговарање во текот на слушањето,вербални коментари, емоционални реакции;
- соочување со соговорникот

16.2.2 Метод на разговор

Сите други методи исто така може да се модифицираат на пр. и употребата на методот на разговор не мора да се спроведува како во случајот на традиционалната настава. Употребата на овој метод при автоиндивидуализирана воспитно-образовна работа ќе се карактеризира со следново:

- во текот на разговорот улогите треба постојано да се менуваат и ученикот постепено да ја презема самоиницијативата во понатамошното водење на разговорот;
- рутинскиот разговор треба да се заменува со разговор кој ќе ги побудува интелектуалните можности на децата и на тој начин ќе ги активира;
- разговорот не смее да биде диригиран;
- разговорот треба да варира во превземање на улоги со цел да се вклучат помалку самостојните деца;
- во текот на разговорот треба да постојат поттикнувачки импулси кои ќе доаѓаат како од наставникот така и од учениците и кои ќе ги провоцираат за понатамошниот негов тек;
- во водењето на разговорот особено се важни прашањата на наставникот а исто така и охрабруањето од негова страна со цел да ги поттикне на разговор и најсрамежливите деца;
- при употреба да методот на разговор наставникот не смее круто да се придржува до планот кој однапред го поставил;
- автоиндивидуализираната работа мораат да се прифаќаат спонтаните прашања кои настануваат во текот на разговорот и само на тој начин ќе се негува слобода на разговор а учениците ќе се ослободуваат од авторитетот на наставникот;
- мора да се обрне внимание на негување на парајементариоста на водење на разговорот (двајца да не зборуваат во исто време да се слушнува до крај оној што говори).

Употребата на методот на разговор зависи од повеќе фактори:

- од наставната ситуација;
- од возраста на учениците ;
- од видот на наставната материја;
- од спремноста на наставникот и учениците.

Автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа се карактеризира и со слободен избор на теми од страна на децата врз основа на нивните интереси и мотивација. Ваквото почитување на интересите на децата многу повеќе го активира нивното знаење и овозможува оригинално пренесување на нивните сознанија на други ситуации.

16.2.3 Илустративни методи

Многу од воспитно-образовните содржини, односно некои нивни елементи (предмети,објекти,појави,состојби,односи,големини) можат да се претставуваат преку непосредно, конкретно илустрирање. На тој начин децата полесно доаѓаат до нужни констатации и заклучоци односно полесно се формираат претставите, поимите и судовите. Ваквата методска постапка треба често да се применува и од страна на воспитувачот, наставникот и од страна на детето во процесот на самоучење, особено кога се во прашање содржински елементи кои можат брзо и лесно да се илустрираат. Тоа одговара на природата на детскиот развој бидејќи со помош на илустрациите децата визуелно го сфаќаат и го усвојуваат основното и суштественото во содржините. Илустрирањето може да се врши на табла, на хартија, на графоскопска фолија и сл. Со оваа методска постапка се овозможува децата да стекнуваат знаења на продуктивен начин. При продуктивното учење детето е во директен однос со воспитно-образовната содржина, и самостојно се определува на кој начин ќе ги презентира стекнатите сознанија. Во таа насока детето треба да биде оспособено за ефикасно користење на оваа методска постапка.

- *Оспособување на детето да ја користи илустративната методска постапка*

Воспитувачот, наставникот треба често да го поткрепува своите излагања со илустрации. Така кај децата ќе се изградуваат навики за користење на оваа постапка.

Најпрво воспитувачот наставникот треба да почнува со обични цртежи, а потоа да навлегува во посложени илустрации (табели графикони, дијаграми итн). при што посебно внимание треба да се посветува на оспособувањето на децата да ги тумачат и коментираат истите.Средувањето на податоците во табели, а потоа и графикони претставува значајна техничка и мисловна активност на детето која во голема мера придонесува за унапредување на автоиндивидуализацијата.

- *Предности кои доаѓаат до израз при илустрирањето во автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа*

- пронаоѓање на различни можности на учење и решавање на задачите
- се задоволуваат различните интереси на децата
- даваат можност децата на различен начин да се изразат
- методите засновани на илустрирање не се само за наставниците туку со нив еднакво треба да се служат и децата
- со илустрациите треба да се истакнува најбитното во градивото а да се изоставаат небитните елементи;
- илустрациите треба да бидат лесно разбирливи и содржајни
- децата често се среќаваат со различни квантитативни податоци и односи и поради полесно запомнување и разбирање на таквите содржини децата треба да се оспособени да користат графикони и дијаграми
- со илустрација се конкретизираат апстракциите

- *Предлози:*

- Илустрациите треба да се користат секогаш кога ќе се увиди дека некој објект,процес или апстракција може визуелно да се прикаже и на тој начин да се олесни неговото сфаќање. Методите засновани на

илустрација можат да се употребуваат во сите етапи од воспитно-образовниот процес.

- Да се вреднува илустративното изразување на знаењата на децата да се цени исто како вербалното
- Да не се бара од децата нивните илустрации да ги задоволуваат сите ликовни критериуми. Сите деца не се надарени за цртање. Исто е и со воспитувачите и наставниците. Акцентот треба да се става на спознајната функција на илустрацијата
- Да се охрабруваат децата да си го олеснуваат учењето со помош на илустрации

16.2.4 Методи засновани на набљудување

Од аспект на автоиндивидуализацијата на децата внимание ќе посветиме на методите на набљудување пред се поради тоа што набљудувањето како методска постапка претставува индивидуална сознајна и мисловна активност на детето. Неприкосновено е значењето на изворната стварност што значи првенствено децата во потрагата по информации треба да се упатуваат на автентичната непосредна стварност која ги опкружува.

Во автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа методите засновани на набљудување претставуваат можен начин за стекнување квалитетни знаења. Преку набљудувањето детето доаѓа до одредени сознанија, одредени согледувања, врши споредби, изведува заклучоци итн. Децата треба да се оспособат да применуваат разновидни стратегии на набљудување. На пр. ученикот однапред добива упатства самостојно да ги проучи причинско-последичните и каузалните врски помеѓу предметите и појавите. Тоа значи дека додека во традиционалната настава наставникот ваквите врски им ги открива на децата, во автоиндивидуализираната работа учениците се во ситуација сами да ги откријат.Со тоа се потврдува сосема изменетата улога на воспитувачот,наставникот која се сведува само на опсервирање на работата на детето и пристапување во помош онаму

каде што се потребни корекции или во ситуации кога детето не успеало доволно само да спознае.

- *Оспособување на детето за набљудување*

Воспитувачот, наставникот треба систематски да работи на развивање на набљудувачките способности кај децата. Набљудувањето претставува сложена истражувачка постапка, и затоа уште од најраната возраст детето треба да се оспособува да биде успешен набљудувач. Детето треба да научи *"како се набљудува и да знае како да учи додека набљудува"* [65]. Во практиката чести се ситуациите на неадекватно фокусирано набљудување или пак на сведување на набљудувањето на визуелно перцепирање на предмети и појави и нивно декларативно опишување без некоја поголема мисловна ангажираност на децата. За да се избегнат ваквите воопитени набљудувања детето треба да се оспособи:

- да прави план на набљудувањето во кој прецизно ќе набележи *што ќе набљудува, каде ќе набљудува, со што ќе набљудува, како ќе набљудува, каде ќе ги бележи резултатите и колку време ќе трае набљудувањето, начинот на кој ќе бидат презентирани резултатите.*
- да селектира битно од споредно
- самостојно да изработува табели во кои ќе ги внесува резултатите од набљудувањето
- да открива причинско-последични врски
- брзо да регистрира одредени согледувања
- да води куси белешки за битни елементи во врска со предметот на набљудување
- да прави извештај за изведеното набљудување

- *Фази на набљудувањето*
- *Подготвителна фаза*

Во подготвителната фаза се воспитувачот,наставникот и децата се договараат за основните елементи на набљудувањето. Односно пред да започне со набљудувањето детето треба да знае што ќе набљудува, со

[65] Адамчевска С. Активна настава, 1996, стр. 179

каква цел ќе набљудува, колку ќе трае набљудувањето, каде ќе набљудува, како ќе набљудува, каде ќе ги бележи резултатите и како ќе ги презентира. Исто така важно е пред секое набљудување да се искористи предзнаењето на детето за предметот за набљудување.

- *Оперативна фаза*

Текот на набљудувањето при автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа треба да го реализира самото дете-ученик. Детето треба самостојно да истражува: да ги бележи деталите што се битни за предметот на набљудување, да трага по причините на одредени појави, да класифицира карактеристики, да препознава процеси, да генерализира и сл. Доколку има потреба, односно доколку наиде на потешкотии треба самоиницијативно да поставува прашања на воспитувачот-наставникот.

- *Верификативна фаза*

По завршувањето на набљудувањето во верификативната фаза детето треба да ги систематизира сите добиени податоци, да ги анализира, да ја пополни табелата, да ги презентира податоците и да направи нивна проценка. Начинот на кој ќе ги презентира резултатите и како тие ќе бидат структурирани ќе зависи исто така од изборот на детето.

- *Видови набљудувања*

Најчест критериум по кој се делат набљудувањата е нивното времетраење.Од овој аспект можни се два вида набљудувања: долготрајни и краткотрајни.

- *Долготрајни набљудувања*

Со долготрајните набљудувања се овозможува децата подолго време да следат одредена појава или процес со цел да регистрираат одредени манифестации во нивните развојни фази и состојби. Погодни се за набљудување на појави кои траат подолго време како на пр. промени на времето, растење на растение, развој на некое животно итн. Можат да се вршат индивидуално, во група или во тим.

- *Краткотрајни набљудувања*

Краткотрајните набљудувања треба почесто да се организираат со цел детето да започне и самоиницијативно да ги организира и често да ги користи како извор на сознанија.

16.2.5 Методи засновани на практична работа

Без практична работа нема потполно спознавање на материјата што се учи. Значи учењето за да биде свесно, смислено и поврзано со интензивно размислување треба секогаш да биде поврзано со практична работа. Искуството на наставниците покажува дека децата своите најголеми успеси ги направиле со решавање на практични задачи. Практичната работа кај детето ги продлабочува и проширува знаењата,ја развива техничката работа и култура, ја зајакнува волјата, мотивацијата, интересите и ги развива способностите за совладување на тешкотиите на кои се наидува при работата.

Она што е важно за автоиндивидуализацијата на децата е да се обрне внимание дека практичната работа на децата не треба да се ограничи само на еден артикулационен степен од воспитно-образовниот процес-примена на стекнатото знаење во практиката, туку треба да биде главна карактеристика на целокупниот воспитно-образовен процес. Во таа насока се согласуваме со Полјак кој истакнува дека практичната работа треба да се третира од аспект на сите нејзини гносеолошки карактеристики:

- како извор на знаење;
- како пат до спознавање;
- како критериум на вистинитост;
- како цел на спознавањето[66]

Во зависност од тоа во која етапа од воспитно-образовната работа ќе се имплементира ќе зависи која нејзина гносеолошка карактеристика ќе дојде до израз.Важно е да се надмине традиционалното сфаќање дека

[66] Poljak, Praktični radovi u školi, Školska knjiga ,Zagreb,1968, стр 37

практичната работа најдобро е да се користи во завршната етапа со цел да се изврши проверка на усвоените сознанија.

Практичната работа треба почесто да се користи и во првата етапа на воспитно-образовната работа како извор на сознание. Со почетното вклучување на детето во практична работа ќе се провоцира:

- активирање на детето;
- поттикнување на внатрешната мотивација кај децата;
- поттикнување и зголемување на детските интереси;
- евоцирање и реконструкција на претходно стекнатите знаења, вештини, ставови

На тој начин децата доаѓаат до посвесно и потрајно усвојување на знаења, вештини, ставови и сл. со што се подобрува ефикасноста на учењето.

Методот на практична работа може да се реализира преку групна форма на работа , работа во парови и индивидуална форма на работа.

Во текот на практичната работа децата треба да се оспособени да прават белешки, да прават скици, табели, графикони, да ги регистрираат добиените резултати и да ги проверуваат.

16.2.6 Методи засновани на игра

Играта како спонтана активност најповеќе одговара на природата на детето и на основните законитости на неговиот развој (физичкиот, интелектуалниот, социјалниот). Оттука разбирливо е што го поставуваме ова прашање.

Изменетиот имиџ на детето и детството воопшто ја наметнува потребата од се поголемо почитување на детските развојни потреби, интереси и желби. Учењето низ игра станува вистинско задоволство за современото дете но и предизвик за секој воспитувач и наставник. Ваквата тенденција е посебно актуелна од аспект на успешно остварување на преодноста на предучилишното и основното воспитание и образование. Во периодот на детството играта е активност што ги ангажира сите страни на

детската личност. Поттикнувајќи го детето на активност претставува неисцрпен извор на нови сознанија, ги богати детските искуства, ги развива интелектуалните способности, детските интереси, детската љубопитност и креативност како и моралните и естетските квалитети.

Идејата за потенцирање на играта во воспитно-образовната работа со предучилишните деца и децата од одделенската настава во основното училиште потекнува уште многу одамна. Уште во времето на Фребел играта станува задолжителен дел од програмите наменети за децата од предучилишна возраст. Во почетокот на дваесеттиот век игрите се повеќе се јавуваат во рамките на училишните активности особено под влијание на движењето "активна школа". Учењето низ играта која е задоволство и самото станува извор на среќа и мотивација а негови основни обележја се спонтаност и отфлуување на секаква принуда. Со овие идеи движењето "активна школа" ги поставува темелите на современата концепција на воспитанието и образованието преку игра.

Играта непосредно е поврзана со детските потреби и претставува нивно специфично задоволување. Од тука децата на подруг начин се однесуваат на задачите кои се појавуваат во играта, за разлика од оние кои им се поставени на некој друг начин. Благодарејќи на тоа децата во играта се способни да ја организираат својата активност на повисоко ниво и во неа да истраат поуспешно отколку во обичниот живот. Игрите се важни за физичкиот, моралниот, интелектуалниот и естетскиот развој на децата. Редејќи ги коцките детето се учи да одбира, да класифицира, односно ги развива своите мисловни способности. Тоа ја задоволува својата љубопитност, го развива вниманието и помнењето, се снаоѓа во нови ситуации, брзо реагира, решава проблеми, го вежба резонирањето, досетливоста и одлучувањето. Накратко со играта детето ја развива својата интелигенција.

Многумина психолози ја утврдиле врската што постои помеѓу детската игра и развитокот на мислењето. Повеќето ја набљудувале играта во една развојна линија помеѓу мислењето и учењето, при тоа нагласувајќи ја нејзината когнитивна функција. Меѓу нив особено се

истакнува Пијаже кој играта ја разбира како асимилација на детското искуство и неговата сопствена визија за светот како за понатамошната негова акомодација..

Детето има потреба да ги задоволи своите желби и интереси како и да ја изрази на конкретен начин својата индивидуалност. Тоа го прави низ игра. На играта се гледа како преработување на социјалните односи кои доведуваат до сфаќање на општеството и детската улога во него како начин на оперирање со фантазијата, како пат детето да ги осмисли своите емоции и да го вреднува своето искуство. На тој начин детето може да го открие својот идентитет, да се идентификува.

Начинот на кој што детето мисли во играта е еден од основните двигатели на неговиот интелектуален развој. Во играта мисленьето "преоѓа од планот на конкретната мисла заснована со помош на предметите на планот на апстрактната репрезентативна мисла". Значи играта е значајна за конструирањето и за средувањето на знаењата бидејќи во неа постојано се врши реконструкција на реалната слика на светот врз планот на репрезентација. Виготски нагласува дека "во играта детето се учи да делува во сознајната т.е. мисловната, а не во очигледната ситуација... независно од она што го гледа".

Предноста на играта е во тоа што детето во неа создава ситуации која е под негова контрола, која може во целост да ја разбере и во која се чувствува сигурен. Преку специфичната имитација во играта ги усвојува многубројните мисловни техники, стандардните начини на однесување, го осмислува сопственото искуство и учествува во работата.

Играта е креативен и творечки чин на детето со чија помош тоа открива, твори и учи. За да се обезбеди соодветен континуитет во развојот на сите аспекти на детската личност потребно е постоење на систем – стратегија. Играта и развојот се меѓусебно условени, додека развојот создава нови можности за игра, играта од друга страна го потпомогнува неговиот природен тек.

Тоа подразбира дека играта како начин на спонтано активирање на децата како од предучилишната така и од училишната возраст се повеќе се

користи како метод во воспитно-образовната работа за постигнување на определени цели и задачи.

За разлика од активностите со кои дирigираат возрасните детето единствено во играта има прилика да одлучува, да делува и да ги согледува последиците од своето делување. На тој начин тоа почнува да ги открива и првите односи во средината, да ги решава проблемите со кои се среќава, односно да го открива светот и да изградува "сопствен свет". Детското јас постепено се отвора кон светот.

Благодарејќи на високата мотивација и активната улога на децата, играта го активира и насочува детското внимание на предвидената активност. Стабилноста на детското внимание во играта може да се објасни со фактот дека таа ја задоволува нивната активност со својата динамика, со емоционалната обоеност, можност за самоорганизација и акцијата која е својство на играта.Значи играта е ексклузивен метод со кој децата учат, се концентрираат и остваруваат подобри резултати.

Сознанијата укажуваат на тоа дека играта ја обезбедува природната врска, преплетување и взаемно помагање помеѓу програмата на настаните во рамките на воспитанието и образованието како "воспитачки модел на развојот" и "програмата на детето" односно она што произлегува од потребата, интересот и можностите на секое дете како индивидуа.

Во теоријата недвосмислено е утврдено дека постои поврзаност меѓу играта и развојот на мисленьето.Исто така играта:

- го поттикнува интересот на децата;
- го поттикнува вниманието;
- јас засилува концентрацијата на "содржината на ученьето"
- ја зајакнува упорноста кај децата
- овозможува флексибилност во мисленьето
- и го ангажира целокупниот интелектуален потенцијал.

Оттука играта како метод во воспитно-образовната работа како предучилишните така и со училишните деца успешно може да се примени како начин на ученье. Оведе особено ќе ги нагласиме дидактичките игри кои во практиката најчесто се познати како игри со правила.

Воспитувачот пред да се одлучи за некоја игра треба добро да го проучи правилото на играта и нејзините задачи, да ги одбере потребните средства, да ги предвиди варијантите на повторување на играта, вежбање, и можностите за комбинирање на две слични или содржински различни игри. Во организациските подготовки воспитувачот ги поттикнува децата на играње. Добро објаснетото правило на играта кај децата го буди интересот за задачите на играта и нивната реализација во процесот на играње.

Изборот на игри зависи од развојните потреби на децата, од задачите определени во програмата за воспитно-образовна работа во детската градинка од тематските целини на воспитно-образовните подрачја од временскиот период и годишното време што е во тек од материјалната опременост на групата со потребни дидактички играчки и средства.

16.3 Воспитно-образовните средства во функција на автоиндивидуализација на децата

Автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа не може да се замисли без употреба на современи воспитно-образовни средства. Употребата на разновидни воспитно-образовни средства овозможува задоволување на индивидуалните разлики на децата.Во мултимедијскиот пристап на воспитно образовниот процес адекватно одбраните извори на знаења,вештини,ставови и воспитно-образовни средства ја намалуваат доминацијата на воспитувачот,наставникот,а ја зголемуваат активноста на детето. Навистина голем е бројот на воспитно-образовните средства кои можат да бидат интересни извори на знаења. Меѓутоа важно е да се напоменат неколку моменти:

- Во воспитно-образовната работа не треба да се претерува со преголем број на средства затоа што на тој начин наместо да се зголеми мотивацијата и интересот на децата, тие може да се демотивираат.

- Средствата не треба да се користат формално само за да се рече дека се употребиле во воспитно-образовниот процес. Тие не се цел сами за себе ниту се сами за себе доволни. Ниту најдобрите, најусовршените и најскапите воспитно-образовни средства ништо не вредат доколку воспитувачот, наставникот и децата не се доволно подготвени за нивно користење. Никако не треба да се допушти одредено средство да ја гуши активноста на детето да го спречува мисленьето и неговата иницијатива. Напротив тие треба да го поттикнат детето на размислување на заклучување на работа и акција.
- Воспитно-образовното средство не треба да биде пренатрупано со содржини со премногу детали, бидејќи се нарушува вниманието на децата. Ова е особено значајно за нашиот примерок на истражување кој ги опфаќа децата од 5 – 9 год. Затоа што тие не се многу умешни во мноштво детали да го откријат она што е најважно. Затоа треба да се бираат такви средсва кои на брз и директен начин без непотребно заобиколување ќе му овозможат на детето да стекне ново искуство, нови знаења, вештини, способности итн.
- За автоиндивидуализацијата на децата е важно секое дете во текот на работата доколку има потреба од тоа да има на располагање некое од воспитно-образовните средства за да може да го користи во процесот на учење. Претходно неопходно е во целост да го совлада ракувањето со нив.

Скица бр. 4

Ние се определивме во нашиот докторски труд да им посветиме внимание на текстуалните и аудиовизуелните медии. На првите затоа што сметаме дека се најчесто применувани во реалниот воспитно-образовен процес, а на вторите зашто иднината на современото предучилишно и основно воспитание и образование е во нив.

16.3.1 Текстуални медии

Во автоиндивидуализираната работа текстуалните медии имаат голема примена . Од нив децата црпат најмногу информации во процесот на учење. Тргнувајќи од фактот дека учебникот е еден од најупотребуваните текстуални медии (го имаат сите деца) поради што

најголемиот дел од нивната самостојна работа се темели на него, ние ќе му посветиме посебно внимание. Методата на работа со текст исто така создава големи можности за примена на автоиндивидуализацијата во воспитно-образовната работа. Првенствено поради големото значење што го имаат разните извори на знаења за овој облик на настава. Постојат повеќе видови на текстови кои ги користат учениците при самостојната работа. Особено значење имаат текстовите кои се дополнети со најразлични илустрации и други графички материјали кои можат да бидат конкретни и апстракни. Апстрактните графички материјали овозможуваат развој на апстрактното мислење

- ***Учебникот и неговата функција во оспособувањето на децата за автоиндивидуализација***

Неспорно е дека освен креативниот и мотивираниот наставник незаменлива улога во воспитно-образовниот процес има и современиот учебник. Современиот учебник треба да придонесува за поттикнување на активноста и развојот на учениците на когнитивен и афективен план во процесот на стекнување на знаења, умеења, навики, способности и сл. Сите иновации кои се превземаат во воспитно-образовниот процес нужно претпоставуваат постојано осовременување и иновирање на учебниците.Учебниците мораат веднаш да се ослободат од дидактичкиот материјализам и формализам, од неприфатливите постапки на учење како и од сите содржини кои го гушат слободниот развој на учениците.Изработката на квалитетен современ учебник е клуч за успехот во воспитно-образовната работа.Современиот учебник треба да ги презентира современите научни сознанија преку дидактичко-методички постапки кои ќе го стават ученикот во активна положба да сознава и мисли во воспитно-образовниот процес.

- ***Што се учебниците?***

За да најдобро одговориме на ова прашање ќе наведеме една дефиниција во која се сумирани повеќе изнесени тези на 13 средба на наставниците одржана на 21 и 22 јануари 2000 год во Белград, затоа што цениме дека таа ја отсликува суштината на учебникот. Учебникот е

"добро осмислен научен материјал во тесно-стручна и педагошка смисла, наставен комплекс насочен на творечките потенцијали на ученикот и неговата индивидуална активност, носител и стимулатор на разните видови активности во процесот на учење, интегративен фактор на различните извори на знаења и силно воспитно средство". Меѓутоа во продолжение ќе наведеме и уште неколку општо прифатени одредници на учебниците:

- учебниците се основни, главни, задолжителни училишни книги;
- тоа се најтиражни книги, затоа што се печатат во големи тиражи;
- во многу чести случаи тоа се најдостапните и единствените книги кои допираат до децата;
- тоа се сигурни и објективни извори на информации и одговори на основни прашања од одреден домен;
- основношколскиот учебник произлегува од наставниот план и програма со кои се одредува кои теми учебникот ќе ги опфати;
- учебникот ја презентира содржината на одредена наука со која е во врска наставниот предмет;
- учебникот е главен ориентир за наставниците во поглед на димензионирањето на наставната материја во поглед на обемот, редоследот и длабочината;
- учебникот е модел на организација на наставата и учењето;
- учебникот е осмислено сценарио за идниот процес на учење

➢ *Учебникот и оспособувањето на децата за автоиндивидуализација*

Автоиндивидуализацијата на работата треба да биде континуиран облик на работа во реалниот воспитно-образовен процес. Колку тоа ќе биде остварливо во голема мера зависи од структурата на учебниците. Тоа подразбира големи очекувања од современите основно-училишни учебници затоа што за да учебникот овозможи автоиндивидуализирање на децата во неговото користење - самоучење потребно е тој да задоволи многу принципи и правила.

- *Очекувања од современиот учебник од аспект на автоиндивидуализацијата на децата*

Ако се има во предвид можноста на учебникот да делува на развојот на децата, нужно треба да се создава учебник кој ќе води и кон автоиндивидуализација на децата. Учебникот колку и да претставува добро организиран систем на знаења, ако не нуди автоиндивидуализиран, активен и критички однос на ученикот кон тоа знаење, неговите влијанија на ученикот ќе бидат ограничувачки.

Од современиот учебник се очекува да биде атрактивен на перцептивен, интелектуален и емотивен план.

За да се постигне перцептивна, визуелна атрактивност учебникот треба да ги задоволи следниве критериуми:

- учебникот да биде модерно дизајниран (корицата и секоја негова страница да ги задоволуваат современите стандарди на дизајнирање) ;
- учебникот да има современ ликовно-графички израз;
- да понуди квалитетни технички реализација на текстот и илустрациите

За да се постигне интелектуална атрактивност учебникот треба да содржи интересни актуелни содржини изложени во форма која подразбира активно мисловно логичко,креативно и критичко ангажирање на ученикот во доаѓањето до ново знаење. Тоа подразбира:

- насловите и поднасловите во учебникот да се дадени во вид на провокативни прашања;
- добра структуираност на излагањето која ќе овозможи брз увид во содржината на текстот(прецизно и доследно изведен систем на наслови и поднаслови, истакнување на битните идеи и термини, на заклучоците и резимеата)
- да нема предолги воведи во содржините, излагањето да биде директно;
- да се излагат само точни и потполни информации и податоци;

- да се застапени содржини наменети за развој покрај на когнитивните способности и на метакогницијата: (за усовршување на сознајните процеси, за усовршување на вештината на автоиндивидуализирање на сознајните активности, за усовршување на вештината на доаѓање до информации и нивно користење, за автовреднување на сопствените сознајни активности);
- при излагањето на содржините да се воспоставуваат врски помеѓу научните и спонтаните знаења, помеѓу старите и новите знаења и со знаењата од другите предмети;
- содржините треба да овозможуваат развој на знаењата во согласност со учениковите можности и способности;
- излагањето често да биде проблематизирано (со вербални и невербални проблемски задачи кои ќе бидат добро дозирани и реално остварливи);
- учебникот да обезбедува повеќе можности за избор кои ќе одговараат на сите деца имајќи ги во предвид нивните различни способности, предзнаења и афинитет (диференцирани содржини и проблемски задачи на повеќе нивоа на сложеност,истовремено излагање на содржините во различни облици) ;
- секогаш да се укажува на секојдневниот домен на примена на знаењата(да бидат наведени доволен број на примери);
- за да се обезбеди емотивна атрактивност потребно е да се избираат содржините кои ќе предизвикуваат разновидни емоции со што ќе се подржува внатрешната мотивација и интересите кај учениците.

Ќе се обидеме да изнесеме и потенцираме неколку предлози за конкретни постапки за ангажирањето на учениците при користењето на учебникот кои се во функција на поттикнување на нивната автоиндивидуализација. Она што посебно ќе го нагласиме е дека од посебно значење е постојаното континуирано вежбање на автоиндивидуализацијата. Ако во учебникот плански се вградат содржини и постапки кои како што наведовме погоре се визуелно,интелектуално и емоционално атрактивни и се во функција на автоиндивидуализирањето на

децата тогаш употребата на учебникот во воспитно-образовната работа може да се смета за активност која води кон автоиндивидуализација. Она што исто така ќе го нагласиме бидејќи сметаме дека е посебно важно за автоиндивидуализацијата на децата е дека учебникот мора да го олеснува учењето, зашто во принцип децата не сакаат да се занимаваат со нешто што тешко им оди. Важно е детето при користењето со учебникот да е сигурно во себе "*можам сам*". Добрата структура на излагањето, разбирливиот јазик на авторот, добро дозираните барања, метакогнитивното водење и горе наведените правила се можности тоа да се постигне. Исто така важно е учебникот да нуди добар модел на интелектуално функционирање. Тоа подразбира:

- демонстрирање како се размислува, како се воочува битното, како се воопштува и генеализира и како се прати сопствената активност;
- опишување на чекорите во планирање или изведување некои активности, демонстрирање на вештини на различни начини на водење;
- воочување и разбирање на информациите (битно – небитно, причина – последица, слично – различно);
- сугерирање за изградување на сопствен систем за обележување на текстот;[67]
- задачи за самостојно практикување на демонстрираните интелектуални, самонасочувачки и самоконтролирачки вештини;
- сигнализирање на тежината и типот на задачите;
- сигнализирање на критериумите на успешност;
- поттикнување на самоанализа;
- водење и усмерување на процесите и активностите на учење;
- упатување на други извори на знаење, начин на користење и размена на информации

[67] Trebjesanin B. Savremeni osnovnoškolski udbenik. Zavod za udbenike i nastavna sredstva. Beograd, 2001, стр. 194

➢ *Други извори на знаења, вештини, ставови и вредности*

Она што е главна карактеристика на автоиндивидуализираниот начин на воспитно-образовна работа е употребата на што поразновидни извори на знаења, вештини, ставови и вредности. На пример, тенденција е освен учебникот детето да користи енциклопедии, лексикони, речници, разни научно-популарни книги, списанија, литературни дела по сопствен избор итн.. Добро е воспитувачот,наставникот заедно со децата да водат каталог на книги, списанија , текстови и сл. за полесно и побрзо употребување на истите кога за тоа ќе се укаже потреба. Ефикасното користење на различните текстови ја детерминира самостојната работа на детето. Затоа детето треба сериозно да се оспособува за користење на разновидните извори на информации, бидејќи само така неговата самостојна работа ќе биде пофункционална и посодржајна.

➢ *Оспособување на детето за користење на енциклопедии, речници, лексикони и сл..*

- познавање на азбучниот ред на буквите;
- прецизирање на терминот кој ќе се бара (непознат збор);
- брзо снаоѓање;
- воочување на битните податоци кои го објаснуваат непознатиот поим.

Книгите од енциклопедиски карактер се многу корисни бидејќи го збогатуваат детскиот речник и разбирањето на нови поими

➢ *Оспособување на детето за користење на научно- популарни книги*

Автоиндивидуализацијата на децата нужно го наметнува прашањето околу нивната оспособеност за ефикасно употребување на книгите. Детето треба да знае на кој начин се истакнати главните мисли во една книга:

- насловите, поднасловите, меѓунасловите;
- клучните зборови во текстот;
- одредени дефиниции, правила, заклучоци;

- исто така детето треба да биде обучено за водење белешки при читањето, подвлекување на важни делови во текстот, ставање на одредени знаци во текстот со некаква цел. На тој начин читањето ќе биде активно.

Следни задачи за кои детето треба да биде обучено се:

- сите текстови да ги чита внимателно и критички;
- да ги користи сите претходни знаења и искуства;
- да воочува проблеми и да пронаоѓа можности за нивно решавање;
- да тумачи илустрации, дијаграми, табели, графикони и сл.;
- да генерализира факти и информации;
- да заклучува.

Детето треба да биде оспособено и за користење на детските весници и списанија. Тие имаат голема образовна и воспитна вредност затоа што на забавен и рекреативен начин го информираат, образуваат и воспитуваат.

- *Литературните дела во функција на автоиндивидуализација на децата*

На ова прашање треба сериозно да му се приступи зашто токму начинот на користење на литературните дела ја отеликува автоиндивидуализацијата на децата.Воспитувачите, наставниците како да неверуваат дека децата можат самостојно да изберат добра литература за читање па често им наметнуваат литературни дела по свој избор. Меѓутоа не се свесни дека со тоа ја гушат желбата за читање кај децата. Во таа насока тие треба да им создаваат можности на децата за сопствен избор на литературни дела. Можноста за нивно користење зависи од оспособеноста на ученикот за самостојна работа со книга. Таа оспособеност подразбира развивање на следниве активности:

- развивање на вештината на читање и разбирање на прочитаното
- развивање на способноста за критичка анализа;
- тумачење и вреднување на текстовите;
- способност за откривање на внатрешните врски во текстот;
- способност за поврзување меѓу прочитаното и претходното искуство;

- способност за бележење на прочитаното;
- стекнување на вештини за користење на библиографија;
- развивање на култура на демократски дијалог во врска со прочитаното;
- градење сопствен став

➢ *Автоиндивидуализација на наставата со примена на наставни ливчиња*

Основна претпоставка за индивидуална работа е постоење на задача за самостојна работа на децата. Во нашата воспитно-образовна практика најчесто се употребуваат т.н. наставни ливчиња кои најчесто ги подготвува наставникот.

Наставните ливчиња имаат голема дидактичка вредност во современата воспитно-образовна работа. Тие претставуваат значаен облик на автоиндивидуализација затоа што се прилагодуваат на можностите и потребите на секое дете во одделението. Секое наставно ливче треба да содржи:

- одредена информација;
- текст;
- правило;
- простор за решавање;
- повратна информација.

На секое наставно ливче обично се наоѓа секоја задача, меѓутоа, може да има и повеќе сродни задачи. Со поставувањето на задачата секогаш се дава потребна информација која дава упатства за работата и се однесува на користење на различни извори на знаења. Учениците самостојно ги решаваат задачите за да на крајот се врши проверка од страна на наставникот или само проверка доколку одговорите се дадени (најчесто на позадината на листот или во некоја посебна кутија која ја чува наставникот). Задачите можат да бидат од различна природа: еднакви за сите ученици или диференцирани задачи.

Наставните ливчиња кои содржат еднакви задачи за сите ученици овозможуваат минимална автоиндивидуализација, односно

автоиндивидуализација се постигнува само со брзината во решавањето на задачите. Значи подобрите ученици ќе решат повеќе задачи а послабите помалку во текот на иста временска единица.

Наставните ливчиња со диференцирани задачи овозможуваат потполна автоиндивидуализација доколку секој ученик добие различна задача во согласност со своите лични способности. Значи тоа подразбира за ученици со различно ниво на знаење и способности да се подготвуваат задачи различни по тежина што овозможува диференцијација на наставата. Диференцијацијата најчесто се однесува на сложеноста и количината на задачите. Личните способности на учениците ќе бидат главен критериум од кои ќе зависи дали тие ќе добиваат поедноставни или сложени задачи, помалку или повеќе задачи. Наставните ливчиња овозможуваат најразлични комбинации на пр. на едно наставно ливче можат да се најдат и лесни и тешки задачи. Така што секој ученик ќе може да ги решава оние задачи кои му одговараат а истовремено му се овозможува да преоѓа на посложени задачи.

Во контекст на горенизнесеното ќе заклучиме:

- наставните ливчиња како реална стратегија за автоиндивидуализација на децата претставува активен облик на воспитно-образовна работа:
- наставата се диференцира и прилагодува на можностите на секој ученик посебно;
- учениците се ангажирани во текот на целиот час;
- учениците напредуваат со темпо кое нив им одговара ;
- се овозможува поголемо активирање на сите ученици во одделението;
- ученикот добива повратна информација за резултатите од својата работа;
- повратната информација ја поттикнува мотивацијата за следната активност;
- кај учениците се развиваат навики за самостојна работа;

- учениците систематски се оспособуваат да користат најразновидни извори на знаење освен учебникот;
- учениците се оспособуваат за перманентно образование.

➢ *Улогата на воспитувачот, наставникот во текот на индивидуалната работа*

Во текот на индивидуалната работа воспитувачот,наставникот не е пасивен. Неговата улога се состои од повеќе активности:

- помага при изготвувањето на планот за учење;
- дава упатства за поефикасно користење на различните извори на знаења;
- мотивира за поголема активност ;
- постојано ја следи работата и помага доколку детето наидува на потешкотија;
- се информира за напредокот на детето и сл.

16.3.2 Аудио-визуелни медии

Самиот назив кажува дека детето при перцепирање на аудиовизуелните медији треба да ги ангажира сетилата и за вид и за слух. Според тоа тие имаат поголем воспитно-образовен ефект-овозможуваат детето целосно да го сфати она што го гледа и слуша затоа што сликите во движење и говорот се синхронизирани. Ако не се употребуваат често аудиовизуелните средства тогаш многу потешко децата ќе ги наведеме кон содржината на емисијата или филмот зашто нив повеќе ќе ги интересира начинот на употреба на техничкото средство. Во овие средства спаѓаат: ТВ -содржини, филмувани стории други научни, документарни и уметнички филмови, ЦД содржини и сл.

➢ *ТВ-содржини*

Со опсервацијата на ТВ содржините се овозможува:

- презентација на појави, процеси и состојби од други простори;
- презентација на природни амбиенти од други простори;

- симулирани ситуации;
- забрзани или успорени реакции и дејства;
- сонда- снимки;
- презентација на играни и документарни содржини со временска дистанца

Подготовката на децата за ефикасно користење на ТВ содржините во воспитно-образовната работа подразбира нивна интелектуална подготовка (запознавање со ТВ содржината, евоцирање на предзнаењата на децата кои се услов за прифаќање на нови информации со кои децата ќе се сретнат во емисијата, оспособеност за набљудување). Тоа значи дека фазата на подготовка на децата има голема задача – да ја активира нивната свест.

Наставникот треба да врши селекција на ТВ содржините откако претходно ќе се запознае со содржините и начинот на нивното презентирање. ТВ содржините можат да се снимат на видео касети или на ЦД ромови и секогаш кога децата ќе имаат потреба од нивно користење да им бидат на располагање. Овој начин е добар затоа што една касета може да се чува за повеќе генерации.

ТВ содржините обединуваат различни наставни средства (филм, фотографии, цртежи, шеми,, графикони, текст и др.) како и организационо-методски и техничко-продукциони поставки. Тие во најголем дел може да ги задоволат постоечките интереси на детето како и да побудат нови интереси.

Во воспитно-образовниот процес децата со помош на ТВ-содржини усвојуваат нови знаења, вештини,ставови итн. При тоа треба да се обрне внимание на следново:

- децата да се оспособат сами да ракуваат со техничките уреди за да може да ги користат секогаш кога ќе сметаат дека имаат потреба од нив во процесот на учење;
- да имаат избор од различни ТВ- емисии кои ќе можат да ги користат при учењето;

- децата треба да се оспособуваат да водат белешки при следењето на одредена ТВ-емисија;
- да се оспособени за набљудување

- ***Филмувани стории***

Филмуваните стории се аудио-визуелни наставни средства воспитно-образовни средства кои добиваат се поголемо значење во воспитно-образовната работа и во градинките и училиштата. Главните одлики на ова средство се конкретноста и атрактивноста. Филмуваните стории можат да се искористат при усвојувањето на оние содржини кои се однесуваат на објекти, појави, предмети и процеси кои децата од било која причина неможат непосредно да ги набљудуваат. Со добро конципирана и методички правилно применета и искористена филмска сторија може многу да се придонесе на планот на развивање на детските интереси и збогатување на нивните знаења, вештини, способности и сл.. Методеката постапка при интегрирањето на филмуваните стории во воспитно-образовната работа се состои од три дела:

- Подготовка
- техничка подготовка: обезбедување на сите потребни услови за непречено гледање на филмови од страна на децата;
- стручна подготовка: запознавање со содржината на филмот преку проучување на придружното упатство;
- методичка подготовка: заедничко планирање што треба да се оствари со помош на филмот
- Прикажување на филмот
- Децата треба самостојно да го гледаат и следат филмот и да водат белешки односно да го регистрираат она што им остава најсилен впечаток
- Анализирање
- Со цел да се види во колкава мера и како ја разбрале содржината по гледањето на филмот се прави негова анализа. При тоа може да се

применат повеќе постапки: дискусија, разговор, известување, илустрација и др.

Како и кога воспитувачот, наставникот ќе поттикне гледање на некоја филмувана сторија зависи од неговата умешност да употреби соодветна стимулативна стратегија. Можностите се безбројани филмот може да се употреби во сите фази во воспитно-образовната работа зависно од целта што треба да се постигне, а исто така филмуваните стории изобилуваат со интересни теми кои можат да провоцираат и продуктивни и креативни активности кај децата било да работат во група, во пар или индивидуално.Ефектот на филмуваните стории може да биде многу голем. Затоа воспитувачот,наставникот треба да ги употребуваат како мотивациона стратегија но да не претеруваат во нивното користење. Тој може да ги насочи децата самостојно да гледаат некоја телевизиска емисија или филм, да водат белешки и да дојдат до потребни сознанија кои ќе им помогнат да разрешат некој проблем. Додека се гледа филмот воспитувачот,наставникот не треба ништо да зборува, да не дава сугестии, да дозволи секое дете индивидуално да го доживее филмот

- *ЦД –содржини*

Голем број на впечатоци за надворешниот свет, човекот ги прима преку сетилото за слух. Сите информации од усната комуникација доаѓаат до човековата свет преку сетилото за слух. Воспримањето на воспитно-образовната содржина воглавно се одвива по аудитивен пат. Логично, не може да биде добро ако воспитно-образовната работа се сведе само на аудитивна компонента, односно ако се запостави визуелната рецепција и ако изостане практичната примена. Аудитивното доживување може да стане многу побогато ако во воспитно-образовната работа се користи ЦД-плеер. Квалитетот на репродукцијата е извонреден, доколку ЦД-содржините кои претставуваат снимен материјал се слушаат на ЦД-плеер со стерео звучници. Затоа дидактички добро подготвениот наставен материјал може да биде богато аудитивно доживување за ученикот, а, може и значајно да ја збогати наставата.

Користењето на ЦД-содржините подразбира наставникот, пред употребна, на часот, претходно добро да ги преслуша и добро да ги простудира. Бидејќи станува збор за снимен материјал, наставникот може однапред да го преслуша и повеќе пати ако е потребно. Може да одреди кој места, и податоци бараат посебно објаснување. Може однапред да подготви прашања со кои емотивно и мисловно ќе ги активира децата. Пред да се одлучи дали ќе користи или не некој ЦД-материјал, воспитувачот,наставникот прво мора да утврди дали тој е во согласност со наставната програма, мора да го процени квалитетот и дали е прилагоден со возраста на децата, мора да утврди колку тој материјал допринесува за остварување на поставените цели.

На употребата на ЦД-содржината треба да и претходи сериозна подготовка. Воспитувачот,наставникот е должен да ги заинтересира децата за темата која ќе се обработува на таков начин. Тој ќе ги мотивира, доколку со нив разговара за содржини кои се поврзани со новата тема. Корисно ќе биде да ги упатува кое градиво треба да го повторат, што дополнително треба да прочитаат, во врска со што да размислат. Всушност наставникот треба да создаде атмосфера на љубопитност. Друга задача на наставникот е да им обрне внимание на децата внимателно да слушаат.

Слушањето на снимените ЦД-содржини, доколку е добро подготвено, за децата ќе биде вистинско аудитивно доживување. Но, воспитувачот,наставникот не смее да остане само на емотивната компонента. Оваа стратегија мора да се искористи и за проширување на знаењата. Значи, не смее да изостане рационалната компонента.

После слушањето, следи анализа на тоа што е ислушано. Од децата треба да се бара да поставуваат прашања и да се наведуваат на тоа сами да одговорат на нив, нејасните и неразбирливи детали ќе ги објасни наставникот. Од сето тоа треба да се извлече главното од содржината, она што на учениците ќе им остане во трајно сеќавање.

16.4 Формите на работа и автоиндивидуализацијата на децата

Богатството на форми во воспитно-образовната работа ја прави покреативна, пофлекибилна, детето е поактивно, а работата на воспитувачот и наставникот ја подигнува на повисоко и посовремено ниво. Работата на децата може да биде различно организирана. Од начинот на нивната организираност зависи колку децата ќе бидат активни во фазата на процесирање на воспитно-образовната дејност, колку самостојно ќе стекнуваат знаења,вештини, ставови и сл, какви педагошки ефекти ќе се постигнат. Од друга страна во директна врска со организирањето на воспитно-образовната работа на децата е поттикнувањето на нивната мотивација и интереси. Успешниот воспитувач со комбинацијата на различни форми може да провоцира нивно максимално вложување во работата. Формите на работа претставуваат организирани работни модели со кои се решаваат односите и учеството на децата и воспитувачот/наставникот во воспитно-образовниот процес.

Се поставува прашањето дали сите форми на воспитно-образовна работа даваат можности за автоиндивидуализација на децата? Нема сомневање дека секоја форма има свое место и свои вредности во воспитно-образовниот процес. Прашање е само како тие ќе се применат со кои методички постапки. Функцијата на секоја форма е условена од:

- нејзиниот адекватен избор;
- успешната комбинација со другите форми;
- колку е осмислена нејзината примена;
- од подготовката на детето и воспитувачот, наставникот за нејзина примена

Основни форми на воспитно-образовната работа се фронтална, групна, индивидуална и тандем.

При анализирањето на секоја од нив акцентот ќе го ставиме во искористувањето на нивните можности во насока на унапредување на автоиндивидуализацијата на децата.

16.4.1 Фронтална форма на работа

Во современата воспитно-образованата практика кога фронталната форма на работа се идентификува со традиционалната воспитно-образовна работа, тенденција е нејзините слабости да се надминат со пофлексибилна организација на работата во рамките на воспитно-образовната група или одделението или со трансформација на оваа форма во групна, тандемска или индивидуална. Меѓутоа и покрај тоа таа сепак успешно опстојува и се уште е доминантна во нашата практика. Смислата на оваа најстара форма на работа е во тоа што еден воспитувач, наставник работи со поголем број на деца, на едно место се реализираат исти содржини, со исто темпо и за исто време. Воспитувачот и наставникот при примената на фронталната работа не може да ги земе во предвид индивидуалните интереси и претходните искуства на секое дете. Затоа тој целокупното свое излагање го одмерува според групата на просечни ученици. Каде се тука индивидуалните разлики, потреби, можности на секое дете посебно? Вака гледано фронталната форма не дава можности за автоиндивидуализација на децата.

Од друга страна во реалниот воспитно-образовен процес има педагошки ситуации кога примената на ваквата стратегија не само што е оправдана туку е и потребна. Во таа насока ќе укажеме на неколку ситуации кога фронталната форма може да се искористи и при автоиндивидуализираните активности на детето.

- *Методички постапки со кои фронталната форма ќе овозможи автоиндивидуализација на децата*

При организирањето на фронталната форма мора да се има во предвид дека автоиндивидуализацијата зависи од активноста на детето. Затоа воспитувачот, наставникот не смее организирањето на фронталната форма да го сведе на излагање од негова страна и пасивно слушање од страна на децата. Тој треба да провоцира што поголема активност на детето во смисла:

- да запазува;

- да опсервира;
- да дава примедби;
- да поставува прашања

Ваквиот стил на работа бара од воспитувачот,наставникот добра подготовка и добра организација на работата, не предолго задржување во фронталната форма на работа туку само толку колку што е потребно да се склучи договор за работа (да им се дадат упатства за работа во смисла да бидат информирани сите ученици за битните делови на темата, да се дефинираат новите поими и да им се овозможи на децата сами да ги разменуваат искуствата, да ја продлабочуваат и прошируваат работата според сопствените способности).

Во спроведувањето на автоиндивидуализацијата важно е воспитувачот, наставникот да го навикнува детето да поставува прашања. Развиеноста на сознајните детски интереси може да се утврдува врз основа на бројот и содржината на детските прашања. Во формулацијата на прашањата доаѓаат до израз индивидуалните разлики. Многу детски прашања всушност се хипотези кои детето ги создава за непосредната средина, за суштината на појавите и процесите и за функционирањето на предметите кои детето ги проверува преку одговорите на воспитувачот или наставникот. Затоа кон детските прашања треба да се пристапува со особено внимание и секогаш да се има во предвид дека тие го одразуваат детскиот когнитивен развој.

Исто така фронталната работа може да се искористи во верификативната фаза кога детето или групата деца известуваат за проучуваниот материјал или проблем. Со тоа се дава можност другите деца да изнесат свое мислење за сработеното.

16.4.2 Групна форма на работа

Групната форма се вбројува во поиновативните форми на воспитно-образовна работа. Групната работа е облик на индивидуализација. Децата се поделуваат во групи (од 3 до 6) и секоја група ги решава поставените

задачи заеднички, а потоа ги презентира добиените задачи. Сите членови во групата треба активно да учествуваат во работата. Во решавањето на задачата тие треба меѓусебно да соработуваат, да се советуваат да ги изнесуваат своите мислења и да ги спротивставуваат едни на други да постигнуваат компромиси и да делуваат како една целина. Ангажирањето на секој поединец зависи од неговата мотивација и од неговите способности за работа.

Групната форма може да се примени во сите фази од воспитно-образовната работа. Во првата фаза се утврдува целта на работата. Ова е многу важно бидејќи ако групата има јасно поставена цел тогаш ќе може успешно да ја заврши својата задача. Значи децата не смеат да имаат дилема во работата, треба прецизно да им се одреди што и како треба да направат. Во оваа фаза се избираат изворите на знаења, вештини, ставови врз основа на кои може да се решат поставените задачи. Децата треба да се вклучат во подготовката на изворите на знаења и во изготвувањето план на работа.

Во втората фаза се преоѓа на самостојна работа на групите. Оваа фаза временски е најобемна и во неа се решава задачата од страна на децата. Во зависност од сложеноста на поставената задача децата преземаат најразновидни активности: користат најразлични извори, набљудуваат, мерат, споредуваат, анализираат, изведуваат експерименти итн.

Во последната верификативната фаза се синтетизираат резултатите добиени од работата на секоја група. И тука најдобро е да се примени фронталната форма односно секоја група да известува за својата работа пред целата воспитно-образовна група или одделение. Врз основа на тие извештаи треба да се направи преглед на содржините кои ќе ги усвојат сите деца.

- *Услови кои треба да се задоволат во групната работа за да се постигне автоиндивидуализација на децата*

- При формирањето на групите да се почитува интересот на децата и да се уважуваат нивните предлози за формирање на групата. Така групата ќе биде многу подинамична а интеракцијата меѓу членовите на групата подобра.
- Да се внимава на поделбата на работата односно секој член во групата да добие свое задолжение, при што треба да се внимава задачите да се прилагодат на индивидуалните разлики на децата. Автоиндивидуализираната работа треба да дојде до израз и при одредувањето на методите на учење, начинот на користување на изворите на знаења, темпото и брзината на учењето, стилот на работата на секој поединец итн. Тоа ќе допринесе за афирмација на секој поединец.
- Да се избираат интересни задачи и проблеми со цел да се поттикне внатрешната мотивација и детските интереси за што поголемо вклучување во работата.
- Лидерот на групата треба често да се менува;
- Групите треба да имаат на располагање доволно разновидни изворите на знаења, вештини, ставови и сл..
- Надарените деца имаат големи можности максимално да се ангажираат во проучувањето на материјалот и практичните активности. Тие ја водат напред целата активност на групата, ги проучуваат изворите, предлагаат можни решенија, даваат објаснувања, ја насочуваат дискусијата, илустрираат податоци и сл. со што ги поттикнуваат сите други членови на групата за што поголемо ангажирање.
- Групната работа е многу позитивна и за послабите, поповлечените деца, тие исто така треба соодветно да се вклучат во работата на групата, а често да се стават во ситуација да бидат известувачи на постигнатите резултати. На тој начин ќе се засили чувството на сигурност и на само потврдување.

➢ *Улогата на воспитувачот, наставникот во организирањето на групите*

Улогата на наставникот во групната форма на работа се менува. Тој е организатор на работа и затоа особено внимание треба да обрне во подготовката за работа. На пр. тој треба да предвиди како групите ќе бидат организирани за да не се губи многу време во нивното организирање, веднаш треба да се премине на работа. Во текот на работата воспитувачот, наставникот ќе насочува, ќе ја координира работата и ќе помага ако поедини групи побараат негова помош. Оттука оваа форма на работа бара негов поголем ангажман не како единствен извор на знаење туку како организатор на процесот на учење. Во последната фаза кога групите известуваат за резултатите од својата работа воспитувачот, наставникот треба да искаже доверба кон нивната работа и почитување на нивниот субјективитет. На тој начин ќе им овозможи на децата да се потврдат како личност.

16.4.3 Тандем или работа во пар

Тандемот како форма во воспитно-образовната работа може да биде ефикасен облик за воведување на децата во самостојно и кооперативно учење. Вакватa форма на работа "претставува преоден модалитет од индивидуалната кон посложените облици на групна и колективна работа во наставата".[68] Тандемот содржи елементи кои ја стимулираат активноста на децата. Работејќи во пар децата подобро се разбираат, подобро соработуваат, се оспособуваат за квалитетна двонасочна комуникација, самостојно учат, меѓусебно се дополнуваат, ги здружуваат своите знаења и способности и поради тоа заедничката работа им е полесна. Формирањето на паровите се врши врз основа на различни критериуми. Но секогаш на преден план треба да се има интересот и склоностите на децата со кого сакаат да соработуваат. Според задачите што ги извршуваат паровите можни се следниве методички моделирања на нивната работа:

- сите парови да работа на идентична работа;

[68] Prodanović T., Ničković R., Didaktika. Zavod za udbenike i nastavna sredstva. Beograd. 1978. стр. 256

- неколку парови да работат на идентична задача;
- секој пар одделно да работи на посебна задача;

Што се однесува пак до работата на членовите на парот можни се следниве варијанти.

- секој член од парот индивидуално да работи а потоа заедички да ја анализираат завршената работа;
- заедно да работат

- *Можности на тандемската форма на работа за автоиндивидуализација на децата*

Методички гледано децата во рамките на тандемот самостојно стекнуваат знаења, вештини, ставови, на тој начин се оспособуваат за самоучење и самообразование. Вуштност и целтта на ваквиот начин на организирање на воспитно-образовната работа е двата члена на тандемот самостојно да се вежбаат во стекнувањето на знаења, вештини и ставови, меѓусебно да ги споредуваат своите постигнати резултати да постигнуваат компромис околу решението на проблемот итн. Ваквиот начин на работа ги поттикнува детските интереси и кај нив развива смисла за истражување. Оттука, за унапредување на автоиндивидуализацијата на децата од особена важност е што при тандемската работа двете деца се ставени во директен однос кон воспитно-образовните содржини. Значи тие стекнуваат активни знаења. Членовите на парот се слободни, самостојни и оригинални во работата. Тие меѓусебно разговараат, набљудуваат, размислуваат, истражуваат и користат најразновидни извори и материјали за успешно решавање на зададената задача. Децата во пар можат да го совладуваат градивото постепено односно напредувањето да го прилагодуваат на сопственото темпо на учење. Соработката во пар им помага и на повлечените деца полесно и поактивно да се вклучат во воспитно-образовната работа. Меѓутоа, за да имаме ефективна успешна работа во пар децата треба претходно да бидат оспособени за примена на ефикасни методи и техники на учење.

16.4.4 Индивидуална форма

Индивидуалната форма на воспитно-образовна работа претставува дидактичка иновација во современиот воспитно-образовен процес. Во оваа форма секое дете работи самостојно. На тој начин се развива способноста за самостојно учење, самодовербата и љубовта кон работата. Во така организираната воспитно-образовна работа детето може да ги увиди своите можности и своите резултати. "Индивидуалната работа и учење се неопходни во секоја настава затоа што нема ефикасна настава без индивидуален напор во учењето и соработката меѓу учениците. Ученикот мора и сам да учи за да наставата може да биде успешна, а тоа не може да се замени со никаква заедничка работа"[69].

Индивидуалната форма овозможува детето да ја автоиндивидуализира својата работа во однос на тежината на задачата, можност за работа на различни содржини, избор на методите на учење во однос на темпото и брзината на учење. Детето работи самостојно, оригинално и според своите способности напредува. Секое дете оптимално е оптеретено. Индивидуалната форма дава можности напредните деца побрзо да продираат во материјалот, да избираат потешки задачи, да планираат додатни активности како што се изработка на табели, шеми, графикони, спроведување на експерименти, работа на посложени текстови итн. Послабите ученици исто така имаат можност да ја автоиндивидуализираат својата работа: да бараат додатни упатства, да изберат полесен пристап во решавањето на задачата и да го прилагодуваат темпото и брзината на учење според сопствените можности.

- *Услови кои треба да се задоволат пред да се пристапи кон организирање на индивидуална форма на воспитно-образовна работа*
- да се избираат интересни автентични реални содржини;

[69] Dordevic J. Savremena nastava, Beograd, 1981, стр. 34

- детето да има на располагање доволно извори на знаења, вештини, ставови и сл.;
- воспитувачот, наставникот треба да користи стимулативни стратегии со кој ќе ја поттикне мотивацијата на детето за ваков начин на работа;
- детето да е оспособено за самостојно учење (да применуваат ефикасни методи и техники на учење)
- секое дете треба да има јасни упатства за работа, извори на знаења и работен материјал;
- детето треба да се мотивира самостојно да си постави цел на својата активност и да изработи план во кој ќе го испланира времето, редоследот на задачите, средствата, техниката на работа и вреднувањето на резултатите.

17. ФАЗАТА НА ИЗЛЕЗ(AUTPUT) ОД АСПЕКТ НА АВТОИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НА ДЕЦАТА

Фазата на аутпут ја сочинуваат сите активности што се поврзани со пратење, снимање, мерење, анализирање и вреднување на воспитно-образовните резултати. Штом наставниците применуваат стратегии за автоиндивидуализација на децата ќе мора на оценувањето да му пристапат на сосема нов начин. Тие треба да претендираат да ги уважуваат: претходните искуства, обемот и квалитетот на општите и посебните знаења, вештини, ставови, интереси, когнитивните и др. способности, ритамот на работа и начинот на реагирање на секој поединец. Во автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа не смее да се проценуваат постигнувањата на детето преку споредување со резултатите со некој друг поединец.Во процесите на пратење, вреднување и самовреднување многу е важно да се проценуваат постигнувањата на детето од аспект на неговиот старт и програмата што требало да ја оствари. Значи потребни се итни промени во фазата на аутпут.

- *Слабости на традиционалното проверување и оценување*

Во нашите училишта доминира усменото и писменото оценување. Оценките се изразуваат нумерички на скала од 1(недоволен) до 5 (одличен). Она што е карактеристично за ваквиот начин на оценување е постојаната трка по "феноменот 5 ". Во оваа трка се заборавааат реалните индивидуални можности и способности на секое дете, се зголемува нивото на аспирација на ученикот често поради причини што се надвор од него. Има многу вистина во искажувањата дека учениците учат за оценка.Бројчаните оценки стануваат цел сами за себе. Ваквите притисоци го принудуваат наставникот да отстапи од своите базични принципи во критериумот на вреднувањето. Недоволно аргументираната и објективизирана оценка најчесто има негативен одраз врз детската личност. Таа негативно се одразува врз емоционалниот однос на детето кон училиштето,кон наставникот, предметот и врз формирањето на сопствената слика за себе. Ако ученикот оценката ја доживува како нешто што го депримира, дестимулира, селектира диференцира тоа може да доведе стравот,анкиозноста и другите негативни облици на доживување и реагирање да станат доминантни пред часот, за време на часот и по него. Оваа состојба има интензивно влијание врз емоционалната структура на ученикот и ги инхибира неговите вкупни потенцијали.

Ваквото нумеричко традиционалното оценување не одговара на новите иновациски трендови во воспитно-образовниот процес меѓу кои свое место завзема и автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа. Со ваквиот начин на оценување не можат да се вреднуваат сите квалитети кои се јавуваат при автоиндивидуализираните активности. Учениците не смеат да мислат на оценката, мора да се ослободат од сите шеми, ригидни стеги, да работат без страв ако сакаме секој од нив максимално да напредува.

Со оценувањето кое е подредено само на мерење на знаењето се запоставува индивидуалното целосното вреднување.Од тука ако сакаме квалитетни промени и унапредување на воспитно-образовниот систем не смееме да се задоволиме само со отстранување на некои слабости во досегашниот начин на проверување и оценување, туку треба да се започне

со изградување на нов систем, нова стратегија на проверување и оценување која ќе биде компатибилна со:

- промените во целите на наставата;
- изменетиот однос кон учењето, поучувањето и знаењето;
- променетата стратегија во планирањето и реализирањето на воспитно-образовниот процес

- *Традиционалното оценување и автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа на децата*

Ќе одговориме на ова прашање преку компаративен приказ на основните карактеристики на системот на оценувањето во традиционалната и автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа.

Компаративен приказ бр.3:

Проверувањето и оценувањето е насочено само на резултатите на децата. Се проверува и оценува квантитетот на знаењата. Проверувањето и оценувањето е претежно завршно сумативно. Проверувањето најчесто е усно или писмено. Проверувањето и оценувањето е камшичко. Проверувањето и оценувањето негативно се одразува на личноста на детето зашто е насочено кон барање на незнаење. Проверувањето и оценувањето исклучиво го врши наставникот.	Проверувањето и оценувањето се насочени на процесот на стекнување знаења, вештини, навики, ставови. Вниманието е фокусирано на развојот на личноста во целост (се проверува и вреднува развојот на способностите, вештините, интересите, ставовите и др. црти на личноста на детето, продуктивното знаење и сл.). Проверувањето и оценувањето е дијагностичко и формативно. Се применуваат разновидни начини на проверување на постигнувањата. Следењето, проверувањето и оценувањето е континуирано. Проверувањето и оценувањето е позитивно насочено. Во проверувањето и оценувањето учествуваат децата и се оспособуваат за самопроверување и самооценување

17.1 Поквалитетни начини за следење, оценување и евидентирање на постигнатите резултати на детето

Оценувањето што се остварува во нашата воспитно-образовна практика со постојните педагошко-психолошки и дидактички квалитети далеку заостанува од современата практика на следење,вреднување и оценување што е карактеристична веќе подолго време за земјите од развиениот свет. Во преземањето на иновативни реформски зафати во нашиот воспитно-образовен систем секогаш оваа фаза се оставаше на страна, како де се немаше смелост тука да се промени нешто. Се направија некои обиди за воведување на описно оценување во прво и второ одделение во одделенската настава, но прашање е колку е тоа вистинско описно, аналитичко оценување. Описното оценување мора да биде планска активност на воспитувачот, наставникот која ќе започне уште во предучилишното воспитание и образование.

17.1.1 Описно оценување

- *Основни карактеристики на описното оценување*
- описното оценување е аналитичко;
- описното оценување е целосно индивидуализирано;
- во описното оценување не се врши категоризирање на учениците;
- описното оценување е динамично;
- во описното оценување подеднакво внимание се посветува и на процесот на учење и на резултатот од него;
- тоа е подиректно поврзано со целите на наставата;
- описното оценување овозможува посоодветно информирање на родителите за постигнувањата на нивните деца
- *Оспособување на нашите наставници описно да ги оценуваат своите ученици*

На ова прашање треба да му се даде посериозен третман. Ако несакаме описното оценување да се сфати само како сурогат на бројчаната

скала тогаш наставникот треба да добие темелна обука за водењето и обликувањето на своите писмени белешки со цел тие да бидат систематизирани,економични, практично употребливи, трајни и сл. Вештоста тековното водење на белешки од страна на наставникот за се што го смета како значајно за секој ученик е основниот елемент на описното оценување. Она што недостасува е непостоење на систем на водење белешки што ќе го применуваат сите наставници за да може белешките на еден наставник да ги користи секој друг што ќе работи со истите ученици. Воспитувачот, наставникот мора точно да знае *кого, што,зошто,како* и *кога* ќе вреднува. Барањето одговор на овие прашања е причина за посуштинска и поосмислена подготовка и на воспитувачот и на наставникот која воспитно-образовната практика треба да ја верифицира. Тоа ќе му помогне да изгради сопствена стратегија на следење, проверување и вреднување на постигнувањата на секое дете. Во таа смисла главните стратешки точки ќе бидат одговорите на горе наведените прашања:

- *Кого* ќе опсервира (воспитувачот и наставникот треба точно да знаат кого ќе следат, дали тоа ќе биде поединец, тандем, група од деца или целата воспитно-образовна група или одделение):
- *што* ќе следи и вреднува (точно да прецизира кои воспитно-образовни активности ќе ги следи: интерес,мотивација, постапки во работата, усно или писмено изразување,процесите на учење, финални продукти од работата итн);
- *како* ќе следи и вреднува(каква техника ќе користи: опсервација, аналитичко-дескриптивна техника, разговор, писмено детално бележење и сл);
- *каде* (во кое програмско подрачје ќе следи и вреднува)
- *кога* ќе следи (да го одреди времето што му е потребно за следење, кога колку ќе трае);
- *зошто* (која му е целта што го прави тоа)

Од тука произлегуваат неколку заклучоци:

1. Следењето и вреднувањето на постигнувањата на децата треба да биде паралелен процес со самото изведување на воспитно-образовната работа. Потребно е секојдневно, константно систематско следење и вреднување на напредокот и развојот на детето.
2. Примат треба да се стави на прашањето како детето учи, а не колку научило (повеќе треба да се вреднува квалитетот на знаењата а помалку квантитетот).
3. Потребна е солидна педагошко-психолошка оспособеност и мотивираност на воспитувачите и наставниците за прифаќање на нов начин на вреднување на децата.
4. Треба да се информираат родителите за да се добие нивната согласност за описно оценување на нивните деца.
5. Градинката и училиштето треба да ги обезбедат потребните техничко-материјални услови.

18. ИЗБОР НА МЕТОДИ,ПОСТАПКИ,ТЕХНИКИ И ИНСТУМЕНТИ ЗА БЕЛЕЖЕЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА ДЕЦАТА

Следењето на развојот на детето е потребно со цел подобро и поуспешно да се испланира и реализира воспитно-образовната активност. А ако воспитувачот, наставникот добро ги познава децата и нивните индивидуални карактеристики, потреби, желби, интереси ќе може да избира соодветни стратегии за работа, а со тоа ќе им овозможи на децата развој според сопственото темпо на учење. Во таа насока воспитувачот, наставникот треба да ги следи:

- не само крајните резултати од активноста на детето туку и текот на активноста;
- околината во која детето живее и се развива за да ја искористи ако е позитивна, а да ја ублажи и неутрализира ако е негативна;
- сите фактори кои влијаат врз развојот на детето со цел да придонесе за развој на позитивна личност;

18.1 Опсервација на дете

Опсервацијата на детето треба да претставува составен дел на работата на воспитувачот/наставникот. Константната опсервација ќе му овозможи да го запознае секое дете како личност (шемите на однесување на детето, афинитетите кон учењето, посебните способности, напредувањето во развојот на детето). Со систематското набљудување се утврдува состојбата онаква каква што е без влијание на оној што опсервира. Воспитувачот, наставникот може да примени јавно или тајно набљудување. Исто така набљудувањето може да го насочи кон поединец (едно дете од групата или од одделението) или кон група од деца. За олеснување на набљудувањето но и за зголемување на објективноста може да се користат низа технички помагала: диктафон, касетофон, фотоапарат, видео камера и.т.н. .

- *Цел на опсервацијата:*

- да се соберат сите расположливи информации за секое дете;
- да се излезе во пресрет на потребите на детето;
- да се поддржи постојаниот развој на секое дете;
- понатамошно приспособување на воспитно-образовната програма за да се помогне за побрзо напредување на детето;
- понатамошно индивидуализирање на активностите на детето

- *Предусловите за успешна опсервација:*

- воспитувачот/наставникот треба да го испланира времето кога ќе ја врши опсервацијата;
- да ги обезбеди потребните инструменти за опсервација (различни техники и методи за бележење);
- воспитувачот/наставникот да биде објективен набљудувач и прецизно без субјективно толкување да го опише она што е во фокусот на неговата опсервација;

18.2 Портфолио на детето

Автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа бара водење на портфолио за секое дете со цел да се следи неговото напредување и развој. Портфолиото претставува збирка на податоци што ги прибира воспитувачот,наставникот за постигнувањата на детето врз основа на систематско следење и бележење на податоци за неговиот развој и однесување во разни ситуации. Белешките,записите и изработките треба да бидат автентични и неповторливи. Во нивниот избор треба да учествува и детето. Досието е доверлив документ во кој увид може да имаат воспитувачот,наставникот кој го оформува досието, детето, родителот, педагогот и воспитувачот,наставникот од следниот степен на воспитание и образование. Портфолиото треба да има развоен континуитет односно да им служи на сите кои ќе бидат непосредно вклучени во воспитно-образовниот процес на детето,ученик. Само на тој начин ќе може да се добие целосна слика за неговото напредување.

Според содржината на портфолиото се разликува развојно и аналитичко портфолио.

- *Развојно портфолио*

Развојното портфолио содржи податоци за детето собрани од страна на воспитувачот, наставникот без вредносни коментари и оценки за неговото напредување.

- *Содржина на едно развојно портфолио на детето*

Портфолиото или досието на детето треба да содржи:

- општи податоци со кои се идентификува детето (име, презиме, место на раѓање, датум адреса и сл.);
- податоци за семејството и животните услови;
- податоци за материјалните, хигиенските и психолошките можности за непречен развој на детето;
- податоци за здравјето на детето;
- претходни белешки од градинка;
- резултат за моменталното физичко здравје на детето;

- описни белешки од опсервациите за евентуалните посети на семејството на детето;
- извештај од иницијалната состојба за психофизичкиот развој на детето;
- интервју со родителот;
- описни белешки од опсервацијата за првата посета на училиштето(доколку се работи за училишно дете);
- бележени податоци од опсервирањето на детето;
- детски искази;
- одбрани детски трудови (писмени состави,тестови, контролни задачи, финални продукти од активностите на детето и сл.);
- успехот кој го постигнува детето, како и областите за кои се интересира со што би се помогнало во неговата понатамошна професионална ориентација;
- анегдотски белешки;
- фотографии;
- видео и аудио снимки и сл.

➢ *Аналитичко портфолио*

Аналитичкото портфолио се заснова на логичката аналитичка метода. Целта на аналитичката постапка е идентификување и откривање на факторите на развој и успехот на учениците во наставата, причините за одредени потешкотии во учењето,социо-емоционалните проблеми на ученикот, ставовите спрема наставните методи, средства, стилот на работа на воспитувачот, наставникот и сл. Воспитувачот /наставникот ги селектира организира и резимира резултатите од проценката за детето извршена со примена на некои од аналитичките методи и техники (аналитичко-дескрипивна техника, студија на случај, комплексни аналитичко-синтетички записи и сл.) и ги внесува во неговото аналитичко портфолио. Во аналитичкото досие трба да се внесат податоци за односот на детето спрема другите но и на другите спрема него, да се бележат податоци за комуникацијата со воспитувачите, наставниците и со другите возрасни (дали прима упатство, совети или ги одбива). Треба да се обрне

внимание и на односот на детето кон работата, неговата самостојност, сигурност и работните навики (дали детето повеќе сака да работи во група, дали е одговорно, дали помага и бара помош кога му е потребно).

- ***Принципи кои треба да се почитуваат при оформувањето на портфолио за детето***

- принцип на објективност;
- принцип на позитивна насоченост;
- принцип на веродостојност – податоците кои се запишуваат во портфолиото треба да се веродостојни, одмерени, реални и добро засновани;
- принцип на континуиран развој – забелешките трба да дадат слика на перманентен развој и развој во сите области истовремено;
- принцип на хронолошки запис – податоците кои се внесуваат треба да се по хронолошки ред онака како што се случуваат;
- принцип на континуирано надополнување – портфолиото треба да се дополнува во секој следен степен на образование на детето т.е да претставува лонгитудинално истражување.

.

18.3 Анегдотски белешки

Анегдотските белешки (напишани белешки) претставуваат кратки описи на одредени случки што ги прави воспитувачот,наставникот при намерно набљудување на забележливи реакции и облици на однесување на некое дете. Анегдотата претставува слика за емоционалното однесување на детето, снимка за активноста на детето во моментот на случувањето. Воспитувачот, наставникот не треба да дава заклучоци туку само да ја опише ситуацијата, а по можност да ги наведе и зборовите кои во тој момент ги употребува детето. Во нив се внесуваат факти во врска со:

- кога и каде се случила активноста за која се пишува ;
- кој бил поттикнат за активноста;
- реакциите на детето;
- цитати за тоа што рекло детето;

- како завршила активноста

Анегдотите треба да се пишуваат на самото место додека се собира информацијата, бидејќи меморијата на оној кој бележи може да избледи. За нивно водење потребна е минимална опрема. Тие не содржат оценки или какви било вредносни искази и коментари.

18.4 Студија на случај

Студијата на случај е квалитативна метода за прибирање на податоци.Самиот назив покажува дека таа најчесто се користи за мал примерок.Погодна е за проучување на деца со специфичности во развојот-деца со пречки во развојот, надарени деца и сл. погодна е да се примени кога предметот на истражување како случај е веќе завршен.

- *Што треба воспитувачите и наставниците да знаат за студијата на случај?*

Воспитувачот, наставникот треба подетално да се запознае со методологијата на истражувањето при изработката на студија на случај. При нејзиното оформување воспитувачот,наставникот треба да ги има в предвид сите прибрани биографски податоци за детето, информации и белешки за работата, постигањата и однесувањето на детето во подолг временски период добиени со користење на други методи на прибирање на податоци:биографска метода, опсервирање на детето, анегдотски белешки, аналитичко-дескриптивна метода, проучување на документацијата на детето, проучување на неговите продукти од работата и сл.. Погодна е да се примени кога предметот на истражување како случај е веќе завршен;

Значи оваа метода најчесто се врзува со другите методи, техники и инструменти за прибирање податоци заради искористување на сите дотогаш собрани податоци за примерокот. Собраните релевантни податоци за примерокот подложат на подетална квалитативна анализа. Од тука студијата на случај бара поголемо вложување од страна на

воспитувачот,наставникот со сериозен пристап кон сите компоненти на истражувањето:

- треба точно да се дефинира предметот на истражување;
- да се одредат целите на истражувањето;
- да се прецизира примерокот;
- да се направи нацрт на истражувањето (кои активности ќе се превземат за да се постигне целта)

18.5 Резимен извештај

Резимен извештај се пишува кога се завршува со некои активности (кога завршува реализацијата на некоја тема,на крајот од месецот, на крајот од годината и сл.) При пишувањето на резимниот извештај воспитувачот, наставникот треба да ги има во предвид сите прибрани информации и сознанија до кои дошол следејќи го напредокот на детето во постигнувањето на заедничките воспитно-образовни цели во определениот период. Неговите постигнувања треба да се споредуваат со податоците од иницијалната состојба за да се согледа и извести за вистинскиот напредок на детето.

- *Барања кои треба да ги задоволува резимниот извештај*

- да е едноставен и разбирлив (воспитувачот,наставникот треба да го пишуваат со едноставен стил за да биде лесно разбирлив за оние на кои им е наменет;
- да е прегледен, богат со информации (информациите да се логички поврзани и подредени);
- да не содржи непотребни информации;
- технички да е добро уреден

Тоа придонесува извештајот како резиме на постигнувањата на детето да биде разбран и прифатен од оние на кои им е наменет за да ја исполни својата функција.

18.6 Аналитичко- дескриптивни техники

Со примената на аналитичко-дескриптивните техники воспитувачот, наставникот ги систематизира и анализира добиените податоци од набљудувањето на детето. Објективната дескрипција на активностите на детето не содржи оценки или вредносни коментари. Меѓутоа за да се утврди темпото на напредување и постигнувањата на детето, воспитувачот, наставникот треба почесто да ги користи аналитичко-дескриптивните техники.

Вреднувањето како педагошка функција треба позитивно да влијае на развојот на позитивните особини на личноста на детето и на развивањето на демократски односи помеѓу воспитувачот,наставникот и детето. Од особено значење е детето да се воведува во критериумите на оценување зашто ако детето ја превзема одговорноста за своето учење ќе мора да стане партнер во процесот на оценување и постепено да се оспособува за самооценување. Во тој контекст покрај оспособувањето на детето за самоучење една од главните тенденции на автоиндивидуализацијата е и оспособување на детето за самовреднување.

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

За да го откриеме вистинскиот предмет на нашето истражување и за да стекнеме појасна претстава за она што влегло во видното поле на нашиот научно-истражувачки интерес ќе одговориме на прашањата што следат.

- *Што сакаме да истражуваме,која е областа во која ќе се движиме, односно кое е опкружувањето на нашиот предмет на истражување?*

Нашиот научно-истражувачки интерес е насочен кон автоиндивидуализацијата на децата во предучилишното воспитание и образование и основното образование во рамките на одделенската настава. Станува збор за една новина во педагошката практика кај нас за која уште немаме потполно јасни сознанија што навистина претставува и колку е успешна. Од друга страна во нашата воспитно образовна практика имаме имплементирање на повеќе програми и стратегии кои се насочени кон активно стекнување на знаења, вештини, способности и ставови од страна на детето. Активната воспитно-образовна работа имплицира автоиндивидуализирана, односно индивидуална самостојна работа на децата на разновидни извори на знаења.

- *Кој ни е мотивот – зошто сакаме или сметаме дека тоа треба да се истражува, зошто истражувањето што се нуди е научно и општествено потребно, пожелно и можно?*

Основниот мотив од кој појдовме во ова истражување е во рамките на бројните иновативни реформски зафати кои се спроведуваат во нашиот воспитно-образовен систем да се потенцира потребата од автоиндивидуализација на децата. Сметаме дека истражувањето на овој проблем е од несомнено значење за воспоставување квалитет, соодветен на потребите на воспитанието и образованието во земјата и транспарентен и конкурентен во меѓународни рамки.

Она што го покрена нашиот научно-истражувачки интерес е прашањето: *Со каква динамика се развива овој тренд, непосредно во*

воспитно-образовната практика? Други прашања кое исто така предизвикува дилеми кај нас се: *Што треба да се направи за да се подобрат работните на овој план? Од што зависи динамиката на развој на автоиндивидуализираниот облик на организација на наставата?* Консултирајќи многу научна литература за ова прашање, преку нашите искуствени сознанија од практиката, неформалните разговори со многу колеги методичари практиканти, дојдовме до сознанија дека автоиндивидуализацијата на децата е во непосредна зависност од развојот на програмите и стратегиите, кои се имплементираат во воспитно-образовниот процес. Цениме дека нашето истражување на овој проблем ќе ја отслика реалната ситуација во воспитно-образовната практика и ќе да даде можни одговори во која насока во иднина треба да се развиваат програмите и стратегиите за да се овозможи автоиндивидуализацијата на децата да стане константен стил на работа.

Понатаму сакавме да ја потенцираме потребата од поврзаност на програмите и стратегиите кои се реализираат во предучилишното воспитание и образование со оние кои се остваруваат во основното образование. Оваа поврзаност ќе овозможи континуитет во развојот на програмите и стратегиите во целина, што непосредно ќе се одрази на развојниот континуитет на детето. Ќе се овозможи стекнатите предзнаења, умеења и способности во предучилишната установа да се надоградуваат, односно да се искористат за побрзо и поуспешно напредување на децата, во основното образование.

Овој мотив всушност е и причина нашиот интерес да го фокусираме кон децата во големата воспитно-образовна група во градинка и во прво и второ одделение во основното училиште.

- *Што знаеме за она што намераваме да го истражуваме?*

Поаѓајќи од научните и искуствените сознанија, како и сопствената интуиција знаеме дека автоиндивидуализацијата на децата и развојот на програмите и стратегиите кои овозможуваат нејзина реализација, не е доволно истражуван проблем во нашата практика. ***Не се јасно утврдени***

новите термини, не е јасно дефинирана релацијата програма – стратегија – автоиндивидуализација.

Одговорите на поставените прашања ни помогнаа да го определиме предметот на нашето истражување.

Предмет на истражување:

Воспитно-образовните програми и воспитно-образовната практика од аспект на можностите за автоиндивидуализација на децата

2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Цел на истражувањето е да добиеме квалитативни сознанија за можностите кои ги даваат воспитно-образовните програми и воспитно-образовната практика за автоиндивидуализација на децата.

Целта е конкретизирана низ следниве задачи:

- ***Научни задачи***

1. Да се даде опис на истражуваната појава, научно објаснување и разбирање и научно предвидување врз основа на досегашните сознанија во научната литература;
2. Да се изврши анализа на програмите и проектите кои се имплементираат во нашата воспитно-образовна практика, од аспект на автоиндивидуализација на децата;

- ***Практични задачи***

При дефинирањето на практичните задачи, појдовме од три аспекти.

- ***Од аспект на децата***, добивме квалитативни податоци:

1. За позицијата на децата во воспитно-образовната практика (дали се во позиција непосредно да набљудуваат, анализираат, просудуваат, заклучуваат и да ги формулираат и соопштуваат своите мислења и ставови);
2. За внатрешната мотивација кај децата како примарна потреба за стекнување знаења и вештини (желба, љубопитност, стремеж за

откривање нови сознанија, активност заради самата активност) и нејзината поврзаност со активната воспитно-образовната работа, како предуслов за автоиндивидуализација;

3. За влијанието на индивидуалните разлики на децата на нивната оспособеност за автоиндивидуализација;
4. За постоење на иницијатива кај децата за пронаоѓање и користење разновидни извори на знаења, вештини и умеења;
5. За самостојното учење на децата;
6. За детските способности да поставуваат реални цели и да вршат проценка на реализација на тие цели;
7. За активностите на децата во воспитно-образовната практика;

➢ ***Од аспект на воспитувачите/наставниците***, добивме квалитативни податоци за:

1. Работата на воспитувачите/наставниците во насока на мотивирање на децата за автоиндивидуализација;

Оваа задача ја реализираме преку фокусирање на нашето набљудување на следниве компоненти:

- дали воспитувачот/наставникот јасни ги дефинира задачите што им ги поставува на децата;
- дали го поврзува познатото со непознатото градиво;
- дали го поврзува градивото со секојдневните искуства на детето;
- дали користи материјали кои ќе го привлечат вниманието и ќе ја зголемат љубопитноста кај децата;
- дали обезбедува почетни успеси во учењето прилагодувајќи ја тежината на задачите на нивото на индивидуалните потреби и способности на децата;
- дали практикува навремена и пофреквентна/зачестена повратна информација за напредувањето на децата;
- дали и како развива кај детето способности за поставување реалистични цели и за вршење проценка на реализација на тие цели.

2. Квалитетот на интерперсоналните односи и комуникацијата во воспитно-образовната работа;

3. Да се испитаат мисленьата и ставовите на воспитувачите и наставниците за истражуваниот проблем:

- **Од аспект на опкружувањето**, добивме квалитативни сознанија за:

1. Условите во занималната/училиштата како опкружување кое овозможува автоиндивидуализација на децата.

3. ХИПОТЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Резултатите од ова истражување неможат да бидат основа за генерализирање бидејќи станува збор за следење на процес кој се одвива во една занимална во една градинка и две паралелки во едно училиште. Од тука со ова истражување дојдовме до сознанија кои се одлика само на тие две воспитно-образовни институции.

Поаѓајќи од предметот, целта и задачите на истражувањето ги поставивме следниве хипотези:

ОПШТА ПРЕТПОСТАВКА (ГЕНЕРАЛНА ХИПОТЕЗА)

Воспитно-образовните програми и воспитно-образовната практика даваат можности за автоиндивидуализација на децата

ПОСЕБНИ ХИПОТЕЗИ:

1. Програмите и проектите кои се имплементираат во нашата воспитно-образовна практика иницираат автоиндивидуализација на децата;
2. Внатрешната мотивација кај децата се засилува со активна воспитно-образовна работа;
3. Активната воспитно-образовна работа е прилагодена на индивидуалните способности на децата;
4. Способноста за автоиндивидуализација кај децата е различна во зависност од возраста и нивните индивидуални способности ;
5. Во воспитно-образовната работа преовладува самостојното учење на децата во однос на поучувањето на наставникот;

6. Природното-научно подрачје е поподатливо за самостојна работа на децата на разновидни извори на знаења;
7. Поголемиот дел од воспитувачите и наставниците развиваат стратегии кои даваат можности за автоиндивидуализација на децата;
8. Кај воспитувачите и кај наставниците преовладуваат позитивни мислења и ставови за потребата од автоиндивидуализација на децата;
9. Во однос на просторната и материјално-техничката опременост, во градинката за разлика од училиштето постојат подобри услови за автоиндивидуализација на децата.

4. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Имајќи го во предвид фактот дека квалитативните истражувања за разлика од квантитативните овозможуваат длабинско испитување на истражуваниот проблем како и специфичниот карактер на нашиот проблем на истражување се одлучивме да избереме неколку единици на набљудување со цел да направиме симбиоза меѓу предучилишното и основното образование. Значи станува збор за намерно избран примерок кој ќе го сочинуваат неколку субпримероци:

- субпримерок на градинки;
- субпримерок на воспитно-образовни групи;
- субпримерок на училишта и
- субпримерок на паралелки.

По однос на субпримерокот, од предучилишните воспитно-образовни установи се одлучивме за *градинката 8-ми Март* во Скопје. Таа е првата градинка која започна со реализација на проектот *Чекор по чекор* уште во 1994 година. Нејзиниот кадар со голем ентузијазам стручно се усовршуваше за овој нов пристап во воспитно-образовната работа на семинарите организирани од Институтот отворено општество Македонија, од Републичкиот педагошки завод, на интерни семинари, преку следење на стручна литература и сл. Нивното долгогодишно искуство во реализацијата на овој проект ја направија оваа градинка модел центар за

останатите предучилишни установи кои подоцна се вклучуваа во овој проект.

Од субпримерокот на *воспитно - образовните групи* во истражувањето ја вклучивме само *големата група*. Ваквата одлука произлезе од настојувањето да навлеземе во интензитет на истражуваната појава во рамките на една единица на набљудување во предучилишното воспитание и образование.

Градинка	Воспитно-образовни групи	Деца
"8 Март"	голема	26

При изборот на училиште исто така се раководевме од неколку критериуми:

- училиштето да е отворено кон иновативните тенденции кои се присутни во рамките на основното образование;
- да има постигнато позитивни резултати на планот на нивното имплементирање во практиката;
- да поседува солидни услови за изведување на наставата;
- да е отворено за соработка.

По посетите на повеќе училишта и размената на мислења со колеги се определивме за *ОУ 11 Октомври* во кое се реализира проектот *Активна настава* кој е еден од најприфатените иновативни тенденции во рамките на основното образование во Република Македонија.

Од субпримерокот на паралелки се одлучивме за едно прво и едно второ одделение. Овие паралелки се опфатени со целодневна настава што е во прилог на нашиот предмет на истражување затоа што таквиот вид на настава нуди многу повеќе можности за автоиндивидуализација на децата.

Основно училиште	Паралелки	Ученици
"11 Октомври"	I ^{в}	25
"11 Октомври"	II ^{б}	32

Примерокот опфатен со истражувањето се снимаше во периодот од *септември 2003 до јуни 2004 година*. Во просек се вршеа набљудувања

еднаш неделно од почетокот до крајот на работниот ден во сите единици на набљудување.

Примерокот на испитаници за интервју го сочинуваат:

Воспитувач	Директор	Градинка
Г-ѓа Лилјана Поченова	**Г-ѓа Вероника Нешовска**	**"8 март"**
Г-ѓа Бранка Ѓорѓевска		**"8 март"**
Г-ѓа Надица Гировска		**"Орце Николов"**
Г-ѓа Суза Ангеловска		**"Орце Николов"**
Г-ѓа Соња Тошевска		**"Орце Николов"**
Г-ѓа Весна Каровска		**"Орце Николов"**
Г-ѓа ВањаПетровска		**"Орце Николов"**

Наставник	Педагог	Училиште
Г-ѓа Роза Василевска	**Г-ѓа Соња Димитровска**	**"Јан Амос Коменски"**
Г-ѓа Зорка Ристова		**"Јан Амос Коменски"**
Г-ѓа Емилија Пап		**"Јан Амос Коменски"**
Г-ѓа Весна Крацовска		**"11 Октомври "**
Г-ѓа Спасија Кондовска-Сула		**"11 Октомври "**
Г-ѓа Тања Софрониева Здравковска		**"11 Октомври "**
Г-ѓа Виолета Гацовска		**"11 Октомври "**

5. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

При проучувањето на проблемот применивме емпириско истражување од дескриптивен карактер. Ваквото теренско истражување бараше да се определиме исклучиво за следниве квалитативни техники:

- партиципативно набљудување и
- неформално интервју.

Партиципативното набљудување имаше за цел непосредно набљудување на различни аспекти од набљудуваната појава кои се

регистрираа најчесто со рачно бележење. За дел од набљудуваните активности се користеше диктафон, видео камера и фотоапарат.

Партиципативното набљудување се состоеше од:

- глобална дескрипција на набљудуваната појава и
- насочена, фокусирана дескрипција на одредени аспекти на истражувачкиот проблем.

Глобалната дескрипција беше насочена главно кон следење на условите во градинката и училиштето во кои се одвиваат воспитно-образовните и наставните активности. Од тука се добија податоци за:

- просторната и материјално-техничката опременост на воспитно-образовните институции вклучени во истражувањето;
- субјектите кои учествуваат во тој процес;
- присутната атмосфера во занималната и училницата;
- времето во кое се врши набљудувањето;
- некои специфични настани кои ќе се случат во текот на нашето снимање и
- текот на воспитно-образовните и наставните активности кои се реализираат во текот на денот кога го вршиме набљудувањето.

Фокусираната дескрипција беше насочена кон следење на автоиндивидуализираните активности на децата. На тој начин се добија податоци за:

- видот и обемот на автоиндивидуализираните активности;
- оспособеноста на децата во користењето на различните извори на знаења, умеења, способности, мислења/ставови;
- интересот на децата за овој вид активности;
- мотивациските стратегии на воспитувачите и наставниците за автоиндивидуализација;
- фидбек за резултатите на децата

Неформалното интервју ни послужи за согледување на размислувањата и ставовите на воспитувачите/наставниците и педагозите по однос на ова прашање. Податоците се регистрираа со помош на диктафон. Прашањата се движеа околу следниве упоришни точки:

- општи податоци за субјектите и за нивното стручно усовршување;
- нивни ставови и мислења во врска со програмата, по која работат;
- на кој начин ги почитуваат индивидуалните способности и интереси на децата;
- какви се нивните сознанија за автоиндивидуализираниот начин на организација на воспитно-образовната работа и нивниот став по однос на ова прашање;
- на кој начин поттикнуваат автоиндивидуализирани активности кај децата, со какви стратегии;
- какви извори на знаења, умеења, способности и сл. применуваат;
- на кој начин ги вреднуваат постигнувањата на децата низ овој облик на учење;
- каков е интересот на децата за овој начин на работа;
- кои се нивните размислувања за условите во занималната/училницата;
- кои се нивните размислувања за предностите и евентуалните недостатоци на овој начин на работа;
- нивни ставови и мислења во која насока да се развиваат програмите и стратегиите за автоиндивидуализација на децата.

6. НАЧИИ НА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Обработката на добиените податоци се врши на начин кој е карактеристичен за примена на квалитативни методи.

Податоците од партиципативното набљудување кои се бележени со рака се обработуваа непосредно по секое спроведено набљудување.

Податоците кои се регистрирани со користење на диктафон и видео камера се преслушуваа и прегледуваа, се забележуваа и се обработуваа.

На крајот при презентирањето на податоците се користи вербално - наративен стил и дескрипција на одредени аспекти од набљудуваните активности кои се значајни за нашиот предмет на истражување.

III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ

1. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ

Резултатите од партиципативното фокусирано набљудување ќе ги интерпретираме по хронолошки редослед на случување во секоја единица на набљудување со цел да се добие поцелосна слика за континуитетот на набљудуваните појави. Бидејќи добивме преобемен материјал за да не го обремениме трудот одлучивме да прикажеме дел од снимените денови , а остенатиот материјал кој се состои од детски трудови ќе го прикажеме во прилози. Најпрво ќе го презентираме материјалот добиен од набљудувањето на *големата група во градинка*, а потоа материјалот добиен од дескриптивните набљудувања во *прво и второ одделение*.

1.1 Интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување во големата воспитно-образовна група во градинка

- *Информација за обезбедување пристап кон теренот*

Пред да се започне со едно вакво обемно едногодишно истражување, прва задача што неминовно му се наметнува на истражувачот е добро да размисли каде ќе го врши истражувањето и по донесената одлука да обезбеди пристап на теренот. Изборот на градинката беше по наша проценка. Благодарение на нашата долгогодишна соработка со оваа градинка на планот на организирање на методските хоспитации на студентите од Педагошкиот факултет имавме увид во нејзиното практикување на воспитно-образовната работа и оттука сметавме дека големата група во градинката 8ми Март како примерок ќе соодветствува со целта и задачите на нашето истражување.

По добиената согласност од директорката на градинката г-ѓа Вероника Нешовска и воспитувачот во големата возрасна група г-ѓа Лилјана Поченова истражувањето започна. Практикувавме дескриптивно и фокусирано набљудување. Со дескриптивното набљудување дојдовме до сознанија за условите во кои се одвиваше воспитно-образовната работа, а

со фокусираното за нејзините суштински карактеристики кои беа во контекст со нашиот предмет на истражување.

Резултати од дескриптивното набљудување

Информација за просторните услови

Градинката 8ми Март се наоѓа во скопската населба Кисела Вода во централното градско подрачје. Се работи за мал објект од ниска градба со убаво уреден двор во кој децата пријатно поминуваат добар дел од денот. Во градинката функционираат осум групи на деца во кои тие се распоредени според возраста. Во средината на објектот се наоѓа една поголема просторија –сала која е опремена со најразлични игровни реквизити, неколку масички, голем телевизор, музички систем, видео рекордер и сл. Таа служи за заеднички игри и дружења на децата

ододразлични возрасни групи со цел да се надмине возрасната сегрегација.Ворамките на градинката има и кујна каде се подготвуваат топлите оброци на децата.

Занималната во која е сместена големата група е светла и не многу голема просторија. Нејзиното уредување секогаш соодветствува на темата што се разработува во одреден период. Освен неколку масички и столче за секое дете во неа има повеќе катчиња за игра и активности. Катчињата се посебно организирани површини опремени со игровен материјал и материјали за работа кои поттикнуваат на одредени активности. Тие се меѓусебно одвоени со ниски паравани или делови од мебел. На тој начин децата кога играат во едно катче се привидно изолирани, но лесно можат да видат што се работи во другите катчиња. Во просторијата беа присутни: ликовното катче, конструктивното катче,истражувачкото катче, семејно-драмско катче и литературното катче. Просторот ограничува во занималната секогаш да ги има сите катчиња. Затоа тие често се менуваа и се оформуваа нови во зависност од темите како на пр. етнолошко катче, еколошко катче, математичко катче, музичко катче, сообраќајно катче итн.

На присутните огласни табли во занималната секогаш беа присутни интересни содржини кои се однесуваа на децата, а се во интерес на родителите. Секогаш беше истакната темата која во даденият момент се работи, детски творби и куси совети за родителите.

Воспитно-образовни подрачја:

Во рамките на програмата Чекор по чекор акцентот се става на четири воспитно-образовни подрачја: Запознавање на природата и општествената средина, Математика, Култура на говорот и Ликовно воспитание. За реализирањето на содржини од областа на музичкото воспитание се грижеше музички педагог. Меѓутоа бидејќи нема остри граници меѓу нив тие секогаш тематски се поврзуваат. Значи се остварува интегрален прилод кон воспитно-образовните подрачја.

Субјекти:

Големата возрасна група беше составена од 26 деца од кои 14 момчиња и 12 девојчиња.Воспитно-образовната работа ја реализираше воспитувачот г-ѓа Лилјана Почепова, а асистентот г-ѓа Верка Ќосовиќ се грижеше за сите други потреби на децата во текот на денот.

Воспитно-образовни активности:

Во еден работен ден во големата група се реализираа по две воспитно-образовни активности. Обично првата активност започнуваше во 9ч., а другата по 10 и 30ч. Активностите немаа ограничено време на траење-траеа онолку колку за нив постоеше интерес од страна на децата. Интересно е што оваа година интерно во градинката започнаа да се реализараат мини проекти во рамките на возрасните групи. Во големата возрасна група се разработија неколку проекти во текот на првото полугодие. Темите секогаш произлегуваа од моменталните интереси на децата.

Резултати од фокусираното партиципативно набљудување

15. 09. 2003 год.

Ова беше нашето прво излегување на терен. Кога пристигнавме децата сосема слободно и спонтано си играа во разните катчиња кои се

распоредени во занималната. Воспитувачката за да им го привлече вниманието ги повикува да седнат околу неа за да им раскаже што и се случило вчера. Бидејќи децата со голем интерес ги следат ваквите раскажувања таа често ги практикува анегдотите од сопствениот живот во својата работа.

В-ч: Вчера попладне силно дуваше ветер. Почнаа гранките на дрвјата да крцкаат. Едно време сум задремала. Слушнав ѕвонење на вратата си велам сонувам или не. Почекав тој што ме бара да ѕвони пак. Некој сега силно чукна на вратата. Помислив да не е Бобо, бидејќи Бобо живее еден спрат над мене. Викнав Бобо, ја отворив вратата, но не беше Бобо, а немаше никој. Си реков кој би можел да биде и ја затворив вратата. Значи деца прво некој ѕвонеше, па престана, па тропна, отворив но никој немаше на вратата. Деца што мислите вие кој би можел тоа да биде? Да не беше тоа ветерот?

Д-1: Може си сонувала.

Давид: Некој можеби се скрил.

В-ч: Јас деца не открив кој е, а дури се уплашив, што би направиле вие?

Бобо: Би заклучил и не би отворил, ќе седам зад врата и ќе чекам прво да видам кој е.

Константина: Ние имаме окце на вратата ако го познавам ќе му отворам, ако не, не му отворам.

Д-2: Па ќе се наведнам долу и ќе зирнам да му ги видам нозете по чевлите ќе го познаам.

В-ч: А ако е некој крадец? Што би барал крадец во вашиот дом?

Д-3: Може да украде нешто, пари, каса, злато, јакна. Дали сите пари треба да се чуваат дома?

Д-4: Не во банка ќе ги ставиме.

В-ч: Дали сте останале некогаш сами?

Оле: Не сум останала сама, секогаш сум со некого. Со баба ми, со братучетка ми која е поголема.

Давид: Јас седев сам кога мама отиде во продавница. Дамјан не беше роден, а мама не беше ни трудна.

В-ч: Што правеше тогаш?

Дамјан: Седев, ми рече мама да не отворам. Ако звонеше некој ќе видев, ако е тета или баба ќе отворев.

В-ч: Сакам да го прашам Матеј што прави кога останува сам дома?

Матеј: По некогаш си играм со колички, понекогаш со компјутер.

В-ч: Не се плашиш што си сам?

Матеј: Не се плашам живеам во стан.

В-ч: Добро деца по се што денес си кажавме ајде заеднички да се договориме кога ќе останеме сами никогаш да не отвараме врата на непознати.

Воспитувачката веќе на масичките имаше наредено три сликовници: Црвенкапа, Волкот и седумте јарињa и Волкот и трите прасиња. Им даде упатства на децата да седнат кај онаа сликовница која најверќе им се допаѓа. Така според интересот на децата се оформија три групи. Секоја група требаше да ја разгледа сликовницата, да се потсети на приказната и да се договори како ќе ја драматизира. Децата уживаа во оваа активност бидејќи се што е поврзано со приказните со голема мотивираност го прифаќаат.Самите си ги делеа улогите и секое дете имаше улога. На крајот презентираа многу интересни и смешни демонстации.

Следуваа игри по катчиња по избор на децата.

Октомври,2003год.

Во текот на октомври во големата група се реализираше проектот "Светот се вика музика" . Преку непосредниот разговор со воспитувачот се информиравме дека таа за реализација на овој мини проект била поттикната од големиот интерес на децата за песна, за движења по музика и за свирање на детски музички инструменти. Пред почетокот на проектот родителите беа информирани со помош на флаери со цел да се поттикнат за повратна информација и нивно вклучување во истиот.

Задачи на проектот:

- децата да се запознаат со начинот за создавање звук;
- да се запознаат со видовите инструменти;

- запознавање со видовите музика и нивните карактеристики;
- запознавање со карактеристични танци кај нас и во светот;
- запознавање со професијата музичар;
- запознавање на начинот со кој се пренесува музиката преку етерот (радио) и снимање на детски радио емисии;
- да се негува желбата за слушање квалитетна музика, пеење, свирење и изразување на музика со движење;
- поттикнување на акустичка перцепција;
- создавање умешност за свирење на детски музички инструменти;
- развој на музички слух и музичко помнење;
- негување способност за естетско вреднување на музиката;
- емотивно восприемање и доживувања на различни видови музика;
- развој на музички способности, осет за мелодија, чувство за ритам и такт;
- оспособување за индивидуално и хорско пеење;
- развој на вештина за слушање и следење музика.

Фази на реализација:

Реализацијата на проектот се одвиваше низ следниве фази:

- иницијатива за реализација на проектот;
- посетата на музичарот Кристијан Лукаревски од детската градинка "Раде Јовчевски Корчагин";
- посета на Македонското радио и учество во детската радио емисија "Нова планета" ;
- караоке шоу;
- посета на Културно уметничкото друштво "Кочо Рацин";
- креативни активности во занималната;
- изработка на сликовница "Светот се вика музика"

Предвидените фази содржеа богати активности и содржини. Најпрво децата се потсетија на приказната "Петре и лиска" која ја обратувале порано и која им оставила многу голем впечаток.

Во рамките на втората фаза гостинот музичар од градинката "Раде Јовчевски Корчагин" ги запозна децата со професијата музичар и со

неколку музички инструменти. (гитара, хармоника, тапани и синтисајзери). Тој им го демонстрира на децата начинот на свирење на конкретните музички инструменти и видовите музика кои можат да се свират со нив. Децата имаа можност да разговараат со него, да поставуваат прашања и со тоа да ја задоволат својата љубопитност. Сите беа вклучени индивидуално да пробаат да свират на музичките инструменти. На крајот направија мала забава организирана од музичарот гостин.

За следната фаза се информиравме од воспитувачот г-ѓа Емилија Николова бидејќи не бевме во можност да ја следиме нивната посета на Македонското радио. Со помош на уредникот на детската редакција г-н Владо Димовски, децата имале можност да се запознаат со начинот на кој се снима и пренесува музиката во етерот. Децата за првпат имале можност да ја видат опремата и апаратурата на еден таков мас медиум каков што е радиото. Тие исто така имале можност да учествуваат на снимањето на детската радио емисија "Нова планета".

Следната фаза – организирањето на караоке шоу, сметаме дека на децата им остави најсилен впечаток. Тука децата имаа можност да ги изразат своите музички способности и да го развиваат својот емотивен свет, оптимизам и самодоверба. Децата се претставуваа на сцена пред публика која се состоеше од воспитувачите и децата од сите други групи во градинката. Сцената беше комплетно уредена со музичари, сценски настап на балерини, со мажоретки и придружни вокали. Децата по сопствен избор одредуваат која песна ќе ја пеат на сцената. Имаа голем мотивирачки фактор бидејќи ниту едно дете не беше запоставено.

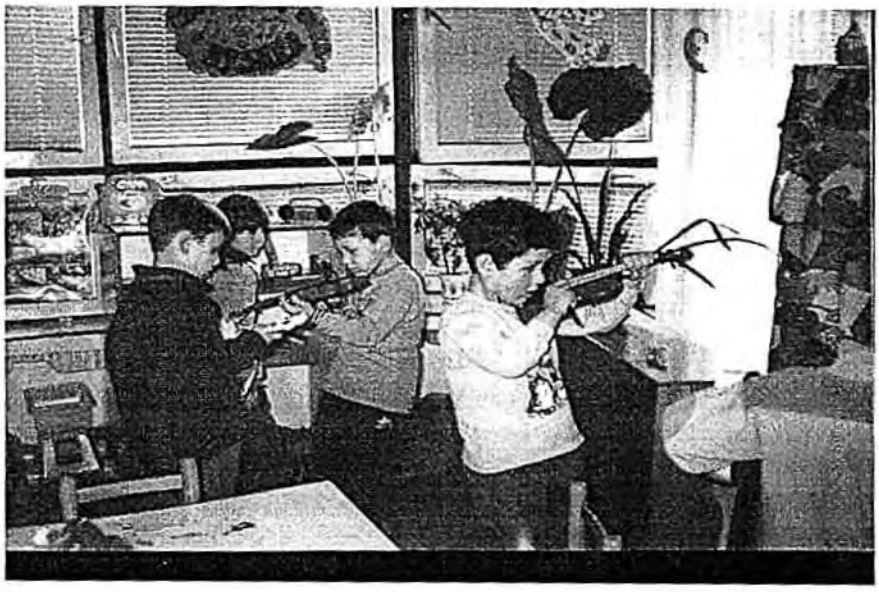
Во рамките на петата фаза од овој проект децата го посетија Културно-уметничкото друштво "Кочо Рацин" и се запознаа со традиционалните игри и ора. Оние деца што појавија интерес ги направија првите чекори и кај нив се разви желба за понатамошно следење на курсевите во друштвото.

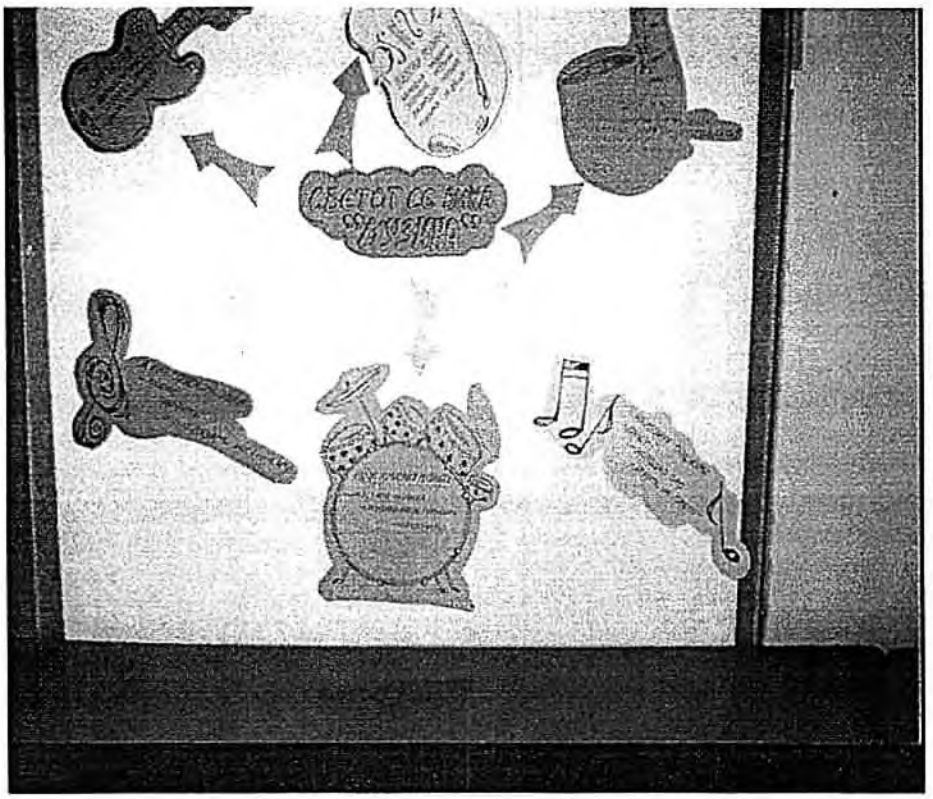
Креативни активности во занималната

Работата по катчиња е неминовен дел од секојдневните активности во занималната. Во договор со децата според нивните желби и интереси се

организира игри во сите катчиња. На пример во литературното катче децата играа пантомима (со помош на гестикулации некои деца опишуваат некој од инструментите и начинот на кој се свири на нив, а други погодуваа). Во семејно-драмското катче, некои деца се одлучија да ја драматизираат приказната "Петле и лиска". Во конструктивното катче со дрвени блокови децата конструираа бина на која изведуваа активности од музичкото катче, односно правеа фестивал. Децата што се одлучија за ликовното катче изработуваа колаж "гитара". Во манипулативното катче децата играа игри покривалки на музички инструменти. Активностите по катчиња ротираа според желбата и интересот на децата.

Воспитувачот во текот на реализацијата на проектот постојано ги мотивираше децата да пронаоѓаат слики од музички инструменти и се што е поврзано со музиката во соработка со своите родители. На крајот сите прибрани материјали ги искористија во изработката на сликовницата "Светот се вика музика". Во сликовницата имаше многу детски искази и детски цртежи со што се збогати нејзината содржина.





Ноември, 2003 година

Во текот на ноември, во големата група се реализираше проектот "Во светот на обликувањето". Идејата за овој проект произлегла од големиот интерес на децата за моделирање и обликување на разновидни материјали..

Задачи на проектот

- развивање на креативноста и творештвото кај децата;
- развој на поголема техничка вештина и умеење во користењето на прибор за работа;
- да се развива смисла за обликување на предметот;
- да се активира визуелната перцепција, во разликување на облици од непосредната околина;
- да се развива интерес кон конструктивната фантазија и мислење;
- умеење преку обликувањето на еден предмет детето да ја изрази својата индивидуалност, чувства, мисли и желби и развој на естетски чувства.

Фази на проектот:

- соработка со уметник – вајар Војо Кретевски;
- работа со пластелин;
- изработки од самолеплива хартија;
- работа со тесто;
- работилница со родители- есенски плодови;
- работа со амбалажа весници и
- посета на ателјето на вајарот Ангел Димовски-Чауш.

Во првата фаза од проектот децата ги посети вајарот Војо Кретевски. Тој им демонстрираше изработка на фигури на деца од повеќе видови на материјал. Децата беа многу слободни во поставувањето на прашања. Се интересираа за се. Еве неколку од детските прашања упатени до гостинот:

Д-1: Зошто сакаше да станеш вајар?

Д-2: Дали правиш споменици?

Д-3: Каде ги изложуваш работите?

Д-4: Што сакаш најмногу да изработуваш?

Потоа заедно со децата со помош на пластелин правеа повеќе изработки. Секое дете индивидуално работеше и имаше можност да ја изрази својата креативност. Сите изработки беа успешни на општо задоволство на децата. Од изработките децата подготвија изложба за родителите.

Во текот на втората фаза децата работеа со самолеплива хартија. Секој изработуваше разни предмети во зависност од својата желба и фантазија. Најголем впечаток ни остави изработката на еден голем гердан од самолеплива хартија. Децата беа многу радосни од заедничкото дружење при изработката на герданот.

Во наредната фаза се користеше тесто за изработка на разни предмети, исто така според желбата на децата. Тестото се месеше, се обликуваше, се печеше, бојше и украсуваше по желба на децата.

Проектот продолжи да се реализира подолго од замисленото поради големиот интерес што го појавија децата, во петтата фаза децата работеа со природни предмети, есенски плодови, зеленчук и овошје, разни семиња, од кои правеа најразлични изработки. Значи оваа фаза беше посветена на есента и за таа цел на крајот се реализираше работилница со родители на која се изработуваа и презентираа дотогаш изработените предмети од есенски плодови.

Во последната фаза децата го посетија атељето на вајарот Ангел Димовски-Чауш. Посетата беше одлично организирана. Децата имаа можност да се запознаат со професијата вајар, со неговата работа, со материјалите со кои работи (глина, гипс, бронза) и со тоа да ги заокружат сите стекнати сознанија.

Декември, 2003год.

Месецот декември помина во знакот на реализација на мини проектот " Со компјутерот откривам, играм, се забавувам и патувам низ ..." Идејата за реализација на овој проект произлезе од конкретна ситуација во групата. Во честите разговори што ги водеше воспитувачката со децата како го поминуваат викендот дома, тие велеа дека играат на компјутер или со Play Station. Особено идејата дојде до израз кога едно утро Филип многу возбуден и радосен извика: Лиле ми купија компјутер. Радоста ја сподели и во групата со другарите, сите заинтересирано го слушаа, оние деца што веќе имаа компјутер ги споделуваа искуствата околу игрите што ги играат ... Се на се, се разви интересна дискусија која воспитувачката мошне спонтано ја искористи за да дознае што децата веќе знаат за можностите што ги нуди и дава компјутерот. Користувајќи ги детските претходни знаења воспитувачката започна да го осмислува проектот и веќе од наредниот ден во траење од еден месец истиот започна да се реализира.

Фази на проектот

Проектот се реализираше во рамките на следниве фази:

- писмено известување на родителите за реализација на проектот;
- програма за посета на МТ Net од страна на групата со утврдено време и содржини чии реализатори се вработени во МТ Net: Душко Борисовски – со содржини за запознавање со компјутерот и неговите составни делови и Весна Чушкова – со содржина запознавање со поимот интернет;
- посета на МТ Net Деловен центар Алмако;
- организирање на креативни активности во занималната;
- возвратна посета на вработените во МТ Net во градинката;
- посета и игри во интернет кафе ;

Предвидените фази се реализираа низ богати активности и содржини на пр. при посетата на МТ Net децата се здобија со елементарни сознанија за компјутерот, неговите основни составни делови, исто така се запознаа и со основните поими на електронската мрежа на комуникација. Децата со интерес ги следеа сите демонстрации на вработените во МТ Net, и сите ги научија составните делови на комјутерот. Се воодушевија од сознанието дека писмото пуштено по електронската пошта стасува само за неколку мига на било кој дел од земјината топка или според зборовите на Стефан "кај што сакаш ти ". Беа исполнети низа детски желби од страна на вработените во МТ Net кои им овозможија на децата да уживаат во светот на Дизни, во царството на буквите, игри со автомобилски трки (по желба на машките), а девојчињата на Барби страницата имаа можност да ги облекуваат куклите, да ги бојат и сл.

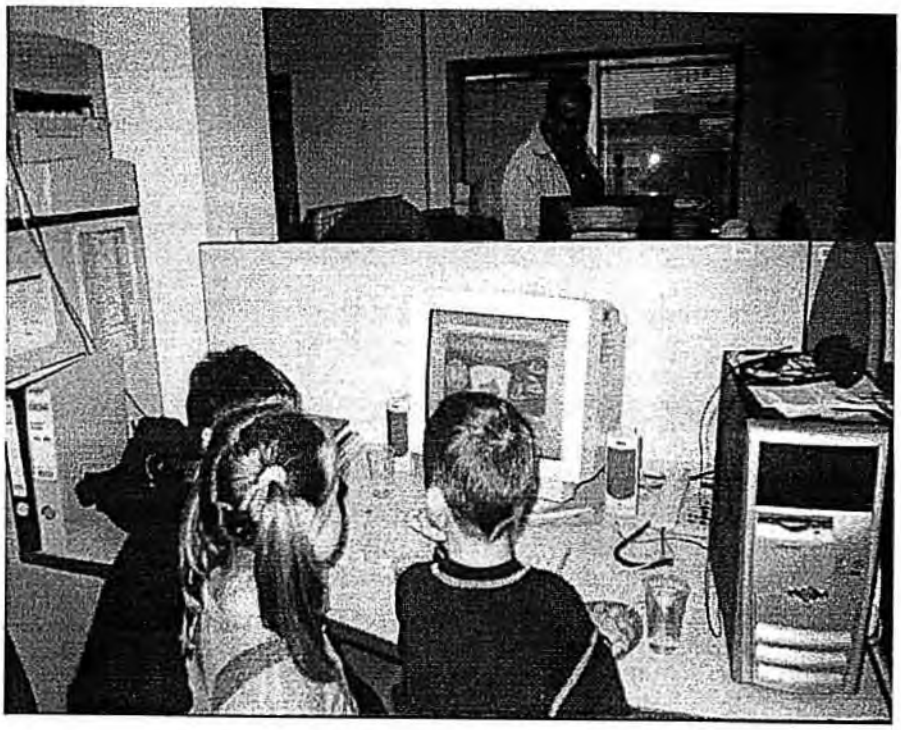
Во текот на наредните денови во занималната беа реализирани многу креативни активности кои се реализираа во разните катчиња за игра по избор и желба на децата на пр. :

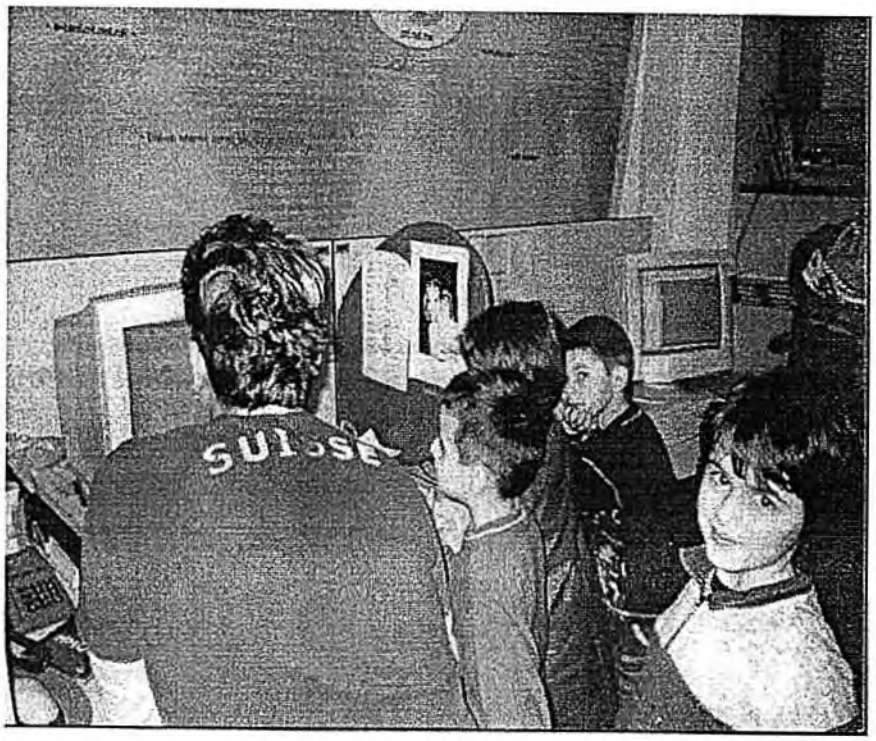
- се конструираа компјутери од дрвени лего коцки во конструктивното катче;
- се составуваа писма до непознати другарчиња со цел да се испратат преку електронска пошта во литературното катче;

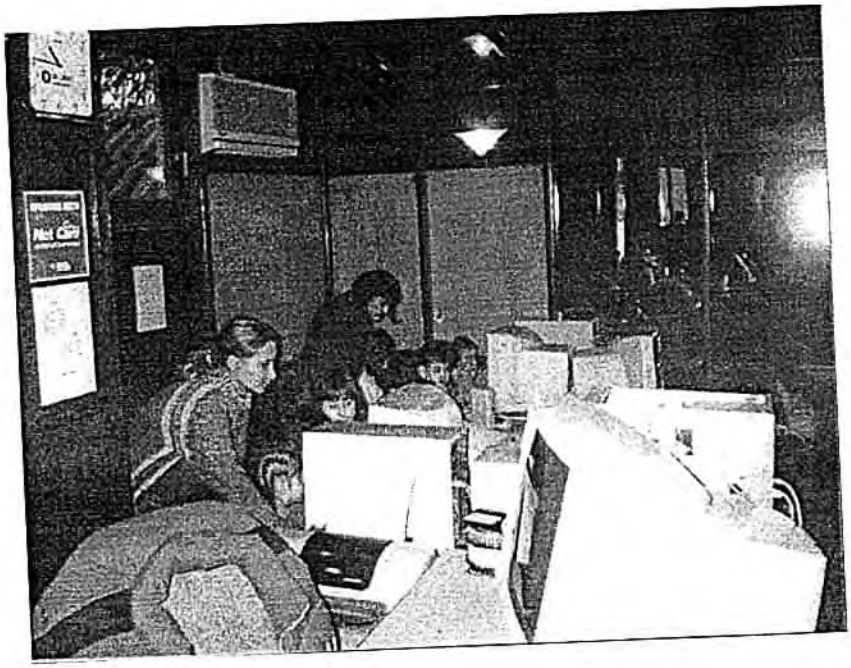
- се изработуваа комјутери од празна амбалажа;
- се илустрираше посетата на МТ Net во ликовното катче;
- се организираа игри на пр. "семејството учи Англиски на комјутерот" во семејното катче

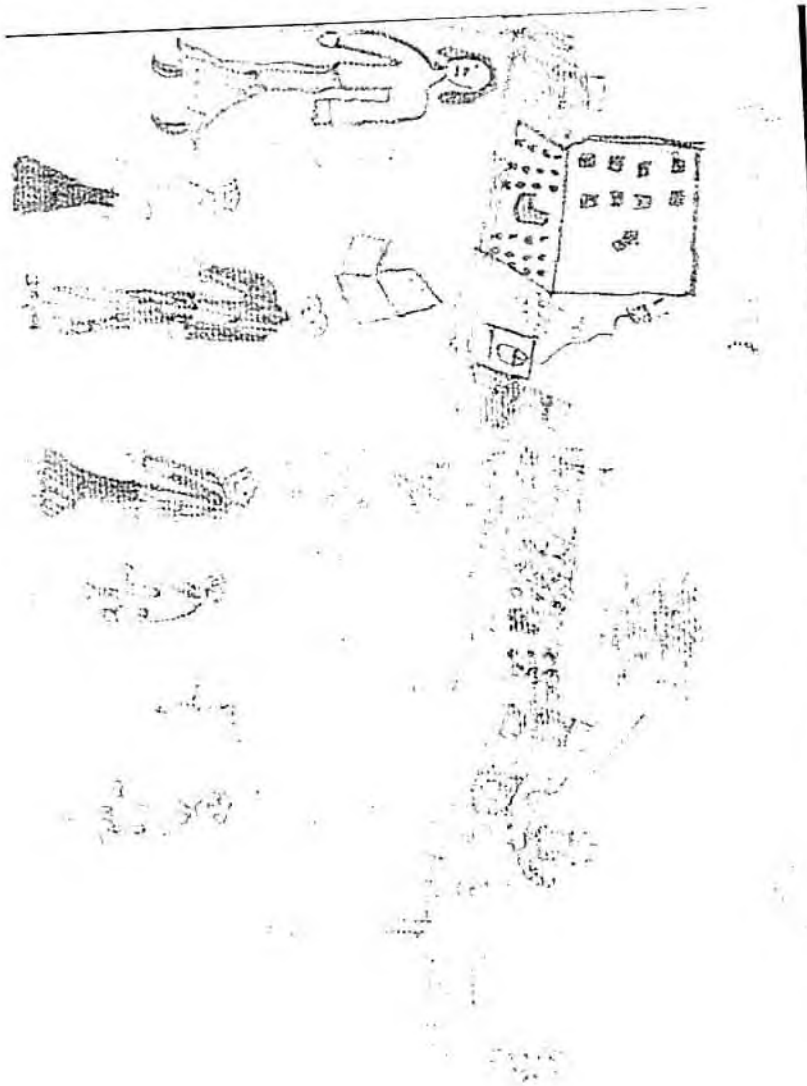
Исто така децата имаа можност за организирање на многу интересни игри на комјутерот во групата, се забавуваа, играа самостојно или се спојуваа во парови, си помагаа ... Задоволството беше големо да се гледаат насмеани и среќни детски лица.

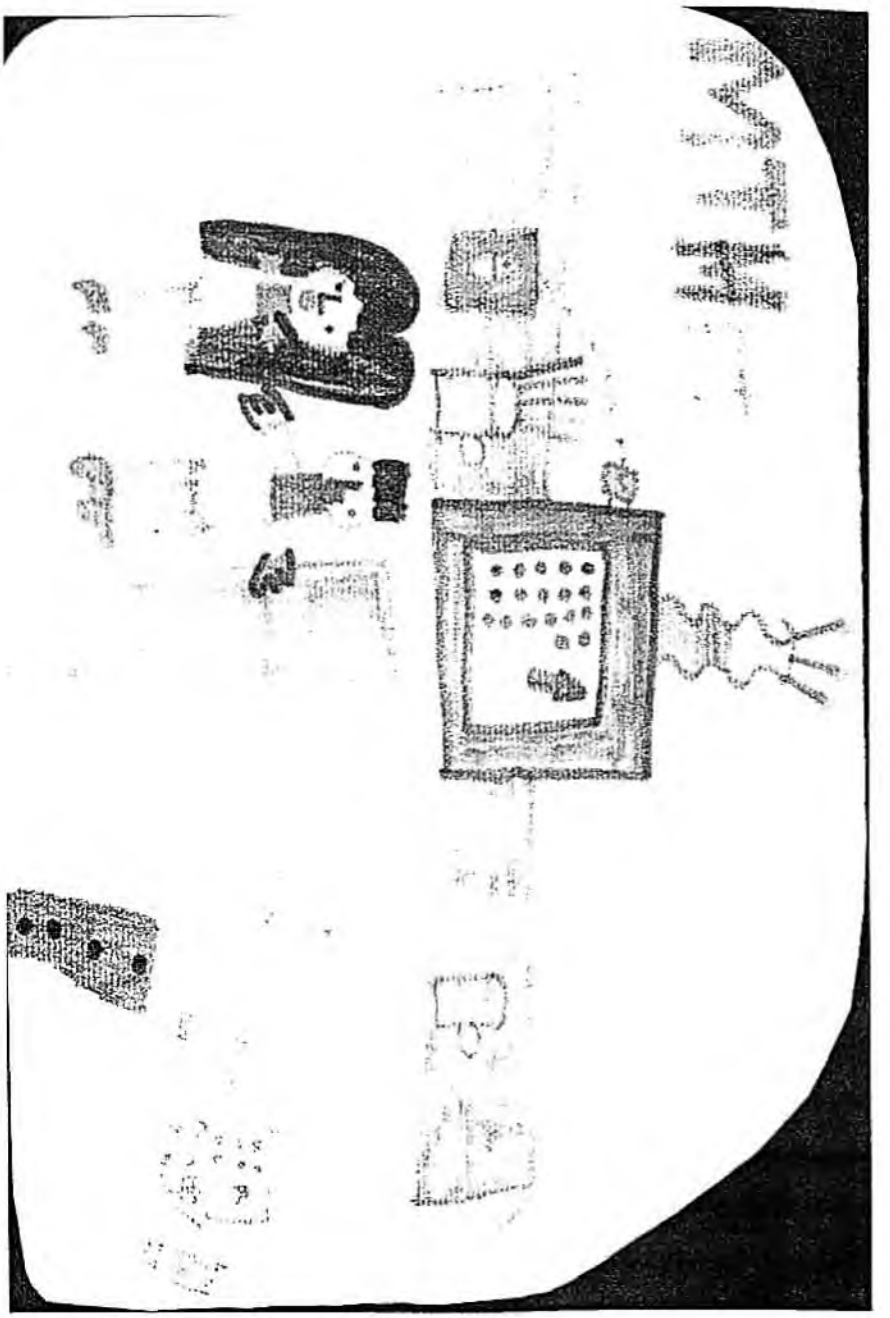
При возвратната посета на вработените во МТ Net во градинката децата им го презентираа се она што го научиле на нивниот комјутер. Тие ќе им помогнат по електронска пошта да му испратат порака со сите детски желби до Дедо Мраз. Потоа дружењето прерасна во новогодишна забава.











19.02 2004год.

Уште на почетокот на нашето пристигнување воспитувачката ни објасни дека е во тек реализација на мини проектот Дедовите приказни преку песни – "Досадниот комарец". Идејата за реализација на овој проект била иницирана од CD подарокот од Томислав Таневски "Дедовите приказни преку песни". Децата секојдневно баралe да ги слушаат и учат

песните кои се во контекст со содржината на приказните. Меѓутоа од сите приказни на CD-то најсилен впечаток им оставила приказната Досадниот комарец. Воспитувачката го искористила тој момент и со заеднички договор со децата пристапиле кон реализација на овој проект.

Фази на проектот

Проектот се реализираше во рамките на следниве фази:

- иницијатива за реализација на проектот;
- слушање на CD- то и разработка на приказната Досадниот комарец;
- учење на песната;
- подготвување на кореографија со балерината Виолета Бајрами;
- создавање мала театарска група;
- креативни активности во занималната;
- јавна презентација;
- евалуација на проектот.

Предвидените фази се реализираа преку богати активности и содржини на пр:

- при слушањето на CD-то децата се запознаа со содржината на приказната, со главните јунаци, го слушаа нивниот правилен говор, ги следеа актерските способности на актерите во приказната итн;
- при учењето на песната која е водител во приказната децата внимателно ја слушаа музиката и текстот, но и ја обработуваа со придружба на клавир со музичарот;
- кореографијата на песната заеднички ја поставија со балерината. Тука дојдоа до израз игровните и уметничките можности на децата ускладени со ритамот на песната;
- откако овие активности беа реализирани следеше договор за создавање на мала театарска група за чиј состав сосема демократски одлучуваа децата. Тука дојдоа до израз говорните можности, изразниот говор и предиспозициите на некој од децата.

Во занималната исто така се реализираа креативни активности во рамките на разните катчиња. Децата сосема слободно по сопствен избор, интерес и желба се определуваа со кои активности ќе се зафатат. На пр:

- некои деца се одлучија за активности во ликовното катче каде ја илустрираа приказната, изработуваа крилја за комарците и круна за "кралот" на комарците;
- некои деца ја драматизираа приказната во семејно-драмското катче;
- некои деца се одлучија да ја прераскажуваат приказната и да и дадат поинаков крај во литературното катче;
- дел од децата одлучија да го градат градот на комарците во конструктувното катче.

Реализацијата на овој мини проект беше следен со голем интерес, желба и љубов од страна на децата. Тие многу брзо и лесно ја разбраа содржината на приказната "Досадниот комарец". Ја прераскажуваа и уживаа во истата. Со многу јака мотивација ја прифатија и песната која произлегуваше од содржината на приказната. Интересот постојано растеше од ден на ден во нагорна линија и кога се поставуваше играта детското задоволство беше многу изразено. Интересно беше и оформувањето на театарската група. Она што ни остави впечаток е што децата сами си ги распоредија улогите, односно точно знаеја која улога на кое дете ќе му одговара. И навистина дојдоа до израз нивните глумачки способности.

Раскажувачот Бобо почна: Беше една топла летна вечер. Цвеќињата тивко трепереа, а ѕвездите сјаеа високо на небото. Се беше тивко. Сите беа потонати во длабок сон, само во собата на Невена се слушаше некаков звук зззз.

Целата екипа работеше во полн состав: хорот пееше, комарецот брмчеше, децата трчаа, играа, комарецот ја касаше Невена, а Невена се криеше, мавташе со раце, го бараше да го сплеска за на крајот да стане другар со комарецот. На крај во ритамот на песната играа и другаруваа сите заедно.

Оваа точка јавно беше презентирана на завршната приредба на градиниката а исто така беше подготвено и пано со фотографии, детски цртежи и пишан текст.

29.03.2004год

Децата гласно не поздравија и видно се израдуваа на нашето присуство. Веќе беа седнати на подот и активноста беше започната.

В-ч: Кој ден е денес?

Децата одговараат во еден глас-понеделник

В-ч: Ајде да го разгледаме календарот.денес е последен понеделник од месецот март. Помогнете ми да пронајдам која дата сме денес.

Децата точно знаат каде да бараат- во колоната на понеделниците го пронаоѓаат последниот понеделник во месецот март и ја одредуваат датата.

В-ч: Другари погледнете го уште еднаш календарот. Каков е по боја?

Ангел: Розев.

В-ч: А видете овде каков календар ви ставив. На паното е ставен календар на кој има слика на загадена вода.

Јане опишува што има на сликата: вода, три деца, трски, камења, дрво, пајчиња

В-ч: Ајде Габи помогни му што гледаш друго на сликата?

Габи: Телефон, чизма

В-ч: Од каде е чизмата извадена?

Д-1: Дете што гњури ја извадило од вода, и телефонот е изваден од вода.

В-ч: Ау се фрлено во вода. Е, каква е таа вода во која има фрлено се и сешто секакви ѓубриња?

Константина: Загадена, нечиста вода.

В-ч: Дојдете сите околу мене имам еден проблем. Вчера земав една книга но некој ми ги скинал страниците. Крајот го немаше. Многу бев тажна и ја прочитав ама што да правам без крај. Па си реков дечињата ќе ми помогнат.

Воспитувачката ја чита приказната: Во една прекрасна шума допатува пролетта. Сонцето високо грееше и ги повика сите птици кои пристигнале од југ. Пеперутките и буба марите танцуваа. Шумата ги рашири своите раце. Дрвјата беа разеленети, убави, чисти. Но одеднаш нешто се случи. Целата шума се стресе. Дојдоа тројца со секири и ја отсекоа пола шума. Сите животни се разбегаа. Ги снема птиците, верверичките клукајдрвчето. Се беше тажно. По некое време децата што живееле блиску решиле да си поиграат во шумата, да подишат чист воздух. Кога виделе што се случило во шумата се разочарале и извикале: Леле каква катастрофа!

В-ч: До тука ми беше приказната. Замислете да сте вие тие деца што ќе направевте?

Додека се читаше приказната децата многу внимателно и заинтересирано ја следеа. Веднаш се соживеаа со улогата што им беше доделена и сите со свои оригинални предлози зедоа учество во дискусијата што се разви.Воспитувачката го следеше разговорот и само кога ќе почуствуваше потреба ги поттикнуваше со дополнителни прашања. Еве дел од детската дискусија:

Давид: Веднаш ќе посадиме цвеќиња

Д-1: Јас мислам дека прво треба да насадиме дрвја и тоа оние што брзо растат, па после цвеќиња

Кате: Ќе ги полеваме со чиста вода, така шумата ќе биде убава, миризлива.

Д-2: Ќе направиме гнездења за птиците за да ги вратиме.

Д-3:Ќе ги викнеме татковците да ни помогнат да ги тргнеме исечените дрвја.

Д-4: Кога се ќе исчистиме ќе треба да се стави чувар, да ни ја чува шумата.

Потоа неколку деца ја раскажуваат приказната со свој оригинален крај. Сите заедно смислуваат наслов за приказната. Од повеќето предлози што ги понудија (Среќна шума, Расцеана шума, Убава шума, Децата ја спасиле шумата итн.) постигнаа консензус да го прифатат последниот предлог: "Децата ја спасија шумата"

Катчињата за игра веќе беа подготвени. Воспитувачката им даде неколку предлози: Во конструктивното катче да креираат најсреќна шума; Во ликовното катче да илустрираат шума; Во литературното катче да разгледуваат сликовници и енциклопедии за шумата, за растителниот свет во шумата, за животните во шума и сл; во драмското катче да ја глумат приказната или.Децата според својот интерес се определуваа за некој од наведените предлози. Највеќе интерес побуди литературното катче бидејќи изобилуваше со сликовници и детски енциклопедии на оваа тема (дел од нив ги обезбедиле самите деца). Откако ќе завршат со активностите пеат еколошка песна:Дрвјата ни даваат воздух за дишење...

14. 04. 2004год.

Отакако сите деца завршуваат со појадок учителката им пушти песничка за пролетта. Ова на децата им се допаѓа многу, сите пеат и играат. Песничката завршува децата се седнати на подот и учителката ја започнува активноста. Ги прашува дали сакаат да слушнат неколку гатанки им ги кажува следниве:

1: Кога снегот се топи и дрвјата цутат? Кога ластовичките се враќаат од топлиот југ? (одговор пролет)

2: Има убав нежен стас и прекрасен звонлив глас. Уште в рани зори гласот му се ори (одговор петел).

3: Животинче живо со кожувче сиво, со опавче кусо, кора дрво делка многу сака зелка (зајак).

4: Полн грб игли има а со нив не шие, змии глувци јаде преку зима спие (еж).

На сите гатанки децата ги знаат одговорите и на сите гатанки одговараат во хор. Учителката им кажува дека ќе им прочита приказна за петелот, зајчето и ежот која се вика "Кукичка во пенушка". Го објаснува зборот пенушка и почнува да ја чита приказната (текст од Олга Синадиновска од "Говорот во слики, зборови и игри").

На паното се закачени илустрации на приказната децата со големо внимание ги следат. Со нивна помош тие и се обидуваат да ја раскажат приказната. Сите заедно од приказната извлекуваат поука *секогаш кога сложно сите другарски работиме се сложуваме и не се тепаме, работите ќе ни врват убаво.* Учителката ги прашува дали се тие сложни како во приказната и бара од нив да си замислат приказна во која ќе се истакне нивната сложност.

Д-1: Јас со моите другари отидов во шума. Таму имаше река. Реката бучеше силно и кога нешто страшно се случи. Една другарка падна и почна да се дави во реката. Ние другарите брзо се договоривме и фрливме јаже и ја извлековме.

В-ч: Значи сте биле многу сложни, браво. А кај најдовте јаже?

Д-1: Ако немавме јаже ќе извадевме ластик од облеката и ќе ја спасевме другарката.

В-ч: Браво дечиња колку сте снаодливи. Гледате дека со сложност може да се спаси дури и човечки живот. Многу ми се допадна приказната.

Христијан се јави да раскаже своја приказна. Јас еднаш собирав јагоди и кога ги однесов дома ми дојдоа другарите. И кога ќе видам немав толку јагоди колку другари. За да има за сите ги пресеков јагодите на пола.

Ана почнува да раскажува како берела цвеќе, се лизнала и паднала, а другарите и помогнале.

Приказните почнуваат да наликуваат една на друга. Учителката се обидува да ги насочи да смислат нешто друго. Веднаш се јавува едно дете кое раскажува како со другарите правеле куќичка од дрво и заедно ја средувале.

Потоа учителката бара од децата да седнат на своите места и да го илустрираат оној дел од приказната кој најмногу им се допаднал. По неколку минути сите се на место, почнуваат да цртаат. Секој кога ќе го заврши цртежот одеше во своето омилено катче да игра.

18. 05.2004год.

Активноста започнува со седнување на децата во круг. Воспитувачката започнува разговор со нив.

В-ч: Кој ден сме денес?

Децата: вторник.

В-ч: Кој ден ќе биде утре? Кој датум сме, кој месец?

Децата: Денес е 18 мај .

В-ч: По што знасте?

Бобо: Јас знам затоа што вчера му беше роденден на Вани. А знам дека на Вани му е роденден на 17 мај.

В-ч: Денес е вторник, значи ден после понеделник. (Му се обраќа на Јане) Јане најди го осумнаести на календарот, најди го вторник.

Јане: успешно ја завршува задачата и го чита вторник букба по буква со помош на воспитувачката.

В-ч: А која година сме?

Децата: 2004.

В-ч: Од каде знасте?

Децата: Лани бевме 2003.

В-ч: А по 2004 која година следува?

Децата: 2005 година, па 2006 година

Симона избројува колку деца има во групата со допирање на секое дете и утврдува дека се шеснаесет деца.

Филип: 16 деца и 2 воспитувачки тоа е 18.

В-ч: Точен е одговорот. Значи нашата група брои 18. Ајде сега да се поделиме во 4 крукчиња по 4 деца и фатете се за рачиња. Откако 4 круга со по 4 деца се оформени воспитувачката се фаќа во единот круг (множество) и прашува дали сите множества имаат ист број елементи?

Децата: веднаш констатираат дека во едно множество има повеќе елементи.

В-ч: Сега направете 8 множества со два елементи?

Децата веднаш се снаоѓаат се распоредуваат по двајца и ги оформуваат множествата. Во меѓувреме и воспитувачката и негователката оформуваат уште едно множество.

В-ч: Колку множества сега имаме?

Децата: Тоа се 9 множества со два елементи.

Потоа сите деца оформуваат еден голем круг и во траење од 10 минути изведуваат вежби за размрдување.

Активноста продолжува. Децата седнуваат на своите места. Воспитувачката им ги поделува работните листови, им дава упатство да отворат на страната со две четворки. Децата веднаш знаат дека се работи за страна 44 и сите ја пронаоѓаат страната. Бобо бидејќи веќе знае да чита им ја чита задачата на сите деца: Колку подароци сака да добие кучето за роденден? Заокружи толку коски колку што покажува бројот. Сите заеднички ја решаваат ова задача. И веднаш по овој пример секое дете индивидуално пристапува на решавање на задачите на страна 44, а потоа и на страна 40. Воспитувачката ги надгледува, помага кај што е потребно и откако ќе завршат сите деца им ги собира работните тетратки.

8. 06. 2004 година

Активноста беше во тек. Се водеше разговор за растителниот и животинскиот свет во езерата и морињата.

В-ч: Што се прави од школката

Д-1: бисери

В-ч: Да ве прашам нешто што беше тоа што кога пливав во Охридското езеро ме допре по нозете?

Д-2: Сигурно било трева

Д-3: Лиле јас кога бев во Грција видов медуза.

В-ч: Што е тоа во Грција, каде пливате:

Д-4: море

В-ч: Што мислите што е поголемо морето или езерото?

Јане: морето е поголема површина од езеро.

Д-1: Охридското е езеро, а Егејското е море.

В-ч: А, уште поголема површина од море дали некој знае што е?

Д-2: Океан

Воспитувачката на една масичка носи две корита со вода едно помало, едно поголемо. Децата веднаш определуваат помалото да претставува езеро а поголемото море. Добиваат школки, морски ѕвезди, камчиња кои ги фрлаат во водата. Си разговараат меѓу себе.

Д-1: Фрлајте во езерото школки да се создадат бисери.

Д-2 Морските ѕвезди треба да се фрлаат во морето

Потоа добиваат цевчиња со кои дуваат во водата и прават меурчиња.

В-ч: Никој не ми кажа освен по големината по што друго се разликуваат морето и езерото? Кога пливате во море што ви се лепи по кожата?

Децата одговараат во еден глас-Сол. Ставаат сол во коритото што претставува море. Ја пробуваат водата и констатираат дека е солена. Ја пробуваат и другата вода. Таа не е солена.

Д-1: Лиле водата во морето треба да е сина.

Ставаат сина темперна боја со цел да бојадисаат водата во морето. Водата станува сина и школките и морските ѕвезди не се гледаат.Децата ги барат во водата со рачињата. По веселата игра децата пројавија интерес да ги разгледуваат сликовниците и енциклопедиите за тајните на морските длабочини што им ги понуди воспитувачката. Се отвори интересни дискусии: за делфините за морското коњче,за ајкулата.. Се поставуваа најразновидни прашања, се упатуваа барања до воспитувачката да им раскажува или да им прочита нешто за животните што го побудија детскиот интерес. Задоволство беше да се набљудува колкав голем интерес се побуди кај децата за оваа тема. Сите деца активно учествуваа во дискусиите. Сосема слободно и спонтано прашуваа, се интересираа, раскажуваа за свои искуства или раскажуваа некои гледани филмови.

Потоа се приѓати кон самостојна работа. Секое дете по сопствена желба се определуваше што ќе работи: Некои се определија да цртаат

море со фломастери или темперни бои; некои за моделирање со пластелин (правеа морски ѕвезди, морски коњчиња, школки итн.); некои во градежното катче конструираа море, некои го креираа паното во согласност со темата на денот и сл. Воспитувачката ја следеше работата на сите деца и помагаше само доколку беше потребно.

Пред ручекот децата со голема возбуда ја следеа видео презентацијата на приказната"Малата сирена"

1.2 Интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување во I одд. во основно училиште

- ***Резултати од дескриптивното набљудување***
- ***Информација за обезбедување пристап на теренот***

За почетокот на нашето истражување во училиштето "*11Октомври*" значајно беше претходното познавање на лица кои ќе можат да помогнат во обезбедувањето пристап на теренот за истражување. Подршката што ја добивме од наставничката г-ѓа Весна Крацовска беше пресудна да добиеме одобрение за спроведување на истражувањето. Заедно со неа првиот официјален контакт со директорката на училиштето го направивме на почетокот на септември. На средбата ја запознавме со целта и текот на истражувањето и со неговото времетраење. Бидејќи веќе имавме обезбедено согласност за реализирање на истражувањето во второ одделение и од другата наставничка г-ѓа Спасија Кондовска-Сула, остана да се одбере уште едно прво одделение. По обавените разговори на директорката со постојниот кадар во првите одделенија изборот падна на наставничките г-ѓа Виолета Гацовска и г-ѓа Татјана Софронievска Здравковска кои го водеа Iв одделение и кои доброволно одлучија да влезат во истражувачкиот тим. За време на целиот наш престој во нивните одделенија имавме одлична соработка. Искажуваме голема благодарност до сите четири наставнички зашто тие со своето искуство на професионален план допринесоа за успешно спроведување на истражувањето.

Во периодот кога истражувањето започна прашањата на кои требаше да се обрне внимание веќе беа ревидирани. Меѓутоа тоа во никој случај не значеше дека во текот на истражувањето нема да се отворат нови прашања и дилеми кои ќе не пренасочуваат бидејќи се работеше за долг временски период. Во таа насока истражувањето беше многу флексибилно замислено и дозволуваше вклучување на сите нови прашања кои се иницираа во текот на истото.

Во текот на учебната 2003/2004 година се реализираа по 25 посети во I и II одделение за време на кои се вршеше набљудување на наставата во текот на целиот училишен ден во двете училници. Во училиштето се практикуваше целодневна одделенска настава што посебно одговараше на прашањата што ги поставивме со истражувањето. Дел од снимените денови рачно ги бележевме, а дел ги снимавме со камера. Набљудувањето на наставата во двете одделенија се вршеше во вид на дескриптивно и фокусирано набљудување. Дескриптивното набљудување ни обезбеди податоци за целокупното опкружување во кое се одвива наставата, а фокусираното беше насочено кон следување на карактеристиките на наставата со акцент на прашањата кои беа во центарот на нашиот интерес.

Информација за просторот

Основното училиште 11Октомври се наоѓа во централното градско подрачје. Зградата се состои од приземје и кат, и е во одлична состојба. Училиштето поседува пространо и уредено училишен двор во кој учениците го поминуваат своето слободно време. Одделенската настава е целодневна и се одвива од 7.30 до 15ч. Од тие причини обезбедени се сите услови за да се задоволат потребите на учениците. На пр. во рамките на училиштето има кујна каде се подготвуваат топли оброци за учениците. Исто така се организираат повеќе секции и слободни активности за кои учениците се определуваат по сопствен избор и желба. Училиштето поседува и добро опремена библиотека која им е на располагање на сите ученици.

Училницата во која е сместено *Iв одделение* се наоѓа на вториот кат од училишната зграда. Условите се солидни за реализирање на целодневната настава. Пред влезот на училницата има просторија во која се сместени шкафчињата на учениците. Секој ученик има сопствено шкафче во боја по негов избор во кое се сместени негови лични работи на пр.училишна чанта, книги, материјали за работа, индивидуално досие, облека и сл. Во училницата распоредот на клупите одговара за групна работа. Меѓутоа тој не беше постојан и многу често претрпуваше промени. Обично промените ги диктираа самите ученици кои имаа голема желба да ја уредуваат училницата. На едниот ѕид виси училишна табла, а

на сите други ѕидови има изложбени паноа каде се закачуваат детските трудови и изработки. На едниот крај има мини одделенска библиотека со скромен фонд на книги. На прозорите има саксии со цвеќиња за кои се грижат учениците. Тие слободно се движеа низ просторот за време на сите активности.

Предмети:

Во рамките на активната настава се реализираат следниве наставни предмети:Природа и општество, Македонски јазик, Математика, Ликовно воспитание, Музичко воспитание и Физичко воспитание. Карактеристичен е интегрален пристап кон наставните предмети кои се остварува преку тематско планирање. Најчесто централната тема произлегува од природно-научното програмско подрачје.

Субјекти:

Iв одделение броеше 25 ученици од кои 13 девојчиња и 12 момчиња. Наставата ја реализираат наставничките г-ѓа Виолета Гаговска задолжена за предметите Македонски јазик, Природа и општество и Ликовно образование и г-ѓа ТатјанаСофронievска Здравковска задолжена за предметите Математика, Музичко и Физичко образование. Тие одлично соработуваа меѓусебно и секогаш се надополнуваа една со друга.

Активности

Наставата трае од 7.30ч до 15ч. Во 12ч има пауза за ручек. Времето е флексибилно распоредено, нема 45 минутно ограничување на наставните часови. Тие траат толку колку што им е потребно на учениците да ги завршат своите започнати активности.

Резултати од фокусираното набљудување

17. 09.2003 год.

Денес е нашето прво излегување на теренот. Првачињата се враќаат од појадок во колона двајца по двајца фатени за раце. Влегуваат во училницата и гласно разговараат. Наставничката ги смирува, ги замолува за внимание и не претставува пред учениците. Тие се заинтересирани за

нашето присуство и за време на целодневниот престој во нивната училница не набљудуваат, ги интересира што пишуваме, зошто и ел.

Работниот ден започна со час по математика. Наставничката ни објасни дека во овој почетен период главниот акцент го става на вежбање на моториката на раката. Таа им подели на учениците наставни ливчиња на кои требаше да цртаат разни линии. Секој ученик индивидуално работеше на пополнување на својот наставен лист. Оваа активност за кратко време ја завршија сите ученици и потоа се премина на следна активност. Наставничката на таблата закачи слика на училница на која беа претставени различни односи меѓу предметите. Започна да се води разговор во врска со сликата.

Н-к Што гледате на сликата?

У-1: Гледам наставничка, ученици, клупи, столчиња, табла, дневник...

Н-к: Добро на сликата гледаме училница а сега да ми кажете што се наоѓа лево, а што десно од наставничката?

У-2: Лево има шкафче, а десно има прозорец.

Н-к: А што се наоѓа над и под шкафчето?

У-3: Над шкафчето е саксијата со цвеќе, а под шкафчето има книги.

Откако наставничката преку поставените прашања доби информации за тоа колку учениците ги совладале релациите: помало-поголемо, пред-зад, над - под и лево-десно се премина кон самостојна работа во работните листови по математика. Наставничката им даваше упатства за речавањето на секоја задача. Потоа ги набљудуваше, пристапуваше од ученик до ученик и ако некаде имаше потреба интервенираше, дообјаснуваше и даваше дополнителни инструкции.

Учениците што завршија имаа можност да одберат наставен лист подготвен од наставничката и да продолжат со работа.

ПОД, НАД

НАЦРТАЈ, ОПИШИ
КОГА СЕ СЛУЧУВА?

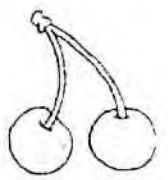
Што е горе?
Кој е долу?

17

ДЕСНО, ЛЕВО

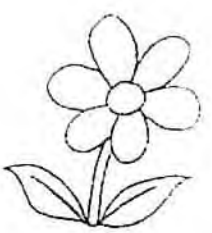
ДЕСНА ЛЕВА, ЛЕВА ДЕСНА
ИМАМ ЧИЗМА ЛЕСНА
ЛЕВА ДЕСНА, ДЕСНА ЛЕВА
НОСАМ ЧИЗМА ТЕСНА

ШТО МЕ БОЛИ?
ШТО МЕ БОЛИ?
ДЕСНА ЛЕВА, ЛЕВА ДЕСНА
НОСАМ ЧИЗМА ТЕСНА



Заокружи

а) жабата е десно
б) црешите се десно
в) жабата е лево
г) црешите се лево



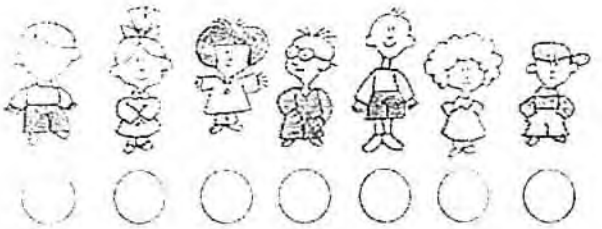
Бојадисај го десниот цвет црвено

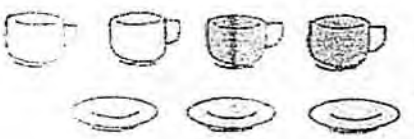
Бојадисај го левиот цвет сино

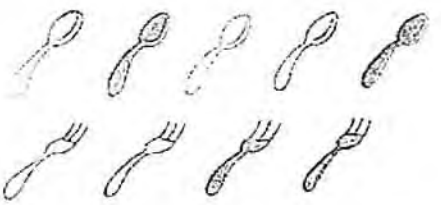
Лево
Напиши ги буквите што ги знаеш

Десно
Напиши го своето име

ПОВЕЌЕ, ПОМАЛКУ, ЕДНАКВО

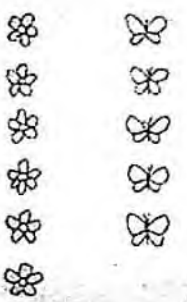




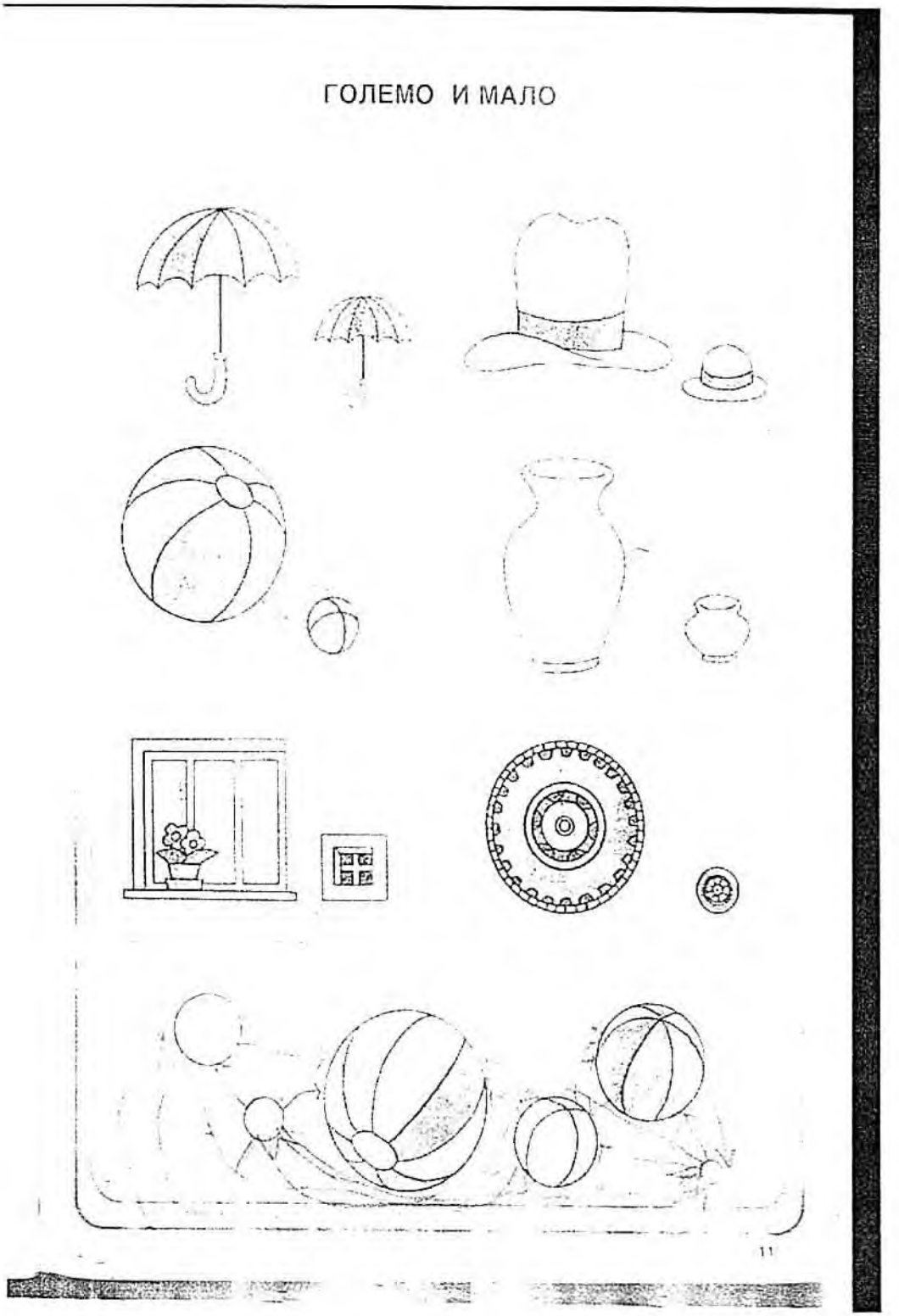


Има ли нешто повеќе?

IIR



Помалку има _____ (нацртај)



Следуваше ручек и попладневен одмор.

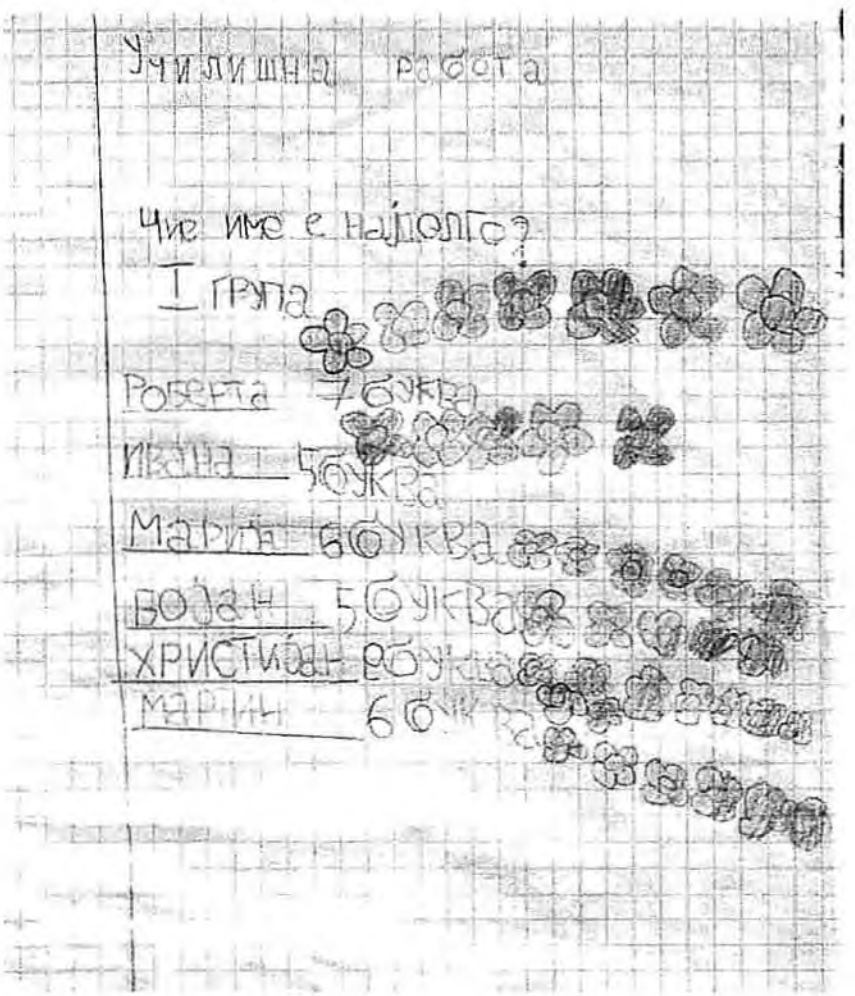
Во попладневниот ден на денот интегрирано се работеше Македонски јазик Природа и општество и Ликовна воспитание. Темата беше "Мојата

училница". Се водеше разговор со учениците за училницата, за предметите што се наоѓаат во неа, за нивната функција, за одржување хигиена во училницата. Учениците со помош на наставничката формулираа неколку правила на однесување кои требаа да бидат почитувани од сите ученици . Наставничката ги запиша на голем хамер и ги закачи на табла. Потоа следуваше самостојна работа –илустрација на мојата училница.

5.10. 2003год.

Учениците веќе беа започнати со работа. Работеа самостојно во работните тетратки "Се играме со буквите". Сите ученици со големо задоволство ги пополнуваа страниците. Бидејќи денеска поради обврски на факултет немавме можност да го следиме работниот ден од почеток, наставничката ни објасни дека ги обработиле буквите С и Т.

Следуваше краток одмор. Потоа наставничката ги подели учениците во групи. Им зададе задача секоја група да утврди *чие име е најдолго* меѓу учениците кои ја составуваат групата. По дадените потребни инструкции следуваше групна работа. Во меѓувреме наставничкатани објасни дека во секоја група има и подобри и послаби ученици. Таквиот состав на групите овозможува послабите ученици да учат од подобрите и затоа често го практикуваат. Потоа се проверуваа решенијата. Доколку некои ученици згрешиле сами си ги корегираа грешките.



Во попладневниот дел од денот целото одделение со помош на наставничката изработуваше календар на природата кој во следниот период сите заеднички ќе го водат. Откако ги одредија симболите со кои ќе се бележат временските промени се премина на самостојна работа. Секој ученик изработи и сопствен календар кој ќе го води сам.

26.10.2003

Кога пристигнавме, во одделението владееше спонтана работна атмосфера. Наставничката ја брише таблата и истовремено води разговор со учениците.

Н-к: Што правам сега?

У-1: Ја бришете таблата?

Н-к: Каква боја е таблата?

У-2: Закачувате слики

Н-к: Што има на првата слика?

Марија: Зајак

По ред ги анализираат сите слики. Потоа наставничката истакнува текст. Милан чита: Зајакот е шумско животно. Има големи уши и мало опавче. Во зима гризе многу моркови и зелка. Од дрвјата ја јаде кората.

Н-к: Дали гледате зборчиња во текстот во кои го има гласот з. Учениците набројуваат:зајакот,гризе, зима, зелки. Наставничката ги пишува на табла.

Милан коментира: Зимата ми е најомилено годишно време.

Н-к: Зошто Милан?

Милан: За да се мавам со снежни топки.

У-2: Јас за да се санкам.

Секој ученик сака да каже нешто. Наставничката се обидува да ги пренасочи и ги поттикнува да набројуваат предмети од училницата во кои го има гласот з. Различни ученици кажуваат:завеса, знаци,прозорец,знаме...Наставничката донела зелка. Учениците ја здогледаа во училницата и започна разговор за зелката.

Н-к: Во што ќе ја вбројиме зелката во овошје или зеленчук?

У-1: Во зеленчук

Н-к:Дали често ја јадете?

У-2: Да баба ми стално готви зелка

У-3: Мајка ми прави салата од зелка

Н-к: Ајде да заклучиме што работевме овој час?

У-1: Денес ја земавме буквата з.

Н-к: Од каде знаете"

У-2: Па разговаравме за неа и ја има на паното.

У-3: Наставничке ми текна во зелената боја има буква з. Клупите се зелени. На Милан блузата е зелена, рачуналката е зелена, паното е зелено

Н-к: Значи вие многу забележавте. Веќе барате и во помали нешта.

Потоа им демонстрира на таблата пишување на буквата Зз. Им поделува текст на учениците.Бара внимание и го чита текстот. Ја разгледуваат сликата и разговараат.

Н-к: Што гледате на сликата?

У-1: Воз и две деца

Н-к: Какви се дечињата, какви им се лицата?

У-2: Насмеани

Н-к: А дали биле насмеани на почетокот од текстот?

Милена: Не биле насмеани зашто им било страв од патувањето.

Н-к: Дали им било страв од патувањето или и од нешто друго?

У-1: Им било жал дека ќе патуваат сами без родителите.

Н-к: Како го решиле проблемот?

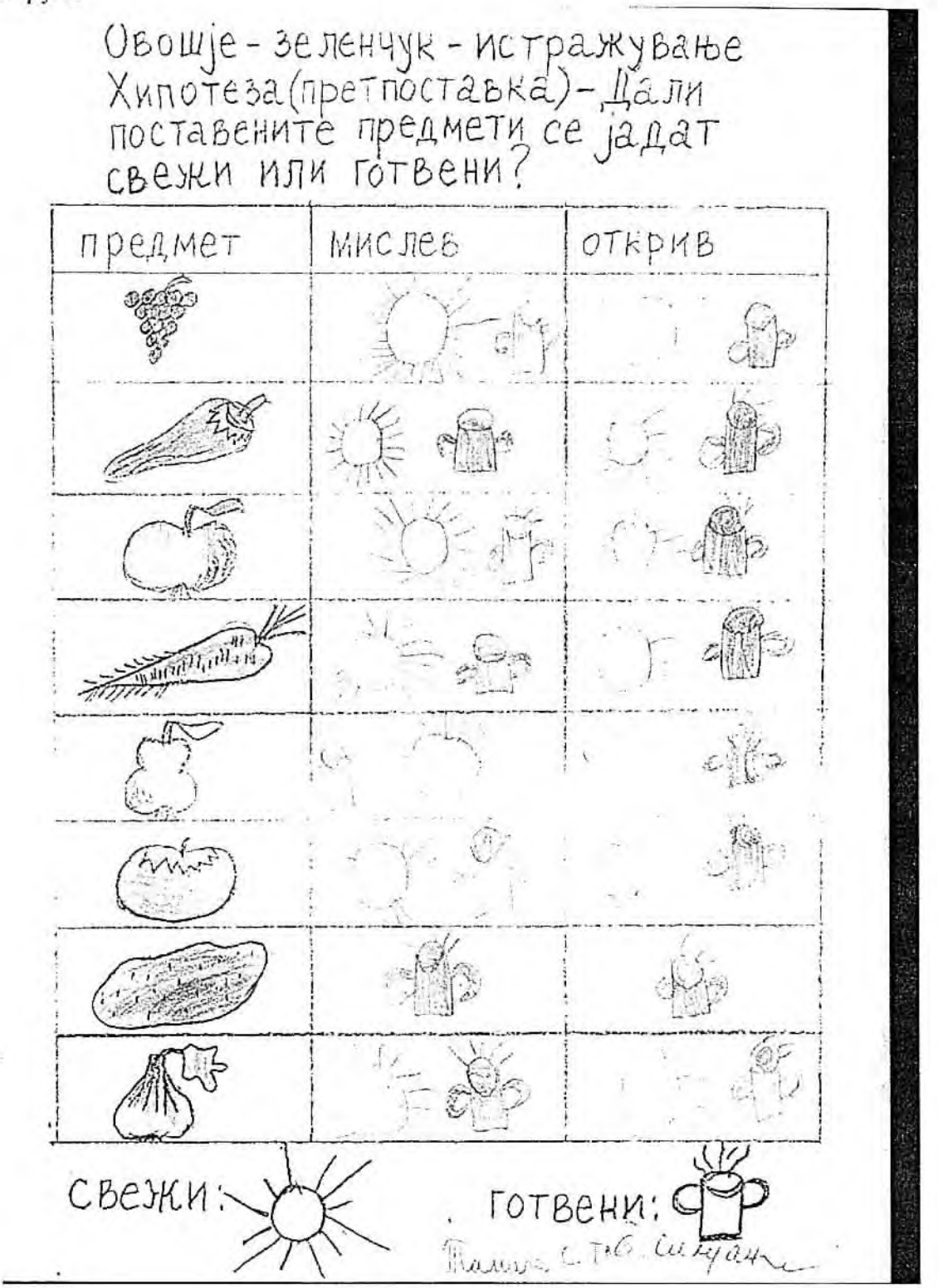
У-2: Здравко му рекол на Зоран немој да плачеш ме имаш мене.

Учениците читаат делови од текстот. Присутни се 16 ученици сите имаат можност да читаат. Забележливи се индивидуални разлики во совладаноста на техниката на читање.

Се преминува на самостојна работа. Учениците треба да ги подвлечат зборовите во текстот во кои ја има буквата з и да одредат која е по ред. Откако ја завршија таа задача ја пишуваа буквата з во тетратките за почетно пишување. Наставничката поминува од ученик до ученик, ги корегира ако е потребно, ги пофалува, им обрнува внимание правилно да седат и сл.

По паузата за ручек следуваа истражувачки активности . Учениците беа поделени во три групи. Сите групи имаа различен проблем за истражување. Наставничката им ги даде потребните инструкции и групите започнаа со работа.

I-група:


Овошје - зеленчук - истражување
Хипотеза (претпоставка) - Дали поставените предмети се јадат свежи или готвени?
предмет
мислев
открив
свежи:
готвени:

2 група:

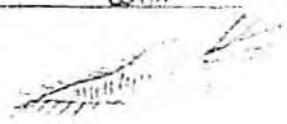
Овошје - зеленчук - истражување
Подреди го овошјето и зеленчукот во колоната каде што припаѓа!

предмет	овошје	зеленчук

3 група:

Овошје - зеленчук - истражување

Хипотеза (претпоставка) - Дали поставените предмети пливаат или тонат?

предмет	тоне	плива
		✓
		✓
		✓
		✓
		✓
		✓
		✓
		✓

13.11.2004

Кога пристигнавме ја затекнавме наставничката како го подготвува просторот за часот што следува. На посебна маса пред таблата беа изложени околу 30 играчки од домашни и диви животни. Наставничката ни образложи дека секое ученик имал за задача да донесе некоја од тие играчки која претставува домашно или диво животно. Учениците добиваа задача секој од нив да си избере еден од изложените играчки животни ида изнесе се што знае за него. Учениците веднаш ја прифатија задачата и постапија онака како што добија инструкции од наставничката.

Филип: Започна прв да раскажува. (Држи во раката зајаче) ова е зајак бидејќи е бел можеби е поларен, има големи заби, многу сака да грицка морковче и зелка. Наставничката кога беше потребно им поставуваше и дополнителни прашања на пр. каде живее, како опстанува и сл. Учениците ги препознаваа волкот, мечката, лисицата, змијата, лилјакот, еленот, кучето и сл. Секое дете ги изнесуваше своите сознанија за конкретното животно.

На следниот час учениците работеа во групи. Во рамките на групата секој ученик имаше задача да направи животно по сопствен избор од природни материјали како што се компир, моркав, јаболки, чепкалки, бибер и тн. Кој што така ги донеле од дома. Групите работат, се договараат, си помагаат меѓу себе што ќе направат и почнуваат со работа. Сите максимално се трудеа околу изработката. Наставничката постојано се движеше околу групите и им помагаше. Потоа започна презентацијата откако сите непотребни работи ги фрлија и ги исчистија масите.

Првата група најмногу имаше направено шумски животни, мечки, стоногалка, буба мара, ежиња ити. Заклучија дека домот на овие животни е шумата.

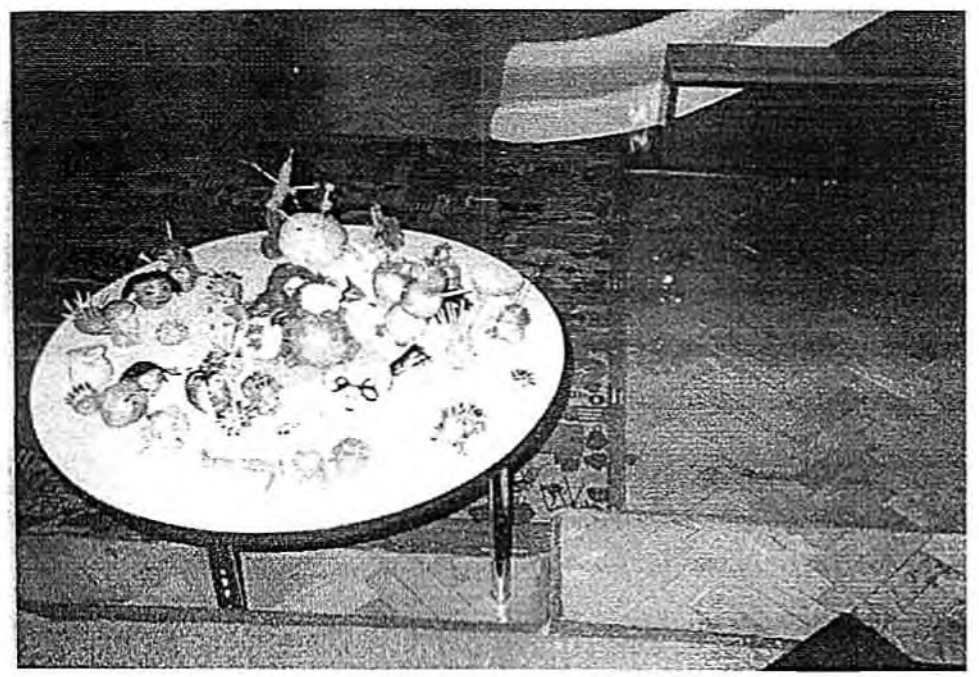
Во втората група имаше изработено ежиња, стоногалки, мисирка, човек, елка. Најспецифична беше мисирката која беше изработена од јаболка и кромид. Наставничката ги запраша кој не се вклопува во групата.

У1: Човек. Знам дека не е животно ама така ми дојде да го направам.

Н: А што бара тука елката?

Христина: За да ја грицкаат стоногалките.

Третата група изработија сонце, глувци, мечки, ежиња. Заклучија дека групата работела најмногу со овошни плодови. Потоа направија една убава изложба која ја разгледуваа група по група и ја оставија да ја видат и родители на крајот од денот.



На часот по македонски јазик се обработуваше приказна во слики "Пајчиња, кајчиња". Откако наставничката со помош на учениците ги анализираше сликите и откако се утврди разликата меѓу кокошката и пајката побара од учениците да се обидат самостојно да ја раскажат приказната.

Еве како една ученичка раскажуваше: Еден убав сончев ден се шетала кокошката со пилињата и пајката со пајчињата по една зелена ливада. Пиленцата и пајчињата трчкале пред мајките и заедно си играле. Дошле до една ладна и бистра река. Сакале да ја поминат ама немале брод. Така мислеле мислеле и решиле кокошката да се качи на грбот на пајката а пилињата на пајчињата. Така пливајќи пајката и пајчињата и помогнале на

кокошката и пилињата. Стигнале на другата страна на брегот и продолжиле среќно и радосно да се дружат.

Откако неколку деца ја раскажаа приказната наставничката побара од нив да размислат која ќе биде поуката од оваа приказна.

Еве неколку од нивните искажани поуки:

У-1: Другарите се другари и во лошо и добро.

У-2: Тој што помага ќе има другари.

У-3: Тој што е себичен ќе си биде сам.

У-4: Кога правиш добро, добро ти се враќа.

У-5: Посилниот му помага на послабиот.

30.11 2003 год.

Кога пристигнавме во одделението децата срдечно не поздравија. Започна час по математика. Меѓу математичкиот семафор еден ученик требаше да го покаже бројот 4. Наставничката поединечно им задава задачи на сите ученици. Некој доби задача да ги пронајде изучените броеви, друг да ги пронајде знаците, трет да пронајде кој број е поголем од бројот 4, а кој помал или.

Наставничката на таблата го пишува бројот 5 и црта множество со 5 елементи кои се различни по форма но сите се жолто обоени. Потоа прашува од што е составено множеството? Имаат ли елементите заедничко својство?

Милан: Имаат сите се жолти.

Н-к: А по големина исти ли се?

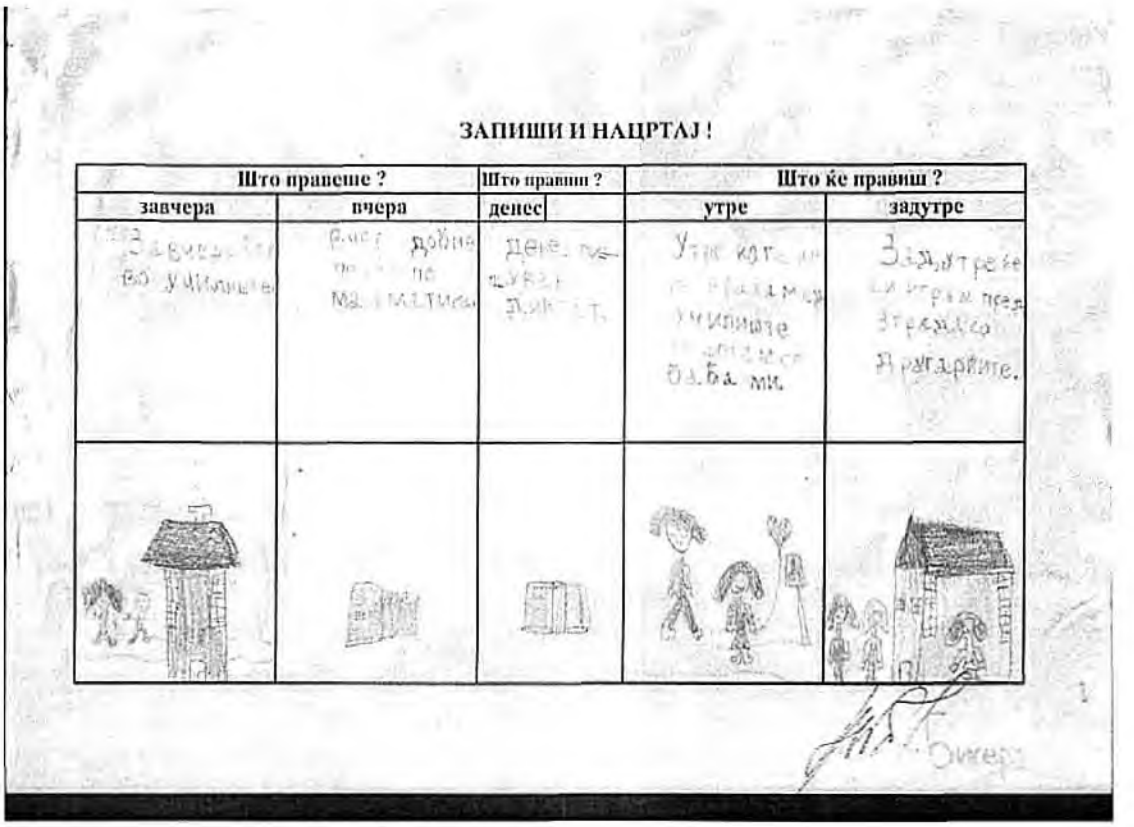
У-1: Да но по форма не се.

Н-к: Значи како ќе го именуваме множеството?

У-2: Множество од 5 жолти големи елементи.

Потоа учениците добиваат задача да нацртаат 3 различни множества со по 5 елементи по избор за да се поврзе бројноста. Индивидуално работат, повеќе деца го користат линеарот со шаблон. Потоа во учебниците по математика го пишуваат бројот 5. Следува краток одмор. За време на одморот две девојчиња самоиницијативно ги наводнуваат цвеќињата во училницата.

На часот по Природа и општество го читаа текстот "Наутро луѓето одат на работа". Неколку деца гласно читаат. Се води разговор во врска со текстот. Следува самостојна работа. Децата пополнуваат наставни ливчиња на тема го одредувам времето.



ЗАПИШИ И НАЦРТАЈ !

Што правеше ?		Што правиш ?	Што ќе правиш ?	
завчера	вчера	денес	утре	задутре

19.12 2003 год.

Кога пристигнавме на касетафонот беше пуштена песничката роденден. Сите ученици пееа. Веднаш ми објасниј дека денес на Милан му е роденден. Разговараа за роденденот на Милан, ги објаснуваа поимите славеник и гости. Сите ученици му го честитаат роденденот со најразлични желби. Му пеат песнички...

Н-к: Еве денес имаме една убава прилика славејќи го роденденот на Милан да поразговараме за сите прослави во нашите семејства.

Христина: Наставничке денес е Свети Никола.

Н-к: што е тоа Свети Никола? Повторно

Христина: Тоа е слава. Ние денес ја славиме.

Н-к: Нека ви е среќна славата и ајде да ни објасниш што подготвивте заедно со мајка ти?

Христина: подготвивме, погача, пита, риба...

Н-к: Значи подготвивте посна храна, затоа славата е посна, што мислите деца дали има разлика меѓу роденденските прослави и слави? Што ќе направи мајка му на Милан вечерва?

У-1: Торта, на неа има свеќи што ќе ги дува славеникот.

Лара: На слава не се дуваат свеќи.

У-2: На роденден славеникот добива поклони, а на слава не се добиваат поклони.

Н-к: Значи на роденденот најмногу се радува славеникот зошто добива многу подароци? А набрзо кој празник ни се наближува?

У-1: Уште малку ни се наближува Новата Година. Разговорот продолжува како се прославува Новата Година и секој ученик кој ќе изрази желба има можност да ги изнесе своите искуства за тоа како се организира дочекот на Новата Година во неговото семејство.

Потоа следуваше краток одмор.

Во следниот дел од денот, учениците добија наставни листчиња кои со задоволство одговараа. По завршувањето наставничката ги прегледуваше и со секој разговараше за направените грешки. Потоа им даде задача на тие што згрешиле правилно да го напишат текстот.

ОД ЕДЕН ДО ДРУГ РОДЕНДЕН ИЗМИНУВА ЦЕЛА ГОДИНА

Знаеш ли кога е твојот роденден? Н

Со кого најмногу сакаш да го прославуваш роденденот ?-

На кои подароци најмногу им се радуваш ?

Што најчесто им подаруваш на твоите другарчиња ?

Бисера

ОД ЕДЕН ДО ДРУГ РОДЕНДЕН ИЗМИНУВА ЦЕЛА ГОДИНА

Знаеш ли кога е твојот роденден? Мај ... 13 ... Декември.

Со кого најмногу сакаш да го прославуваш роденденот ?-

Ја ... Ива ...

На кои подароци најмногу им се радуваш ?-

Што најчесто им подаруваш на твоите другарчиња ?-

На часот по математика учениците работеа со логичките плочки и математичкиот семафор. Наставничката дава инструкции, секој ученик индивидуално работи.

Н-к: Секој пред себе да стави една логичка плочка, што ќе се случи ако на таа логичка плочка додадеме уште една?

Бисера: Ако додадеме уште една ќе станат две логички плочки.

Н-к: Како ќе го запишеме ова математички со помош на математичкиот семафор?

Еден ученик ја презентира математичката операција 1+1=2 .

Н-к: Ако на двете плочки додадеме уште една?

У-1: Ќе станат три.

Н-к: Ако на пет логички плочки додадеме еден што ќе се случи. Учениците веднаш одговараат, демонстрираат со логичките плочки и ја презентираат математичката операција со помош на математичкиот семафор.

Н-к: Ајде да се обидеме и на друг начин да го добиеме бројот 6? Секој индивидуално работи и потоа го презентира сработеното. 3+3; 1+5; 2+4; 4+2. Наставникот дава нови инструкции.

Н-к: Одвоите 6 плочки и ставете ги на страна. Извадете пред вас нови 5. Ајде во еден ред да ги ставиме 6 плочки под него плочка под плочка да ставиме 5. Што забележувате? Учениците одговараат хорово. Во долниот ред недостасува една плочка, секоја плочка нема пар.

Н-к: Што значи тоа?

Филип: Дека 6 е поголемо од 5.

Н-к: Магдалена ајде изговори го бројот 6? Потоа сите деца го изговараат.

Н-к: Ајде сега на масата од левата страна наредете 3 плочки а од десната 6. Најдете ги знаците >, <, = во математичкиот семафор. Ставете го соодветниот знак меѓу поставените плочки. Учениците индивидуално работат, наставничката ги координира.

Н-к: Сега ајде секој пред себе да направи 3 нови примери во кој ќе ги употреби трите знаци. Децата работат со различно темпо. Некои се веднаш готови, а на некои им треба подолго време. Тие што се веднаш

готови добиваат од наставничката и дополнителни задачи. Сите ученици учествуваа во работата и успешно ја решија задачата.

Потоа во тетратките го пишуваа бројот 6 во неколку реда и добиваат задача секој да нацрта множество со кое ќе го претстави бројот 6. Учениците цртаат најразлични множества инспирирани од новогодишните празници кои се приближуваат во најголем број цртаат множества од ламписни, од новогодишни елки, од снешковци ити.

26.12 2003 год.

Се наближуваат новогодишните празници и во одделението веќе се чувствуваше новогодишната атмосфера. Беше започнат часот по македонски јазик. Учениците со многу емоции ги кажуваа своите детски желби.

Петар: Сакам детска соба.

У-1: Сакам кмпјутер.

У-2: Јас сакам Дедо Мраз да ми донесе plau station.

Откако секој ќе си ја каже својата желба, наставничката го чита "Еленчето на Дедо Мраз". Учениците внимателно слушаат.

Н-к: Ајде замижете и замислувајте си. Паѓа снег. Дедо Мраз патува со еленчињата, се слушаат звончињата... Децата се соживуваат. Се слушаат различни коментари. Потоа преку прашања и одговори од учениците го повторуваат прочитаниот текст.

Н-к: Која била желбата на еленчето?

У-1: Еленчето сакало да порасне.

Н-к: Зошто?

Петар: Еленчето сакало да порасне за да оди кај Дедо Мраз.

Н-к: Зошто сакало да оди кај Дедо Мраз?

Филип: За да ги влече санките на Дедо Мраз?

Н-к: Дали му се остварила желбата?

Магдалена: Наставничке не му се исполнила желбата, зошто не ги влечело санките на Дедо Мраз, туку само одело со него.

Н-к: Што направило еленчето за да му се исполни желбата?

Моника: Јадело, си легнувало навреме.

Н-к: Кој им се јавил во пресрет на Нова Година по телефон?

Иван: Дедо Мраз.

Магдален: Наставничке, а зошто не е Дедо Снег?

Н-к: Незнам, не сум размислила. Сигурно во Јапонија има многу мраз. Значи децата какви треба да бидете вие за да ви се исполнат желбите?

У-1: Да бидеме добри, да ги слушаме родителите, наставничките, бабите, дедовците, сите.

Следува читање на текстот од страна на децата. Техниката на читање се уште не е доволно совладана од страна на сите ученици. Има разлики во брзината на читањето. Сите ученици прочитаа еден мал дел од текстот. Наставничката ги следеше, ги поправаше, им обрнуваше внимание на интерпукциските знаци.

Во продолжение на денот пееа новогодишни песнички, ја китеа новогодишната елка и на крајот добија задача секој сам да му напише писмо на Дедо Мраз.

Во попладневниот дел од денот поолнуваа наставни ливчиња по математика

26.02. 2004 година

Денот започнува со час по македонски јазик. Часот беше организиран традиционално. Се усвојуваат ракописните букви К к, Т т. Наставничката им го прочита четивото од читанката. Потоа учениците ги потенцираа непознатите зборови кои се објаснуваа со поттикнувачки прашања од страна на наставничката на кои самите одговараа. Бисера чита дел од текстот. Милан продолжува. Потоа чита Моника. Учениците внимаваат во текстот и продолжува оној кој ќе го именува наставничката. Забележителни се разлики во совладаноста на техниката на читањето. Сите деца читаат по еден дел од четивото. Наставничката на таблата дмонстрира пишување на буквите Кк, Тт. Во тетратките за почетно пишување учениците пишуваат по три реда од буквите, а потоа го

препишуваат текстот. Тие што побрзо завршуваат го разгледуваат новото детско списание Звезда.

На часот по природа и општество учениците работеа со податоци,пополнуваа наставно ливче кое беше идентично за сите и кое содржеше прашања од наставната единица Коловоз. Потоа ги вежбаа сообраќајните правила при паркирање и преминување на улица, со користење на сообраќајните средства со кои располагаа во училницата на сообраќајните теписи кои ги имтаа пред себе. Работеа во групи онака како што седат.

Часот по математика помина во знакот на повторување на операцијата собирање. Учениците го користеа математичкиот семафор. Наставничката им задава задачи: 3+4, 7+2 . 6+4, и сл. Учениците имаат за задача во математичкиот семафор да го пронајдат бројот што го претставува решението и да го подигнат во рака. Секое дете самостојно работи. Се создаваше натпреварувачки дух и сите се трудеа да бидат побрзи.

По неколку примери наставничката ги прашува учениците

Н-к: Дали само ако кажам 2+3 имаме собирање? Може ли задачата да биде поинаку поставена а пак да знаеме дека станува збор за собирање?

Милан: Може во текстуалните задачи.

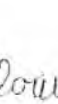
Н-к: Дали во текстуалните задачи го употртебуваме зборот +?

Сања: Не , Тогаш употребуваме зборови како додај, придружи, зголеми.

Н-к: Ако за одземање го употребиме зборот одлетале кој збор ќе го употребиме при собирањето?

У-1: Долетале.

Во следниот дел од часот наставничката ги поттикнува учениците самите да состават некој друг вид задача во која ќе има собирање, а која нема да биде ниту директна, нуту текстуална задача. Секој требаше сам да размислува и индивидуално да работи. По 15 минутна пауза креативноста на учениците дојде до израз така што се добија најразлични задачи од кои и наставничката беше изненадена.

1. Имало 4 . Дошле уште 3  . Колку вкупно има сега.

Дамјан

2.

собирок	1	2	4
собирок	4	3	5
збир			

Сања

1.03 2004 год.

Кога пристигнавме учениците веќе беа поделени во четири групи. Секоја група доби различен наставен лист. Исто така секоја група си избра свој претставник кој ќе го презентира заклучокот. Наставните ливчиња што им беа поделени на учениците ги содржеја следниве задачи:

Прва група: Требаше да презентира ситуација на една раскрсница каде семафорот за автомобили ќе свети со црвено светло.

Втората група: Да презентира ситуација на раскрсница каде ќе свети црвено светло за пешаци.

Третата група: Ситуација во која на раскрсница семафорот ќе свети зелено светло за автомобилите.

Четвртата група: Ситуација во која на раскрсница семафорот ќе свети зелено светло за пешаци. Групите што требаше да ги демонстрираат соодветните ситуации требаше да размислат и да објаснат како треба да постапуваат пешаците, а како автомобилите во конкретниот пример и да размислат што ќе се случи ако во соодветните ситуации нема семафор.

На крајот од работата сите групи ја демонстрираа нивната ситуација а останатите ученици внимателно набљудуваа.

По краток одмор учениците на вториот дел од часот решаваа контролна задача по природо и општество "што научив за сообраќајот". Секој индивидуално работи, од време навреме некој ученик бара помош од наставникот. Впечатливо е што поголем број ученици откако ја завршија контролната задача бараа дополнителна работа (некои читаа од учебникот по природо и општество, некои разгледуваа детски списанија или детски енциклопедии.

Часот по македонски јазик беше искористен за испитување брзината на читање на учениците во ова одделение од страна на педагогот. Ова се спроведуваше бидејќи беа усвоени сите печатни букви. Се читаше нелогичен текст. Учениците читаа хоризонтално, а педагогот го мереше времето со стоперица и за една минута се забележуваше местото до каде е стигнато со читањето. Истовремено со симболи се забележуваа грешките во читањето. Потоа откако сите деца од одделението се испитани се прави табеларен преглед за брзина и точност на читањето за секое одделение. Ова се прави со цел да им се обрне внимание на наставниците за грешките што ги прават учениците при читањето, а особено ако станува збор за погрешно усвоена техника за читање.

Следуваше час по математика.

Н-к: Ајде некој да ме потсети што беше работа со податоци, што се податоци?

У-1: Податоци се за некој да дознаеме.

Викторија: Податоци се информации за нешто што не интересира.

Н-к: Ајде да видиме каква беше псотапката? Што правиме прво?

Филип: Прво прашуваме.

Н-к: Браво. Прво поставуваме прашање за она што сакаме да дознаеме. Потоа што правиме понатаму.

У-2: Ги собираме податоците.

Н-к: Откако ќе ги собереме податоците што ќе им направиме.

Магдалена: Ги средуваме податоците.

У-3: Потоа податоците ги внесуваме во табела и правиме дијаграм.

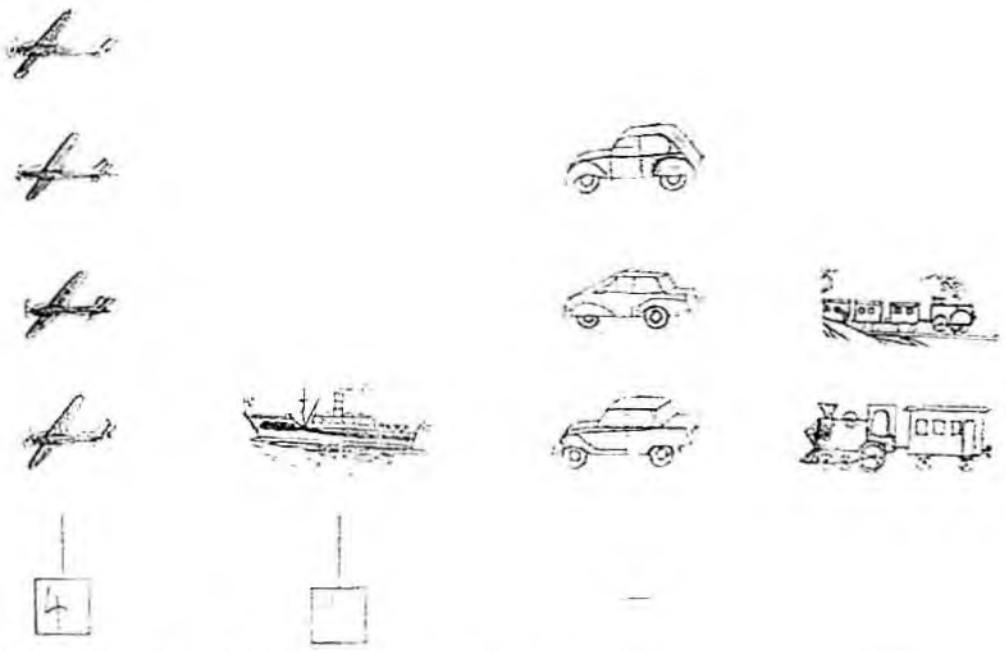
Н-к: Денес поинаку ќе работиме една работа ќе тргнеме по обратен редослед.Некој друг го поставил прашањето, некој друг одговорил и ги средил податоците. Вие имате задача внимателно да ги прочитате податоците на децата кои истражувале различни проблеми. Секој ученик добива по еден наставен лист на кое е претставено истражувањето односно податоците од истражувањето на проблемот се презентирани во вид на проблеми и прикажани со дијаграм. Во почетокот секој работи сам односно секој врши анализа на истражениот проблем што го добил. Потоа наставничката ги дели во групи и секоја група добива наставен лист на кој се поставени неколку прашања во врска со истражениот проблем. Групата има за задача да ги одговори прашањата според податоците изнесени во претходно поделениот наставен лист, а потоа исто така да составни прашања кои ги нема на наставното ливче. Наставните ливчиња беа диференцирани по тежина така што некои групи добија наставни ливчиња во кои немаше прашања од отворен тип или се бараше од учениците само илустрација. Секоја група си избира претставник кој на крајот ќе го презентира сработеното. Со тие презентации се овозможи учениците од сите групи меѓусебно да си ги разменат сознанијата.

РАБОТА СО ПОДАТОЦИ

Претставување податоци со слики

Една ученичка [illegible] најомилен начин на патување [illegible] податоците

Според прикажаните податоци со слики, одговори го нивниот број



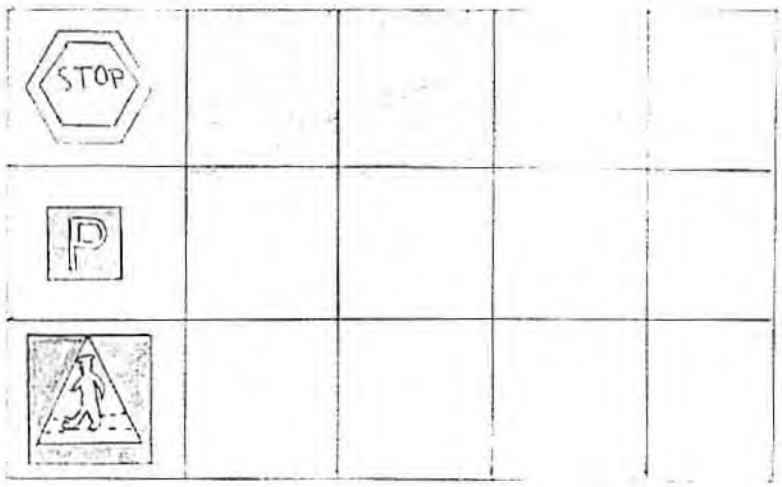
(Реченициите дополни ги со цртеж

- Најомилен начин на патување е со
- Учениците најмалку сакаат да патуваат со
- Три деца се изјасниле за патување со
- Со авион сакаат да патуваат 2 деца повеќе од оние што се определиле за патување со
- Со цртеж прикажи го твојот најомилен начин за патување

РАБОТА СО ПОДАТОЦИ

Читање податоци од табела

Јане и Соња [illegible] ги имаат сите знаци што се наоѓаат на три улици во нивното населено место. Тие ги дадоа следниве податоци:



има 1 , има 1 , има 1

Кој сообраќаен знак е најзастапен?

Најзастапен знак е знак [illegible]

Кој знак најмалку го има на улиците?

Најмалку има знак [illegible]

Состави сам уште две прашања и одговори ги!

Прашање: Кој знак има [illegible]

Одговор: Има 8.

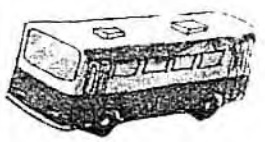
Прашање: Кој знак има STOP

Одговор: [illegible] STOP има 3

РАБОТА СО ПОДАТОЦИ

Читање податоци од табела

Ана и Ига бележат колку автомобили, камиони и автобуси поминале по улицата за време од 1 час. Ти ги добиваш следниве податоци:

Автобуси има 4, камиони има 3, автомобили 6.

Кое превозно средство е најмалку застапено?

Најмалку застапено е возило

Колку вкупно автобуси и камиони поминале по улицата?

Вкупно 7 возила

Состави сам уште две прашања и одговори ги!

Прашање: Колку повеќе поминале автомобили отколку камиони?

Одговор: Повеќе поминале за 3 автомобили од камиони.

Прашање: Колку возила биле автомобили и автобуси?

Одговор: Биле 10 возила.

8.04 2004 год.

Учениците се враќаат од појадок и во 8.30 ч. започна часот по природо и општество. Наставничката им дава инструкции да извадат дрвени бојчки и им дели празни листови. Им задава задача да напишат на листовите што очекуваат да видат во село (планирана е за утрешниот ден посета на село и набљудение). Учениците веднаш почнуваат со работа одвреме навреме некој поставува прашање, наставничката ја следи нивната работа и опаму каде оцепува дека е потребно помагa.

У-1: Наставничке дали да ставам цртичка кога набројувам?

Н-к: Како сакаш, тоа е твое право, само рационално искористи го просторот.

Откако ќе измине времето зададено за пишување учениците ги читаат своите одговори.

Петар: Утре очекувам да видам крава и други домашни животни, нива, ливада и друго.

Бисера: Штала, бунар, нива, куче кое ќе го штити дворот, селанец и др.

Магдалена: Разни животни, поле, комбајн...

Н-к: Што е тоа комбајн?

Магдалена: Со него се жнее наставничке.

Откако повеќе деца ќе прочитаат наставничката ги прашува дали некој друг има напишано нешто што досега не е спомнато?

У-1: Сено, пченица.

Н-к: Каде очекувате да видете пченица дали во вреќи или во нива?

Наставничката им задава следна задача да состават прашања кои би му ги поставиле на селанецот кога ќе пристигнат во селото. Секој самостојно пишува во својата тетратка. Потоа повторно следи читање. Милан чита: Дали чувате некои животни? Со што ги храните животните?

У-1: Дали волците доаѓаат навечер да ги јадат животните?

У-2: Кога го жнеете житото?

У-3: Дали имате бунар и дали тече бунарот?

У-4: Како ги молзете кравите?

Се поставија и многу други интересни прашања.

Повторно следува задача да напишат на листот како ќе се однесуваат за време на оваа посета. Тишина и сите пишуваат.

Милан оди до наставничката ја прашува нешто и оди на место. Потоа следува повторно читање.

Давид: Не треба да го тепаме кучето.

Бисера: Кога ќе се симнеме од автобус да не излегуваме од редицата да не викаме.

Сања: Да не ги тегнеме животните за опашка.

Милан: Да не одиме кај бунарот, да не влегуваме одма во шталите, да не бидеме раздалечени.

Магдалена: Кога ќе стигнеме да чекаме домаќинот да не одведе во дворот, а не сами да трчаме.

По краткиот одмор следува вториот дел од овој час. Наставничката на учениците им го дели текстот "Кај баба ми". Секој индивидуално го чита овој текст. Потоа ги дели на три групи и на секоја група им задава различни задачи. Првата група да ги замени сликите во текстот со збоврови. Втората група да го илустрира текстот и третата група да состави прашања во врска со текстот.

Во попладневниот дел од денот следеше час по математика на кој се утврдуваше собирањето со премин. Учениците индивидуално работеа на следнава задача секој составуваше задачи со собирање со премин кој истовремено требаше да бидат придружени со илустрација. Составените задачи учениците си ги разменуваа меѓу себе со цел секој да ги реши задачите на другарчето. Повторно се заменија задачите и следуваше проверка од страна на составувачот. Часот беше многу интересен за децата и тие со голема мотивираност ја завршија својата задача.

13.05 2004 год.

Денот започна со час по природо и општество. Бидејќи претходниот ден одделението било на посета во село Бањани, денес наставничката им го презентираше снимениот материјал од таа посета. Учениците видно возбудени заинтересирано ја следеа видео касетата. Потоа се водеше

разговор околу домашните животни кои ги одгледуваа луѓето и дивите птици кои се во природата. Следуваа насоки за учениците.Секој од нив требаше да определи една птица (домашна или дива) за која ќе прочита во понуденот материјал, а потоа самиот ќе напише се што дознал за неа. Учениците веќе претходно имале добиено задача да донесат списанија, енциклопедии, книги и било каков друг материјал кој се однесува на домашните и дивите птици. Овој материјал беше убаво сортиран во училницата од страна на наставничката, учениците имаа слободен пристап до него и слободно се одлучуваа секој спред својот интерес за која птица ќе се информираат. Оваа активност траеше околу половина час . Потоа секој ученик си седнуваше на местото и во тетратката пишуваше се што запомнал како информација. На крајот сите читаа, оние ученици што се определиле за иста птица се дополнуваа едни со други. За цело време додека траеше часот постоеше голема мотивираност за работа.

На часот по математика учениците добија задача од "Активно учам, играм, истражувам" да го извадат прилог бр. 11 и да ги исечат црвениот и синиот круг по означените линии. Секое дете работеше индивидуално и од како сите го направија зададеното добија следна задача. Синиот круг да го преполовен на линијата и внимателно да го исечат. Потоа следуваа низа проблемски прашања.

Н-к: Како се викаат деловите.

У-1: Две половини.

Н-к: Да ги преполовиме двете половини и да видиме дали се исти? Зошто се исти?

У-2: Двете половини се исти бидејќи целото го поделивме на два еднакви дела.

Н-к: Сега земи од другарчето еден дел и преклопи го со еден дел од своето, дали се исти?

У-3: Да исти се.

Н-к: Зошто така мислиш?

У-3: Бидејќи се делови од круг од иста големина.

Следната задача што ја добија учениците е да го земат црвениот круг и да го преклопат на половина за да можат внимателно да го исечат и него.

Н-к: Земете една половина од црвениот и една половина од синиот круг преклопете ги и што забележувате?

У-1: Јас забележувам дека двете половини не се еднакви.

Н-к: Ајде од синиот и црвениот дел да направиме круг?

У-2: Ние не можеме да направиме круг бидејќи црвениот и синиот круг не се еднакви по големина.

Н-к: Зошто црвениот и синиот круг не се еднакви?

У-3: Црвениот и синиот круг не се еднакви бидејќи синиот круг е помал од црвениот круг кој е поголем.

Следната задача е да ги исечат трите квадрати (син, жолт, црвен).

Н-к: Ставете ги трите квадрати еден до друг. Какви се по големина?

У-1: Трите квадрати се еднакви по големина.

Н-к: Како ќе го провериме тоа?

Хорово: Ако ги преклопиме еден врз друг

Н-к: Сите три квадрати исечете ги по линиите.

Сите ученици ги следат инструкциите што им ги дава наставничката.

Н-к: Од секој квадрат што добивме?

У-1: Од секој квадрат добивме две половини.

Наставничката ги замоли учениците секој да земе по една половина од секој квадрат и да се обидат да ги поклопат.

Н-к: што забележувате?

У-1: Од трите квадрати само половините на црвениот и синиот квадрат можат да се поклопат.

Н-к: Ајде тогаш земете една половина од синиот и црвениот квадрат поклопете ги една врз друга и кажете ми какви се?

У-2: Половините на синиот и црвениот квадарат се еднакви бидејќи се исти по големина.

Н-к: Сега земете една црвена и една жолта половина да ги поклопиме дали се исти?

Сега дојде до забуна кај учениците затоа што некој тврдеа дека овие половини не се еднакви по големина. Други на тоа нагодуваа дека половините им се исечени на косо.

Н-к: Може ли некој да докаже дека овие две половини се исти?

Учениците размислуваа, потоа излезе еден ученик и го демонстрираше следното: Жолтата половина на квадратот ја стави на црвената. Потоа делот што виселе од жолтата половина го исече. Сите ученици со воодушевување заклучија дека сега половините се исти.

Н-к: што докажавме сега?

У-1: Ние докажавме дека ако двете цели се исти по форма и големина деловите мора да се еднакви.

2.06 2004 год.

По појадокот започна часот по природо и општество. Овој час беше наменет за повторување на целокупниот материјал што учениците го усвоиле во текот на учебната година. Учениците беа поделени на групи и секоја група влечеше ждрепка. Во зависност од тоа кои наставни теми ги извлекоа групите добија и соодветни прашања. Една група ученици ги добија следниве прашања:

- Кои се птици преселници?
- Кога се селат тие птици?
- Кои птици ги нарекуваме корисни птици?
- Кои се штетни птици?
- Зошто се штетни тие птици?
- Што користи човекот за да се одбрани од штетните птици?

Втората група ги доби следниве прашања:

- Набројте некои зеленчукови растенија?
- Како и кој треба да јаде најмногу зеленчук?
- Набројте некои овошни плодови?
- Како се вика бербата на грозје и кога се бере грозјето?
- Што добиваме од грозјето?
- Кои се житни растенија?

- Како се јадат тие?

Третата група ги доби следните прашања:

- Кои се денови во седмицата?
- Кои се први денови во седмицата, а кои се последни?
- Ако денес е среда, кој ден сме утре, а кој ден беше вчера?
- Што прават заедно денот и ноќта?
- Какви простории имате во домот каде живеете и за што служат тие простории?
- Со што одржуваме лична хигиена?
- Ако не одржуваме хигиена што може да ни се случи?
- Што треба да јадеме за да бидеме здрави?

Четвртата група ученици одговараше на следниве прашања:

- Каде работат луѓето што живеат во град или каде работат вашите родители?
- А тие што живеат на село каде работат?
- Освен што ја обработуваат земјата, што друго работат селаните?
- Набројте неколку домашни животни и птици?
- Кој од домашните животни дава млеко?
- Зошто ги чуваме домашните животни и птици?
- Каде живеат домашните животни?
- Со што се хранат тие животни?
- Кои се диви животни?
- Со што се хранат?

Петтата група ученици ги извлече следниве прашања:

- Во какво место живееме ние?
- Како се вика нашиот град?
- Како се вика нашата татковина?
- Кои реки течат низ нашиот град?
- Кои води се истечни води а кои не се истечни?
- Каде се движат пешаците?
- Кој го регулира сообраќајот?
- За да бидеме безбедни во сообраќајот што треба да почитуваме?

Добиените прашања секоја група ги одговараше на посебен хамер. Сите ученици се вклучуваа односно постоеше соработка во групата и секој ученик според своите можности и способности придонесе во одговарањето на прашањата. Секоја група ги презентираше своите одговори кои беа следени од сите останати групи.

Во попладневниот дел од денот течеше часот по македонски јазик на кој се обработуваше текстот "Каде се моите нешта". Наставничката го започна часот со прашањето како се однесуваш со твоите работи? На ова прашање одговорија повеќе ученици.

Софи: Кога се враќам од училиште се преоблекувам во постари алишта, потоа ќе ручам, па ќе си поиграм и на крај седнувам да учам за наредниот ден. Кога треба да си легнам се преоблекувам во пижами и си ги спремам алиштата за наредниот ден.

Петар: Јас моите работи не ги ставам на место во шкавче. Ги ставам кај што ќе стигнам.

Магдалена: Јас ги местам работите на свое место во шкавче.

Н-к: Што правите пред да си легнете?

Давид: Си ги мијам забите, облекувам пижами и си легнувам.

Мима: Јас си ги спремам работите за утре, се облекувам во пижами и си легнувам да спијам.

Се премина на читање на текстот од страна на наставникот а потоа преку прашања и одговори се повтори содржината на текстот. Повторно работеа во групи и тоа еден од учениците да пишува, а сите други да смислат по едно прашање од текстот. Потоа секоја група ги читаше прашањата, ги одговараа во училишната тетратка а оние кои беа најдобри ги запишаа на табла како план.

1.3 Интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување во II одд. во основно училиште

- ***Резултати од дескриптивното набљудување***

Бидејќи истражувањето го опфати и II ^{б} одделение од истото училиште за да го избегнеме непотребното повторување на општите информации за училиштето и за активностите што се одвиваат во него, овде ќе укажеме само на специфичностите што го одликуваа ова одделение.

Училницата во која беше сместено IIб одделение е многу слична на првата училница. Таа се наоѓаше на приземјето на училиштето, го содржеше се она што го имаше и првата училница (просторија со шкафчиња за секој ученик, распоред на клупите кој овозможува групен облик на настава, мини библиотека која беше поснабдена со многу повеќе извори на информации за разлика од првата: енциклопедии, атласи, книги, детски списанија, глобус, прирачници и сл., паноа за детски изработки итн.) Ако се споредат училниците меѓу себе разлика имаше и во естетското уредување. Училницата на IIб одделение имаше поинтересен дизајн.Ѕидовите без обоени во жолта боја која даваше ширина во просторот. Рамките на паноата беа зелени со што беше постигнат интересен контраст. Завесите беа дизајнирани. Наставничките и учениците навистина се потрудиле да си обезбедат пријатна средина за престој и учење.

Субјекти:

IIб одделение го сочинуваа 32 ученика од кои 17 девојчиња и 15 момчиња. Наставата ја реализираа наставничките г-ѓа Спасија Кондова задолжена за предметите Македонски јазик, Музичко и Физичко воспитание и г-ѓа Весна Каровска задолжена за реализација на предметите Математика, Природа и општество и Ликовно воспитание.

➢ *Резултатиод фокусираното набљудување*

22. 09 2003 год.

Ова беше прва наша посета на ова одделение. Откако наставничката кратко не претстави се продолжи со работата. Во тек беше час по природо и општество. Наставничката ни објасни дека е во тек обработка на темата "Мојот дом". Учениците веќе беа распоредени во групи и во училницата имаше многу насобран материјал од разни списанија за уредување на домот кои учениците подолго време го собирале и го донеле од дома.

Секоја група имаше за задача на бел лист да исече делови од списанијата, да декорира одредена просторија. Учениците веднаш започнаа со работа, сечеа од списанијата, се договараа за бои, одбираа и ги составуваа своите соби. Имаше најразлични идеи, некои декорираа детска соба, некои дневна соба, некои спална соба итн. Потоа групите своите презентации ги закачија на паното предвидено за таа цел. Следуваше уште една задача на голем хамер кој беше залепен на подот од училницата сите заедно да уредат еден стан. На хамерот беа поделени просториите. Повторно се зафатија со работа. Сечеа од списанијата делови од мебел, и ги ставаа во соодветната просторија каде одговараат. Лепеа, украсуваа, доцртуваа и сите свои идеи и фантазии ги внесоа во уредувањето на тој стан. Хамерот љубоморно го чуваат се до крајот на денот со цел да им го покажат на своите родители. Сите беа заинтересирани за работата и сите беа вклучени со свои идеи. Општ впечаток беше дека постои голема мотивираност кај нив за вакво организирање на работата. (види прилози)

Во попладневниот дел од денот од областата на математиката правеа истражување. Сите деца добија наставни ливчиња кои требаше да ги пополнат и да донесат заклучок, дали од тежината зависи висината на телото. Секој самостојно го вршеше ова истражување. Како главен извор на истражувањето беше табелата со податоци добиени од мерење на висина и маса на учениците од второ одделение.

ИСТРАЖУВАЊЕ

Област: МАТЕМАТИКА
Предмет на истражување: **Висина (цм) и маса (кг)**
Цел на истражување: **Докажување дека тежината (масата) не зависи од висината на телото.**
Мислење __ претпоставка : **Јас мислам (претпоставувам) дека тежината масата** не зависи **од висината.**
Извори за истражување:Табела со податоци добиени од мерење на висина и маса на учениците од II одд.

Р.бр.	Име и презиме	Висина (цм)	Маса (кг)	Р.бр.	Име и презиме	Висина (цм)	Маса (мг)
1.	Марија М.	125см	27кг	12.	Ристина Р.	127см	31кг.
2.	Ема П.	121см	23кг	13.	Ивана С.	133см	41кг.
3.	Христина М.	127см	27кг.	14.	Ана А.	125см	46кг.
4.	Ивана Ѓ.	132см	36кг	15.	Зорана Л.	125см	25кг.
5.	Александра М.	134см	40кг.	16.	Елена Д.	124см	28кг
6.	[illegible]	130см	30кг.	17.	Ана К.	123см	26кг
7.	[illegible]	120см	24кг	18.	[illegible]	123см	40кг
8.	[illegible]	122см	21кг	19.	[illegible]	125см	30кг
9.	[illegible]	125см	24кг	20.	[illegible]	120см	29кг
10.	[illegible]	127см	34кг	21.	Александар	123см	35кг.
11.	Сања М.	129	27кг	22			

ЗАКЛУЧОК : Од извршеното истражување можеме да заклучиме дека масата(тежината) не зависи од висината.

ЗАДАЧИ :

1.КОЈ УЧЕНИК Е НАЈТЕЖОК ? [illegible]
2.КОЈ УЧЕНИК Е НАЈНИЗОК ? [illegible]
3.КОЈ УЧЕНИК Е НАЈЛЕСЕН ? [illegible]
4.КОЈ УЧЕНИК Е НАЈВИСОК ? [illegible]
5.КОЛКАВА Е РАЗЛИКАТА, МЕЃУ НАЈТЕШКИОТ И НАЈЛЕСНИИТ УЧЕНИК ? [illegible]

Набројте што користевме за да го извршиме ова истражување: [illegible]

Изработил : [illegible]

20.10 2003 год.

Учениците се поделени на групи. Секоја група има пред себе бел лист на кој забележува се што е поврзано со зборот пошта односно добиваат инструкции од наставникот да забележат се што во тој момент ги асоцира на пошта. Потоа по еден претставник од секоја група ги изнесува информациите на групата а истовремено наставничката на табла бележи. На тој начин се констатираат основните поими поврзани со пошта (поштар, шалтер, шалтерски работник, телефон, телеграми, разгледници, писмо ити.). Се разговара за овие поими. Учениците изнесоа многу интересни свои согледувања.

У-1: Шалтерските работници многу пијат кафе.

У-2: Затоа има многу големи редици пред шалтерите.

У-3: Татко ми на шалтерот во пошта ги плаќа сметките.

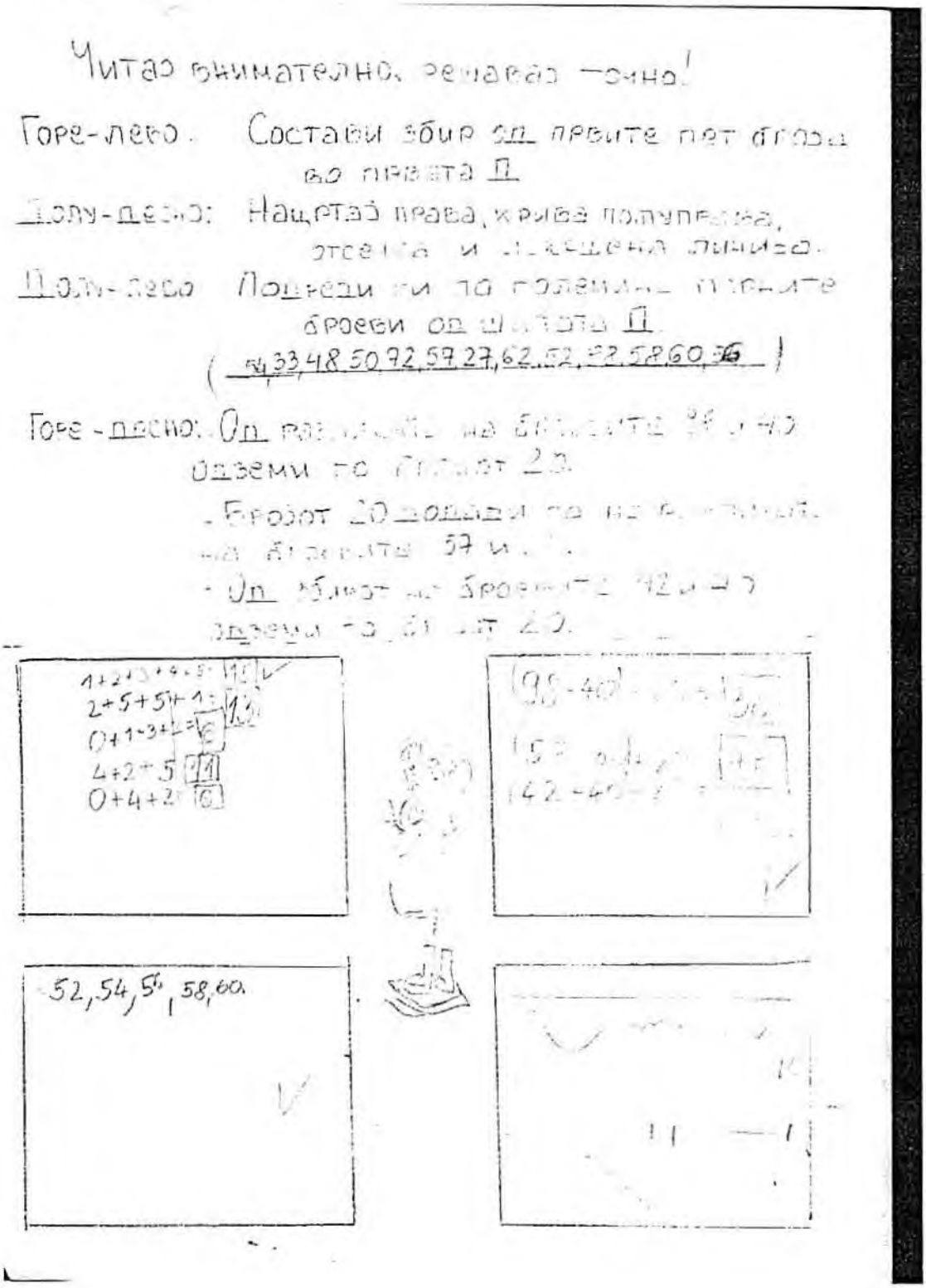
У-4: Поштарот доаѓа кај нас кога на баба ми и стига пензија.

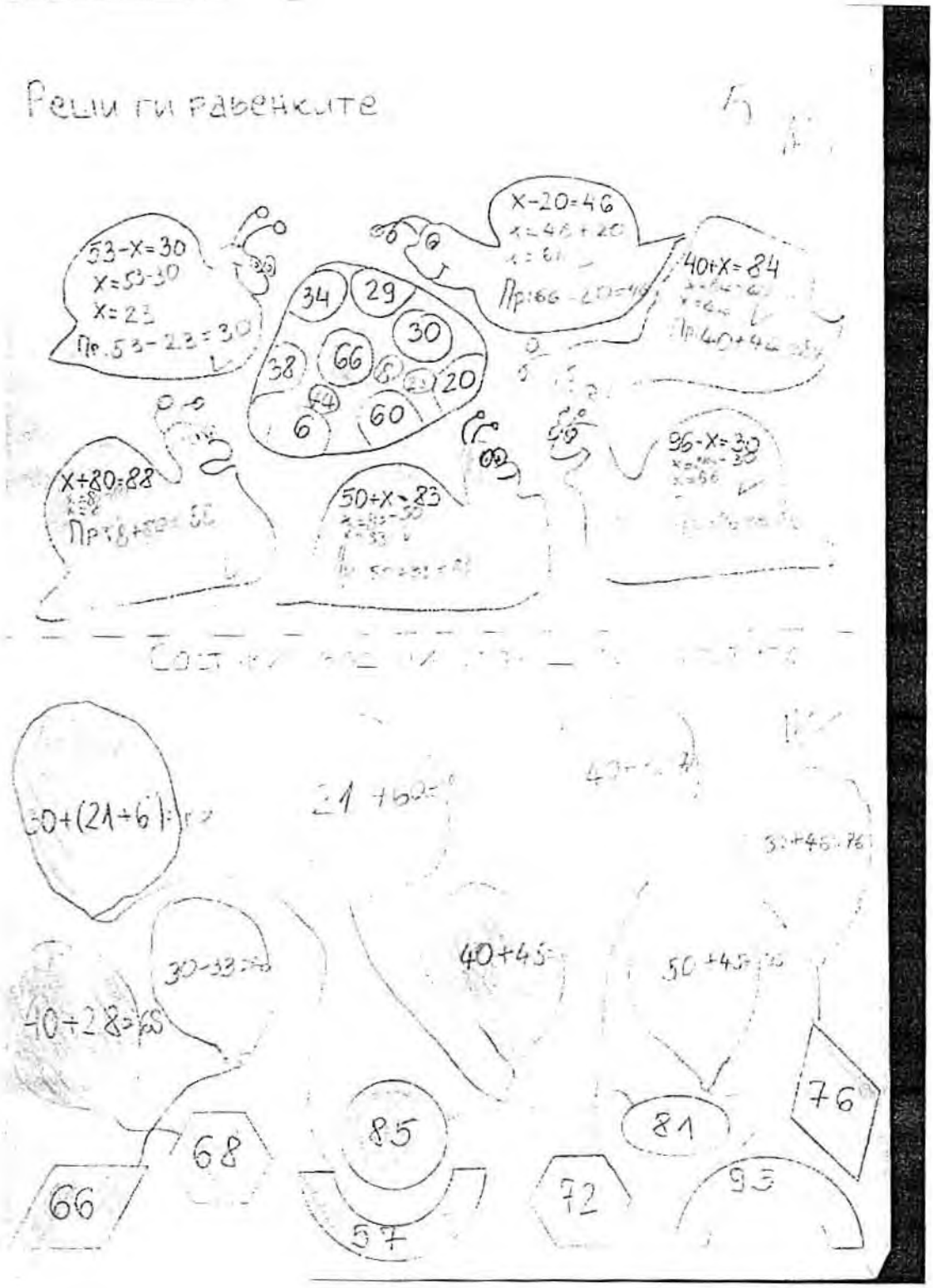
По разговорот наставничката на табла закачува хамер со пополнети разгледници, писма, пратки, телеграми. Учениците слободно се движат, го набљудуваат хамерот и го забележуваат начинот како се тие пополнети.

Следува игра училницата треба да претставува пошта, а секој ученик по сопствена иницијатива треба да се определи дали ќе биде шалтерски работник, дали сака да пополнува разгледници, писма, телеграми, пратки или сака да биде поштар. Според нивната желба се формираат групи. Шалтерските работници треба правилно да се однесуваат и културно да комуницираат со клиентите. Другата група пополнува разгледници, пишува телеграми, пратки кои се адресираат на присутните ученици во одделението и така адресирани ги стават во претходно направеното поштенско сандаче. И третата група што ја сочинуваат оние што се определиле да бидат поштари ги земаат пратките од сандачето и ги доставуваат на оние ученици на кои им се наменети.

Следуваше час по математика. Наставничката ведиаш на учениците им подели наставни листчиња диференцирани во две нивоа на тежина. Тие пристапија кон самостојна работа.По завршената работа наставничката ги проверуваше задачите и доколку констатираше пропусти кај некој ученик

разговараше со него, му даваше дополнителни објаснувања и заедно ги корегираа грешките.




Реши ги равенките
53-X=30
X=53-30
X=23
X-20=46
40+X=84
34
29
30
38
66
20
6
60
X+80=88
50+X=83
96-X=30
50+(21+6)
21+62=
40+45=
50+45=
30-33=
40+28=
68
66
85
57
72
81
93
76

17. 11. 2003 год.

Кога пристигнавме во одделението имаше пријатна работна атмосфера. Часот по математика беше започнат. Се повторуваа досега усвоените знаења со играње на играта брза математика. Наставничката брзо им поставува усни задачи на кои исто така бара брз одговор. Одговара детето кое најбрзо го знае резултатот. Се почитува принципот од поедноставно кон посложено, односно се почнува со полесни задачи кои потоа се усложнуваат. По завршувањето на играта децата работат во групи (она како што седат). Секој група добива наставно ливче со неколку задачи на кои одговараат а потоа секоја група ги презентира резултатите. Наставното ливче за првата група изгледаше вака:

7 + 8 = ?

9 + 3 = ?

15 – 9 = ?

19 – 10 = ?

15 – 4 =?

Намаленикот е 19, а намалителот 8, колкава е разликата?

Првиот собирок е 4, вториот 4 колкав е збирот?

Колку е намаленикот ако намалителот е 6 а разликата 6?

Наставно ливче за втора група:

19 – 17 = ?

16 – 12 = ?

19 – 19 = ?

8 + 4 = ?

31 + 4 = ?

Собироците се 6 и 5, колку е збирот?

Намаленикот е 14, намалителот е 4, колку е разликата?

Кој број треба да му се додаде на 10 за да стане 21?

Наставно ливче бр. 3

16 + 4 = ?

20 – 10 = ?

20 – 9 = ?

20 + 4 = ?

Првиот собирок е 21, вториот 21 колкав е збирот?

На кој број треба да му се додаде 20 за да стане 45?

Нмаленикот е ?, намалителот е 12 а разликата е 2.

Наставно ливче бр. 4

Собироците се 3, 3 и 3 колкав е збирот?

Собироците се 2, 2, 2 и 2 колкав е збирот?

Собироците се 5, 5, 5 и 5 колкав е збирот?

Намаленикот е 19, намалителот 18 колкав е збирот?

Намаленикот е 16, намалителот ? разликата е 14

Колку е намаленикот ако намалителот е 5 а разликата 6?

И покрај тоа што беа поделени во групи секој ученик самостојно работеше на задачите. Потоа решенијата се споредуваа меѓу учениците во гурпата, се корегираа грешките, им се објаснуваше на тие што ќе наидеа на проблем во решавањето на некоја задача, односно имаше многу добра интеракција меѓу децата во групата, подобрите им помагаа на послабите, сите заедно одлично соработуваа и се трудеа нивната група да биде најдобра.

По завршување на часот по математика следуваше час по природа и општество. Веднаш на почетокот наставничката побара од децата да погодат една гатанка која си ја измислила сама: Тоа е како печат, доказ дека не родила мама, кој нема таков доказ мора да објасни како дошол на свет. Погодуваат папок, пупаче.

Н-к: Така е. Зошто сите имаме папок?

У-1: Зошто на тој начин бебето се храни во стомакот на мама.

Н-к: Дали ги знаете приказните за Палешка, Палче, Пинокио? Како се раѓаат тие?

У-2: Од цвет.

У-3: Од зрно грашок.

У-4: Од работилницата на Џепето.

Н-к: А сте ја слушнале ли приказната дека штркот го пушта бебето преку оџак?

У-1: Наставничке мајка ми вика дека сестра ми ја нашла во ружа што и ја донел тато.

Н-к: Дали деца вистински се овие приказни?

У-1: Не наставничке тоа се приказни за мали деца.

Н-к: А вие какви деца сте?

Се слуша хоров одговор големи.

Н-к: Сакам да ви кажам нешто важно. Вистината е дека деца не се раѓаат од зелки, од цветови, нема работилници, туку има тато и мама и голема љубов меѓу нив. Ајде сега да ми кажете како изгледа едно бебе кога ќе се роди?

Тео: Нежно мало, замижано.

Дамјан: Не може да зборува само плаче.

Мија: Нема заби само цица.

Елена: Плаче зошто му се јаде или му е ладно.

Деница: До 40 дена некои бебиња имаат а некои немаат трепки.

Атанас: Бебето кога ќе се роди само лежи неможе да шета.

Н-к: Која е сличноста меѓу секој од вас сега и кога бил бебе?

У-1: Кога бев бебе имав црна коса и сега имам црна коса.

У-2: Кога бев бебе многу јадев и сега многу јадам.

У-3: Кога бев бебе многу сакав да се бањам и сега сакам да се бањам.

У-4: Кога бев бебе имав сини очи и сега имам сини очи.

У5: Кога бев бебе многу плачев и сега плачам.

Н: Кој се разликите меѓу периодот кога сте се родиле и сега?

Мија: кога бев бебе бев многу слаба, а сега сум поправена.

Саше: Кога бев бебе целиот бев мрсен од павловиќева маст, а сега не сум.

Филип: Кога бев бебе не одев, а сега одам.

Магеде: Кога бев бебе цицав, а сега не цицам.

Сара: Кога бев бебе носев пелени, а сега не.

Тео: Кога бев бебе не знаев да зборувам, а сега зборувам.

Потоа наставничката им поделува листови во форма на куќа. Ги повторуваат формите триаголник и квадрат, ги бројат аглите на куќата а потоа преминуваат на работа. Се формираат тандеми при што децата се

здружуваат по избор. Куќата ја поделуваат на два ката, првиот кат ќе го работи едното дете, а вториот кат другото дете. Задачата се состои во тоа што секое дете треба да го спореди периодот кога било доенче и сегашниот период како ученик од второ одделение. Естетското уредување на детската куќа е избор на секое дете. (види прилози)

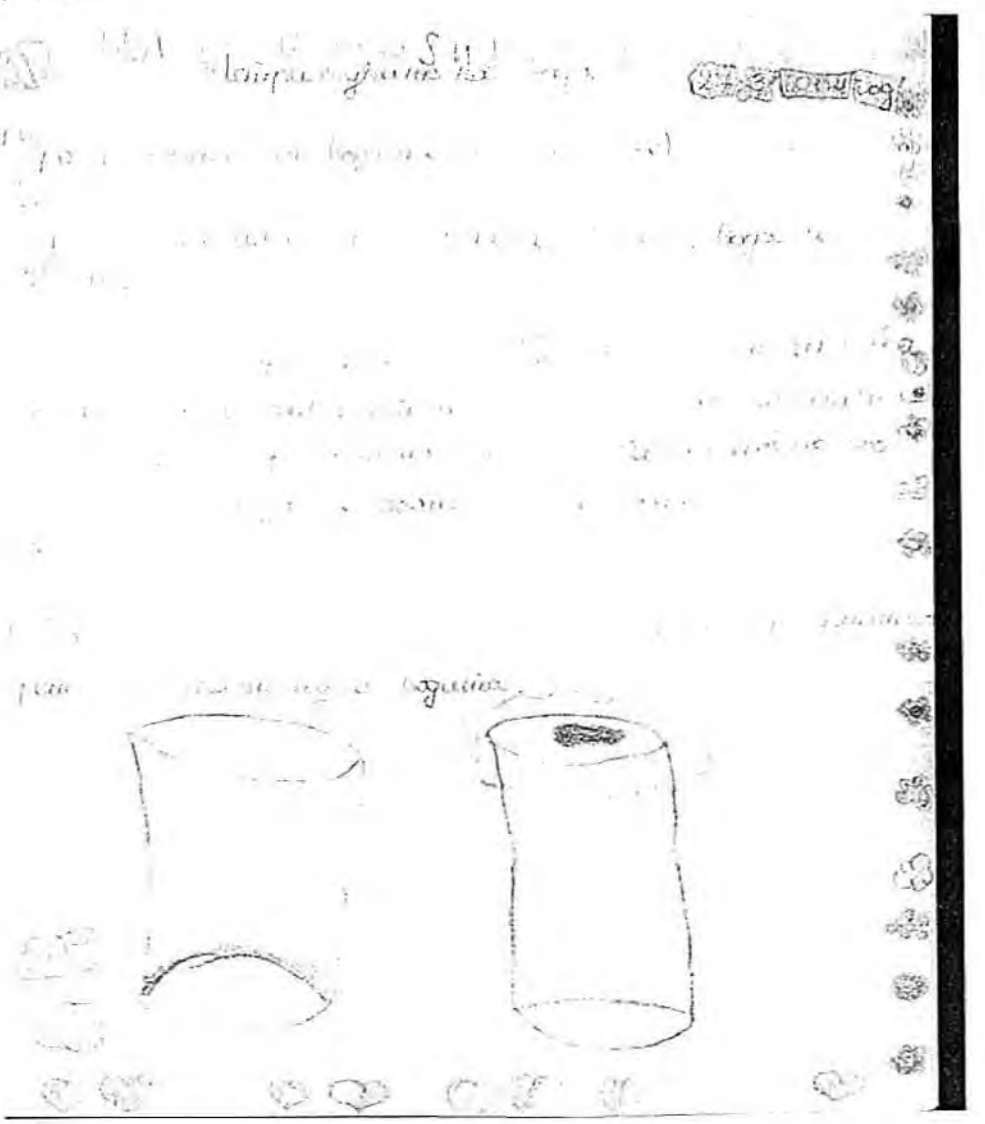
(Од разговорот со наставничката дознавме дека претходниот ден учениците се упатени да разговараат со родителите за својот период како мало бебе, да ги разгледаат сликите во своите албуми, да донесат некоја слика, односно тие претходно се подготвени за оваа активност).

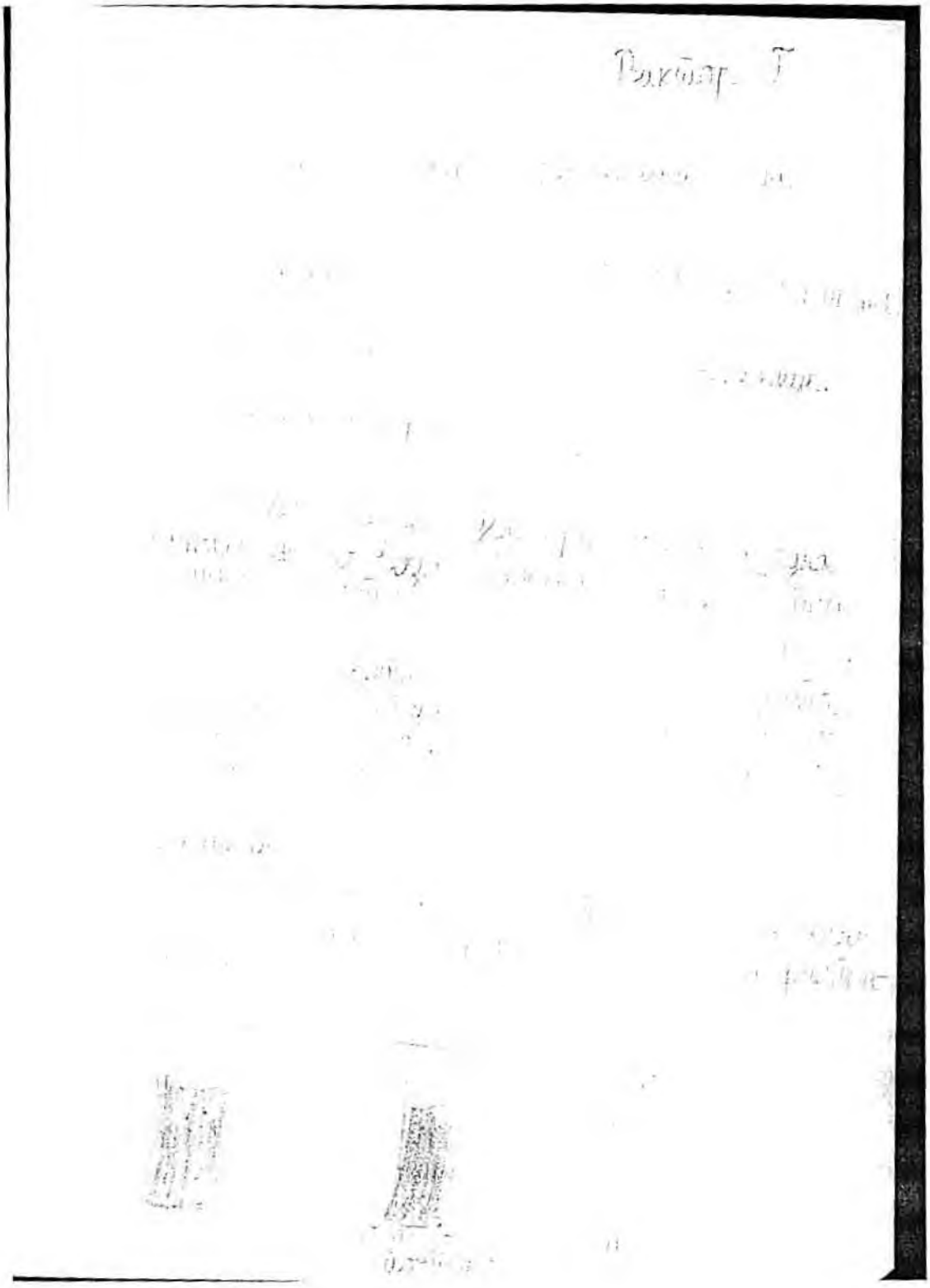
20. 12. 2003 год.

Овој работен ден помина во интегрирани активности од сите области во рамките на една глобална задача. Веднаш по појадокот учениците беа поделени во четири групи. При формирањето на групите се почитуваше нивната желба. Секое дете по сопствен избор се определи во која група ќе работи. Наставничката им ја објасни задачата која се состоеше во следново: Целото одделение требаше да изработи календар за следната година. Првата група требаше да ги изготви страниците на зимските месеци (декември, јануари и февруари), втората група требаше да работи на пролетните месеци, третата група ги доби летните месеци и четвртата група есенските месеци. Тоа значеше дека пред секоја група имаше повеќе активности во кои беа инкорпорирани сите наставни предмети. На пример, групите требаше добро да ги распоредат датумите во соодветните денови во неделата, ликовно да ги илустрираат месеците на кој требаше да работат со симболи што се карактеристични за нив и да состават некоја строфа или краток текст за секој месец. По дадените упатства од страна на наставничката групите со голем ентузијазам ја започнаа својата работа. Секоја група се трудеше да го направи најдоброто. Имаа на располагање многу детски списанија, постари календари што би им послужиле како пример од кои можеа да си ги дополнуваат своите идеи. Се работеше три часа и по завршената работа секоја група го презентираше својот дел. Грешките се корегираа, а потоа сите изработки се спојија во еден

интересен календар кој си го најде своето место на ѕидот во училницата. Децата беа многу задоволни на својата комплетна изработка така што кога доаѓаа родителите да ги земат од училиште тие со гордост ги внесуваа во училницата за да им го покажат календарот.(види прилози)

Во попладневниот дел од денот учениците повторно беа многу активни. Наставничката им зададе проблем: да истражат како водата може да се прочисти. Сите ученици беа снабдени со неопходните материјали за спроведување на истражувањето. Следуваше самостојна работа. Секој самостојно пристапи кон истражувањето при што добиените резултати ги бележеше на лист хартија. Учениците направија мини проекти.





23. 12. 2003 год.

Децата се израдуваа на нашето присуство. Во одделението веќе се чувствуваше новогодишна атмосфера. Воодушевено ни ја покажуваа новогодишната елка која ја накитиле во текот на вчерашниот ден.

Започна часот по македонски јазик за кој беше предвиден полугодишен тест. Наставничката предложи накратко да ги повторат знаењата од граматика. Децата се согласија и извесно време во вид на дијалог на релација наставник –ученик се обновуваа досега стекнатите сознанија.

Н-к: Колку букви има нашата азбука?

У-1: 32

Н-к: Кој ќе ни ги испее самогласките?

У-2: пее а,е,и,о,у

Н-к: Какви реченици познаваме?

Сара: Раскажни, извични, прашални

Неколку деца објаснуваат што се раскажни, што се извични и прашални реченици и кажуваат соодветни примери.

Н-к: Какви други реченици има?

Вероника: Има и одречни и прашални реченици.

Тео објаснува што е одречна реченица и кажува пример: На вратата не стои календар. Атанас објаснува што е потврдна реченица и тоа го поткрепува со пример: Денес јас ја накитив елката.

Потоа се кажуваат примери на именки, на глаголи, се составуваат реченици со употреба на именки од сите родови, се објаснува каде се употребува голема буква итн. Наставничката се труди секое дете да се вклучи во дискусијата. Се поделува тестот и секое дете пристапува кон негово решавање. Она што ни остави впечаток е дека децата со задоволство го решаваа тестот, а неколку деца забележаа дека тоа е прелесен тест за да биде полугодишен. По завршувањето, тестот и го предаваа на наставничката и излегуваа надвор да го искористат одморот.

По ручекот наставата продолжува со часот по математика. Наставничката на таблата им црта многуаголник и ги прашува учениците на што им личи? Добива најразлични одговори: игралиште, прстен,, капа и сл.

Н-к: ајде сега да мислиме математички. Што забележуваме кај овие две фигури, што имаат тие?

У-1: Имаат многу страни

У-2: Имаат многу агли.

Н-к: Така е, и поради тоа што има многу агли како ја викаме оваа геометриска фигура?

У-3: Многуаголник

Н-к: Ајде да избројме колку агли има овој многуаголник?

Грегор излегува на таблата и ги брои аглите.

Н-к: Бидејќи има 6 агли како можеме да го викаме овој многуаголник?

Александра: Шестоаголник.

Марина ги обележува темињата на многуаголникот а потоа Деница ги именува страните на многуаголникот. Учениците внимателно ја следат и доколку некаде погреши веднаш ја поправаат.

Н-к: Ако сакам да ја измерам оваа искршена затворена линија (покажува на обиколката на многуаголникот) што треба да направам?

У-1: Треба да ги измериш страните.

Н-к: И што натаму треба да направам со страните?

У-2: Да ги собереш.

Н-к: И што ќе добијам?

У-3: Збир

Н-к: Така е деца. Каков е тој збир?

У-4: Збир на страните

Видливо е дека наставничката со поттикнувачки прашања ја води дискусијата со цел да ги натера учениците да размислуваат и сите одговори да ги добие од нив. Меѓутоа како одминува часот концентрацијата на децата опаѓа така што само мал дел од нив учествуваат во разговорот. Наставничката го забележува тоа им дообјаснува што е обиколка на многуаголникот и ги упатува на самостојна работа. Сите ученици добија иста задача: секој да нацрата во својата тетратка многуаголник, да го именува, и да му ја измери обиколката. Индивидуалноста на децата дојде до израз во цртањето на многуаголниците. Секое дете имаше поинаква

идеја како да ја нацрта фигурата, цртаа многуаголници во вид на лампиони, капата на дедо Мраз, ракети итн (она што е актуелно во нивниот живот го вклучуваа во се што работеа). Главно сите ја реализираа задачата со различно темпо на работа. Потоа добија друга слична задача која требаше да ја завршат во рамките на групите како што седат.

На крајот од работниот ден имаа час по ликовна култура. Изработуваа новогодишни елки со водени бои и со прсти.

25.02.204 год.

Учениците претходниот ден правеле писмена вежба: Раскажување дадени слики во учебникот. Секој индивидуално работел. Самите го измислувале насловот на приказната и со свои зборови ги раскажувале сликите. Неколку деца ги читаа напишаните состави. Потоа се премина на диктат со цел наставничката да го провери нивното владење на интерпукциските знаци и употребата на големата буква. Наставничката кратко им ги обновува претходно стекнатите знаења од областа на граматиката. Следува диктирање на текстот "Лек за Мрзленка" кое е дело на наставничката. Текстот е многу интересен и децата со внимание го следат и пишуваат. По завршување на диктатот Тамара го раскажува текстот и го дополнува со свои зборови.

Тамара: Во градот Заспан си живеела една Мрзленка. Било недела и таа спиела. Но ја разбудила силна кијавица. Мрзленка ги разбудила домашните. Тие барале лек за кијавицата. Дома имале разни чаеви и незнаеле кој да и го сварат. Решиле да и сварат чај од мајчина душица. Потоа отишле кај Мрзленка и рекле ако сакаш да оздравеш мораш да го испиеш овој чај! Така Мрзленка го испила чајот викајќи не сакам, не сакам! Кијавицата и престанала и Мрзленка повторно заспала. Децата меѓу себе си ги разменуваат диктатите. И меѓусебе си ги проверуваат. Ги констатираат најчестите грешки: својте – своите; Нане – нане, Камилица – камилица; на табла се пишува текстот правилно, секој си ги корегира своите грешки.

Започнува час по физичко воспитание. Играат игри во училница: "Издржи ако можеш" која се состои во настојување едно дете да го насмее другото, "Погоди каде е претенот" и сл.

Вториот дел од денот го продолжуваат со час по математика. На почетокот на часот наставничката им диктира задачи.

Н-к: На една полица има 8 книги. Колку книги има на три полици?

Децата работат со стапчиња. На три места редат по 8 стапчиња. Тоа наставничката го претставува на табла 8 + 8 +8 = 24. (претставување како збир); 3 x 8 = 24 претставување како производ.

Н-к: Во една кутија има 4 фломастери колку фломастери има во 5 кутии?

Секое дете индивидуално работи со стапчињата.

Н-к: Кој ќе ми ја претстави задачата како збир?

Саше излегува прв на таблата и пишува 4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 20.

Мија ја претставува како збир 5 x 4 = 20

Потоа децата сами составуваат задачи.

Вероника: На една маса има 2 молива. Колку моливи има на 6 маси?

Учениците индивидуално ја решаваат задачата. Дамјан бидејќи прв завршува ја претставува задачата на таблата како збир, а Марина ја претставува како производ. Понатаму и други ученици составуваат задачи и се повторува иста постапка.

Наставничката на таблата го споредува претставувањето како збир и претставувањето како производ. Бара од децата да увидат што е тука слично.

У-1: И во двете операции резултатот е ист.

Сара: Иста е задачата само што множењето е пократко од собирањето.

Александра: Пократко е времето на пишување.

Н-к: Значи како би го дефинирале множењето?

У-2: Скратено собирање на еднакви собироци се вика множење.

Н-к: Така е. А како се викаат цифрите кои учествуваат во множењето?

У-3: Цифрите што се множат се викаат множители а резултатот е производ.

Н-к: Браво деца. Наставничката е пресреќна што ги добива саканите одговори. Потоа решаваат диференцирани наставни ливчиња. Наставничката веќе добро ги познава учениците и таа сама определува на кој ученик какво ливче по тежина ќе му даде. Секој индивидуално работи. Наставничката ја набљудува нивната работа. Каде што е потребна помош учениците ја повикуваат и таа им дава дополнителни упатства. Откако ја завршуваат задачата учениците излегуваат во дворот на училиштето. Се набљудува сонцето и се одредуваат страните на светот.

Н-к: За да ги одредиме страните на светот потребно е да знаеме каде е исток, односно од каде изгрева сонцето. Учениците погодуваат каде е исток.

Н-к: Застането со лицето кон исток. Грбот секогаш е запад, десната рака е југ, а левата рака е север. Сите ученици самостојно ја повторуваат постапката. Се враќаат во училницата и прават план за тоа што го научиле денес. Планот го составуваат самите со своите предлози.

Часот продолжува.

Н-к: За да имаме сенка што е потребно?

У-1: Потребно е светлина.

Н-к: Дали можеме да избегаме од сенката?

У-2: Не.

Н-к: Дали сенката има секогаш еднаква должина?

Дамјан: Сенката нема еднаква должина.

Елена: На сенката ние се гледаме повисоки.

Наставничката на крајот им задава проблем околу кој треба да размислат и да истражуваат. Проблемот *Зошто сенката нема еднаква должина* треба да го истражуваат во тандеми кои се оформуваат по желба на учениците. Учениците добиваат потребни инструкции околу мерењето на сенката во разни периоди во денот и бележењето на добиените податоци.

18. 03. 2004 год.

На почетокот од денот, по појадокот, на учениците им беше зададена задача (загатка) која што ја решаваат самостојно како вовед во тоа што

следува понатака. Загатката гласеше: Должината на една патека е 31м, другата патека е 3м пократка, а третата 5м подолга. Пресметај! Постапката за решавање започнува на следниов начин: Еден од учениците ја чита загатката дел по дел, а наставничката паралелно ја запишува постапката за решавање на задачата на табла по инструкција на учениците:

1. 1 патека – 31 м
2. 2 патека 31 – 3 = 28 м
3. 3 патека 31 + 5 = 36 м

1 + 2 = 31 м + 28 м = 59 м

1 + 3 = 31 м + 36 м = 67 м

2 + 3 = 28 м +36 м = 64 м

1 + 2 + 3 = 31 м + 28 м + 36 м = 95 м

Потоа следуваше игра "брза математика" која по реакциите на децата е една од нивните најомилени игри. Децата се делат на групи. Со помош на бројалка се одредува редоследот на групите кои ќе погодуваат. Наставникот ги задава задачите.

Н-к: Производот е 16, колку се множителите? (првата група се договара и усно одговара на задачата.

Н-к: Деленикот е 21, колку е делителот ако количникот е 7 ? (одговара втората група).

Н-к: Бројот 22 додади го на производот на броевите 4 и 3 (одговара третата група)

Н-к. Бројот 6 додади го на производот на броевите 5 и 4 (одговара четвртата група)

Н-к: Браво деца. Сите точно одговоривте. Одиме понатаму . На следните задачи групите нека размислуваат и освен резултатот сакам да ми ја кажуваат и постапката на решавање на задачата.

Н-к: Бројот 15 додади го на производот на броевите 5 и 3.

Прва група: Учениците ја разгледуваат задачата, се договараат и сите заедно хорово одговараат: 15 + отвори заграда 5 х 3 затвори заграда е еднакво на 15 + 15 а тоа еднакво на 30.

Н-к: Браво за првата група. Одиме понатаму. Од производот на броевите 8 и 4 одземи го бројот 4.

Втора група: одговара по истиот принцип како првата група

Н-к: На производот на броевите 3 и 3 додади го производот на броевите 4 и 3 (одговара третата група).

Н-к: Од производот на броевите 10 и 4 одземи го бројот 20 (одговара четвртата група).

Овие задачи беа за загревање на децата и за искористување на нивните предзнаења како вовед во она што беше цел на денешниов час по математика. "Правилна примена на загради".

Н-к: Сите групи точно ги одговоривте задачите, ме радува што сите ученици беа активни. Бидејќи добро ги познавате работите сега ќе ви поделам наставни ливчиња.

Наставните ливчиња се во две нивоа на сложеност. Првото е во вид на цвет и во него се бара децата сами да состават задачи и да ги решат истите со употреба на заграда. Ова ливче е наменето за подобрите ученици. На второто наставно ливче има поставено задачи. Наставничката напоредно со него им поделува на учениците и по еден бел лист на кои тие треба да ги решат задачите и да ги украсат односно да ги стават во куќа, цвет, сонче или во што сакаат по нивна желба. Учениците самостојно решаваат. Наставникот оди од ученик до ученик, ако е потребно дава дополнителни инструкции, некаде помага и ги мотивира да ја завршат работата до крај. Откако ќе завршат сите ученици наставните ливчиња се собираат за преглед. Следуваат инструкции за следниот час по природа и општество.

Н-к: Да ви кажам еден строфа: сонце, воздух, вода, лекари се три ако знаеш да ги цениш здрав ќе бидеш ти.

Н-к: што мислите ви се допаѓа или не? Вистинска е или измислена оваа строфа? Дали е бајка?

У-1: Ми текнува дека девојчето Мира во разказот "Златно сонце" била болна и од сонцето оздравела зошто секој ден ја греело.

У-1: Сонцето, воздухот и водата се како лек за човекот.

Н-к: Дали сонцето, воздухот и водата се лекари само за човекот?

У-3: Тие се лекари и за растенијата, животните, земјата, почвата.

У-4: За сите живи суштества.

У-5: Водата е потребна за лична хигиена, сонцето за животот, воздухот за да дишеме.

Н-к: Денес ќе бидеме истражувачи. Ќе започнеме денес а ќе завршиме по неколку недели. Во текот на една, две, три недели ќе следиме. Ваша задача е секој за себе во тетратките да си запишува, а на крајот конечните резултати ќе си ги запише на посебен лист. Ајде сега да се потсетиме, што треба да знаеме кога правиме истражување?

Наставникот им запишува на табла

Цел: Што се е потребно за еден жив организам правилно да расте и да се развива?

У-1: Кога садиме цвеќе потребно е да го засадиме во земја што одговара за тоа цвеќе.

У-2: Треба убаво да се храниме, да не јадеме стари работи.

Н-к: што е жив организам?

У-3: Жив организам е нешто што живее.

Н-к: Тоа е процес на раѓање, растење, развивање, живеење и умирање.

Н-к: Кој се раѓа?

У-4: Човекот, растенијата и животните.

На табла наставникот им ги забележува средствата што се потребни за реализирање на истражувањето (зрно граф, саксија, хумусна земја).

Тек на истражувањето: Се формираат пет групи. Секоја група добива по едно зрно грав, канче од кисело млеко и хумусна земја.

Н-к: Сега ќе го засадиме гравот, но со тоа не го завршуваме проблемот. Секоја група ќе добие посебна задача. Следете ме.

Првата група треба да ги обезбеди следните услови за растението:

Да е на топло. Да има вода, воздух, да не е на светлина.

Втората група да е на ладно, да има воздух, вода и светлина.

Трета група да е топло, да нема воздух, да има вода и светло.

Четврта група да е на топло, да има воздух и светло, а да нема вода. Петта група да има светло, воздух и вода, а да не е на топло. Резултатите ќе си ги

бележите во тетратките или на посебни листови. Растението ќе го набљудувате секојдневно.

У-1: Наставничке, мене не ми се допаѓа работа во група. Полесно ми е сам. Дали може да добијам посебен лист за мене? Наставничката му објаснува.

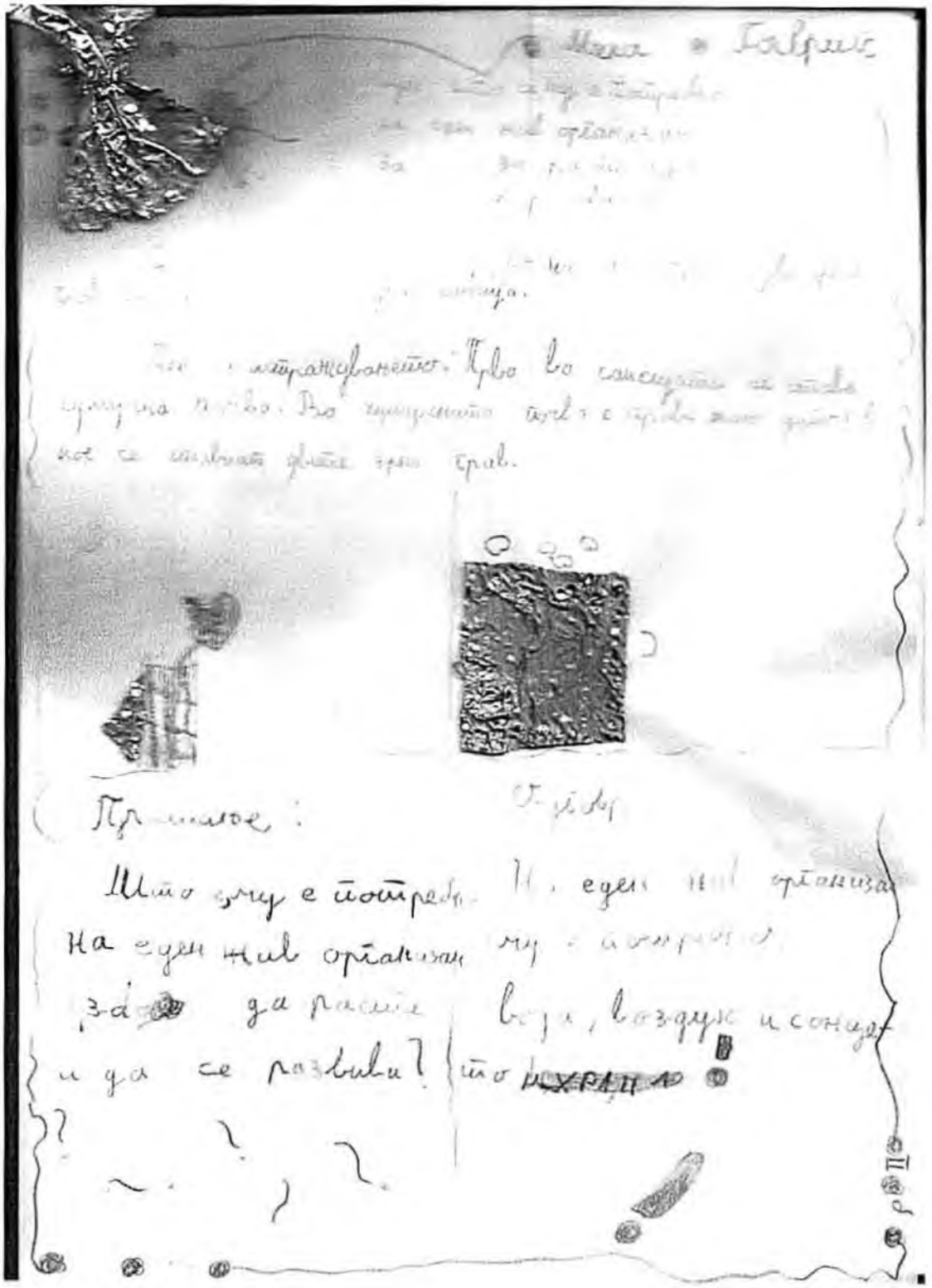
Н-к: И во работа во група секој индивидуално работи. Ти, ако си во група пак ќе имаш можност сам да набљудуваш и да си ги бележиш резултатите во тетратката.

Н-к: Ние од денеска сме сериозни истражувачи, и самите ќе видиме колку им е тешко на научниците се да следат и запишуваат. Тоа следење колку растат растенијата и каква им е бојата се вика фенологија, а водењето дневник фенолошки дневник. Во меѓувреме децата наоѓаат црв во земјата и гласно реагираат. Црвот ќе го изеде грашот! Во училницата е многу возбудливо.

Н-к: Ви се воодушевувам на љубопитноста, среќата, сјајот во очите, но обидете се да бидете потивки. Какви треба да бидат научниците?

У-2: Треба да бидат тивки, внимателни, стрпливи. Групите самостојно работат:

- прв чекор во пластичните канчиња ставаат хумусна земја.
- втор чекор го засадуваат зрното грав длабоко во земјата
- трет чекор го полеваат со вода
- четврт чекор секоја група се труди да ги обезбеди условите што им беа зададени.



Прилог:

Што луѓе е потребно, и еден жив организам луѓе - човекот

за да расте и да се развива?

вода, воздух и сонце

што дишеле

31. 03. 2004 год.

Училишниот ден започна со часот по македонски јазик. Часот се надоврзуваше на вчерашната обработка на текстот "Јованче и гулабицата" Се води разговор меѓу наставничката и децата

Н-к: Кој ќе ми каже што значи да си друштвен?

У-1: Друштвен сум затоа што кажувам некои приватности

Н-к: Кој друг ќе продолжи?

У-2: Другарите секогаш ти помагаат, не се караш со нив.

У-3: Таквиот со сите другарува.

Н-к: Друг некој што ништо не кажал?

У-4: Оној кој е друштвен не се кара со другите.

Н-к: Може ли другар да се купи, лани имавме еден таков проблем.

У-5: Другар не се купува.

У-6: Не можеш да добиеш другар ако му купуваш нешто.

Н-к: Другарот треба искрено да се сака, да го прашаш за совет. Ние уште од мали се учиме на добро однесување и култура на однесување. Сега да се вратиме на нашата задача, вчера го работевме текстот и ги објаснивме непознатите зборови. Денес треба да се обидете да го прераскажете текстот.Сакам убаво прераскажување и внимавајте на правописот. Раскажувајте со свои зборови, мисли,бидете креативни, внесете свои идеи и потрудете се да откриете кои се скриените пораки на писателот. Се раскажува во минато време затоа што тоа неможе сега да се случи. Има ли потреба уште еднаш да го прочитате текстот?

У-1: Да

Н-к: Добро тогаш секој нека чита во себе и нека биде внимателен.

По пауза од неколку минути наставничката продолжува.

Н-к: Затворете го учебникот и почнете со работа. Сега јас нема да ви сметам вие пишувајте, да видиме кој поубаво ќе напише, а на крајот може и нешто да нацртате на листот.

Учениците самостојно пишуваат. Наставничката ги следи и на неколку ученици им помогна со тоа што ги упати на работните тетратки каде имаше наведено неколку барања по кои можеше да се прераскаже

текстот. По нејзино видување тоа беа ученици на кои им е потребна дополнителна помош. Помина извесно време и повеќето ученици ја завршија работата.

Н-к: Ајде да кренат рака сите што се готови. Бидејќи Теодора беше прва, ќе и дозволиме прва и да чита.

Теодора чита и на крајот има интересна порака *Добриот секогаш ќе си ги најде своите другарчиња.* Потоа читаат Александра, Виктор, Деница, Марина.Сашо чија порака им се допадна на сите *Тој што е добар никогаш не е сам*

Н-к: Ајде сега од сите што прочитаа вие да одберете кое беше најубаво напишано или ако имате некоја забелешка за некого кажете за во иднина да не ја прави.

Марина: Мислам на Сашо беше најубаво, онака како што треба и има убав заклучок.

Вероника: На Сашо беше најубаво напишано.

У-1: На Деница и беше напишано во сегашно време.

Н-к:Добро,други забелешки

У-2: Имам забелешка за Виктор, прераскажувал од читанката, последните реченици ги препишал.

У-3: На Марина ми се допадна.

Н-к: Да дури и тетратката и е прекрасна со цртеж и украсена.

У-4: Имам забелешка за Саше, многу чудно раскажува, убаво ама

Н-к: Беше гласен?

У-4: Да, а Марина беше тивка.

Н-к: Деца ајде сега следува моја забелешка. Сите што си ги завршиле задачите ги пофалувам. Ми се допаднаа најмногу на Сашо и Марина, но и на останатите беа добри. Тој што не завршил за време на часот ќе се потруди дома да заврши.

Следува час по музичко воспитание.

Н-к: Ајде сега малку да се релаксираме со тоа што ќе ја испееме нашата песна. Ајде спремете се ако не ја знаете напамет земете ја тетратката.

Учениците и наставничката заедно ја пеат песната.

Н-к: Ајде сега една група(онака како што седат) да пее, а другите да слушаат.

Учениците пеат и плескаат со раце. Сите групи по ред пеат. Потоа наставничката избира ученици од различни групи. Тие пеат пред табла, а останатите ги пратат. Постапката се повторува со повеќе деца.

Н-к: Сега кој сака да пее соло?

Јана: Јас сакам да пеам.

Јана пее, а останатите ја придружуваат.

Н-к: Браво Јана убаво пееше, но и сите други убаво пеевте. Сега одете на одмор.

По попладневниот одмор и ручек наставата продолжува со час по математика.

Н-к: Имате неколку минути да ги расчистите клупите. Ајде да видиме која група е за пофалба. Тоа е втората група. Видете колку им се средени клупите, книгите и приборот. Ајде сега малку да размислуваме. Внимавајте, кажувам задача: Дополни ја реченицата: Збирот на два броја е нула кога...

У-1: Кога собироците исто така се нула.

Н-к: Браво. Продолжувам следете ме: Разликата на два броја е нула кога...

У-2: Кога двата броја се еднакви на пр. 7-7= 0.

Н-к: Како се викаа тие два броеви?

У-3: Намаленик, намалител, разлика

Н-к: Производот на два броја е нула кога...

У-4: Кога еден од нив е нула

Н-к: Количникот на два броја е нула кога...

У-5: Кога деленикот или делителот е нула.

Н-к: Најмалиот парен број помножи го со неговиот претходник.

У-6: 2x1 = 2

Н-к: Најмалиот двоцифрен број помножи го со најголемиот непарен број.

У-7: 10x1=10

Н-к: Кој ќе ги каже производите на бројот 2.

У-8: 2,4,6.....20

Н-к: Зошто бројот 19 не е производ на 2?

У-9: Затоа што не е парен.

Н-к: Производи на бројот 4 се...

У-10: 4, 8, 12.....40.

Н-к: Производот на 6 и 4 зголеми го со количникот на 40 и 4.

У-11: 24+10=34

Н-к: Низа на производи на бројот 3

У-12: 3,6,9.....30

Н-к: Ги поминавме броевите 0,1,2,3,4. Кој број е сега на ред?

Теа: бројот 5.

Н-к: Јас знам дека сите знаете да направите низа на производи на бројот 5. Ајде Теа кажи

Теа: 5,10,15,20.....50

Н-к: Ајде сега сите вие да ги извадите вашите стапчиња и да направите таблица со 5.

Наставничката го запишува насловот на табла "Множење со бројот 5"

Учениците во своите тетратки самите ја пишуваат таблицата множење со бројот 5 со помош на стапчињата. Неколку ученици наизменично ја кажуваат таблицата множење и ја запишуваат на табла.

Н-к: Ајде сега да ја погледнеме низата и да видиме какви броеви ја сочинуваат.

Адем: Парни броеви.

Н-к: Кажи кои се парни броеви, дали 5 е парен број?

Адем: Не наставничке парни и непарни броеви.

Н-к: Кои се парни броеви?

У-1: Секој втор број е парен број.

Н-к: Ученици сега погледнете и кажете дали низата расте и за колку?

У-2: Низата расте за 5.

Н-к: По што би ги запамтиле производите на бројот 5?

У-3: На крајот мора да стои 5 или 0.

Н-к: Браво

Н-к: Ајде сега малку да повежбаме по групи (како што седат).

Секоја група добива наставно ливче на кое има толку задачи колку што има деца во групата. Соработката во групите е одлична. Децата меѓу себе се договараат, си помагаат брзо ги решаваат задачите и секоја група се труди да биде најдобра. На крајот секоја група ги презентира своите одговори. Сите групи беа пофалени.

08. 04. 2004 год.

Денот започнува со игра. Поради наближувањето на Велигденските празници се чувствува празнично расположение кај децата.

Н-к: Ајде сега да играме една игра по групи.Кога ќе ви дадам знак ќе ги затворите носињата со два прста, ќе престанете да дишете. Тој прв што ќе ги тргне прстите од носот ќе внимава кој ќе биде последен од групата. Но внимавајте немој некој со сила да го држи носот затворен за да биде прв од групата затоа што тоа не е добро за неговиот организам. Сега ќе ви дадам знак 3,2,1 сега. Децата почнуваат со играта. Наставничката внимава што прават учениците. Потоа истакнува кој прв се откажал и кој е победник во секоја група.

Н-к: Зошто ја игравме оваа игра?

У-1: Зошто ќе учиме за воздух и да видиме кој повеќе ќе издржи без воздух.

Н-к: Точно вие се знаете. Денес ќе учиме за воздух, но кажете ми што е тоа воздух?

Саше: Воздухот е тоа што поминува покрај нас, прозирен е не се гледа, попрозирен е од водата, не се осеќа, го осеќаме само кога дишиме, тој секаде се наоѓа, ние природно го вдишуваме и издишуваме.

Н-к: Браво Саше

У-2: Наставничке Саше многу убаво зборува.

Н-к: Да тој многу чита и се интересира за се. Ајде да се вратиме на нашата задача: Дали има воздух во училницата?

У-3: Да има

Н-к: Каде е, ајде пипнете го, мириснете го, пробајте го, почувствувајте го, опишете го. Еден од вас да го опише воздухот со помош на сетилата, има ли форма воздухот и дали можеме да му дадеме форма?

Теодора: Воздухот не може да се допре, да се види, нема мирис, не се јаде, но нема ни форма.

Н-к: Но дали може на воздухот да му дадеме форма кога го цртаме?

У-1: Може во нашата фантазија.

Наставничката им задава задача која се состои од барање секое дете да напише состав "Воздухот ми раскажува". Таа бара од децата да бидат креативни, да го илустрираат текстот, да си замислат дека со воздухот разговараат, да си го замислат како предмет, да му дадат форма. Децата започнуваат со самостојна работа. Во одделението владееше пријатна работна атмосфера. Крајниот резултат беше воодушевувачки. Секое дете имаше оригинален стил на раскажување и пишување.

Дата 8.4.2004 г.

Воздухот ми раскажува

Еднаш шетајќи се по планината наслушав некаков шушкање. Отпрвин го игнорирав но подоцна ги слушнав и зборовите: „Овде сум чист нели?" Јас веднаш посакав да дознаам кој ми зборува. Гласот повторно се врати со зборовите: „Па тоа сум јас, воздухот, тоа што ти го дишиш, што го има на секаде околу тебе. За жал, некаде сум чист, а некаде сум штетен за суштеството. Откако сватив дека навистина зборувам со воздухот го замолив да ми ја раскаже неговата приказна од почеток, за да можам да разберам што ми зборува. Тој почна:

„Што мислиш, дека не знам зошто дојде на ова место? Јасно е дека сакаш да избегаш од мојот нечист облик во градот. Но јас не те обвинувам за тоа. За радиот тој чад од фабриките, автомобилите и сличните, луѓето ме критикуваат и бегаат од мене како да сум некое чудовиште. Затоа реков некои од нив да ја дадоа лек за мојата мака. Со посадувањето дрвја, ставањето филтри на фабричките оџаци и слично јас значително се подобрив. Може би за неколку

[redacted]

Сигурно се чудиш зошто ја канувам токму тебе. Ти си сеуште млад и можеш многу нешта да ги научиш за животот. Затоа ти го кажувам на другите. Поради тоа што не ти веруваат дека знаеш кој како е и што да направат."

Ми рекла тој гласот згасна. А јас ја исполнив мојата должност. Зи ја пренесов приказната на воздухот.

Круме

Секогаш со Вас - Македонска Пошта

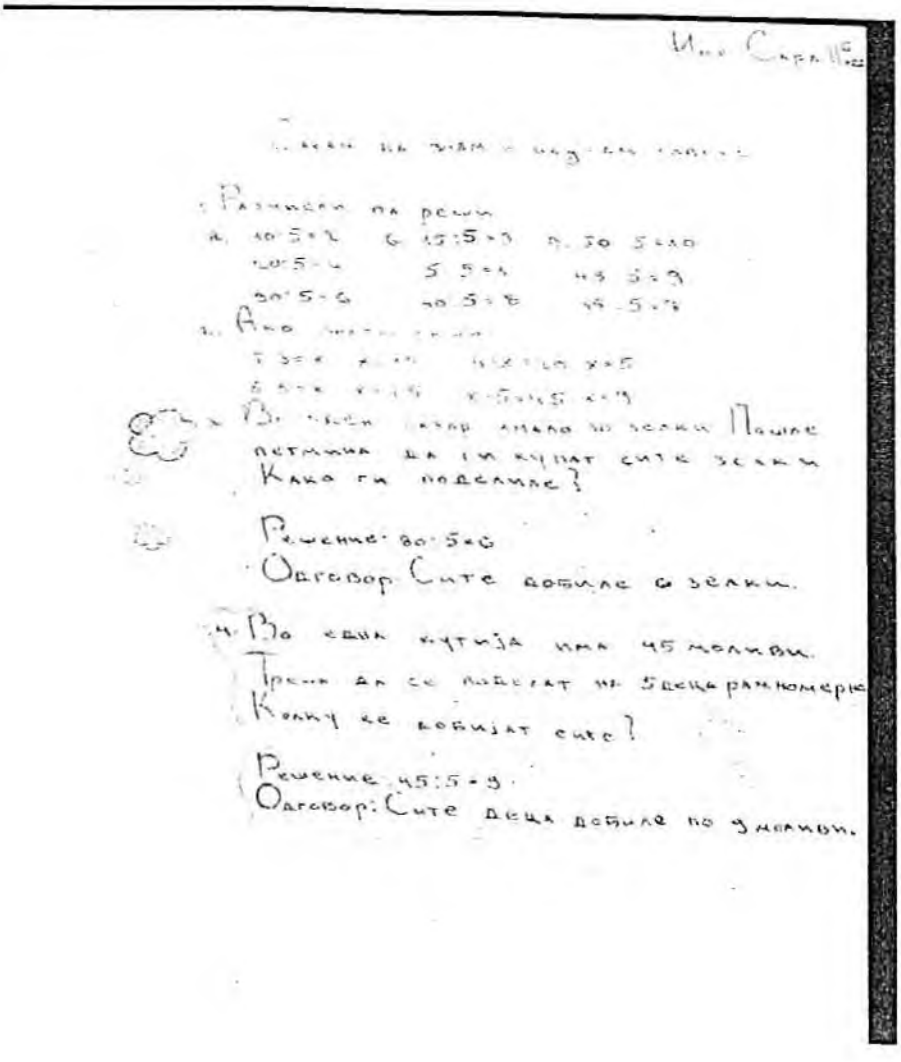
„Воздухот ми раскажува"

Јас сум воздухот. Можам скоро
сè да направам. Големи штетници
можат да бидат: чадот, животните,
растенијата, стварите во воздухот и ветер.
Ветерот кога дува не ни носи
пријатни работи, а на децата
им ги фрла топките, кои ќе престанат
да летаат бидејќи нема.

Силниот ветер за кратко време
предизвикува големи штети: куќи, села, гра-
дови, полиња... Кога дишеме ние чуваме
сила чистиот, но кога дишат
загадувачите, тогаш ние
стануваме болни. Затоа внимавајте
што правите, бидејќи може да боли.

Воздухот е во околината. Воздухот
е невиден во нас и околу нас. Воздухот
е многу важен за нас.

Попладневниот дел од денот помина во индивидуална работа на децата. Тие добија задача самите да состават наставни ливчиња на кои ќе има пет задачи од множење и пет од делење. Неколку деца добија задача да решаваат задачи од учебникот бидејќи сметаа дека не можат сами да состават наставно ливче. Сите деца самостојно работеа околу половина час. Креативноста и тука дојде до израз. Секое наставно ливче имаше наслов, задачите беа надополнети со илустрации од кои најчести беа симболите на големиот празник: велигденските јајца, корпите, зајачето итн. Потоа добија упатство од наставничката меѓу себе да си ги разменат наставните ливчиња и да ги решат.Откако секој ќе си ја завршеше работата го враќаше ливчето кај неговиот составувач кој требаше да го оцени.Така има можност меѓусебно да се вреднуваат и самите да ги корегираат направените грешки.Децата одлично се снајдоа во улогата на наставници.



Сакам да знам повеќе 7.4.2004 г.

① Равенки

$3 \cdot X = 15$
$X = 15 : 3$
$X = 5$
Пр: $3 \cdot 5 = 15$

$X \cdot 5 = 25$
$X = 25 : 5$
$X = 5$
Пр: $5 \cdot 5 = 25$

$X \cdot 5 = 35$
$X = 35 : 5$
$X = 7$
Пр: $7 \cdot 5 = 35$

$2 \cdot X = 10$
$X = 10 : 2$
$X = 5$
Пр: $2 \cdot 5 = 10$

② Стави го потребниот знак (>), (=) или (<) за да биде точно.

$3 \cdot 5 = 5 \cdot 3$
$6 \cdot 5 < 7 \cdot 5$
$25 : 5 < 5 \cdot 5$

$50 : 5 > 45 : 5$
$7 \cdot 5 = 5 \cdot 7$
$9 \cdot 5 < 35 : 5$

$50 : 5 < 5 \cdot 5$
$10 \cdot 5 > 50 : 5$
$45 : 5 > 25 : 5$

$6 \cdot 5 < 7 \cdot 5$
$10 \cdot 5 = 5 \cdot 10$
$15 : 5 < 3 \cdot 5$

③ Една маса има 5 ногарки. Колку ногарки имаат 5 такви маси?

Решение: $5 \cdot 5 = 25$
Одговор: 5 такви маси имаат 25 ногарки.

4) Обиколката на рамностран триаголник е 15 cm Колку е должината на една страна?

Решение: 15 : 3 = 5

Одговор: Должината на една страна е 5 cm.

5) 5·5=25 1·5=5 3·5=15 8·5=40 50:5=10 10:5=2

2·5=10 4·5=20 6·5=30 45:5=9 30:5=6 20:5=4

9·5=45 7·5=35 10·5=50 35:5=7 25:5=5 15:5=3 5:5=1

Изработила: Марина Таневска IV б одд.

Веднаш по одморот учениците заминуваа во фискултурната сала.Се загреваа со трчање и со одредени вежби.Потоа се преминува на играње игра.Учениците се наредени во круг,а едно од нив по случаен избор седнува во средина во кругот.наставничката му ги врзува очите и му дава

топка.Детето треба да ја подаде топката.таа да оди меѓу учениците и кога ќе каже стоп тој ученик кај кого е топката излегува.Играта трае се додека не остане еден ученик кој ќе биде победник.

12.05.2004 год.

Ведиаш по појадокот наставничката започна разговор со децата.

Н-к: Зошто одамна сме немале овошје за ужина?

У-1: Зошто не е никнато овошјето.

У-2: Јас кај една другарка јадев јагоди кои многу убаво изгледаа, но не беа многу вкусни.

Н-к: Тие јагоди вештачки се зреани и не се здрави. Дали забележувате какво овошје се продава на пазарот сега?

У-3: лимони, цитрони, киви.

Н-к: Па веќе е пролет, зошто другото овошје го нема?

У-4: Во пролет дрвјата цутат, а ќе родат овошје во лето и есен.

Н-к: Браво деца. Но мене не ми е јасно како тогаш имаме овошје во зима?

У-1: Тоа овошје го добиваме од други земји, од југ и затоа се нарекува јужно овошје.

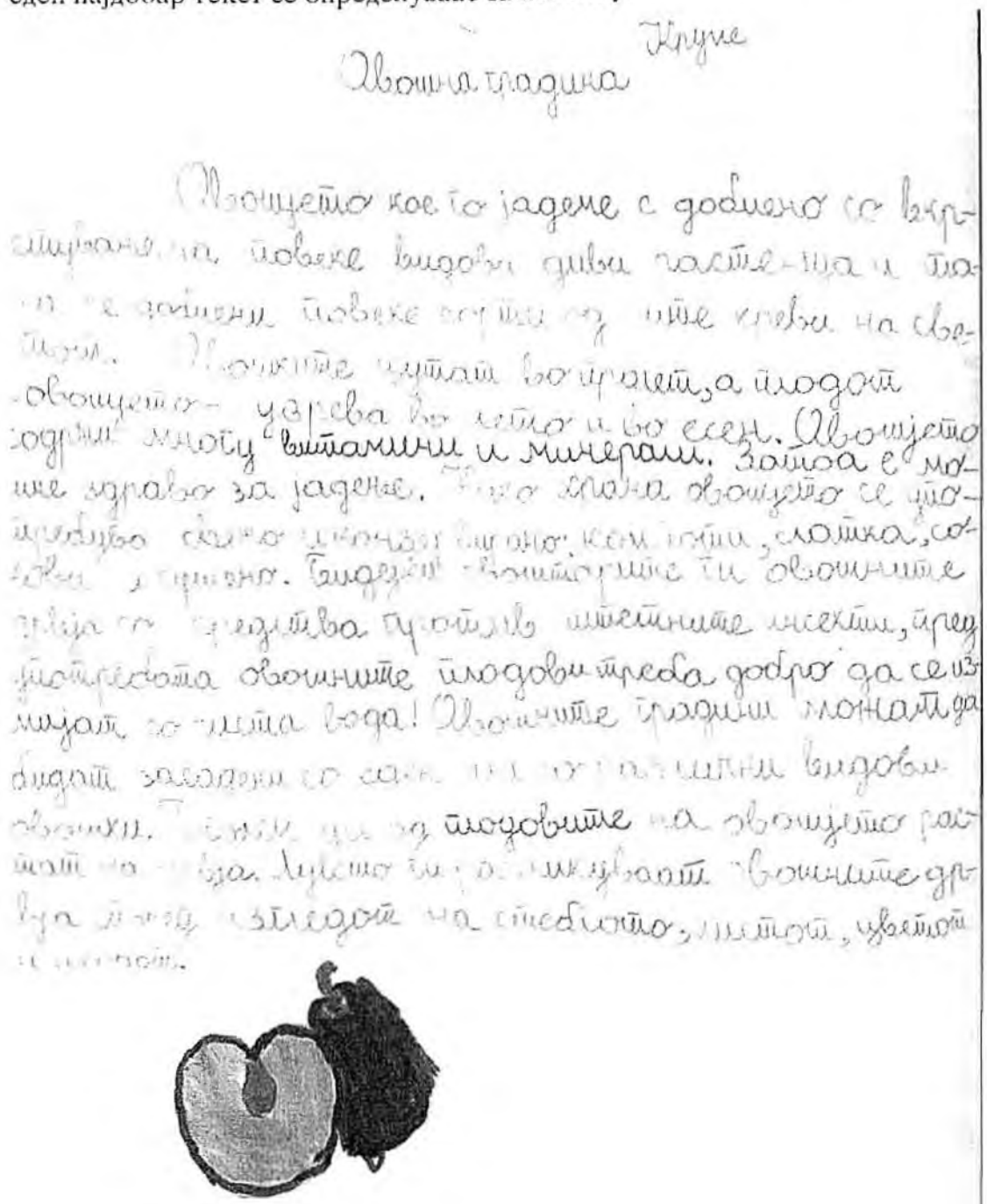
Се води дискусија каде растат овошјата. Наставничката им дава упатства за работа. Секое дете треба да биде автор на еден текст (лекција за овошје). Најдобро напишаната лекција сите ученици ќе ја научат.

Децата треба да работат според три насоки:

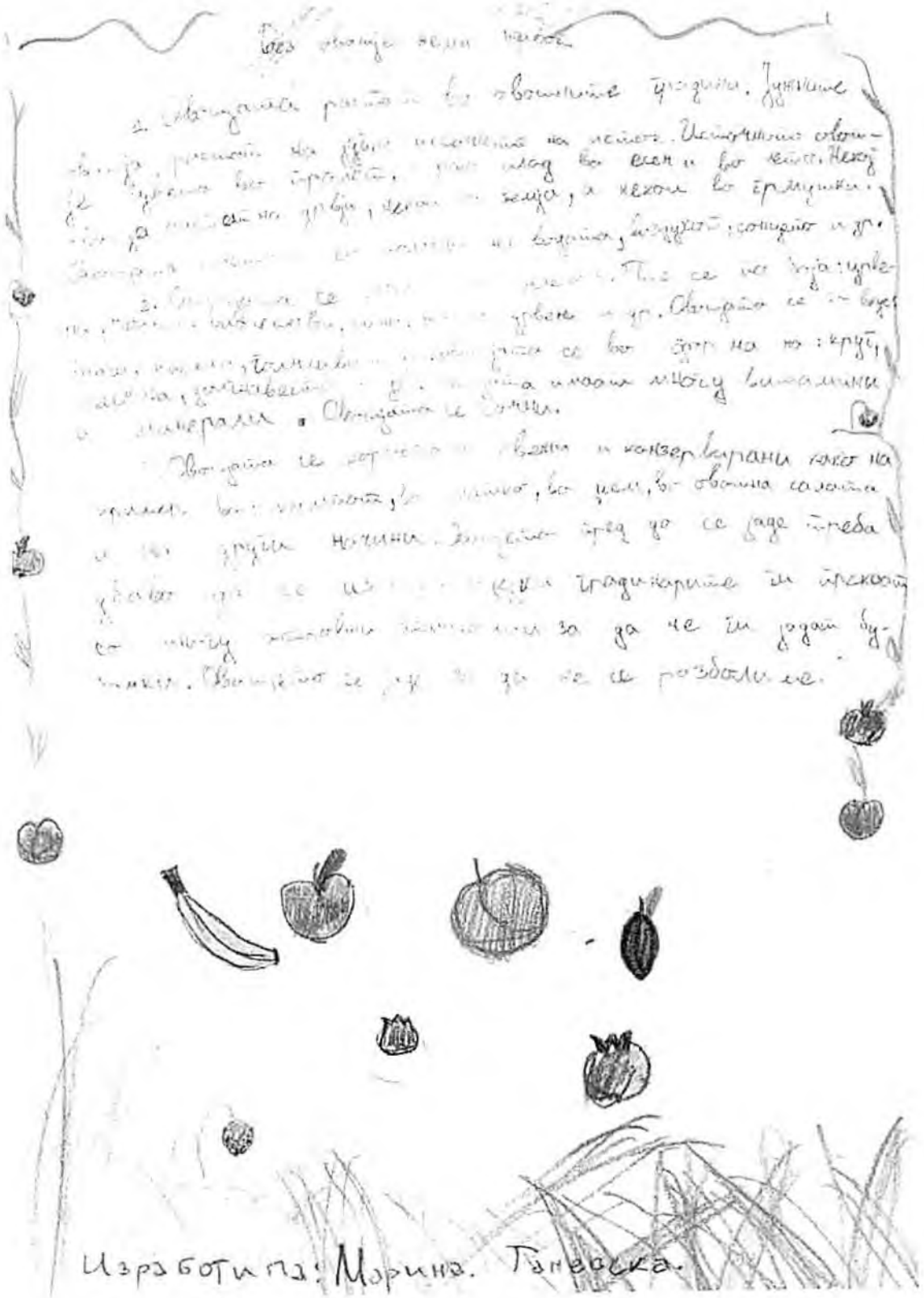
- каде расте растението за кое ќе пишуваат
- опис
- како се употребува

Некои деца поставуваат и дополнителни прашања на кои наставникот одговара односно им дава дополнителни упатства за тоа како треба да изгледа нивниот текст. Учениците имаат на располагање учебник, детски списанија и друга литература од каде можат да извлечат информации врз основа на кои ќе ја создадат својата лекција. Започнува самостојната работа на децата. Забележителен е голем интерес сите ученици активно учествуваат и има одлична работна атмосфера. По завршувањето секое

дете ја чита својата лекција. Учениците внимателно слушаат, самостојно ги оценуваат сите текстови, а на крајот бидејќи не можат да одберат само еден најдобар текст се определуваат за неколку.


Јаболко

Јаболкото кое го јадеме е добиено со вкрстување на повеќе видови диви растенија и тие се одгледани повеќе стотици од нашите предци на овој свет. Јаболките растат во градот, а плодот-овошјето- узрева во летото и во есен. Јаболкото содржи многу витамини и минерали. Затоа е многу здраво за јадење. Кога сакаш овошјето да ја задржи својата свежина, слатка, сочна и хранлива. Бидејќи јаболките ги обожуваат инсектите, пред употребата овошните плодови треба добро да се измијат со чиста вода! Јаболките градини можат да бидат засадени со сите можни видови овошни. Сите тие од плодовите на јаболкото растат од вода. Луѓето експериментираат јаболките да ја имаат убавината на спасовото, чистата, убавата и слатка.



Изработила: Марина. Тановска.

Кога учениците ја завршија задачата се премина на математика. Наставничката часот го започна на тој начин што им раскажа настан што и се случил на пазар. На учениците им беше многу интересно, потоа им зададе задача. Од она што го слушнаа да состават јасна текстуална задача, а потоа да направат табела, столбови и дијаграм за да ги средат податоците. На табла им ги запишува податоците.

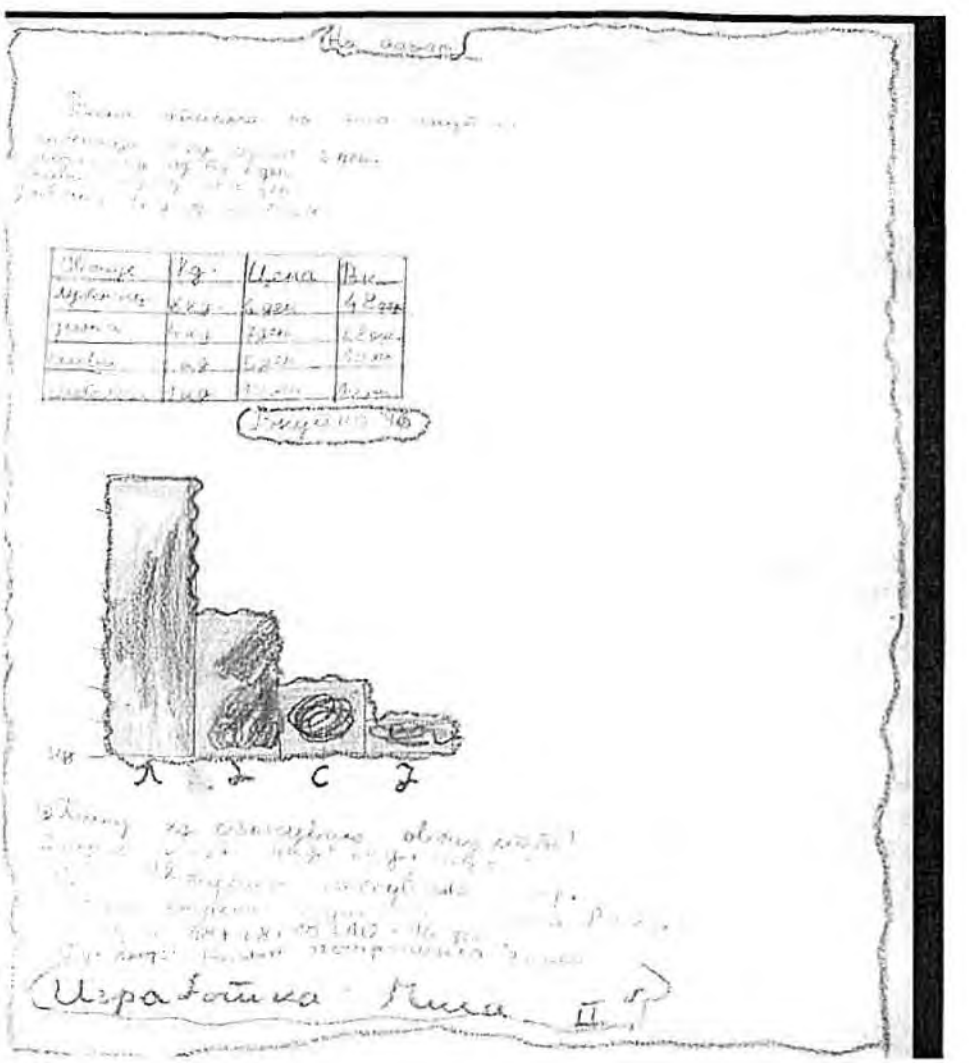
Лубеница 8 кгр. од по 6 денари.

Диња 4 кгр. Од по 6 денари

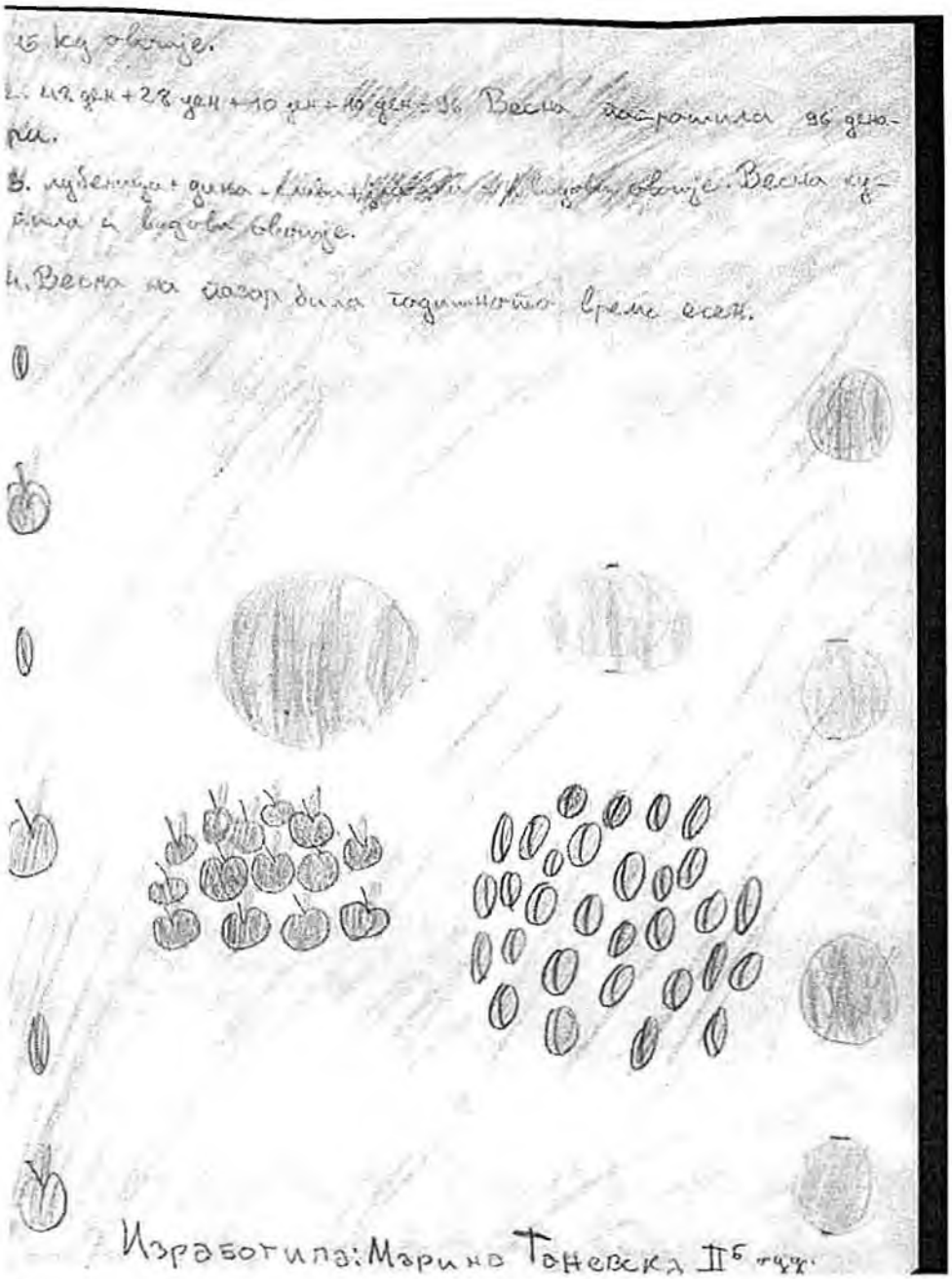
Сливи 2 кгр. Од по 2 денари

Јаболка од 1 кгр. од по 10 денари.

Им дава упатства како треба да изгледа табелата и столбовите. По овие упатства учениците започнуваат самостојна работа.



	8	6	
	4	7	
	2	5	
	1	10	



Откако најголемиот дел ученици ја завршија задачата им се даде слободно време од 15 минути да се истрчаат во дворот на училиштето. Потоа започнува часот по македонски јазик. Наставничката им кажува на учениците дека денеска ќе прават тест. Пред да го подели тестот таа поставува неколку прашања со цел да ги потсети учениците за материјалот за кој ќе ги тестира.Тестот содржеше прашања од отворен тип. Нив ги имаше подготвено самата наставничка. Учениците самостојно решаваа, некои гласно размислуваа, меѓусебно дискутираа и поради тоа беа опоменувани да не се договараат. На повеќето ученици не им беше

јасно прашањето што е расказ, затоа се вртеа на столчињата. Иако во обичниот разговор сите работи ги знаеа во решавањето на тестот некои ученици имаа проблем и бараа дополнителни објаснувања. Наставничката им укажуваше помош. Учениците кои завршија излегуваа надвор да го искористат одморот. На крјот тестовите ги собра наставничката. Звонење за завршување на часот.

03. 06. 2004 год.

Наставничката предложува некои од необработените текстови во текот на учебната година. Децата гласаат и одлучуваат да го обработат текстот "Чизмите на штркот" Наставничката го чита текстот. Потоа се води разговор.

Н-к: Што е тоа приказна и дали ова што го прочитав е приказна или нешто друго?

У-1: Оваа приказна се вика басна.

Н-к: Зошто ја нарековме басна?

У-2: Затоа што во неа животните зборуваат и имаат особини на луѓе.

Н-к: Какви особини имаат?

У-3: Животните како и луѓето можат да бидат добри и лоши.

Н-к: Кои недостатоци ги имаат животните во оваа басна?

У-4: Штркот бил глупав.

У-5: Штркот бил мрзелив, барал од животните да му помогнат.

Н-к: Која лоша особина ја забележувате во текстот?

У-6: Лисицата му се смеела.

Н-к: Таа особина, лицемерието е лоша особина и затоа така не треба да постапуваме кон својот другар. Ајде сега некој да ми каже кој е главна личност во басната?

У-1: Штркот.

Н-к: како ги викаме оние личности кои учествуваат во разговорот со главната личност?

У-2: Личностите кои учествуваат во разговорот со штркот ги викаме активни, споредни личности.

Потоа две деца ја читаат басната на глас. По читањето неколку деца реагираат: Зошто "Малото Пиле" е напишано со голема буква. Децата самите меѓу себе си одговараат.

У-1: Писателот го напишал со голема буква затоа што тоа е негово име.

Исто така самите ги загатнуваат непознатите зборови (мочурните и вратоврска) и бараат објаснување. Откако наставничката ќе им ги објасни непознатите зборови се преминува на самостојна работа. Понудени им се неколку можности:

-басната да се прераскаже со свои зборови, и на крајот да се образложи како би постапил секој од нив ако се најде во слична ситуација како штркот;

-да се одговорат прашањата од учебникот;

-или да се направи кратка анализа на басната.

Секое дете сосема самостојно според своите желби, интереси и афинитети одлучи што ќе работи. На крајот секое дете ја презентираше својата завршена работа. Ќе издвоиме неколку нивни поуки:

У-1: Ова треба да ни биде поука дека не треба да му се смееме на нашиот другар заради некој недостаток.

У-2: Мене би ми дошло да се завртам и да си отидам.

У-3: Попаметно ќе беше ако лисицата го тргнеше настрана штркот и да му шепнеше тоа да го исчисти.

Попладневниот ден од денот продолжува со часот по математика. Крајот на годината се ближи интересот за работа е опаднат, целиот материјал веќе е поминат и на овој час се повторуваат таблиците множење и делење.Наставничката има подготвено наставни ливчиња со комбинирани задачи, диференцирани според три нивоа на тежина, ги поделува и децата самостојно работат. Откако ќе завршат со решавањето, секое дете го зема својот прибор и започнува со цртање на ликовите од басната што ја обработија на часот по македонски јазик.

1.4 ДИСКУСИЈА ПО РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ПО ПАТ НА ИНТЕРВЈУ СО ВОСПИТУВАЧИ И НАСТАВНИЦИ

Во рамките на нашето истражување како посебна техника за собирање податоци беше користено неформалното интервју. Со оваа техника сакавме да дојдеме до сознанија за мисленьата и досегашните практични искуства на воспитувачите во градинките и наставниците во основните училиштата по однос на прашањето за автоиндивидуализација на децата. Разговорите беа водени во градинките и училиштата во текот на 2003 и 2004 година. Податоците се добија по пат на поединечно интервју со воспитувачи, наставници, педагози и директори од неколку градинки и основни училишта во Скопје. Секој партиципент во интервјуто беше претходно информиран за темите околу кои ќе се одвива разговорот и за терминот на истиот. Сите разговори беа снимени на диктафон и траеа околу половина час. Во интервјуто беа вклучени воспитувачи и директорката на градинката "8 март" и воспитувачи од градинката "Орце Николов" од Скопје, и тоа:

Г-ѓа Вероника Неповска, директор на градинка "8 март"

Г-ѓа Лилјана Поченова, воспитувач во Градинката "8 март"

Г-ѓа Бранка Ѓорѓевска , воспитувач во Градинката "8 март"

Г-ѓа Надица Гировска , воспитувач во Градинката "Орце Николов"

Г-ѓа Суза Ангеловска , воспитувач во Градинката "Орце Николов"

Г-ѓа Соња Тошевска, воспитувач во Градинката "Орце Николов"

Г-ѓа Весна Каровска, воспитувач во Градинката "Орце Николов"

Г-ѓа ВањаПетровска, воспитувач во градинката "Орце Николов"

Исто така во интервјуто беа вклучени и наставници од основното училиште "11 Октомври " и наставници и педагогот од основното училиште "Јан Амос Коменски", и тоа:

Г-ѓа Весна Крацовска, наставник во основното училиште "11 Октомври "

Г-ѓа Спасија Кондовска-Сула, наставник во основното училиште "11 Октомври "

Г-ѓа Тања Софрониева Здравковска, наставник во основното училиште "11 Октомври "

Г-ѓа Виолета Гацовска, наставник во основното училиште "11 Октомври "

Г-ѓа Соња Димитровска, педагог во основното училиште "Јан Амос Коменски"

Г-ѓа Роза Василевска, наставник во основното училиште "Јан Амос Коменски"

Г-ѓа Зорка Ристова, наставник во основното училиште "Јан Амос Коменски"

Г-ѓа Емилија Пан, наставник во основното училиште "Јан Амос Коменски"

Заради подобра прегледност најпрво ќе ги дискутираме добиените резултати од интервјуто со воспитувачи, а потоа со наставниците.

- ***Дискусија на резултатите добиени по пат на интервју со воспитувачи***

Разговорот со воспитувачите во неформалното интервју содржеше неколку групи на прашања на кои добивме одговори. Со првата група прашања од типот какво образование имаат, колкаво е нивното работно искуство, во кои проекти се вклучени и како се обучуваат за нивна имплементација во секојдневната работа ги добивме следниве одговори:

В.Н: "Како градинка вклучени сме во проектите "Чекор по чекор", "Тематско планирање" и моментално во проектот "Развивање на еколошки сензибилитет кај децата". Главната обука за овие проекти се одвиваше на семинари и со размена на искуства. Меѓутоа семинарите веќе воопшто и ги нема. Сорос кога ги организираше семинарите беше извонредно. Имавме одлична обука."

С.А: "Мислам дека треба почести семинари, почести посети, ако најдеме на проблем да знаеме каде да се обратиме. Да не снабдат со литература за проектот итн".

Н.Г: "Вклучена сум во реализацијата на проектите: "Чекор по чекор", и "Граѓанско образование" . Се обучував преку семинари, посета на градинки што исто така учествуваат во проектите и размена на искуства со колеги. Ни

треба литература повеќе, почести средби и семинари, а не само еднаш годишно".

В.К: "Учествувам во проектите: "Чекор по чекор", "Граѓанско образование" и "Екологија"Се обучуваме на семинари, разменуваме искуства со други градинки, следевме предавања".

Според нивните одговори сите интервјуирани се вклучени во реализацијата на неколку проекти како на пр. "Чекор по чекор", Тематско планирање, "Ѓраѓанско образование", "Екологија", "Развивање на еколошки сензибилитет кај децата" итн. Сите се изјаснија дека главната обука ја стекнале на семинари и со размена на искуства меѓу колегите. Исто така сите се изјаснија дека во последно време се чувствува недостиг од организирање на семинарите и од неопходна литература што е хендикеп за нивната работа. Предлагаат почести семинари и средби и поголема снабденост со литература од страна на организаторите на истите.

На прашањето што променија проектите во нивната работа ни одговорија:

С.А: "Повеќе почитување на индивидуалните особености на секое дете и повеќе слобода во начинот на изразување".

В.К: "Го променија начинот на работа децата се многу послободни сега и се во тек со сите работи. Во секое време можат се да те прашаат. Користат интернет и сл. И затоа работата со нив се измени. Не е веќе традиционална, се оди во чекор со времето во кое живееме".

Б.Ѓ: "Го променија односот дете воспитувач, ја направија градинката отворена".

В.П : "Сега индивидуално повеќе се работи со децата на секое дете му се обрнува поголемо внимание. Креативноста е на повисоко ниво и ова може да се постигне ако бројот на деца е помал и ако постои добра соработка со помошникот на воспитувачот".

В.Н: "Го променија концептот на досегашната работа. Се измени режимот на денот, ја отворија градинката, родителите се постојано присутни, се почитува

детето многу повеќе како личност и се вклучува во се, родителите, детето и воспитувачите сите заедно ја креираат програмата"

Л.П: "Прво навистина се појде од она што е многу актуелно, од потребите и интересите на детето согласно со неговите можности и способности, потоа се смени односот кон детето. Детото самостојно доаѓа до сознанија а се промени и контактот со родителите – тие се директно вклучени во работата".

Сите одговори се базираат на иста основа, односно главната промена во воспитно образовната работа сите интервјуирани воспитувачи ја лоцираат во промената на односот кон детето.Според нив современите промени во воспитно-образовниот систем иницираат поголемо почитување на личноста на детето и на неговите индивидуалните можности, способности, интереси и сл.

Л.П: "Секое дете има индивидуален сопствен развој. Откако ќе извршиш набљудение ќе знаеш што му е потребно на секое дете, ќе знаеш од прилика за секое дете која е негова страна на која ќе треба да работиш и тоа го акцентирам нагласено го работам, но не наметнато, спонтано преку содржини и активности. Исто така секоја поизразена ситуација ја разгледувам и ја дискутирам со родителот со цел да ни помогне дали во однос на одредена состојба што сум ја забележила кај детето сме на иста бранова должина. На тој начин сите слабости, во секој поглед (артикулација на гласови, емоционални состојби, логичко-математичко сфаќање, перцепции и сл.) што ќе ги приметам кај детето се трудам да ги надополнам."

В.Н: "Во секоја група интерно се разработуваат проекти кои поаѓаат од моменталните детски интереси. Доколку воспитувачот почувствува кај поголем број деца интерес за некој проблем излегува од она што е планирано со Програмата и се посветува на тоа прашање и го разработува како проект. Се поставуваат тези кои се разработуваат во текот на подолг временски период се додека постои интерес кај детето и тоа се документира".

В.К: "Кон секое дете пристапувам посебно согласно неговиот психофизички развој , потоа ги почитувам нивните желби и интереси дали сакаат да работат во група или индивидуално".

Н.Г: "Индивидуалноста на детето ја почитуваме на тој начин што ги следиме неговите желби самото да се определи во кое катче ќе игра, го почитуваме темпото во усвојувањето на знаењата, вештините, способностите".

С.А: "На почетокот го набљудувам секое дете , соработувам со родителите и отако ќе го откријам ќе формирам слика за него, го поттикнувам неговиот понатамошен напредок. Сакам секое дете да напредува ако некое дете заостанува, ако приметам празнина за нешто работам со него му обрнувам внимание. Тука од неопходна помош ми се и родителите".

Б.Ѓ: "Прво го набљудувам детето да ги видам сите негови афинитети. Никогаш не го го гушам детето и секогаш го оставам само да се определи. Многу работам на самодовербата кај секое дете".

С.Т: "Во почетокот кога ќе ја оформам групата се трудам што повеќе да го запознаам секое дете, разговарам со секое дете, ги набљудувам во играта, разговарам со родителите со цел да го запознаам секое дете поединечно кои се неговите можности, афинитети, способности за да знам што да очекувам од секое дете и да ја прилагодам секоја активност кон децата"

На прашањето дали заради подобрување на квалитетот на својата работа често им се случува да носат дополнителни материјали, средства и литература од дома сите воспитувачи се изјаснија позитивно.

Л.П: "Често го надополнувам она што го нема во градинката со мои изработки, моја литература до која ќе дојдам и се што ќе сретнам а ќе ми помогне во работата".

С.А: "Дури се случува да донесам лаптоп се со цел да постигнам поголема заинтересираност кај децата за одредена тема".

В.П : "Скоро секојдневно носам било што што ќе биде дополонително и ќе ни помогне во разработката на темата. Како на пр. книги, фотографии, лексикони".

Н.Ѓ: "Се случува често дали дополнителна литература, дали нагледни материјали, енциклопедии, лексикони, особено ако нема во градинкава, природен материјал, но во зависност од темата што ја обработуваме"

Исто така сите воспитувачи истакнаа дека децата многу одговорно пристапуваат кон правењето за снабдување со разновидни извори на информации. Тие секојдневно со помош на родителите прибираат разновидна литература и материјали во врска со темата што се обработува.

С.А: "Со тоа што им се најавува одредена тема на децата и им се задава задача да прибераат податоци за темата, најразлични информации од најразлични извори децата се учат на одговорност, се учат да помнат и на тој начин се подготвуваат за училиште".

Л.П: "Темите произлегуваат токму од децата. Децата се многу одговорни носат се што ќе најдат за конкретната тема од дома".

Н.Г: "Носат и децата, им ја најавувам темата, ги запознавам и родителите и во врска со тоа носат книги и други материјали кои им се на располагање дома".

В.К: "И децата секојдневно носат разни дополнителни работи од дома. Преходно им се најавува темата, им се остава време да соберат материјали со родителите и носат во градинка".

Следна тема околу која се водеше разговорот се однесуваше на начинот на практикување на нивната работа. Воспитувачите истакнаа дека на преден план го стават самостојното стекнување на знаења, вештини, способности, со тоа што ги стават децата во низа проблемски ситуации. Активно стекнатите знаења според нив се многу поупотребливи и трајни.

Н.Г: "Практикуваме децата сами да дојдат до знаења, вештини, способности. Значи сами да си ги изградат знаењата во зависност од темата".

В.К: "Никогаш не им давам готови знаења. Поставувам проблем-ситуации и ги потикнувам тие сами од откриваат што, како, зошто, да истражуваат и сами да дојдат до потребните информации".

Б.Ѓ: "Со тој начин на работа децата многу повеќе постигнуваат. Секојдневно слушаме многу бисери од страна на децата (ние така ги нарекуваме), кои веднаш ги запишуваме зашто ни остават посебен впечаток. И самите се чудиме што се може да излезе од детето"

Понатаму во текот на разговорот се интересиравме кои се критериумите за ефикасност на нивната воспитно-образовна работа? Во таа насока воспитувачите истакнаа:

В.П : "Критериум би бил кога кај секое дете би се забележал напредок во споредба со стартната позиција".

С.А: "Разликата е очигледна кога ќе го споредиш стартот на секое дете и она кое го постигнало по еден изминат месец, полугодие и на крајот по една година. Резултатите се видливи, се многу големи. Тоа нас не исполнува".

Л.П: "Кога сето ќе го изработиме со децата и кога следниот ден ќе имам повратна информација, кога ќе ги внесам родителите да видат што сме направиле и поготово кога после секоја обработена тема организираме квиз кога ќе видам дека тие сами ги креираат прашањата и знаат што бараат, кога се договараат како да решат некој проблем и кога секој индивидуално напрединал тогаш сум најзадоволна".

В.К: "Кога ќе почувствувам успех во напредокот од нивото кога почнуваме кај секое дете. Секогаш ми е предизвик да постигнам повеќе и никогаш не се задоволувам со постигнатото".

В. Н: Кога работиш некој проект користиш многу литература, прибрана од моја страна и донесена од децата, го реализираш на начинот на кој ќе го замислиш. Резултатите кај децата се видливи, а исто така многу ни значи и реакцијата се разбира позитивна од родителите, кога и тие го забележуваат напредокот кај детето.

И: Дали може воспитувачот сам со својата работа да допринесе за автоиндивидуализација на децата или тоа зависи од други фактори? Сите нивни одговори потврдуваат дека воспитувачот е клучната фигура од која зависи оспособеноста на децата за автоиндивидуализација и при тоа главниот акцент покрај на неговите морални карактеристики го ставија на неговата оспособеност за дидактичко-методичкото дизајнирање на воспитно-образовната работа.

Н.Г: "Секако дека воспитувачот со својата работа може да придонесе за автоиндивидуализација на децата тоа зависи од неговата креативност, од неговата умешност да ги комбинира различните форми, методи и средства во воспитно-образовната работа. Да искористи се што му е на располагање за да ја направи активноста што поинтересна и да ги ангажира децата до максимум. Меѓутоа, тоа зависи и од други фактори. Од расположливоста на градинката со материјали, од програмата, од содржините, од средствата, од заинтересираноста на родителите за соработка да се вклучат во некои теми со пружање на помош односно снабдување со соодветни средства или литература итн".

С.А: "Колку ќе се овозможи автоиндивидуализација кај децата, точно е дека зависи од работата на воспитувачот. Секој воспитувач со својата работа може да обезбеди поголем степен на автоиндивидуализација, меѓутоа таа работа бара исполнување на многу услови. Значи неминовни се финансиски средства. Многу пати сме спречени да организираме излети, посети на разни институции кои би биле од големо значење при изработката на одредена тема. Значи постои интерес кај децата, а само поради немање финансиски средства ние е оневозможено да истражуваме надовор во општествената средина".

С.Г: "Секој воспитувач може да допринесе со својата работа за автоиндивидуализација кај децата. Потребно е да избере само добар метод, добро да ги искомбинира формите на работа, да употребува нагледни средства и сето тоа добро да го спакува, добро да го одмери за секое дете и да постигне максимум мотивација кај секој од нив".

За да се оствари тоа потребно е да се издвои повеќе време за самостојна работа.

Л.П: "Тоа зависи од неговата стручност, од неговото професионално усовршување. Воспитувачот треба само да ја моделира работата, да поттикнува, а детето да е директно вклучено во откривање на сознанијата. Да ја сака работата да има љубов кон децата, да ги чувствува децата, да се

спушта на нивно ниво , да го имаат секогаш како другар и да има секогаш од секое дете за се повратна информација".

Следното прашање што им го поставивме на воспитувачите беше дали имаат своја стратегија на работа и според кој критериум се определиле за неа? Од добиените одговори констатиравме дека воспитувач има свој сопствен стил на работа кој го прилагодува на моменталните интереси на децата во групата. Сите воспитувачи во развивањето на своите стратегии го применуваат брејнстормиг методот односно тргнуваат од претходно стекнатите сознанија на децата.

Н.Г: "Имам своја стратегија со тоа што пред почетокот на активноста што ја имаме планирано најпрво ги испрашувам сите нивни предзнаења, затоа што децата за секоја тема имаат некои предзнаења и врз основа на нив ги надоградуваме новите знаења, меѓутоа никако дадени готови туку со организирање на одредени активности ги поттикнувам децата самите до дојдат до нив. Значи самите да станат свесни за новите сознанија, вештини, способности односно да ги усвојат како свои. На овој начин постигнувам најдобри резултати".

В.К: "Прво кога работам некоја тема гледам прво да го искористам дотогаш стекнатото детско искуство. И потоа во зависност која тема ќе се обработува ги поттикнувам на разновидни активности. Децата сами се определуваат. Значи постои автоиндивидуализација. Точно секое дете знае што сака да работи во одреден момент во кое катче да реализира одредена активност, со какво темпо и во каков обем".

С.А: "Јас најчесто поставувам проблем-ситуација. Се трудам преку поставување на интересен проблем секое дете да го заинтригирам до таа мера што ќе го покренам да даде се од себе, самото да истражува, самото да се труди да го открие решението на проблемот, да ја открие загатката. И секое дете се труди., секое оној колку може допринесува да се реши проблемот".

С.Т: "Јас ја употребувам следнава стратегија – се трудам темата да биде интересна, да ја доближам до животот на секое дете, да ги искористам сите нивни претходни знаења и на тоа знаење да надоградам нешто ново".

Л.П: "Секогаш правам договор со децата во врска со тоа што ќе се работи. Потоа го исцрпувам целото нивно претходно знаење на таа тема. Ја диференцирам работата според можностите на децата и секогаш одам чекор напред во однос на секое дете и групата како целина. Еден чекор повеќе зошто ги ставам пред интелектуален напор; отворам проблем ситуација. Комбинирам форми, методи, го почитувам принципот на постапност, принципот на сообразност и сл. И секогаш ги поттикнувам децата самите да се определат во кое катче ќе истражуваат".

Б.Ѓ: "Имам голема љубов кај децата. Не правам никаква разлика помеѓу нив . Секогаш се договараме за секоја активност и секогаш се водам од нивниот интерес, ги анимирам со интересни работи, раскажувам случки од животот , го користам детското искуство итн. На тој начин ги мотивирам за работа, потоа го најавувам проблемот и секогаш го користам методот на игра. Правам комбинации од групна и индивидуална работа, зависи од моментот, од темата".

Не интересираше и дали воспитувачите веднаш на децата им даваат повратни информации за остварените резултати и како го вреднуваат детето?

В. К: "Да, веднаш му соопштувам на детето ако нешто не е совладано и се трудам таа празнина да се надополни".

Б.Ѓ: "Искрено ги вреднувам децата. Водам досие за секое дете. Секој негов напредок го бележам.

С.Т: "Постојано ги следам децата и секој интресен момент го бележам во портфолиото на детето"

Следната тема околу која се водеше разговорот се однесуваше на детската активност. Според воспитувачите колку децата се повеќе ангажирани во работата, колку се поактивни толку постигнуваат подобри резултати.

Н.Г: "Активноста на децата влијае на воспитно-образовната работа зашто колку децата се поактивни толку активноста е посупешна. Значи се зависи од неа. Колку јас ќе ги мотивирам за поголема ангажираност толку ќе постигнам подобри резултати кај секое дете".

В.Н: "Секако, од детеката активнсот зависи се. Активноста на децата ја диктира успешноста на работата".

И: Која фаза во вашата работа бара највеќе време и ангажирање? Сите интервјуирани воспитувачи ја идентификуваа подготвителната фаза како фаза која бара најголем ангажман од нивна страна.

Б.Ѓ: "Јас сепак мислам дека највеќе ангажирање од моја страна бара подготвителната фаза односно изнаоѓање на средства, материјали, литература за темата која треба да се обработува. Потоа мојата подготовка и размислување за начинот на кој ќе ја презентирам содржината, за начинот на кој секое дете ќе го ангажирам во нејзиното усвојување. Начинот на кој ќе ги употребам средствата што ми се на располагање. Вспшност и целиот успех на работата зависи од оваа фаза односно од начинот на кој е испланирано да се изреализира предвиденото".

Л.П: "Најповеќе се трошам во подготвителната фаза. Од неа зависи успехот на активноста. Ако си ги обезбедил потребните средства и материјали, ако добро си ја осмислил работата успехот е неизбежен"

Воспитувачите мошне позитивно се изјаснија за автоиндивидуализираниот начин на организација на воспитно-образовната работа. Според нив со оспособување на децата за автоиндивидуализација треба да се започне уште во предучилишниот период кога секое дете го изградува поимот за себе и кога станува свесно за своите можности и афинитети.

С.Т: "Мислам дека корените на автоиндивидуализираниот начин на работа треба да бидат токму во градинката. Ако децата се навикнат самите да ги индивидуализираат своите активности, односно самите да си наметнуваат темпо и квантитет на работа тогаш тие така ќе се научат и понатаму, односно тоа ќе стане секојдневен стил на работа. Значи тука треба да овозможиме формирање на правилна слика за себе. Секое дете да ги знае своите можности што и колку може да постигне и да се раководи според нив".

В.К: "Мислам автониндивидуализираниот начин на работа може да стане практика уште во најраната возраст се во зависност од тоа како се избрани

темите, како се реализираат, како се предизвикува заинтересираноста на детето за темата. Децата треба да почнеме да ги оспособуваме за автоиндивидуализација во градинка со понатамошно надоградување во следните степени на образование со цел да се изгради личност која ќе знае самостојно да учи".

С.А: "Автоиндивидуализацијата како начин на работа може да започне уште во градинката, меѓутоа, мора да се води сметка за бројот на децата во групата. За овој начин на организација на работата неминовен е мал број на деца во група зашо сега како стојат работите за сметка на квантитетот ќе го занемариме квалитетот".

Б.Ѓ: " М оже, но треба воспитувачот силно да ги мотивира децата, да им обезбеди средина во која слободно ќе се изразуваат".

Л.П: " Многу позитивни во предучилиштите установи може да се поттикнува автоиндивидуализација на кај децата и тоа треба да се прави со многу понагласено темпо, зошто многу е важно да ги научиме децата дека тоа е најправилниот пат за стекнување на сознанија".

На прашањето што мислат за условите за работа и дали тие овозможуваат автоиндивидуализација на децата воспитувачите изразија незадоволство од скромната снабденост на градинката со разновидна литература за деца и со современи аудиовизуелни воспитно-образовни средства.

Н.Г: "Нагледни средства имаме доволно, она што недостасува се аудовизуелните средства кои денес станаа секојдневен начин на живот . Децата дома имаат компјутери, играат разни игри и таквите средства недостасуваат во градинката. И мора да се оди во чекор со потребите на животот, зошто има работи кои не им се интересни. Еве скоро ја работев темата " Вселена" која посебно ги заинтересира. Со голем интерес ја следеа. Имавме многу енциклопедии и навистина се научија. Не постои дете во групата кои не ги знае сите планети, а замислете имаат само 4 години. Значи и колку да ни изгледа една тема прeамбициозна за нив ако добро ја

спакуваме, ако го предизвикаме до максимум нивното внимание, тогаш и самите ќе се изненадиме од резултатите".

В.К: "Потребни се подобрување на условите во смисла на техничките и финансиските приликн во градинките".

- ***Дискусија на резултатите добиени по пат на интервју со наставници***

Разговорот со наставниците го започнавме со општи прашања кои се однесуваа на нивното образование, нивната вклученост во проекти, начинот на обука за нивна имплементација во наставата при што не интересираа и нивните размислувања околу досегашниот начин на организација на обуката. Според нивните одговори најголем дел од наставниците се вклучени во реализација на проектите: Активна настава, Описно оценување, Граѓанско образование - основи на демократија, Култура на живеење, Разрешување на конфликтите преку игра, Инклузија на деца со посебни потреби во редовното образование, Откривање и идентификација на надарени деца. Во однос на нивната обука за сите горенаведени проекти наставниците како извори на сознанија ги посочија: семинарите, размената на стекнатите искуства со колегите, следењето на видео презентации на снимени час, присуството на отворени часови и сл. Сите беа едногласни дека вака организираната обука не е доволна.

В.Г: "Во почетокот како почетник одевме на настава кај нашите колешки кои што беа ментори, паралелно и држевме настава и следевме часови кај колешките, одевме и на семинари и благодарение на сето тоа сега сме успешни во наставата".

С.К: "На предавањата што ги организираше Бирото за развој, со професорката од Филозофскиот факултет Адамчевска и останатите што го водеа тој проект, а потоа тие ни ја праќа работата на самите часови".

С.Д: "Најпрвин не информираат за проектот, ја почитуваат нашата желба. Постои позитивна клима за вклучување во проектите кај наставниците. Најпрвин започнуваме со семинари, односно со обука на наставниците и

стручната служба. Овие семинари течат континуирано во одреден период во текот на учебната година. Наредната година имаме и наредна фаза. Семинарите се базични, а потоа имаме доградба на знаењата. На стручните активи правиме работилници на кои се разменуваат искуства наставниците, разменуваме стручна литература со што ние внатре во училиштето имаме стручно усовршување следејќи ги напатствијата од семинарите. На овие стручни активи ние сакаме да видиме до каде сме, каде имаме проблеми, во која насока понатаму да се движиме, каде треба да побараме помош од стручни лица итн. Семинарите не се доволни меѓу два семинари може да постои пауза од повеќе месеци, а на наставниците им треба повратна информација за тоа дали добро работат, дали се на правиот пат. Затоа е потребно носителите на проектот да организираат почести посети на училиштата кои се вклучени во овие проекти кои посети ќе имаат советодавна консултативна цел и на тој начин ќе им се помогне на наставниците да се информираат за се што не им е јасно.

Еве конкретно при реализација на проектот "Инклузија на деца со посебни потреби" наставниците наидуваат на проблем при изградувањето на индивидуалните образовни програми бидејќи тие се поспецифични и затоа ние бараме помош од стручниот тим на овој проект да дојде да организира предавање на стручен актив со што би им се помогнало на наставниците вклучени во проектот".

Е.П: "Не би рекла дека се доволни, бидејќи човекот се учи додека е жив. Но по природа сум радознала и своето знаење го проширувам преку разни прирачници, домашна и странска литература и сето тоа ми помага да имам интересни часови за да ја реализирам оваа настава".

Т.С: "Семинарите како да се малку како да недостасуваат. На семинарите сме само слушатели, се брза, се нема време до крај да се реализира предвиденото. Меѓутоа, колку почести контакти би имале тоа би било поуспешно. Да ни се посочи литература, да се бара наше мислење, да имаме заедничка соработка и контакти".

И: Овие проекти иновираат поинаков начин на работа, како вие го чувствувате тоа во вашата работа?

З.Р: "Променето е доста во однос наставник-ученик, начинот на работа е променет, не е наставникот тој што зборува, предава и часот завршува, многу повеќе учениците се вклучени во работата наставникот многу често само ја координира работата на учениците, ја следи нивната работа, помага, дава напатствија за работата и не е само предавач".

В.Г: "Јас не сум предавала во класична настава но знам дека овој вид на настава е многу поинтересен од класичната. Како прво седењето во групи бидејќи доаѓа до израз соработката на децата, тие се многу поблиски, соработуваат меѓу себе, стекнуваат самодоверба и што е најважно децата многу се дружат. Од друга страна има можности секој ученик да работи индивидуално според своите можности".

В.К: "Па променија доста работи. Кога влегувам во училница активен субјект сум и јас и детето. Го нема веќе она сивило или екс катедра наставник – ученик. Дететот го вклучувам од планирањето бидејќи при планирањето тргнувам од потребите, интересите на детето, значи го проширувам, благодарение на пројавените интереси на детето. Значи децата се тие кои ме водат. Исто и со активностите во текот на часот. Целите се зацртани кај мене во главата но со помош на децата ги реализирам, ги дополнувам, ги проширувам, ги променувам ако има потреба. Сега и учебникот не ни е основна литература. Децата сами ги откриваат, ги буричкат проблемите на часот, а јас сум тука само да насочувам, да давам сугестија, да не оди прешироко проблемот, да не се избега од проблемот, значи единствено како нивен партнер кој го користи поголемото искуство да ги насочи, а никако да дава готови информации. Практиката вели дека механички усвоените информации веднаш се заборавaат., а активно стекнатото знаење никој не може да го избрише".

Следната тема за која се водеше разговорот се однесуваше на индивидуалните способности, можности и интереси на секој ученик. Имено не

интересирање дали е возможно да се почитуваат индивидуалните разлики меѓу учениците во одделенија со толкав број на ученици.

Т.С: "Сите деца се различни. Има деца со различни можности, способности. Па во нашата работа се обидуваме да се задоволат потребите на сите овие ученици. Обично ги деференцираме на најдобри ученици, ученици со среден успех и ученици кои најтешко напредуваат.На тој начин им се даваат работни задачи според нивните можности. Најчесто тоа е на пример во текот на еден час на еден наставен лист, да има задачи со различна тежина, ученикот ќе решава колку што може според своите можности".

В.К: " Децата се личност. Дете од 2 години е личност, а да не зборуваме за овие деца од 9 години. Јас да можам да работам и да ги реализирам моите цели морам да ги познавам децата. Запознавањето на децата почнува на први септември, со користење наметодите набљудување, разговор, специјално подготвени задачи по сите предмети. Помагаат и родителите за да ја дополниме сликата за ученикот. Постојано следење, секој ден следење, зошто децата секој ден се менуваат, растат, созреваат така да никогаш не можам да кажам ова дете сега го познавам и знам што треба да правам.Запознавањето ни е основа за понатамошната работа. Мора јас да знам секој поединец до каде стасал и што јас треба да направам за да продолжиме од местото каде сме стасале понатаму".

В.Г: "Ние овдека сме дојдени поради интересите на децата и колку повеќе напредуваат толку повеќе ние сме посреќни и исполнети. Протежираме самостојна работа на детето со честа примена на наставни ливчиња. Детето го има листот пред себе и она што треба да го искаже го искажува, нема страв, нема трема дали ќе згреши, бидејќи тоа е напишано на листот и може да го види само ученикот и само наставникот. Јас кога би го корегирала ако има потреба тоа би било меѓу мене и ученикот. Учениците со индивидуалната работа повеќе се надоградуваат затоа што јас имам повеќе увид кое дете како работи и според своите можности тие добиваат плус наставни листови каде што ќе можат уште повеќе да се доискажат во споредба со оние дечиња кои послабо напредуваат. Индивидуалната настава е покорисна за учениците

бидејќи оние што одат напред јас мислам дека треба да одат напред, додека кај оние што има потреба да се вложи повеќе труд и помош им обрнуваме повеќе внимание за да не тапкаат во место".

С.Д: "Најпрвин наставниците ги следат учениците и водат белешки за секој ученик посебно за да видат како ученикот се развива и кон кои предмети покажува интерес. Откако ќе добијат претстава и слика за ученикот, секој наставник треба да направи стратегија како тоа дете да напредува. Тука многу ни помогна проектот "Идентификација на надарени деца". Тука освен семинари имавме и работилница организирана од стручниот тим каде наставниците се обучуваат како да ги идентификуваат надарените деца. Наставниците обично кај нас работат на составување на диференцијални задачи – тежински задачи на неколку нивоа. Односно ги групираат децата во 4-5 нивоа или пак ако на некој ученик тоа што се работи на часот не му е доволно тогаш подготвуваат дополнителни активности за него со цел тој да си го надогради своето знаење. Значи прават диференцијални задачи по тежински нивоа, индивидуални активности за ученици и сл".

Е.П: "Од моето искуство можам дека во оваа генерација за разлика од другите, децата се послични едно со друго со блиски интелектуални можности. Но се разбира дека секоја индивидуа се разликува од друга. Инаку сум имала искуство во одделение каде сите деца беа многу различни односно имаше висок распон меѓу децата со ниски интелектуални способности и оние со високи. Така, јас мислам дека на секое дете треба посебно да му се пристапи. Откако ќе се проучи детето, ќе се согледа, со него ќе се разговара, долго време ќе сме во контакт, а ние сме секојдневно во контакт тогаш веќе наставникот го проучил детето со какви способности и вредности дошло во училиште и дали успева тоа да се надградува секојдневно во наставата, дали ја прати наставата, дали материјалот го совладал и дали може да го примени тој материјал".

Разговорот го продолживме во насока да дознаеме што тие мислат за автоиндивидуализацијата на учениците и какви стратегии применуваат за да ги оспособат своите ученици за автоиндивидуализација

В.Г: "За да се постигне автоиндивидуализација на децата треба многу да се работи, ова се првачиња, треба уште од самиот почеток да се набљудуваат, за да се стекнат сознанија какви можности тие имаат, до каде можат да одат тие деца. Затоа откако ќе ги описмениме, протежираме активна настава правиме набљудења, пишуваме извештаи и сето тоа придонесува детето да се автоиндивидуализира".

С.К: "Самите проекти што ги реализираме тоа го бараат. Активната настава и претходи на автоиндивидуализацијата".

В.К: "Активната настава се темели на индивидуализација на наставата. Автоиндивидуализацијата како посовршен облик на индивидуализација точно тука во ваквата настава си го наоѓа своето место. Децата се сами професионалци. Секој за себе работи, секој за себе си го зацртува патот и благодарение на активното учење секој знае каде е, до каде може, знае што да прашa. Особено во групната работа кај децата постои натпреварувачки дух. Секој индивидуално колку максимално може придонесува за успешно завршување на работата. Секој се труди да биде најдобар. Тоа ги влече напред. Значи сите сакаат да знаат. Сите сакаат самостојно да учат, да дознаат што повеќе за некој проблем. Самите одредуваат до каде ќе одат во проучување на проблемот. Тоа води кон крајната цел да ги оспособиме за самоучење".

С.Д: "Автоиндивидуализацијата е еден чекор понапред во развојот на детето од индивидуализацијата. Но за да дојде до автоиндивидуализација наставникот треба претходно да го подготви ученикот, односно ученикот да биде оспособен активно да учи, критички да размислува, да умее сам да прибира податоци кои што му требаат за да дојде до некое сознание и тие податоци да умее да ги средува, потоа да биде ученикот креативен и наставникот да го поттикнува мисловниот и сознајниот процес кај учениците. Откако наставникот ќе го оспособи ученикот за ова, потоа му е потребна одредена мотивација за да дојде до автоиндивидуализација. Со ваков начин на работа наставникот ќе може до максимум да развие одредени способности, вештини и знаења кај учениците. Знаењата ќе бидат подлабоки и потрајни и

уште една компонента знаењата ќе бидат применливи, односно ученикот ќе може практично да ги применува стекнатите знаења".

Т.С: "Се поттикнуваат овие активности на најразлични начини. Прво со тоа што учениците се поттикнуваат сами да го пронаоѓаат начинот на кој нешто ќе изработат, сами да откријат да истражуваат. Обично тоа, бидејќи учениците се мали, се поврзува со нешто што е веќе учено. Се надоврзува, се надоградува знаењето и учениците се ставаат во ситуација самостојно да дојдат до нови знаења, кои што понатаму ќе им користат во нивната работа".

К.С: "Познавајќи ги децата кога работам една материја, барам некој момент кој што би бил најпогоден да го наметнам како проблем, како загонетка за да од децата постигнам најдобри резултати. Значи побудувам интерес избирајќи го најинтересното од темата и понатака децата сами работат. Тие се трудат секое од нив да се докаже што повеќе, се јавува натпревар барам да ги покажат совите креативни способности. Барам да ја искажат својата фантазија. Се случува некои деца за некоја тема што ја работиме да изнесат нешто изненадувачки што јас и самата не го знам. Барам сликовито да прикажат настан кој што им оставил голем впечаток. Да направат извештај за истражувања, натпревар со мотивирање, да перципираат, да набљудуваат и да го искажат со едно воодушевување, со илустрација, писмено исто. Самите да се упорни да си ја завршат работата до крај. Тоа ми е битно. Значи има деца со многу креативни способности во повеќе сфери. Важно е да им создадеме услови да си го искажат тоа, без трема, без стегања. Се случува да им дадам стихотворба да ја пеат и тие ја пеат со одлична интонација. Слободни се во се што прават, затоа и се успешни".

З.Р: "Користам најразлични стратегии. Комбинација од методи и техники. Децата помагаат, зошто секое дете има свој метод на работа. Основа на сите стратегии е мотивирањето. Ако не успеам како наставник да поттикнам нешто длабоко, да ги заинтересирам за проблемот, работата ќе пропадне во вода. Затоа што тоа што не интересира го запаметуваме. Ако успеам да ги

заскокоткам за проблемот сами да ја почувствуваат потребата да научат нешто ново работата е завршена".

С.Д: "Секој наставник најпрво ги следи, ги вреднува учениците и формира претстава за секој од нив. Врз основа на сето тоа тој треба да изгради стратегија за секој ученик односно да знае со што и како одреден ученик да го мотивира за работа. Значи наставникот ја има комплетната слика за ученикот и неможе никој од надвор да му наметне стратегија по која да работи. Само тој знае што може секој ученик во одделението да го мотивира за да го даде максимумот од себе во учењето. Има ученици кои сакаат индивидуално да работат. Но има ученици кои многу полесно се искажуваат и поинтересно им е да работат во пар или група".

Е.П: "За развивање и поттикнување на автоиндивидуализацијата на децата пред се е многу важна мотивацијата. Пристапот на наставникот, примена на разни дидактички средства, игра, посети, разговори со лица од различни професии".

Во понатамошниот разговор се интересиравме какви извори на знаења, вештини, ставовии сл. применуваат во наставата и како ги обезбедуваат истите?

Т.С: "Покрај учебниците кои редовно се користат во наставата а кој не се доволни, доста често користиме други извори на знаења, учебници, ги користиме списанијата што учениците ги добиваат и разни енциклопедии, меѓутоа тука ни помагаат и родителите кога онапред е најавен проблемот што ќе се работи, родителите се обидуваат да пронајдат материјали преку интерет, или од литературата што тие дома ја поседуваат, за да може часот да протече во најдобар ред".

В.Г.: "Користиме најразновидна литература, најчесто на децата им давам задолженија да размислат за одредена тема и да пронајдат соодветна литература"

С.К: ...."децата исто така носат литература, носат слики, рачни изработки, симнуваат информации од интернет кои ги закачуваме на паноата".

З.Р: "Не интересира се што е ново, што се случува во светот, во сите области, користиме весници и секаква литература, извор на знаењето е секојдневието кога активно ќе се прати. Јас сум поврзана со секојдневието ме интересира се што е актулно и така ги учам и децата. Да бидат отворени".

В.К: "Учебникот не е доволен за ученикот, ниту моите заборови. Децата често пати излегуваат поголеми процесувачи на информации од мене. Користат информации од интернет, од енциклопедии со помош на родителите ги носат тука и сите заедно секој ден учиме"

С.Д: "Користењето само на учебникот во наставата веќе е ансурд. На секој начин настојуваме да ја обогатиме литературата од сите области. Наставникот се снаоѓа на сите можни начини. Имаме 24 часовен слободен пристап на Интернет кои можат да го користат наставниците и учениците, многу често учениците самите се снаоѓаат со литература, носат од нивните домови, самите собираат податоци од интернет, а исто така еден од поважните извори на знаења ни се и набљуденијата директно во средината, посетата на музеи, изложби и др. институции".

Р.С: "Се што ми е на располагање енциклопедии, анаграми, касетафон, посети, разговори, учество на приредби, натпревари и сл".

Е.П: "Учебници, дополнителна литература, (енциклопедии, списанија, видео и аудио ленти), готови ученички трудови. Во преден план го ставаме интересот на детето".

И: Каков е интересот на учениците за ваков начин на работа?

В.Г: "Постои интерес за работа и најважно е што децата се заинтересирани. Тие се пресреќни кога ќе имаме наставен лист не се задоволуваат со еден. Желбата за знаење е голема кај децата".

Р.С: "Доста голем зошто забавувајќи се децата учат" .

С.Д: "Овој начин на работа веќе стана секојдневен стил на работа кај нашите ученици, тие всушност така се научени да учат на тој начин. И кога ќе одиме на еднодневна екскурзија било каде тие веднаш со себе носат бележници, за да таму забележуваат , истражуваат, прибираат разни податоци од

природата, а потоа нив ги средуваат во училницата. Интересот на децата е голем".

Разговорот го продолживме со следната тема која се однесуваше на вреднувањето на учениците. Наставниците беа согласни дека начинот на работа за кој претходно говоревме иницира големи промени во начинот на следење и вреднување на постигнувањата на секој ученик.

В.К: "Вреднувањето е составен дел од работата. Учениците почнуваат сами да се оценуваат, и се сосема реални во себевреднувањето. Постојат методи кои произлегуваат од самата работа збирот на сите изработки, истражувањата кои ги правиме, дополнителната литература која ја изнаоѓаме, кој колку се труди сето тоа го собираме и ни е од голема помош во крајната оцена. Децата се презадоволни, активни".

К.С: "Оценката не може да биде мерило на знаењата. Детето треба да се оценува секојдневно, да се оценуваат неговите способности, се што појавува и да се има соработка со родителите за да му помогнеме да напредува и понатаму. Потребни се описни оценки во кои како наставници што ќе го водат детето до четврто одделение ќе можеме да прикажеме се за постигнувањата на детето во сите области, за неговите способности, за неговите интереси, за неговите изработки тогаш ќе имаме целосна слика, не само ние туку и родителите и наставниците во погорните одделенија. Треба да се изработуваат папки во кои ќе се чуваат сите белешки за детето, сите негови изработки, па дури може учениците сами меѓу себе да си изработуваат папки зошто одлично се познаваат и се многу искрени. Тоа води кон самооценување".

Т.С: "Па учениците секојдневно се вреднуваат низ работата што сами ја извршуваат. Учениците имаат многу изработки, многу материјал, тој се собира, се прегледува редовно, се чита."

С.Д: "Со проектот "Описно оценување" наставниците се обучија како да го вреднуваат секојдневно ученикот. Тие во текот на целата учебна година треба да го следат ученикот, да водат за секој ученик досие, анегдотски белешки, студија на случај итн. кои ќе им помогнат во крајното вреднување

на ученикот на крајот од учебната година. Родителите постојано се информираат за се што се случува со детето и за идните чекори што ќе ги направи наставникот со цел да се дојде до што подобри резултати."

Во рамките на оваа тема ме интересираше нивното мислење за досегашната соработка помеѓу предучилишното и основното воспитание и образование на планот на напредувањето на децата.Од добиените одговори стекнавме сознанија дека воопшто нема развоен континуитет на напредувањето на детето од степен во степен.

С.Д: "Ова е голем проблем бидејќи ние како педагози, а исто така и наставниците за децата кои доаѓаат од предучилишните установи немаме никакви информации. Ние децата тука наново ги запознаваме а тоа е потрошено време бидејќи кога би имале подетални информации за учениците тогаш само би се доградувале, би се надополнувале со тоа што се работело во предучилишната установа, ние вака губиме месеци за адаптивен период на детето во кој наставниците од почеток го запознаваат. А кога би имало податоци, досие за тоа дете тогаш наставникот само би ја надополнувал неговата индивидуа"

В.К: "Тука работата е малку специфична. Во забавиште зборувам зошто работев неколку години со забавишна група, се прави портфолио за секое дете што е збир од изработки, од набљуденија од страна на наставникот и сето тоа се собира и подготвува за детето од септември до јуни. Е за жал подготвената папка не завршува онаму каде треба да стигне. Портфолијата си ги земаат децата дома и тука завршува работата. Нешто мора да се смени. Во прво одделение наставникот почнува од нула. Ако ги има сите овие работи ќе се надоградува на претходно постигнатото".

Т.С. "Децата првпат се тестираат кога се запишуваат во прво одделение, меѓутоа ништо не пристигнува од предучилишните установи. Кога на први септември ќе дојдат тие деца првпат се запознаваме со нив, со нивните можности, со нивните предзнаења, поминува одреден период за да ние установиме за какви предзнаења станува кај учениците за потоа на тоа да се надоградува новото. Ние почнуваме од нула."

Последната тема околу која се водеше разговорот се однесуваше на условите за работа. Наставниците истакнаа дека ги немаат потребните услови за ваков начин на работа, дека бројот на ученици во едно одделение е преголем, дека се чувствува недостиг од литература, современи аудио-визуелни средства, разни материјали за работа и сл.

К.С: "Имаме убави училници, широк двор каде што можеме да вриниме набљудења. Бројот на ученици е преголем зашто активната настава треба да се води со 20 деца максимум, а ние имаме по 30 ученици и наставникот нема можност на сите деца да им ги согледа способностите. Ние во целодневната настава имаме време и не сме ограничени со време за разлика од класичната настава".

Т.С. "Училиштата е голема, дава можности да се прегупираат учениците, да се истакнуваат нивните трудови, меѓутоа, секогаш средства се потребни што повеќе средства и работата е поквалитетна. Во одделнието имаме 24 учениците и со овој број може да се оствари автоиндивидуализација на децата. Но немаме никакви нагледни средства, импровизираме, се трудиме нешто да нацртаме, да донесеме од дома нешто да импровизираме".

В.К: "Ни недостасуваат современи средства компјуер, фотокопир, дополнителна литература. Бројот на децата е преголем за овој тип на настава."

На крајот ги замоливме наставниците да ги изнесат своите размислувања по однос на предностите и слабостите на автоиндивидуализираниот начин на организација на наставата.

Т.С: "Предности има многу, со самото тоа, што наставата станува интересна, веќе не е предавање и слушање од страна на учениците. Учениците се ставени во ситуација да размислуваат, активно да учествуваат на часот. Тоа е предност за наставникот затоа што комуницира со нив, има сознанија до каде се, не се чекаат оние часови за проверка за да се види до каде се учениците со знаењата. Интересни се часовите и тоа го тера наставникот постојано да бара дополнителни извори, дополнителна работа со што ќе ги мотивира

учениците уште повеќе. Недостатоци недостасуваат средства, тоа е најголемиот проблем."

В.К: " Не постои бариера наставник- ученик, туку постои љубов, желба за работа. Ни се случува да останат и по завршувањето на часовите сакаат да го изработат тоа што не постигнале."

С.К: "Недостатоци нема. Оваа настава бара сите активно да сме ангажирани ние наставниците, децата и родителите. Зашто без водење од наставникот и родителот детето нема да може да го искаже она што можеби го поседува во себе. Ние треба да ги откриеме и да ги насочиме можностите на детето и така детето да оди напред и да стане позитивна личност. Можностите се многу големи. Значи само треба да се откриваат. Наставникот да има волја за работа и кај децата да има желба за работа, да се радуваат сите заедно на успесите."

З.Р: "Предности има многу. Деца кои учат активно самите да доаѓаат до знаења ќе бидат оспособени за самоучење со што ќе бидат успешни граѓани. Но не смее да се претерува со индивидуализација. Потребна е соработка, интеракција меѓу децата и затоа многу подобро автоиндивидуализацијата на децата функционира во групната работа."

Е.П: "Предности: Ученикот активно учи, се оспособува критички да размислува, се развива неговата креативност, мисловните и сознајните процеси, умее да ги примени знаењата, умее да прибира податоци.

Слабостите само ги гледам во условите, бидејќи ништо не се направи на тој план. Бројот на деца не се намали во одделенијата, а овој начин на работа бара мал број на деца. Потребни се средства, особено аудовизуелни телевизор, графоскопи, касетофони, компјутери барем по еден во секоја училница и тоа би ја олеснило работата."

IV ДЕЛ

ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

* * *

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

1. ДИСКУСИЈА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ ОД ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ

Нашето истражување опфати поширок примерок, вклучувајќи деца од голема група во предучилишното воспитание и образование и од прво и второ одделение во основното образование.

Едногодишното партиципативно набљудување на овој примерок не доведе до сознанија дека во нашата воспитно образовна практика се имплементираат повеќе програми и стратегии кои даваат можности за автоиндивидуализација на децата. Имено станува збор за програмите "Чекор по чекор" во предучилишното воспитание и образование и "Активна настава – интерактивно учење" во основното образование. Истовремено се реализираат и повеќе проекти како "Граѓанско образование", "Развивање на еколошки сензибилитет кај децата", "Инклузија на деца со посебни потреби во редовните училишта" и др. Овие динамични програми поттикнуваат стратегии, насочени кон активно стекнување на знаења, вештини, способности и ставови од страна на детето и имплицираат автоиндивидуализирана работа на децата на разновидни извори на знаења.

Добиените резултати од фокусираното набљудување на горе наведениот примерок, како и од неструктурираното интервју со воспитувачи и наставници, ни овозможија да го дискутираме проблемот на истражување од повеќе аспекти:

- од аспект на воспитно-образовната практика;
- од аспект на децата,
- од аспект на воспитувачите и наставниците
- од аспект на опкружувањето.

Овие аспекти ги дискутираме засебно за да се добие појасна слика за добиените резултати од нашето истражување. Меѓутоа неоспорен е фактот дека тие се во нераскинлива врска и меѓусебно зависни.

Исто така сакаме да нагласиме дека резултатите од ова истражување не можат да се генерализираат, бидејќи станува збор за следење на воспитно-образовниот процес само во една градинка и едно училиште.

Од аспект на воспитно-образовната практика ќе ги истакнеме најсуштинските карактеристики на воспитно-образовниот процес во големата возрасна група и наставниот процес во двете одделенија кои беа предмет на нашето набљудување.

- ***Карактеристики на воспитно-образовниот процес во големата возрасна група***

Во големата возрасна група се практикуваше тематското планирање. Тематското планирање овозможува интегрирање на воспитно-образовните подрачја низ конкретна тема со користење на повеќе катчиња на активности.Тоа значи дека го нема старото шематско делење на денот на слободни и насочени активности, игри и процетки, туку сите тие се испреплетуваа и се остваруваа во зависност од детските интереси од една страна, и темата што се реализира од друга страна.

Планирањето на една тема подразбира: избор на тема; разгранување на темата на потесни единици т.н субтеми и нивно понатамошно разгранување на конкретни содржини т.н програмски ситуации; одредување на развојни задачи кои ќе се реализираат преку темата; планирање на просторот; планирање на индивидуалната работа и планирање на соработката со семејството. При изборот на темата особено се почитуваат детските интереси и потреби и се настојуваше темата да е што поактуелна. Исто така при планирањето на темата секогаш се внимаваше таа да се поврзе со претходната тема односно последната програмска ситуација од изработената тема сосема спонтано се доближуваше до содржината на првата програмска ситуација од новата тема. На тој начин децата се воведуваа во новата тема. Секоја тема се реализираше во договор со децата, често се надополнуваше од нивна страна и траеше се додека за неа постоеше интерес.

➢ *Што се случуваше во текот на еден работен ден?*

Веднаш по секојдневните рутински активности, започнуваше реализацијата на т.н групно време. Групното време е време на мотивација за работа, кога улогата на воспитувачот беше примарна. Тоа беше испланирано да го поттикне детскиот интерес на највисоко ниво. Воспитувачот користеше најразлични средства, методи и содржини на пр. се раскажуваа приказни, се изведуваа куси куклени претстави, се гледаа видео касети, се демонстрираше некој процес, се излегуваше надвор од градинката на отворено или едноставно се водеше впечатлив разговор за да се постигне саканиот ефект. Групниот договор претставуваше потсетник за правила кои ги поттикнуваа децата низ игрите по катчиња да размислуваат и да бараат одговори. Во рамките на групното време секое дете добиваше можност да каже со што сака да ја започне активноста и добиваше упатства за работа.

Откако децата беа воведени во темата на денот се пристапуваше кон нивно мотивирање за работа по катчиња.Тоа се правеше со набројување на активностите кои се планирани во одделни катчиња, со изложување на материјалите за работа на интересен начин и сл. Никогаш децата не се делеа механички по катчиња. Секогаш на секое дете му се оставаше можност да го одбере она катче кое за него е најинтересно и кон кое има посебен афинитет. Децата имаа можност во текот на денот да сменат и повеќе катчиња. На тој начин се овозможува напредување на детето според колку што може и во рамките на она што го сака.По влегувањето на децата по катчиња воспитувачот и асистентот ги мотивираа за работа со задавање задачи и насоки, а потоа оставаа детската игра самата да се развива. Понатаму тие ги следеа децата и доколку имаше потреба повремено интервенираа.

Соработката помеѓу воспитувачот и асистентот беше на завидно ниво. Тие меѓусебно се надополнуваа и си помагаа во работата.

Доминираа групната и индивидуалната форма на воспитно-образовна работа. Имено децата се групираа самостојно во зависност од своите интереси и го работеа она што го сакаа.

➢ *Карактеристики на наставниот процес*

Двете одделенија кои беа предмет на нашето опсервирање практикуваа активна настава. Суштински белег на активната настава е интегралниот приод кон наставните предмети и флексибилната организација на наставните активности во текот на работниот ден. Застапени беа шест наставни предмети: Македонски јазик, Математика, Природа и општество, Ликовно, Музичко и Физичко образование. Меѓутоа сепак акцентот како да беше ставен само на првите четири предмети додека другите два ретко имавме прилика да ги следиме. Се работеше тематски. Најчесто централните теми произлегуваа од природното-научно подрачје. Немаше ограничување со време на активностите на учениците. Со тоа се обезбедуваа услови за индивидуален напредок на секој ученик според сопствено темпо на напредување.

Констатиравме разновидност на форми и методи, разновидност во организирањето на наставните ситуации, евидентна беше активната позиција на учениците во разновидните наставни ситуации, соработнички односи меѓу сите субјекти во наставниот процес. Констатиравме случаи кога се излегуваше од рамките на планираното, односно децата наметнуваа теми според своите желби и моментални интереси.

Ако ги ставиме на страна малкубројните традиционално организирани часови можеме да констатираме дека учениците активно стекнуваа знаења, вештини способности, ставови. Тоа значи дека тие беа во позиција непосредно да набљудуваат, анализираат, просудуваат, заклучуваат и да ги формулираат и соопштуваат своите мисленја и ставови.

Активното стекнување на знаења беше поткрепено со водењето на наставникот кое во споредба со самостојното учење на учениците беше далеку помало. Констатиравме деке во прво одделение особено во првото полугодие водењето од страна на наставникот беше многу подоминантно што е и природно ако се земе во предвид скромното искуство на првачињата. Меѓутоа и покрај тоа наставникот никогаш не им соопштуваше готови информации на учениците туку се трудеше со правилно насочен разговор и

преку соодветен систем на поттикнувачки прашања да ги стимулира самостојно да дојдат до нови сознанија. На тој начин како што поминување времето така се зголемување искуството на учениците во практикувањето на активните форми и методи на учење, така што во второ одделение водењето се сведување на давање упатства и насоки од страна на наставникот. Учениците во второ одделение беа посамостојни во извршувањето скоро на сите активности. Наставните ситуации во недирективната настава се предодредени да обезбедат силен развој на самостојната работа на учениците.

Учебникот не беше единствениот извор на информации. Редовно се користеа и други разновидни извори (енциклопедии, речници, лексикони, списанија, весници и друга дополнителна литература, слики, фотографии, текстови симнати од интернет, касети итн) кои најчесто беа обезбедени од страна на учениците. Природно-научното подрачје беше многу погодатливо за ваквиот начин на работа. Впечатливо беше дека пронаоѓањето на дополнителни извори на информации прераснува во константен стил на работа, затоа што редовно по најавувањето на темата од страна на наставникот, учениците самоиницијативно носеа разновидна литература.

Голем број од активностите започнуваа со асоцирање на личното искуство, со непосредно перцепирање со сите сетила, се организираа активности за прибирање на податоци од средината или истражувачки активности.

Најприсутни беа наставните ситуации кога наставникот применуваше наставни листчиња кои беа диференцирани според неколку нивоа на тежина. Наставните листови најчесто беа подготвени од страна на самиот наставник и секогаш беа соодветни на темата што се работеше. Се применуваа со цел да се искористат сите претходни знаења на учениците-како најава за тема која следува, како насока за самостојно учење или за утврдување на новите знаења.

Често се организираа ситуации на учење во група. Од формите на наставна работа доминираа групната и индивидуалната работа. Само во неколку ситуации се искористи тандемот. Групите се формираа според

различни критериуми - понекогаш се почитуваа желбите на децата во која група сакаат да работат, некогаш работеа онака како што седат, некогаш групите ги формираше наставникот според целта што сакаше да ја постигне, некогаш учениците влечеа ждребка кон која група да се приклучат и сл. Во рамките на групната работа се испреплетуваа повеќе активности на пр. се започнуваше со индивидуална самостојна работа- секој ученик имаше посебна задача во рамките на групниот проблем, а потоа се продолжуваше со групна работа. Наставниците секогаш се трудеа во групната работа секој член да има задача. На пр. често на групите им се даваа задачи во кои секој член од групата располагаше со различни извори на информации од кои потоа се правеше синтеза, или пак ако на групата и се дадеше задача да изработи еден заеднички труд, тогаш секој член изработуваше елемент од трудот, а потоа изработените елементи се обединуваа. Учењето во група овозможува искористување на сите постоечки знаења во групата, развивање на способност за градење на сопствени ставови, бранење на истите со аргументи, критичко размислување и сл.

Индивидуалната работа на учениците освен во рамките на групната работа доаѓаше до израз во самостојната работа која секојдневно се организираше. Самостојната работа на учениците се базираше на порано стекнатите искуства и предзнаења. Учениците најчесто користеа текстовен и илустриран материјал како извор на информации во рамките на планираните теми. Секој ученик сам го одредуваше темпото на учење и во каков обем ќе "продира" во материјалот за учење.Во учењето особено беа присутни елементи на проблемската настава односно доминираа ситуации во кои учениците истражуваа или решаваа проблеми што сами ги одбираа или заеднички со наставникот ги поставуваа. Тоа особено се практикуваше во природното-научно подрачје кое нуди најповеќе можности за истражување. Исто така се практикуваше и откривачко водење кога наставникот изложуваше принципи, а учениците сами доаѓаа до сознанија.

Од аспект на децата, согледавме дека *тие се активни партиципиенти во текот на целокупниот воспитно-образовен процес.* Во прилог на ваквата

констатација говорат повеќе аргументи кои ги констатиравме во текот на нивните секојдневни воспитно-образовни активности:

- децата се партнери во склучувањето договор за работа (секогаш беа однапред информирани за текот и целта на активностите кои престојат,се бараше нивно мислење, се почитуваа нивните интереси);
- на децата им е дозволено да бираат, да донесуваат одлуки за изборот на активноста со која ќе се занимаваат;
- ги избираат изворите на информации;
- даваат предлози како да се реализира задачата;
- поставуваат прашања и бараат објаснувања;
- избираа форми на работа;
- постои голем степен на автономија на децата во извршувањето на сите активности, самите ги превземаат и управуваат со активностите;
- работат со податоци односно класифицираат, прибираат, собираат и средуваат податоци и ги претставуваат во табела и дијаграм;
- истражуваат, прават анализа на истражуваниот проблем самостојно или со помош на наставникот;
- решаваат проблеми и сл

Внатрешната мотивација кај децата како примарна потреба за стекнување знаења и вештини, доколку е поврзана со активната воспитно-образовната работа претставува предуслов за автоиндивидуализација. Согледавме дека ***внатрешната мотивација кај децата се засилуваше со активна воспитно-образовна работа***. Во прилог на тоа говорат следниве впечатоци:

- децата беа отворени за соработка и со задоволство ги прифаќаа инструкциите на воспитувачот/наставникот;
- постојано носеа со себе секаков вид на материјал за најавената тема, секое дете се труди да донесе нешто и покажуваа голема одговорност на тој план;
- задачите што ги добиваа ги прифаќаа со големо задоволство и мотивираност, а впечатливо беше дека особено со голем ентузијазам

ги прифаќаа посложените задачи кои бараа поголем интелектуален напор;

- децата се чувствуваа компетентни за она што сакаа да го прават, веруваа дека можат да ја извршат задачата што си ја поставиле;
- децата беа активни заради самата активност;
- стремеа кон откривање на нови сознанија;
- преферираа активни и динамични начини на учење;
- активностите кои побудуваа голем интерес кај нив како да стануваа дел од нивното битие, децата живееа со тие активности беа ангажирани до крајот на работата и добиените резултати ги доживуваа како личен успех на кој беа посебно горди;

Согледавме дека **индивидуалните разлики** на децата влијаат на нивната оспособеност за автоиндивидуализација.

- секое дете се одликува со сопствен стил на говорење, на писмено изразување, на учење, кој се развива од страна на наставникот;
- секое дете размислува на свој начин на размислување (се негува различноста во мисленьето на пр.при водење на разговор секој ученик се труди да каже нешто поинаку од другите);
- работат со различно темпо, оние што се побрзи самите одбираат дополнителна активност;
- има разлики во темпото на напредување во одделението, а потоа и меѓу различните возрасни групи

Согледавме дека децата самостојно пронаоѓаат и користат најразновидни **извори на информации**. Особено тоа беше изразено во природното-научно подрачје. Во прилог на оваа хипотеза говорат следниве констатации:

- децата самостојно користеа учебник и друга литература;
- постои слобода на личен избор на изворите на информации(децата носат секаков вид на материјал до кој ке дојдат, во рамките на планирани теми, секое дете носи свој материјал) ;

- постои слобода на личен избор на начинот на нивно проучување и презентирање)
- диференцираат разновидни извори на информации по свои критериуми;

Децата често појавуваа *самоиницијативност во поттикнувањето и организирањето на одредени активности во врска со воспитно-образовната ситуација:*

- пронаоѓаа разновидни извори на знаења (книги, постари учебници, енциклопедии, списанија,весници, слики, фотографии, природен материјал, видео касети и сл.;
- составуваа песни, состави, лекции, наставни ливчиња, текстуални задачи;
- појавуваа иницијатива во откривање и решавање на проблеми, во изборот на содржините, начинот на учење и др.;
- изнесуваа сопствено мислење, образложуваа ставови, коментираа, критикуваа;
- изведуваа дефиниции, заклучоци, извлекуваа поуки;
- посебно преферираа да работат во групи и бидејќи често се применува оваа форма на работа децата одлично знаеа да соработуваат меѓу себе, да се толерираат, да си ги почитуваат ставовите и мислењата, самите избираа лидер на групата кои на крајот ги презентираше добиените резултати;
- набљудуваа;
- споредуваат, воочуваа сличности и разлики;
- раскажуваа и објаснуваа со свои зборови;
- демонстрираа;
- илустрираа;
- графички претставуваа текстовен материјал;
- драматизираа;
- презентираа изработки и други резултати од самостојна или групна работа;

- вреднуваа други и се самовреднуваа

Децата **самостојно учат** и нивното самостојно учење зазема поголем простор од поучувањето на наставникот. Децата самостојно започнуваа, изведуваа и завршуваа некои активности. При тоа самостојно го одредуваа редоследот на нивно изведување, го одредуваат темпото на работа и преминуваат од задача на задача. Исто така тие имаа можност сами да го одредуваат интензитетот и екстензитетот на продирање во материјалот за учење.

Самостојното учење на детето се одликуваше со:

- планирање;
- резимирање на новите информации, со нагласување на битните идеи;
- поврзување на новите со старите информации;
- структурирање на новите информации (нивно илустративно претставување, пишување,правење табели, дијаграми и сл);
- искажување со свои зборови

Децата имаат развиено способности за **поставување на реални цели** и за вршење проценка на реализацијата на тие цели.

Во таа насока констатиравме дека децата беа свесни за сопствените можности и ограничувања. Во секоја превземена активност тие знаеа пред себе да постават реални цели кои се остварливи. Секое дете имаше сопствена цел и работеше со сопствено темпо. Покрај целта тој уште ги имаше во предвид и критериумите за кои водеше сметка при самооценувањето на својата работа.При презентирањето на резултатите од завршената работа детето умееше да процени дали поставените цели ги остварило. Умееше да гради сопствен став и да го брани истиот, да го образложи, да изведе заклучок;

Од аспект на воспитувачите/наставниците добивме квалитативни податоци:

➢ *За воспитувачот*

Воспитувачот во овој начин на планирање и реализација на воспитно-образовниот процес имаше повеќекратна креативна улога. Освен што ја

планираше работата и поставуваше задачи за реализација , го уредуваше и просторот на начин на кој ќе ја стимулира детската фантазија. Секогаш настојуваше да ги вклучи децата во изборот на материјалите за работа уредувајќи ги така што ќе дадат можност за максимален развој на детската игра.

Сите активности ги организираше на начин кој овозможуваше децата самостојно да доаѓаат до сознанија и заклучоци, овозможувајќи им контакт со предметите и појавите кои ги опкружуваат. Во процесот на стекнување сознанија неговата улога беше сведена на *посредник*. Во улога на *поучувач* беше само во одредени ситуации: кога требаше да се објасни како се ракува со одреден предмет или инструмент, или кога даваше упатства за работа каде особено се истакна бидејќи секогаш знаеше како да ја стимулира и поттикне играта на децата. Исто така мошне умешно ги прилагодуваше материјалите и средствата за работа како и содржините според можностите и афинитетите на секое дете. На тој начин доприносуваше за јакнење на самодовербата кај секое дете.

Детето го третираше како рамноправен партнер, со тоа што му овозможуваше самостојно да избира кое катче на активност ќе го посети, односно преку која активност ќе ги усвои предвидените содржини.

Во текот на самостојните активности и игри на детето воспитувачот имаше улога на *набљудувач*. Тој одеше од катче до катче, ги набљудуваше децата и доколку имаше потреба дополнително ги мотивираше, задавајќи им нови задачи и внесувајќи нови материјали.

Исто така додека децата играа тој ги опсервираше нивните меѓусебни контакти и интеракции, нивните желби, интереси, способности и таленти и сето тоа го бележеше во индивидуалното досие кое го водеше за секое дете.

Воспитувачот мотивираше за активност на повеќе начини: На пр.:

- испразнуваше едно катче и им овозможуваше на децата слободен простор кој тие ќе го уредат со материјали за кои имаат интерес;
- раскажуваше случки од сопствениот живот;
- читаше приказни и драматизираше;

- презентирање детски цртани филмови на видео касети;
- стимулирање повеќенасочна комуникација

Горе изнесеното говори во прилог на нашата хипотеза дека воспитувачот **развива стратегии** кои даваат можности за автоиндивидуализација на децата.

➢ *За наставникот*

Во двете одделенија кои беа опфатени со истражувањето владееше демократска клима за работа. За сите наставнички беше карактеристично недирективно водење на наставата кое главно се состоеше во давање на упатства, инструкции за работа. Инструкциите за работа беа степенувани според можностите на учениците и постепено преминуваа во самоинструкции. Сите четири наставнички покажуваа разбирање за индивидуалните потреби, интересите и можностите на учениците и ги познаваа и почитуваа стиловите на учење на децата. Се грижеа за развој на позитивни концепти за себе кај учениците. Секогаш ги поттикнуваа учениците да го искажат своето мислење и ги поддржуваа и поттикнуваа самоиницијативите на учениците. Стимулираа повеќенасочна комуникација. Комуникацијата беше отворена се охрабруваше секоја нова идеја.

Согледавме дека наставниците **развиваа стратегии** кои даваат можности за автоиндивидуализација на децата. Во воведниот дел на часот тие го користеа брејнсторминг методот за да ги искористат сите предзнаења на учениците. Стимулативно комбинираа методи и форми во воспитно-образовната работа со што ја засилуваа мотивацијата за учење.На пр.за да побудат поголем интерес раскажуваа анегдоти од својот живот,користеа метод на игра, метод на улоги, поттикнуваа на фантазија, користеа материјали и разновидни извори на информации кои ќе го привлечат вниманието и ќе ја зголемат љубопитноста кај децата и ги насочуваа децата да пронаоѓаат дополнителни извори на информации. Донесениот материјал од децата заедно со нив го разгледуваа, сортираа и го става во функција. Ја афирмираа групната и индивидуалната работа.

Го стимулираа активното учење и поттикнуваа иницијативност и самостојност во учењето. Нудеа и дозволуваа избор и ги почитува одлуките на учениците во која активност ќе учествуваат. Ги охрабруваа учениците да ги применат своите способности и да испробаат нови идеи. При тоа им даваа подршка на децата, им помагаа секогаш кога ќе се појави потешкотија. Тие изразуваа доверба во способноста на секој ученик самостојно да учи. Во таа насока константно во текот на учебната година создаваа ситуации во кои учениците самостојно учеа без да им се наметнува темпо или техника на учење. Наставниците јасно ги дефинираа поставените задачи, поврзувајќи го непознатото градиво со стекнатите знаења и секојдневните искуства на детето. Тие добро ги познава индивидуалните способности и потенцијални можности на секој ученик и неговиот стил на учење. На таа основа често користеа диференциран пристап во својата работа. Со цел да обезбедат почетни успеси во учењето ја прилагодуваа тежината на задачите на нивото на индивидуалните потреби и способности на учениците. Во текот на самостојната работа на учениците ги набљудуваа и јасно им кажуваа што се очекува од нив. Со честа примена на проблемски ситуации кај учениците развиваа способности за критичко размислување и вештини за самооценување.

Практикува навремена и повремена/зачестена повратна информација за напредувањето на децата. Во прилог на тоа ќе го истакнеме следново:

- редовно оддаваа признание за постигнатите резултати;
- кога се работеше во група го истакнуваа личниот придонес на сите членови;
- разговараа со децата за нивните изработки;
- разговараа посебно со оние деца кои во текот на активноста не внимавале доволно;
- ги прегледуваа зададените задачи, разговара за направените грешки и даваа можности за нивно исправување;

- настојуваа детето да го види продуктот од својата работа да биде горд на него и да зборува за истиот;
- ги става децата во улога на наставници, да составуваат задачи и да се оценуваат меѓу себе

- *Условите во занималната*

Уредувањето на просторијата во која престојуваа децата беше флексибилно и непостојано. Така со секоја нова тема се менуваше изгледот на занималната. Сите катчиња за игра и активности се опремуваа со игровен материјал и материјали за работа кои поттикнуваа на одредени активности. Материјалите секогаш беа атрактивно подредени и ја отеликуваа темата што се разработува во даденият момент, со што го привлекуваа детското внимание и ги поттикнуваа децата на самопослужување. На крајот од секоја тема занималната наликуваше на мал етнолошки музеј кој ги имаше сите обележја на темата што се работела во изминатиот период. Сите детски изработки, цртежи, творби се поставуваа на видно место. На тој начин родителите секогаш беа во тек за она што се работи и добиваа правовремени информации за достигнувањата на своите деца.

- *Условите во двете училници*

Уредувањето на просторот во училниците беше во насока тие секогаш да претставуваат стимулативна средина за учење. Присуството на разни материјали за учење, природни материјали донесени од непосредната средина, разновидна дополнителна литература му помагаа на ученикот да се оспособи за учење од различни извори на занаења и да ги проценува своите потенцијали за учење.

Атмосферата во нив секогаш беше работна,тие секогаш беа организирани во духот на темата која се разработуваше. Паноата исто така беа уредени со изработки на децата од тековната тема. На ѕидовите се закачуваа постери, хамери,слики итн. Клупите во двете училници беа поставени на начин кој овозможува групна работа, меѓутоа распоредот на групите постојано се менуваше што ја правеше работата уште подинамична. Учениците слободно се движеа во просторот, приоѓаа до наставникот

прашуваа, сосема слободно се служеа со дополнителната литература и наставните средства.

2. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА :

Партиципативното набљудување на воспитно-образовниот процес во една градинка и едно основно училиште, непосредените контакти со главните актери (децата, учениците, воспитувачите и наставниците) како и резултатите добиени по пат на интервју со воспитувачи и наставници ни овозможија да ги идентификуваме можностите за автоиндивидуализација на децата најнепосредно во воспитно-образовната практика. Од друга страна анализата на Програмите "Чекор по чекор" и "Активна настава-интерактивно учење" кои се реализираа во единиците што беа цел на нашето набљудување ни помогна да ги компарираме теоријата и практиката и да извлечеме неколку општи констатации:

1. Програмата "Чекор по чекор" овозможува автоиндивидуализација на децата. Во прилог на тоа говори следново:

- Програмата е флексибилна и нуди избор (овозможува децата да прават избор во врска со содржините, активностите во кои сакаат да учествуваа, да учат на повеќе начини, да разрешуваат разни проблеми и да ја истражуваат средината);
- дава можност за индивидуален пристап кон секое дете (почитување на неговите индивидуални способности, желби, интереси, потреби);
- главниот акцент го става на оспособувањето на детето активно да стекнува знаења, вештини, ставови, критички да размислува, да умее да прави избор и да умее сам да открива и решава проблеми.

2. Програмата "Активна настава-интерактивно учење" дава можности за автоиндивидуализација на децата. Вештиот во центарот на нејзиното внимание е оптимален развој на индивидуалните способности на секој ученик, процесите на неговото учење и неговото оспособување за самоучење. Во прилог на тоа говорат следниве констатации:

- Програмата стимулира активно учење (зголемена активност на ученикот преку користење на методите на активно учење);
- негува недирективни демократски односи;
- овозможува голема слобода на личен избор на содржините, на изворите на информации, на начинот на нивно осознавање, проучување и презентирање;
- афирмира самостојна работа и учење на учениците;
- се залага за учење низ лично искуство;
- овозможува диференциран приод;
- овозможува застапеност на истражувачки постапки во учењето;
- не поставува граници на успехот-детето напредува според своите можности и интереси.

3. Воспитно - образовната практика во градинката нуди можности за автоиндивидуализација на децата. Ваквата констатација ја поткрепивме со следниве впечатоци кои ги регистриравме во текот на нашето истражување:

- постоење флексибилна поттикнувачка средина со разновиден материјал за учење;
- децата беа рамноправни партнери и субјекти во воспитно-образовниот процес;
- децата имаа можност за слободен избор на теми, содржини, активности, материјали, извори на информации и сл.;
- сите деца имаа можност да зборуваат, да го искажуваат своето мислење;
- се поттикнуваше интересот на децата;
- постои флексибилност во размислувањето и во комуникацијата;
- се почитуваат индивидуалните разлики во мислењето;
- децата беа активни, креативни и критички размислуваат;
- зголемена фантазија;
- секое дете индивидуално напредуваше според своите можности, способности , афинитети и интереси (се овозможуваше слободен развој на секое дете);

4. Наставната практика во основното училиште стимулира автоиндивидуализација на учениците. Во прилог на тоа ќе ги изнесеме следниве аргументи:

- Физичката околина ги изразуваше желбите на децата, беше флуидна, флексибилна и погодна за изведување на најразлични активности кои го стимулираа самоучењето (учениците имаа на располагање разновидна детска литература, имаше разни изработки од учениците, секојдневно се носеа разни материјали и извори на информации од дома, имаше флексибилно движење низ училницата и надвор од неа со однапред поставени сознајни цели и сл.);
- Целодневната настава овозможува учениците да имаат поголемо време на располагање за своите активности, а исто така интеграцијата на содржините од повеќе наставни предмети овозможуваше пофлексибилно користење на времето;
- Постои голем степен на автономија на учениците во изборот на содржините, изворите на информации, во изборот на начинот на нивно проучување и презентирање, во практикувањето на техниките на учење и сл.;
- Се избегнува стереотипност;
- Се поттикнува мотивацијата и интересот на учениците;
- Се почитува секое мислење на ученикот, секој коментар е вреден, односно се почитуваат индивидуалните разлики во мислењето;
- Зголемена е активноста на учениците преку користење на методите за активно учење;
- Често се организира учење во групи, парови или индивидуално учење;
- Се поттикнува самостојното учење на учениците при кое доаѓа до израз стилот на учење на секој ученик кој се надоградува и се развива понатаму;
- Учениците превземаат одговорност за своето учење;
- Застапени се проблемски ситуации, истражувачки постапки, елементи на учење со откривање итн.;

- Учениците креативно и критички размислуваат;
- Учениците самите создаваат знаења;
- Учениците секојдневно се информираат за своите резултати
- Зголемена е самодовербата кај учениците

3. ПРЕДЛОЗИ И СУГЕСТИИ :

- *Во однос на Програмите:*

Врз основа на извршените анализи на Програмите и Проектите кои се имплементираат во предучилишното и основното образование ќе констатираме дека речиси во сите програми освен што се дефинирани целите, задачите, дадена е и прецизна листа на програмски содржини. Меѓутоа она што недостасува и што мора да се земе во предвид во понатамошното нивно развивање и проектирање, а што според нас е многу важно за автоиндивидуализација на децата е следново:

- во програмите не се идентификуваат оптималните облици на воспитно-образовна работа и настава;
- не се идентификуваат начелни сугестии, ниту предлози за оптимални дидактичко-методички стратегии за учење кои во себе би вклучувале постапки и методи на работа и типови на активности на децата;
- со програмата треба да се дефинираат целите на учење (зошто тоа да се учи, што се сака да се постигне), како и методите на учење (како да се учи);
- покрај листата на предвидени теми за учење со програмата треба да се дефинираат и стандардите – кои знаења, вештини и компетенции ќе преставуваат гарантиран резултат од воспитно-образовниот процес;
- со програмата треба да се обезбеди усвојување на основните техники на интелектуална работа – како се учи, како се пребарува литература, како се пронаоѓаат клучни зборови во текст, како се прави преглед, резиме на градивото, како се пронаоѓаат потребните информации, како се читаат графикони, табели, дијаграми и сл. , како се

организираат истражувања, како се прави извештај, како се презентираат сопствени идеи и ити.

Овие техники треба да бидат дел од обуката во рамките на секој предмет.

Забелешка имаме и на *некоординираноста меѓу предучилишното и основното воспитание и образование*. Се надеваме дека со современите промени во нашиот воспитно-образовен систем ќе се овозможи интеграција на предучилишното со основното воспитание и образование во првиот развоен циклус. Во таа насока предлагаме акцентот да се стави на:

- структурирање на идентичен дидактичко-методички модел на воспитно-образовната работа со децата од првиот развоен циклус;
- водење на портфолија за секое дете кои ќе имаат развоен континуитет;
- измени во стручната подготовка на идните воспитувачи и наставници и институализација на нивното перманентно професионално усовршување.

➢ *Во однос на воспитно-образовната практика :*

Целосната операционализација на Програмата зависи од воспитувачот/наставникот. Тие одлучуваат каква стратегија ќе применат односно кои облици на настава, кои видови на наставни методи ќе ги користат и кои видови на активности кај детето ќе ги протежираат. Од тие причини треба сериозно да се размислува за нивно константно организирано професионално усовршување. Нашите сугестии ќе се однесуваат на нивната работа со цел да се дадат насоки за кои во иднина треба да се размислува:

- повеќе внимание да посветуваат на оспособувањето на учениците самостојно да користат учебник и други извори на информации;
- оспособување на децата за самостојно учење (да развиваат ефикасни методи и техники на учење) Тоа подразбира:
- децата да се мотивираат да си поставуваат цел на својата активност, да изработуваат план во кој ќе го планираат времето, текот на активноста и начинот на презентација на резултатите;
- да вежбаат со децата означување на информации кои не ги разбираат:

- да вежбаат со децата означување на битните делови во текстот;
- да ги насочуваат да се фокусираат на најважните делови од текстот;
- секогаш да поттикнуваат раскажување на научената со сопствени зборови;
- да ги поттикнуваат децата да размислуваат како би го примениле научената на она што ги интересира;
- да ги поттикнуваат да контактираат дополнителни извори;
- да ги поттикнуваат да размислуваат што би искритикувале во текстот
- да ги научат да завземаат свој став;
- да ја искористуваат креативната енергија на децата до максимум со тоа што:
- ќе ги поттикнуваат да гледаат на проблемите на најразлични начини и да пронаоѓаат нови перспективи;
- да го изразат проблемот на повеќе различни начини вклучувајќи и графичко претставување;
- да создаваат нови комбинации

➢ *Во насока на подобрување на условите во опкружувањето предлагаме:*

- помал број на деца во воспитно-образовна група или одделение;
- опремување на просторот за учење со аудио-визуелни современи средства;
- отварање на богати мини библиотеки во секое одделение снабдени со најразновидни извори на информации
- компјутеризација

Во автоиндивидуализираната воспитно-образовна работа активностите на децата им стануваат интересни, наместо досадни, се одвиваат под нивна контрола, наместо под контрола на воспитувачот или наставникот.Со развивањето на ваквиот систем на учење наставникот би можел информациите што треба да се усвојат да ги направи поинтересни и поразбирливи и би овозможил секое дете да се најде себе си во нив.

Консултирана литература

1. Адамческа С. (1996), *Активна настава*, Скопје: Легис.
2. Адамческа С. (1991), *Тандемската работа на учениците*, Скопје: Просветно дело.
3. Ампов Б. (1986), *Подготовка на наставата*, Скопје: Просветно дело.
4. Andrič Z. (1989), *Autoindividualizirani rad u nastavi*, Zagreb: Školske Novine.
5. Ангеловски К. (1985), *Наставниците и иновациите*, Скопје: НИО Студентски збор.
6. Ангелоска Галевска, Н. (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
7. Andrilovič V. (2001), *Samostalno ucenje*, Zagreb: Naklada Slap
8. Andevski M. (1990),'Neka razmišljanja o neskladu izmedu proklamovanog i stvarnog položaja vaspitanika u vaspitno-obrazovnom procesu', *Pedagogija* 3.
9. Арнаудова В. и др. (2000), *Приоди кон визуелно размислување*, Скопје: Биро за развој на образованието.
10. Armstrong, R.E. (1987), *Qualitative Strategies in Social and Educational Research*, London: The Life History. Kingston Upon Hill.
11. Bandžur V. (1984),' Mesto i uloga učenika u nastavi nove škole', *Pedagogija* 4.
12. Bandžur V. (1989), 'Mesto i uloga vaspitanika u vaspitno-obrazovnom procesu', *Pedagogija* 3.
13. Батоева Д. Драголова Е. (2001),*Педагошка и психолошка дијагностик*: Аскони Издат.
14. Bennett, N., *et al (1984), The quality of pypil learning experience*, London: Erlbaum
15. Биро за развој на образованието одделение за оценување (2001) *Национално оценување на постигањата на учениците во наставата*, Скопје.
16. Butler, A.K. (1989), 'Stili učenja', *Vzgoja in izobrazevanje, 3.*
17. Бузов Е. (1999), *101 стратегии за усовршенствање на педагошкиот процес*,Софија.
18. Brankovič N. (1998),Grupni oblik rada u nastavi poznavanja prirode, *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.
19. Babič N. (1983), *Dječja pitanja*, Zagreb: Školska knjiga.
20. Bakovljev M. (1992), *Didaktika* , Beograd:Naučna Knjiga.
21. Bognar L., Matievic M. (2002), *Didaktika*, Zagreb:Školska knjiga.
22. Blankertz, Herwing(1986) *Curriculumforchung-Strategien*, Srukturierung
23. Bugdahl, Volker: *Kreatives Problemlosen*, Vogel Buchverlang
24. Burns, R.,(1982) *Self-concept development and education*, London: Holt, Reinhart and Winston

25. Burgess, R.G. (Ed.) (1985),*Strategies of Educational Research, Qualitative Methods. (Social Research and Educational Studies, 1)* London :The Falmer Press

26. Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993), *In search of understanding the case for construstivist classrooms.*, Alexsandria, Virginia: ASCD

27. Brajsa P. (1993),*Pedagoska komunikologija*, Zagreb: Skolske novine

28. Brković A.(2000),'Motivacioni vrednosti udbenika,*Učitelj* 67/68.

29. Vilotijević M. (1999), *Didaktika predmet didaktike*, Beograd: Naučna kniga.

30. Vilotijević M. (1999), *Didaktika organizacija nastave*, Beograd:Zavod za udbenike I nastavna sredstva.

31. Велјановски, В. (1999), *Филмот во основното образование*, Скопје: Просветно дело,

32. Vilotijević, M. (1998), *Vrste nastave*, Beograd:Učiteljski Fakultet..

33. Vučković V., (1994) Grujić R. 'Samostalni rad učenika sa programiranim materijalom u nastavi poznavanja prirode', *Učitelj*. Savez učitelja Srbije.

34. Vud, Đ. (1996), *Efikasne škole*, Beograd: Centar za usavrsavanje rukovodilaca u obrazovanju.

35. Geisler, E. E. (1983), *Allgemeine Didaktik*, Stuttgart :Ernst Klett Verlag

36. Graorac, I. (2001) 'Dali ste za ucenika ili dete',*Ucitelj* br. 71-71

37. Gottschlimg, S. (1993), *Konzeption und Gestaltung von Shubuchern nach Erkenntnissen der Werbung*, Augsburg :Philos. Fak. Univ.,

38. Goodlad, J.I. (1984), *A Place Colled School: Prospect for the Future*, New York: McGraw Hill.

39. Grijićić, G. (1994), 'Vidovi nepostovanja licnosti ucenika', *Učitelj*. Savez učitelja Srbije.

40. Grgin, T. (2001) *Školsko ocenjivanje znanja*, Naklada Slap

41. Grdinić, B. (1998), 'Inovativni pristup nastavi prirode I društva I poznavanja prirode', *Učitelj*. Savez učitelja Srbije.

42. Група автори, (2000), *Описно оценување*, Скопје

43. Grupa avtori, (1993), *Perspektive obrazovanja vaspitača*, Novi Sad

44. Дамјановски, А. (1989), *Ученикот во наставата*, Скопје: Просветно Дело.

45. Дамјановски, А. (1993), *Индивидуализација на наставата*, Скопје: Просветно Дело.

46. Dotran, R. (1962), *Individualizovana nastava*, Sarajevo: Veselin Masleša.

47. Đurđević, M. (1994), 'Osavremenjavanje nastavnog procesa', *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.

48. Đurić, D. (1998), 'Istrazivanje uticaja osobina učenika i modela diferencirane nastave na efikasnost osnovnog obrazovanja', *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.

49. Đorđević, J. (3/79), 'Савремени проблеми диференциране наставе', *Настава и васпитање*.

50. Đorđević, M. (1989), 'Pedagoske teoriske osnove individualizacije vaspitno-obrazovnog rada i njeni efekti u osnovnoj skoli', *Pedagogija 1*.

51. Zgombić, R. (1982), *Odgojno obrazovni rad s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu*, Zagreb:Školska knjiga.

52. Zderić, M. (1998), *Metodike nastave poznavanja prirode*, Alfa Graf.

53. Зорчоски, Н. (1995), *Прилози за активна одделенска настава*, Просветен работник.

54. *Enciklopediski rječnik pedagogije*, (1963), Matica Hrvatska

55. Engestrom, D. B., and Hadegaard, M. (1986), *Teaching theoretical thinking in elementary school*, In:. Bol, E., Haenen, J.P. and Wolters, M.A. (eds.) *Education for cognitive development*, (pp. 170-193), Proceeding of the Third International Symposium on Activity Theory

56. Ilić, M. (1998), *Nastava različitih nivoa slozenosti*, Beograd:Učiteljski Fakultet.

57. Jelavić, F. (1998), *Didaktika*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

58. Kosanović, J. (1998), 'Kultura izrazavanja i modeli diferencirane nastave u nizim razredima osnovne skole', *Učitelj*. Savez učitelja Srbije.

59. Камчева-Лакинска, Б. (1996), *Самостојната работа на ученикот со учебник и друг печатен текст во наставата на основното училиште*, Кавадарци.

60. Колоцовски, Б. (2001), *Ученикот во наставата по природа*, Битола.

61. Колоцовски, Б. (2001), *Детето истражувач на природата*, Битола.

62. Knezević, S. (1998), 'Ličnost nastavnika i nastava kako uzorci neuspeha učenika', *Učitelj*. Savez učitelja Srbije.

63. Kamenov, E. (1999), *Predškolska pedagogija 1*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

64. Kamenov, E. (1999), *Predškolska pedagogija 2*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

65. Kamenov, E. (1982), *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

66. Камчевска Велјановска, Б. (1999), *Предучилишното воспитание и образование како отворен систем*, Графо Б С.

67. Kee, D. W., Bell, T.S. (1981), 'The development of organizational strategies in the storage ahd retrieval of categorical items in free-recall learning', 'Child Development', 52, 1163-1171

68. Klafki, W. et all , (1980), *Erzienungsvissenshaft II*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbusch Verlag.

69. Klausmeier, H.J. (1985), *Educational psychology*, New York: Harper and Row.

70 Kithener, K.S. & Fisher, K.W. (1990), *A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking*.

71. Kimbell, R. (1997), *Assessing Technology – International Trends in Curriculum Assessment*, Great Britain: Open University Pres, Buckingham.

72. Kuhn, D (yp) (1990), *Developmental Perspectives on Teaching and learning Thinking Skills*, New York: Karger.

73. Kranjčev, B. (1985), *Uvodehje učenika u istraživački rad*, Zagreb: Skolska knjiga.

74. Lawton, D., Gordon, P. (1993), *Dictionary of Education*, London: Hadder & Stoughton.

75. Mandić, P., Tanasković, S., Tanasković, D. (1984), *Učenikova slika i vaspitni rad u školi*, Sarajevo: Svjetlost.

76. Mandić, D. (2000), 'Hipertekst I elektronski udbenik u funkcije inoviranja nastave', *Učitelj*, 67/69.

77. Markovac, J. (1970), *Nastava i individualne razlike učenika*, Zagreb:Školska Knjiga.

78. Marsh, C.J. (1993), *Kurikulum temeljni poimi*, Zagreb: Educa.

79. Markovic, M. I dr., (2000), *Korak po korak 2*, Beograd: Kreativni centar.

80. Medous, S., Kesdan A. (2000), *Kako pomoći deci da uče*, Beograd: Zavod za udbenike I nastavna sredstva.

81. 'Местото и карактерот на учебникот во современи услови(тркалезна маса)', (1990), Просветно дело.

82. Миноски, Ј., Ѓорѓиевска, Г. (1997), *Следење и анализирање на наставата*, Скопје.

83. Miladinović, R. (2001), 'Škola kao prijateljsko okruzenje-uslov za uspešan razvoj deteta', , 71-72.

84. Митрески, Ѓ. (2001), *Семејството, предучилиштите установи и воспитанието*, Скопје.

85. Нацева, Б., Мицковска, Г., Поповски, К. (2001), *Описно оценување на постигањата на учениците од I, II, III одделение на основното училиште*, Скопје.

86. Novak, M.J., (Ed. 1994), *Democratic Teacher Education : Processes, Problems, and Perspectives*, State University of New York.

87. Oljača, M. (1989), 'Porodica i procesi individualizovanog vaspitanja dece', *Pedagogija 3*.

88. Pinter, J. (1998), 'Modeli upravljanja diferenciranom i individualizovanom nastavom matematike', *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.

89. Palov, M. (1988), 'Uvazavanje ličnosti mladih – osnova uspešnosti vaspitanja', *Nastava i vaspitanje 3*.

90. Pavlović Arsenović, M. (2001), 'Učiteljica na raskršću- dete ili programi', *Učitelj* 71-72.

91. *Pedagoška enciklopedija*, (1989), Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

92. *Pedagoški rečnik*, (1967), Zavod za izdavanje udbenika.

93. *Педагошки речник* , (2002), Скопје.

94. Petrović, C. (1998), 'Nastavnik i negova uloga u savremenoj školi', *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.

95. Pesić, J. (1998). *Novi pristup satrukturi udbenika*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

96. Pesić, M., Kostić, M. (1989), *Programi pretškolsko vaspitanja u svetu*.

97. Pijanović, P. (2000), 'Ka novom udbeniku,' *Učitelj* 67/68.

98. Pijaze, Z., Inhelder, B. (1990), *Psihologija deteta*, Novi Sad: Dobra Vest.

99. Pletenac, V. (1991), *Osnove metodike nastave prirode i društva*, Zagreb:Školska kniga.

100. Plut, D. (2000), 'Istrazivanje udbenika kao osnov za aktivne i smislene strategije nastave', *Učitelj* 67/68.

101. Pomović, V. (2003),*Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Zagreb: Naklada Slap.

102. Poddakov, N. (1992), *Praktično mislenje kod dece*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

103. Поповски, К. (1997), *Психолошки основи на современата настава*, Скопје: Просветно дело.

104. Прирачник, 1,2,3,4,5,6,7. (1999), *Со читање и пишување до критичко мислење*, Институт отворено општество Македонија.

105. Radojković, B. (1998), 'Primena diferencirane nastave u matematici', *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.

106. Ристевска, С. (1998), *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод.

107. Risić, B. (2000), 'Tri nivoa individualizacije udbenika,' *Učitelj* 67/68.

108. Rodić, N. (1998), 'Efekti diferenciranih modela programa fizičkog vaspitanja na psihosomatski status učenika nizih razreda osnovne škole', *Učitelj*, Savez učitelja Srbije.

109. Seitz, M., Hallwash U. (1997), *Montssori ili Waldorf?* Zagreb: Educa.

110. Spasoević, P. (2003), *Igra i rano učenje programi ranog učenja usmjereni na djete*, Sarajevo. Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

111. Smiljković, S. (2000), 'Udbenik I njegova funkcija u osposobljavanje učenika za samoobrazovanje',*Učitelj* 67/68.

112. Stevanović, M. (2001), *Didaktika I izdanje*, Rijeka: Express digitalni tisak.

113. Stevanović, M. (2002), *I škola I stvaralastvo*, Labin: Medija dezign.

114. Stevanović, M. (2002), *Kreatologija*,Rijeka.

115. Stevanović, M. (2001), *Kvalitetna škola I stvaralaštvo*, Varazdinske toplice.

116. Stevanović, M. (1982), *Inovacije u nastavnoj praksi* Beograd: Prosvetni pregled.

117. Stanojlović, B. (1988), 'Rano otkrivanje teskoča u razvoju i učenju – bitan faktor predupredenja neprihvatljivih oblika ponašanja mladih', *Pedagogija br. 3.*

118. Стојановска, В. (1995). *Акцелерација на учениците во основното училиште*, Скопје.

119. Sternberg, R. J. (1997), 'Creativity as Investment', *California Menagment Review*, Vol. 40., No. 1, стр. 8-21

120. Suvacarov, M., Ilič D. (1983), 'Učenikova slika o sebi – faktor preobrazaja vaspitanja i obrazovanja', *Nastava i vaspitanje* 1-2.

121. Tizard, B., *et al.* (1988), *Young children at shool in the inner city*. London: Erlbaum

122. Tizard, B., and Hughes, M. (1984), *Young children learning. London*: Fontana.

123. Trebjesanin, B., Lazarevic, D. (2001), *Savremeni osnovnoškolski udbenik*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavni sredstva.

124. Faber, A., Mazlish, E. (2000), *Kako razgovarati s djecom...da bi bolje učila*, Zagreb: Mozaik knjiga.

125. Fullan, M.G. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College, Columbia University.

126. Filipović, N. (1977), *Didaktika 1*, Sarajevo: Zavod za udbenike.

127. Fisher, R. (1995), *Teaching children to Think*, Cheltenham, UK, Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

128. Cvetković, T. (1998), 'Diferencirana nastava pisanog izrazavanja', *Učitelj*. Savez učitelja Srbije.

129. Havelka, N. (2000), *Učenik I nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

130. Hagen, O.A. (1973), *Changing World – Changing Teachers*, California: Goodyear Publishing Company, Inc. Pacific Palisades.

131. Harrison, A.A. (1976), *Individuals and groups*, Montrey: Brooks.

132. Horvat, L. (1986), *Predškolsko vaspitanje I intelektualni razvoj*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

133. Hrnjica, S. (2000), *Opsta psihologija sa psihologija ličnosti*, Beograd: Naučna knjiga komerc

134. Smit, V.H.O. (1999), *Razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

135. Wilson, M. (1982), *Classroom activities in an infant school*, Med dissertation, University of Bristol.

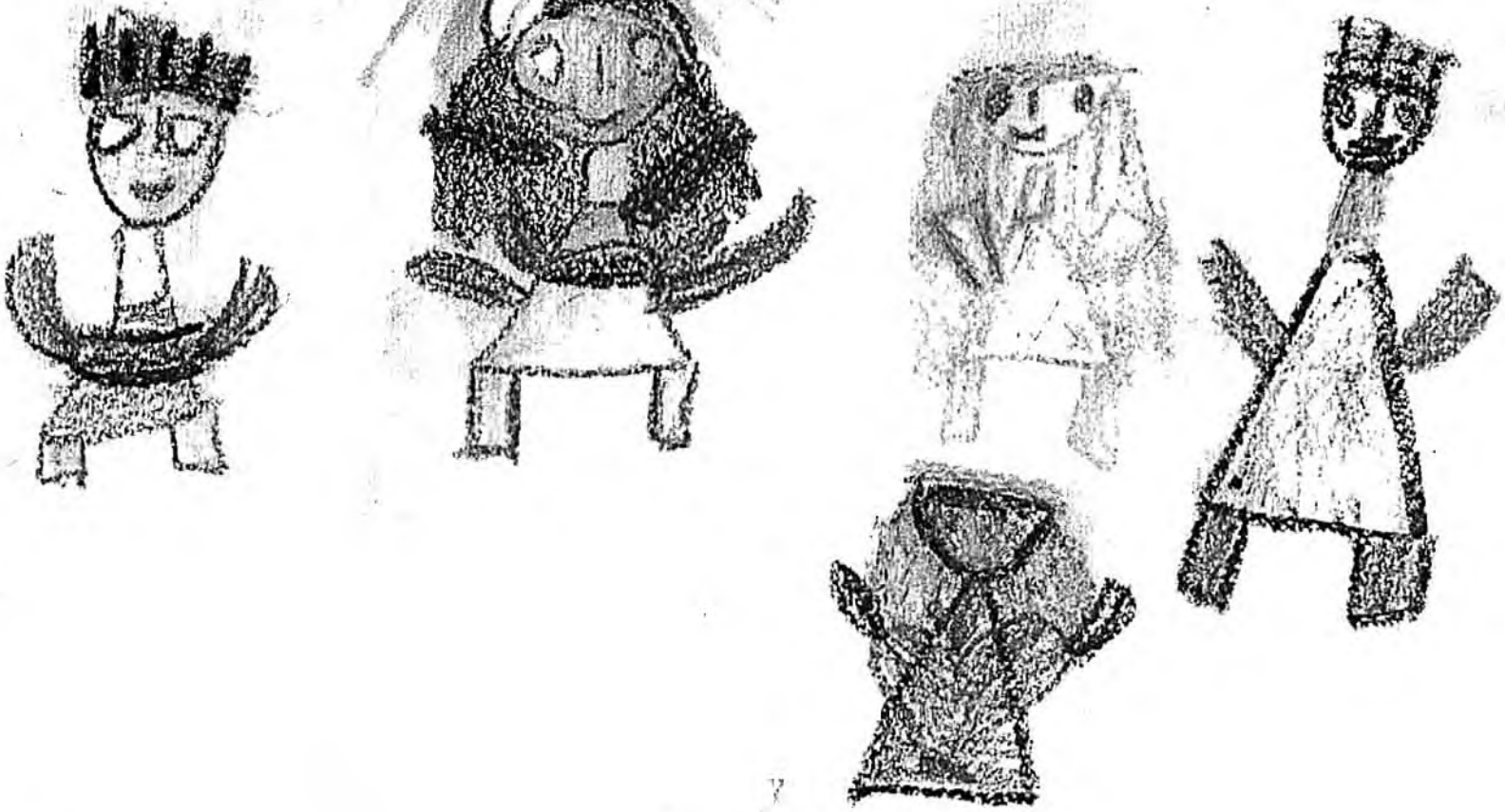
136. Wood, D. (1988), *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.

137. Woodhead, M. (1983). 'Preschool education has long-term effects – but can they be generalised?', *Oxford Review Education*, 11: 133-55

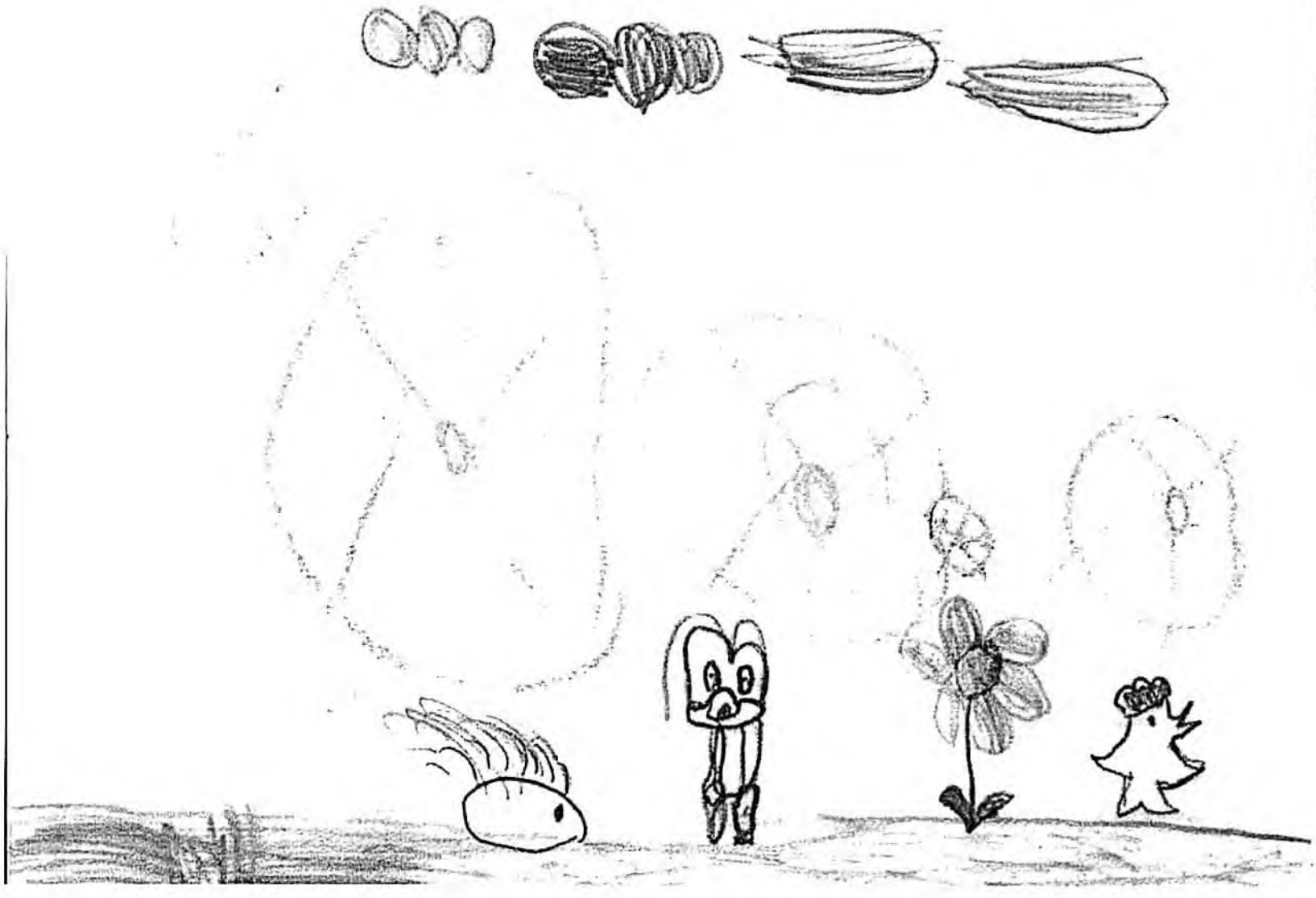
138. Woolfok, A. (1995) , *Educational Psyhology*, Boston, Allyn an Bacon.

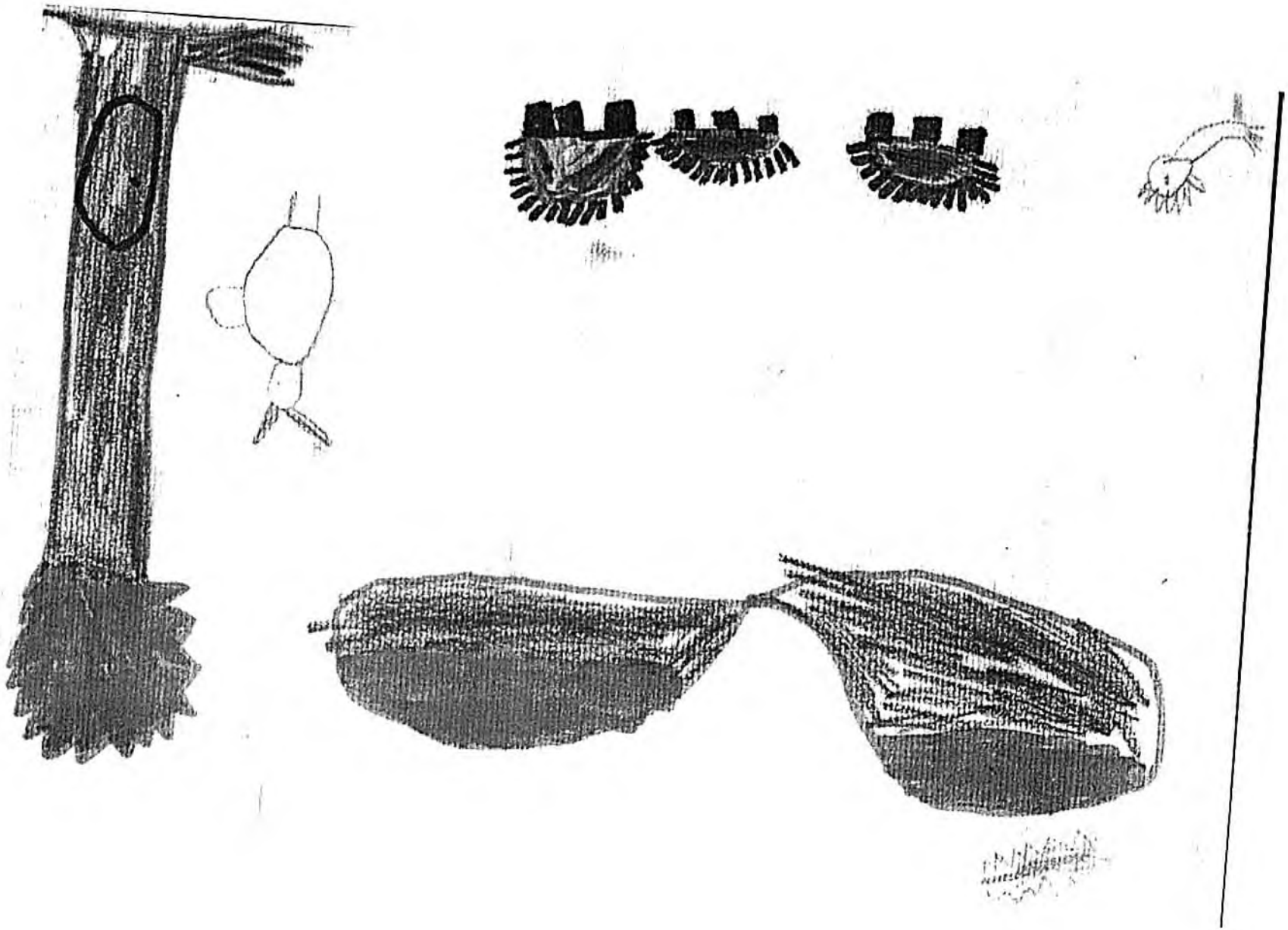
ПРИЛОЗИ

Ecce Homo



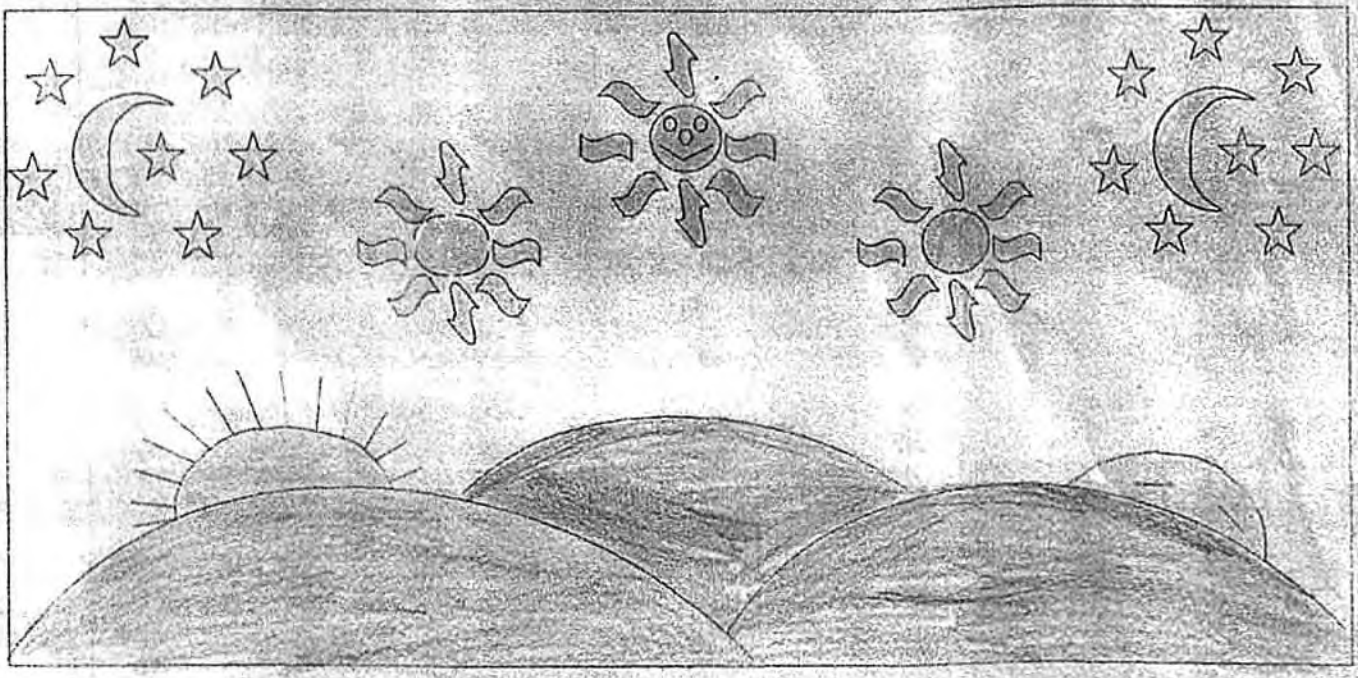
CAHAPA





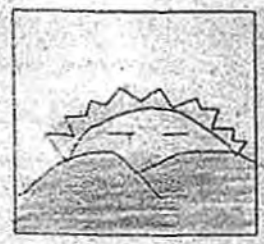
Го одредуваме времето

Што претставува сликата? Сликата претставува едно денешние.



Подреди ги зборовите каде што припаѓаат:ноќ,ден,утро,вечер.

утро



вечер

ден

ноќе

Напиши неколку реченици со следниве поими:претпладне, попладне,наутро,навечер.

Наутро одиме на училиште.

Претпладне учиме македонски јазик.

Навечер спиеме во кревет.

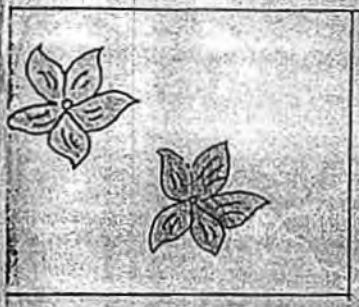
Попладне учиме математика.

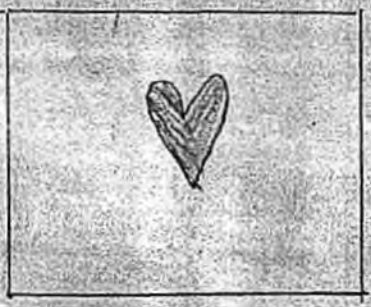
11

ЗАДАЧИ ЗА ВЕЖБАЊЕ

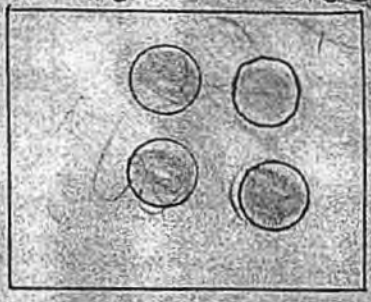
Тамара Симјаноска
ИМЕ

Нацртај еден елемент помалку!

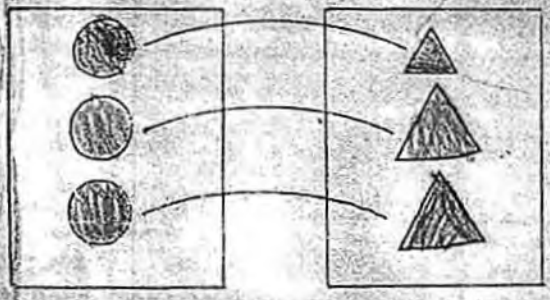


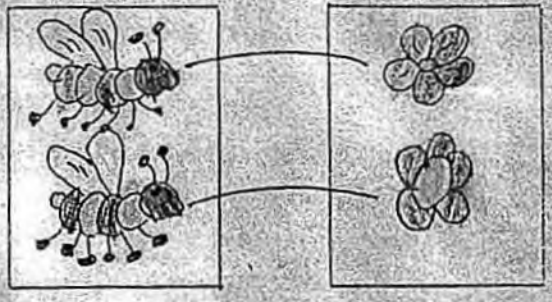


Нацртај 2 елемента повеќе од првото множество!

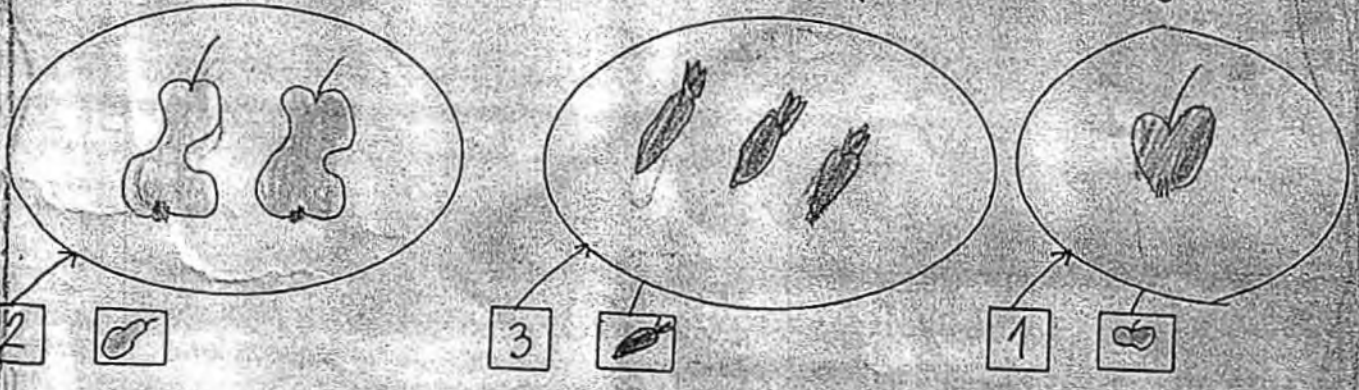


Дорцртај елементи, така да двете множества имаат ист број елементи!

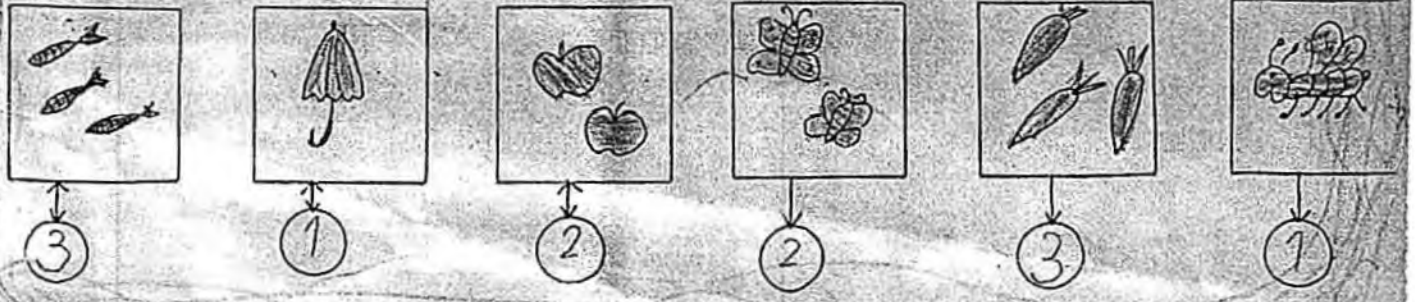




Нацртај така да одговара на дадениот број!



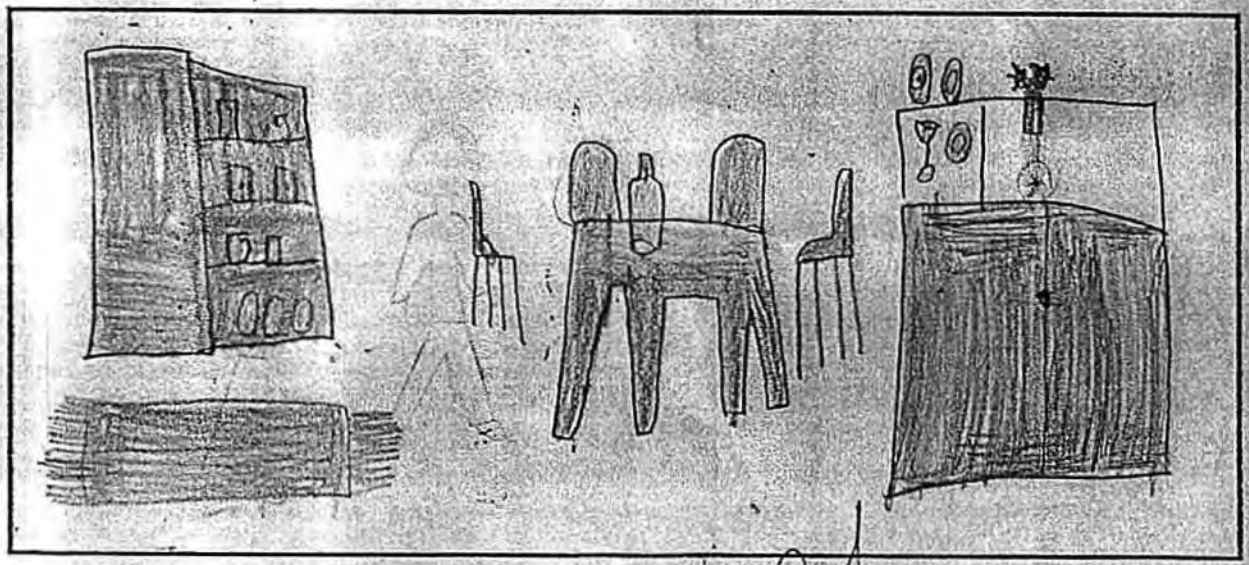
Напиши колку елементи има множеството!



Пронајди ги и стави ги на правото место испуштените зборови :

Јас и моето семејство живееме во Стан .
Тоа е нашиот Дом .
Мојата сестра и јас спиеме во Спална ,
Мама приготвува јадење во кујна , а
таму и јадеме. Во просторијата за Дневен
простој се одмараме, гледаме
телевизија и пречекуваме гости.
Мама и тато спијат во Спална . Во
бања чуваме производи за јадење.
Моите другари живеат во Зграда и
пред неа има прекрасен двор во
кој што има многу цвеќиња.

Илустрирај дел од твојот дом !



Бисера

МОЕТО СЕМЕЈСТВО

а	љ	у	б	о	в	т	д	о	м
д	о	ч	и	т	у	в	а	њ	е
р	р	о	д	н	и	н	и	м	о
о	и	с	р	е	ќ	а	в	т	г
д	м	о	с	ќ	е	р	к	а	р
е	е	п	р	е	з	и	м	е	и
н	т	а	т	к	о	м	е	с	ж
д	р	о	д	и	т	е	л	в	а
е	б	с	н	м	а	ј	к	а	т
н	к	у	ќ	а	т	е	и	н	о

дом	љубов
име	ќерка
презиме	син
родител	грижа
мајка	роденден
татко	куќа
роднини	почитување
среќа	

1.Сите зборови од листата скриени се во збор-квадратот.Барај ги зборовите во редови и колони.Кога ќе го најдеш зборот обои го.Потоа напиши ги во долните кутии.

љубов	роднини	среќа	татко	син
дом	роденден	ќерка	родител	грижа
почитување	име	презиме	куќа	мајка

2.Напиши три работи што со радост ги правиш со татко ти!

а) Во лето најмногу ме радува со татко ми кога играм фудбал.

б) Мене најмногу ме радува со татко ми кога гледам интересни предавања.

в) Јас со татко ми играм кошарка.

Милан Ј

3. Напиши три работи што со радост ги правиш со мајка ти!

а) Јас и мајка ми сеадме. Клон.

б) Најмилу со мајка ми пишуваме. Домашна.

в) Мајка ми и јас ги полеваме цвеќињата.

4. Напиши три работи што со радост ги правиш со брат ти или сестра ти!

а) Брат ми и јас чекаме роденден.

б) Јас и брат ми играме кошарка.

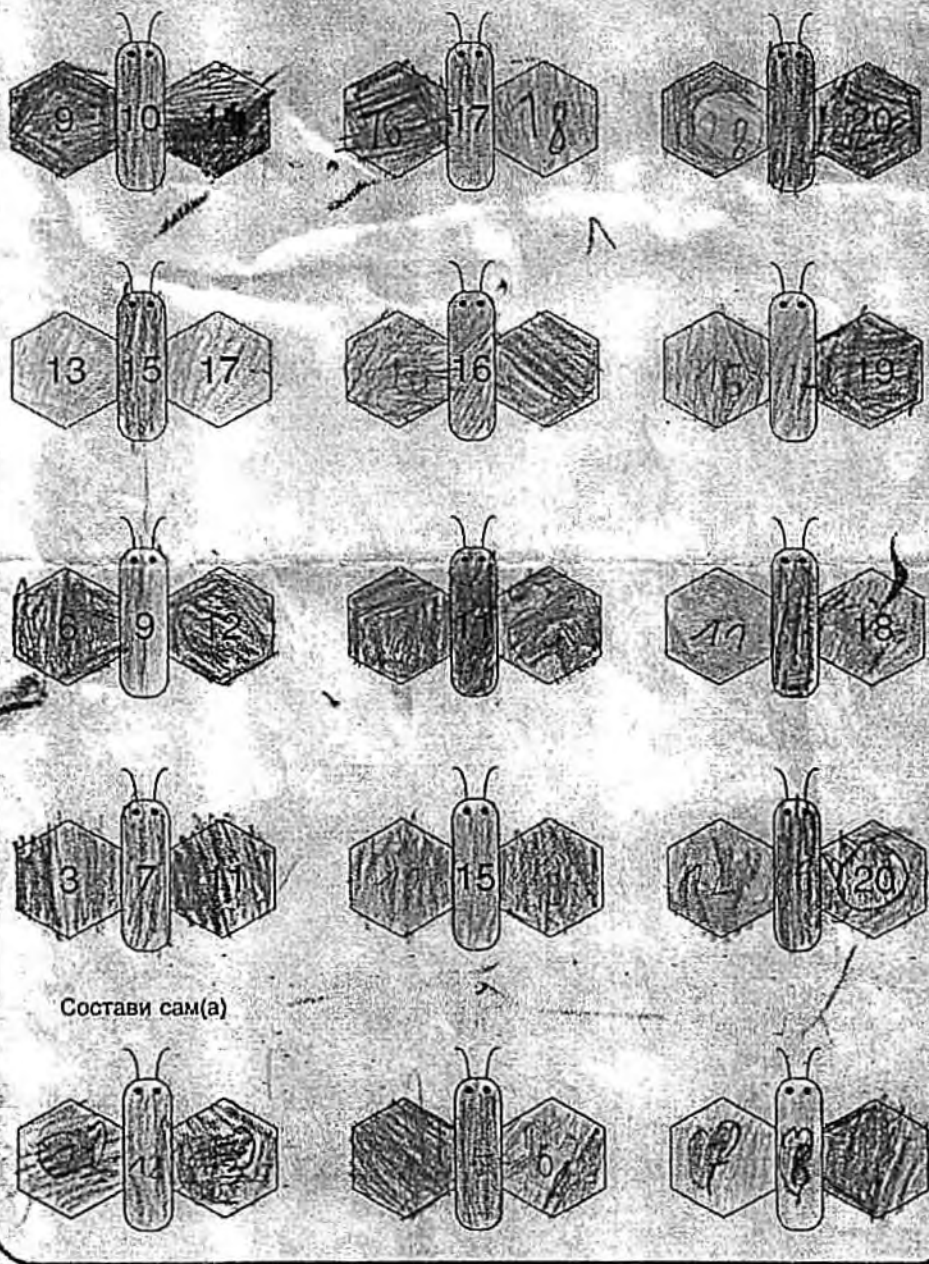
в) Брат ми и јас играме фудбал

(5)/5

Вља

ВЕСЕЛИ ПЕПЕРУТКИ

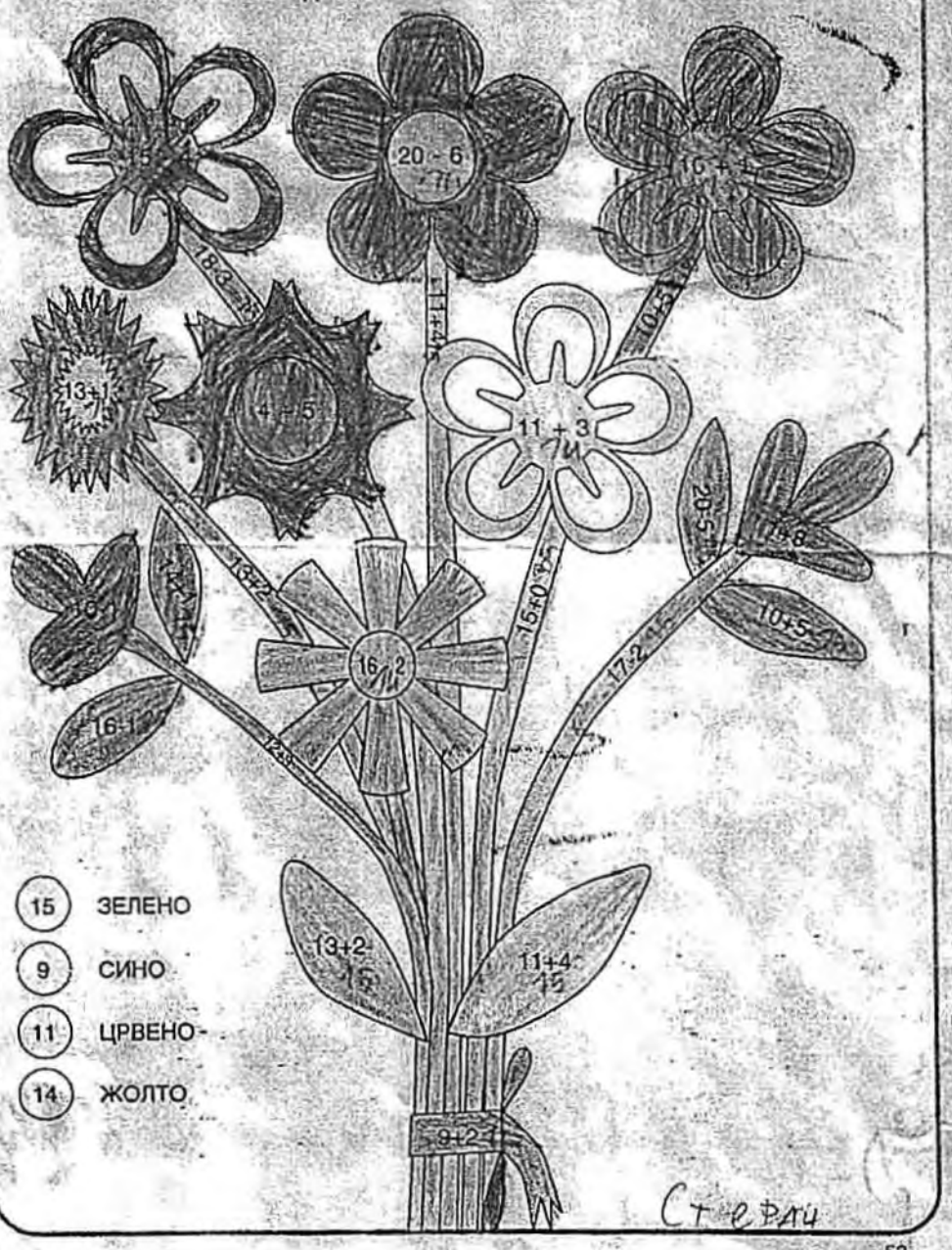
РАЗМИСЛИ, ДОПИШИ



Състави сам(а)

ЦВЕКЕТО Е УБАВО АКО Е ШАРЕНО

ПРЕСМЕТАЈ И БОЈАДИСАЈ



Стефан

Грејор Мандиќ II[б] одд.

Кукаша научила дете

Јас сега имам 8 години одам во училиште и сум II одд. сега ќе ви составам една задача со операцијата +:

Собирајте ги 25 и 25 колку е збирот?

Решение 25+25= 50

Јас играм НА КОМПЈУТЕР во слободно Време.

Најомилена задача ми е:

Мојата Биљана Катица Ѓорѓиева

Најомилена јадење ми е:
Млеко и бисквити, мармалад, макарони и шпагети.

Која играчка ја сакаш најмногу?
Мечето, кое ми го подарија дедо и баба.

Дома имаме
Дома имаме мајка, татко, сестра и јас.

Дома имаме и куче.

Дома имаме и мачка.

Дома имаме и риба.

Дома имаме и птица.

Дома имаме и коњ.

Дома имаме и крава.

Дома имаме и свиња.

Дома имаме и овца.

Дома имаме и кокошка.

Дома имаме и петел.

Дома имаме и патка.

Дома имаме и гуска.

Дома имаме и ќерка.

Дома имаме и синче.

Дома имаме и внуче.

Дома имаме и внука.

Дома имаме и дедо.

Дома имаме и баба.

Дома имаме и тетка.

Дома имаме и вујко.

Дома имаме и братучед.

Дома имаме и сестричина.

Дома имаме и братучедка.

Дома имаме и внук.

Дома имаме и внука.

Дома имаме и снаа.

Дома имаме и зет.

Дома имаме и свекор.

Дома имаме и свекрва.

Дома имаме и пријател.

Дома имаме и пријателка.

Дома имаме и соседка.

Дома имаме и сосед.

Дома имаме и куќа.

Дома имаме и стан.

Дома имаме и соба.

Дома имаме и кујна.

Дома имаме и бања.

Дома имаме и ходник.

Дома имаме и тераса.

Дома имаме и маса.

Дома имаме и столица.

Дома имаме и кревет.

Дома имаме и ќебе.

Дома имаме и перница.

Дома имаме и ормар.

Дома имаме и фиока.

Дома имаме и полица.

Дома имаме и огледало.

Дома имаме и шпорет.

Дома имаме и фрижидер.

Дома имаме и чајник.

Дома имаме и шолја.

Дома имаме и чинија.

Дома имаме и лажица.

Дома имаме и нож.

Дома имаме и виљушка.

Дома имаме и шеќерница.

Дома имаме и сол.

Дома имаме и шеќер.

Дома имаме и оган.

Дома имаме и вода.

Дома имаме и чај.

Дома имаме и кафе.

Дома имаме и млеко.

Дома имаме и јајце.

Дома имаме и леб.

Дома имаме и путер.

Дома имаме и сирење.

Дома имаме и јогурт.

Дома имаме и овошје.

Дома имаме и јаболко.

Дома имаме и банана.

Дома имаме и портокал.

Дома имаме и грозје.

Дома имаме и ананас.

Дома имаме и диња.

Дома имаме и лубеница.

Дома имаме и праска.

Дома имаме и круша.

Дома имаме и слива.

Дома имаме и јагода.

Дома имаме и малина.

Дома имаме и боровинка.

Дома имаме и цреша.

Дома имаме и вишна.

Дома имаме и ајвар.

Дома имаме и мармалад.

Дома имаме и макарони.

Дома имаме и шпагети.

Дома имаме и ориз.

Дома имаме и компир.

Дома имаме и пиперка.

Дома имаме и домат.

Дома имаме и краставица.

Дома имаме и зелка.

Дома имаме и грав.

Дома имаме и боб.

Дома имаме и леќа.

Дома имаме и грашок.

Дома имаме и пченка.

Дома имаме и пченкарно брашно.

Дома имаме и пченкарни леб.

Дома имаме и пченкарни лепчиња.

Дома имаме и пченкарни палачинки.

Дома имаме и пченкарни колачи.

Дома имаме и пченкарни пити.

Дома имаме и пченкарни погачи.

Дома имаме и пченкарни кифли.

Дома имаме и пченкарни бурек.

Дома имаме и пченкарни пица.

Дома имаме и пченкарни сендвичи.

Дома имаме и пченкарни чипс.

Дома имаме и пченкарни пуканки.

Дома имаме и пченкарни слатки.

Дома имаме и пченкарни бонбони.

Дома имаме и пченкарни чоколади.

Дома имаме и пченкарни торти

ЈАНУАРИ

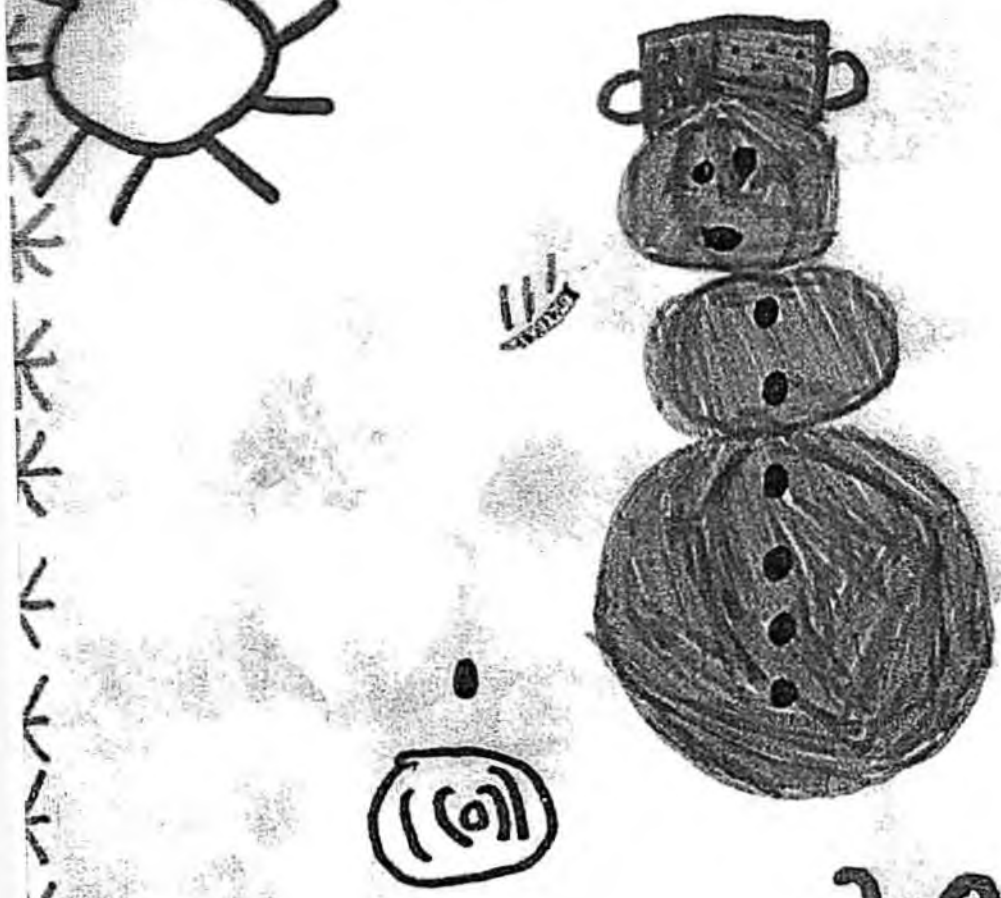
П	В	С	Ч	П	С	Н
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Зима

Зима иде, зима иде,
мили деца,
весело ќе биде.

Снег ќе падне,
мразулци ќе има
еве иде
бела, ладна зима.

ФЕВРУАРИ



2004

П.	В.	С.	Ч.	П.	С.	Н.
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

...ше грее, расте цвке,
снег се топи нема веке.

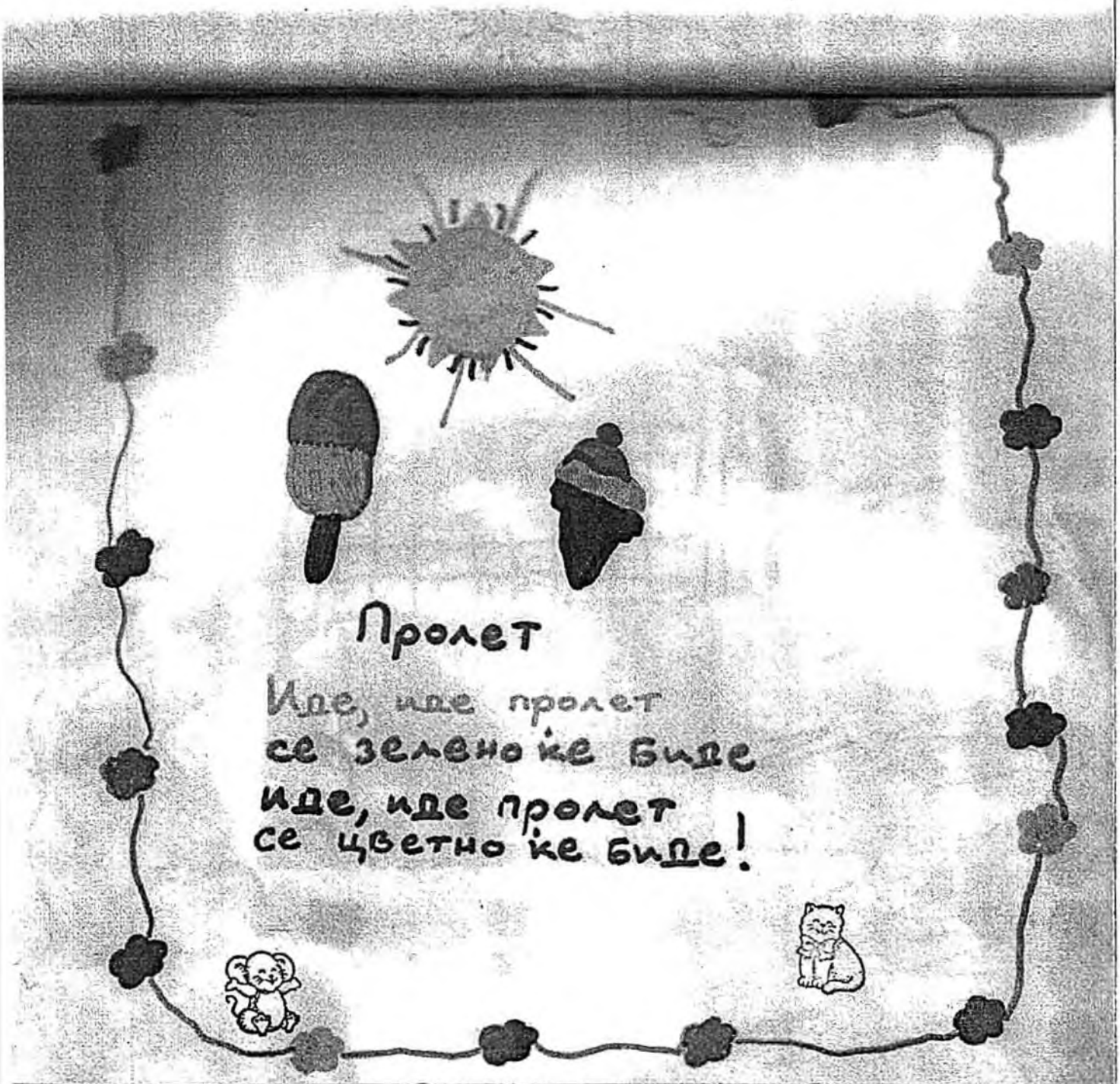
Поточиња течат, течат,
ведри песни ечат, ечат.

Од сите страни растрчани
децата за игра збрани.

На гранка цивка врапче
украс носи жолто капче.

ПОН	ВТО	СРЕ	ЧЕТ	ПЕТ	САБ	НЕД
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

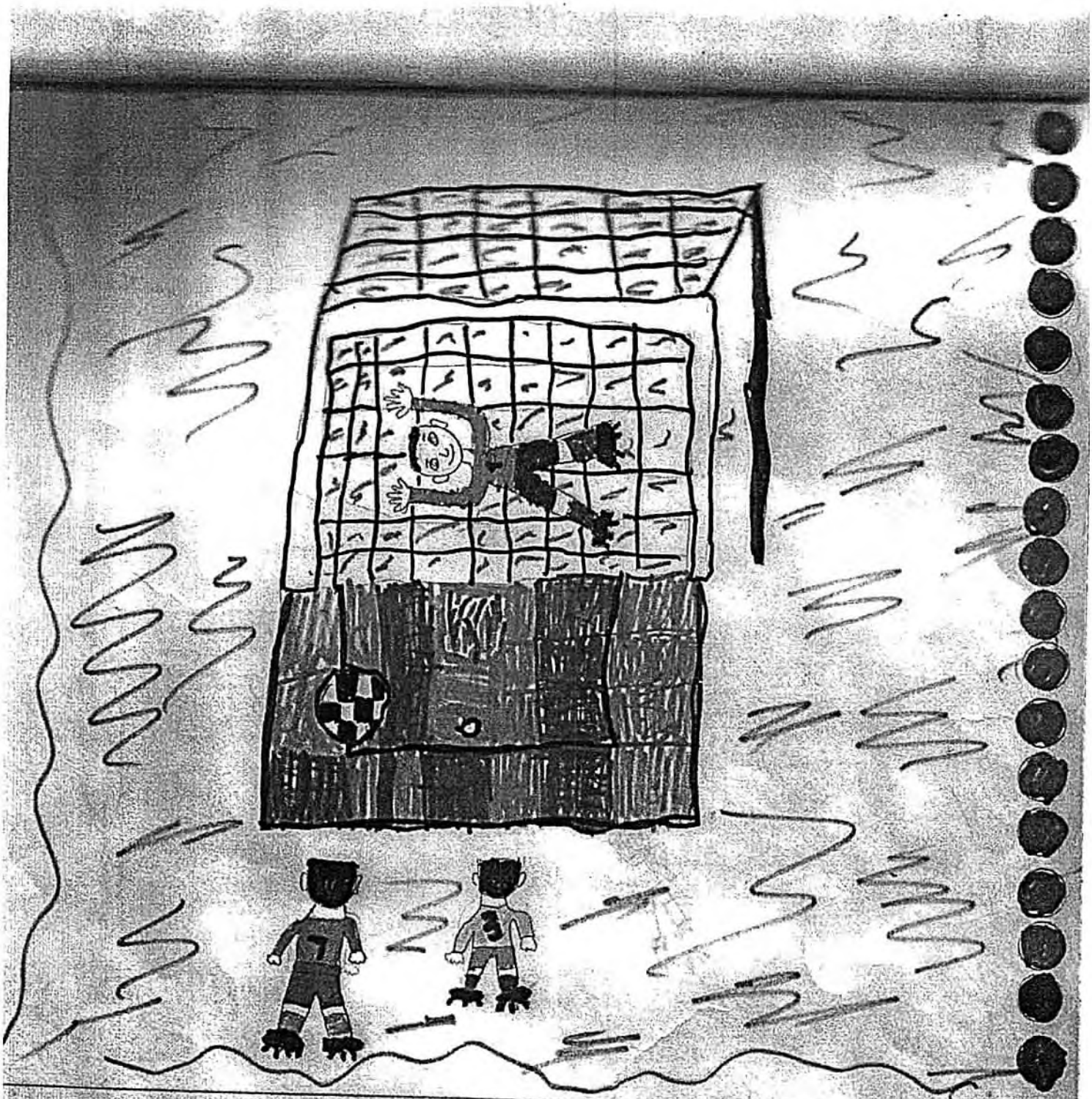
П	В	С	Ч	П	С	Н
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		



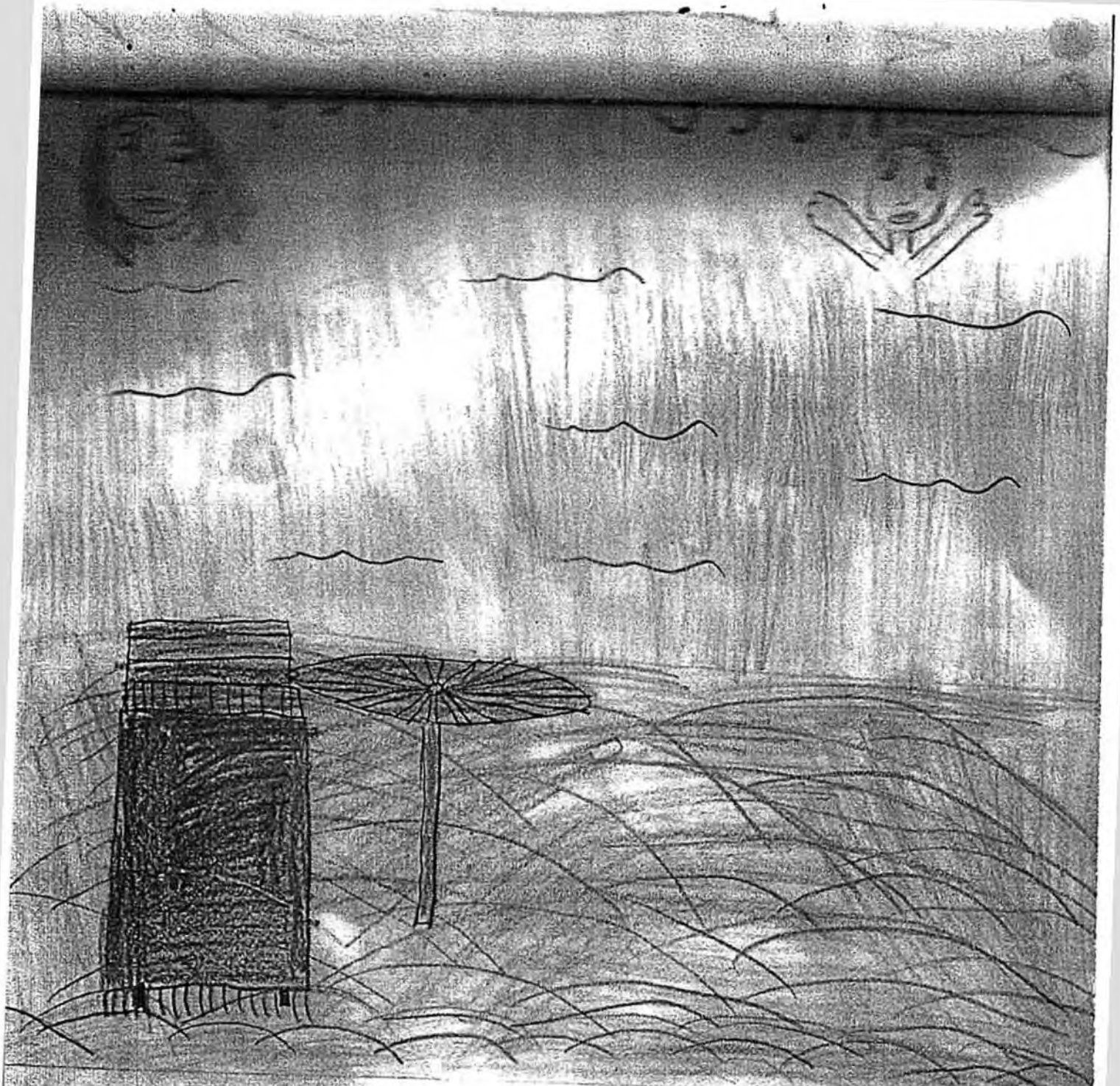
Пролет

Иде, иде пролет
се зелено ќе биде
иде, иде пролет
се цветно ќе биде!

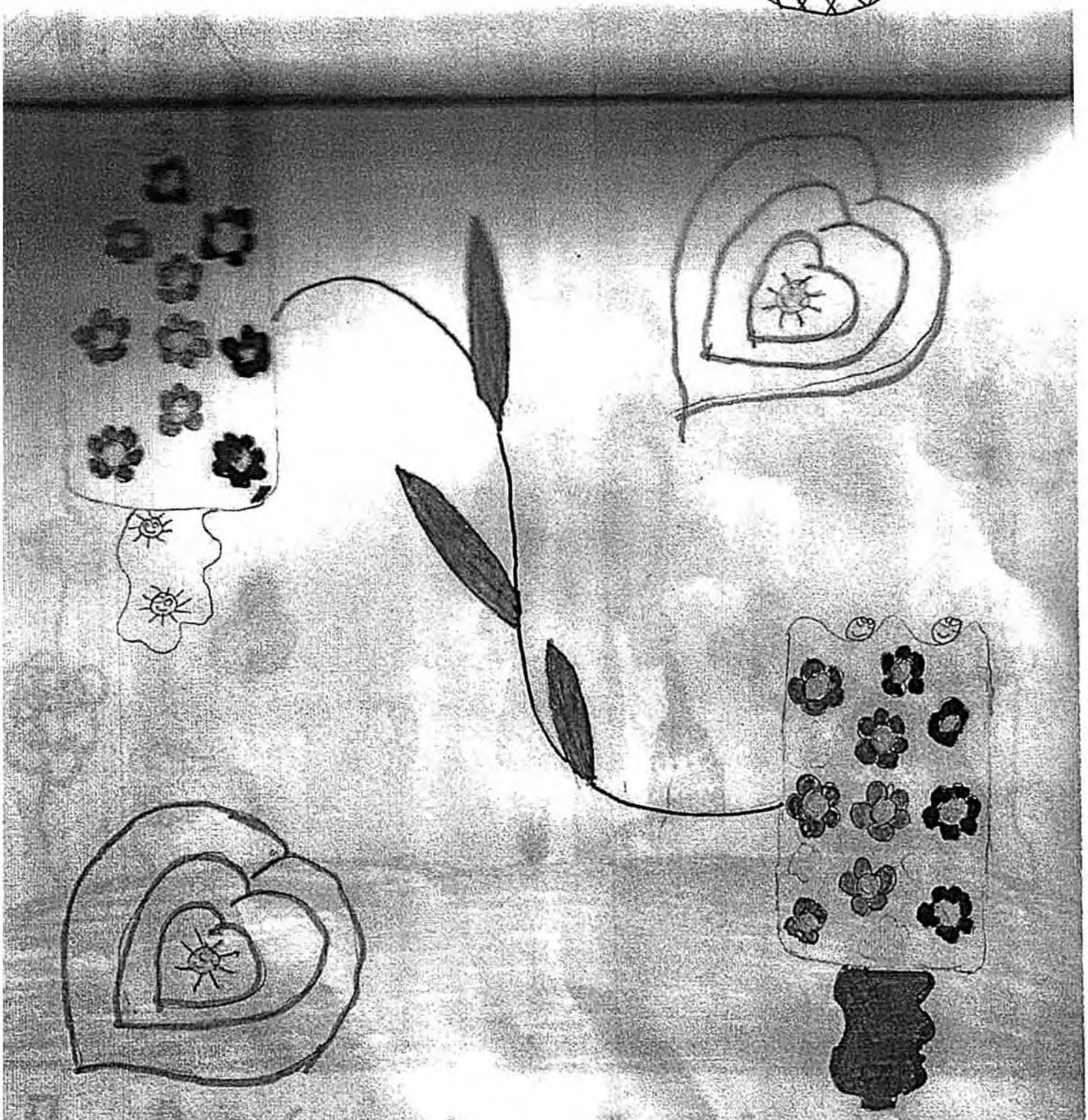
П	В	С	Ч	П	С	Н
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						



П	В	С	Ч	П	С	Н
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				



Пон	Вто	Сре	Чет	Пет	Съб	Нед
5	6	7	1	2	3	4
12	13	14	8	9	10	11
19	20	21	15	16	17	18
26	27	28	22	23	24	25
			29	30	31	



ПОН. ВТОР. СРЕДА ЧЕТВРТО. ПЕТОК. САБОТА НЕДЕЛА

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Пон	Вто	Сре	Чет	Пет	Саб	Нед
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

П	В	С	Ч	П	С	Н
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

П	В	С	Ч	П	С	Н
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22.	23	24	25	26	27	28
29	30					

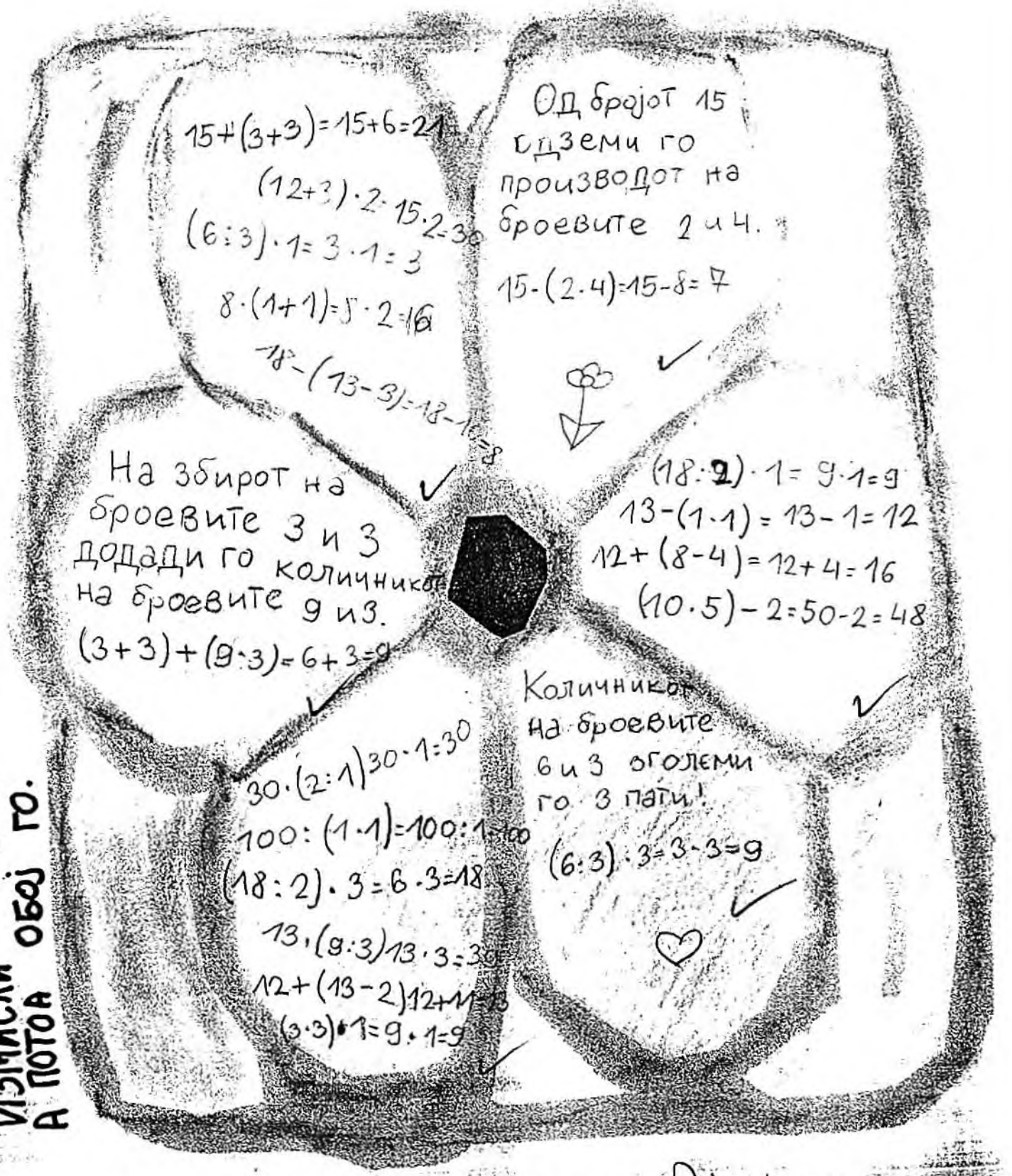
Декември

Декември е последниот месец во годината. Декември е најубав месец

П	В	С	Ч	П	С	Н
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

МАТЕМАТИЧКИ ШАРЕН ЦВЕТ

ИЗМИСЛИ ШЕСТ ЗАДАЧИ И ЗАПИШИ ГИ ВО ЦВЕТОТ. А ПОТОА ОБОЈ ГО.



Име и презиме ALEKSANDRA DIMITROVSKA

23.2.2004г.

Писмена вежба
Снешкото и зајчето

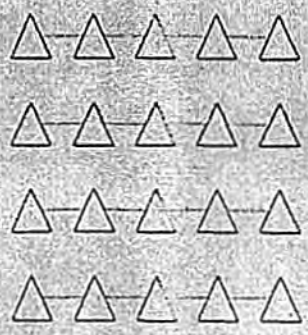
На една планина завчо снеѓ. Едно дете направило Снешко. Бело. детето кога си заминало дома, до Снешкото дошло но зајче. Зајчето посакало да го земе морковчето. Но зајчето можело да го земе морковчето. Зајчето се сетило дека може да направи тојка од снеѓо. Зајчето кога се качи на тојкаа од снеѓ пак не можело да го земе морковчето. Направило цитте едно тојче, но не успеало дато фати морковчето. Но, најпосле кога ја направило последната тојка се качило ,го докачило морковчето и го изгрицкало....

Име и презиме: Денка Чадиковска

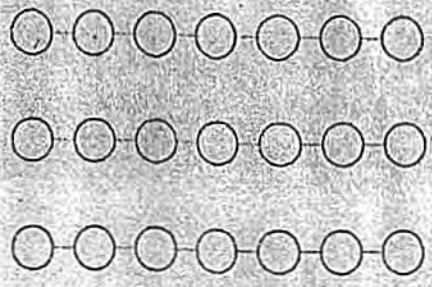
Наставен лист

Множење

1) Реши ги следните задачи:



5 + 5 + 5 + 5 = 20



7 + 7 + 7 = 21

или:

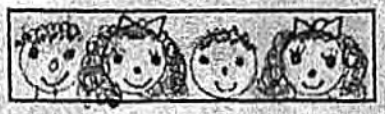
4 · 5 = 20

3 · 7 = 21

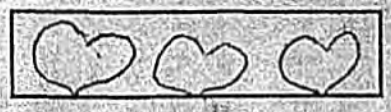
2) Нацртај кругови и пресметај:

1 · 5 = 5

2 · 5 = 10

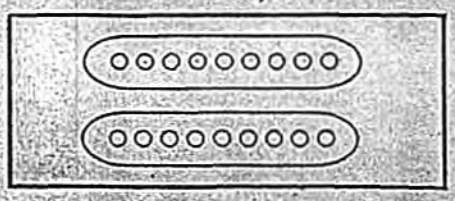


3 · 4 = 12

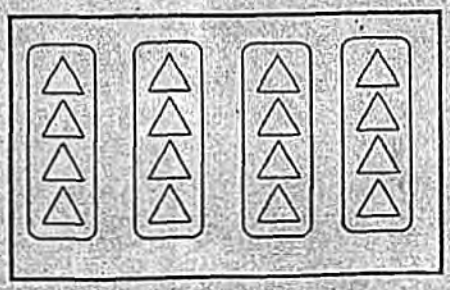


4 · 3 = 12

3) За секоја слика запиши израз со множење и собирање:



2 · 9 = 9 + 9



4 · 4 = 4 + 4 + 4 + 4

4)

$8 + 8 + 8 = 3 \cdot 8$

$4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 5 \cdot 4$

$7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 = 6 \cdot 7$

$0 + 0 + 0 + 0 = 4 \cdot 0$

$9 + 9 + 9 + 9 = 4 \cdot 9$

$3 \cdot 2 = 2 + 2 + 2$

$1 \cdot 4 = 4$

$5 \cdot 3 = 3 + 3 + 3 + 3 + 3$

$9 \cdot 8 = 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8$

5) Запиши го потребниот број и пресметај:

$5 + 5 + 5 = 3 \cdot 5 = 15$

$4 + 4 + 4 = 3 \cdot 4 = 12$

$3 + 3 + 3 = 3 \cdot 3 = 9$

$2 + 2 + 2 = 3 \cdot 2 = 6$

$1 + 1 + 1 = 3 \cdot 1 = 3$

$5 \cdot 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$

$6 \cdot 3 = 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 18$

$5 \cdot 7 = 7 + 7 + 7 + 7 + 7 = 35$

$4 \cdot 5 = 5 + 5 + 5 + 5 = 20$

6) Збирот замени го со множење:

$2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10 \rightarrow 5 \cdot 2 = 10$

$7 + 7 + 7 + 7 = 28 \rightarrow 4 \cdot 7 = 28$

$10 + 10 + 10 = 30 \rightarrow 3 \cdot 10 = 30$

Овошје

Каде расте?

Овошјето расте на различни места. На пример на дрво, на земја и така натаму. Расте во африка и тука и на други места. Тоа расте и во градини...

...*...

Дали

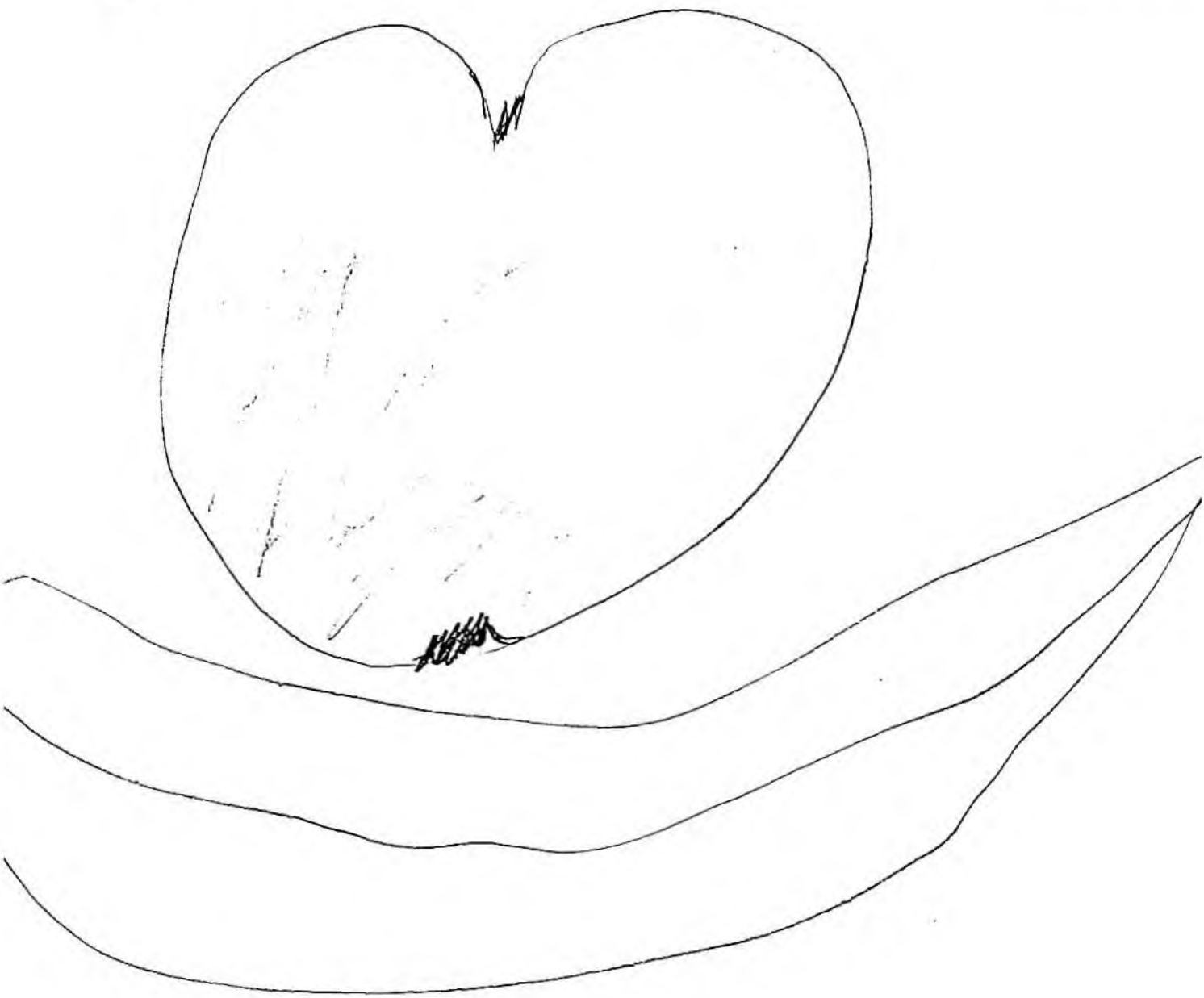
Овошјата се во разни бои, со различни и вкусови. Љубеничката е летно овошје кое секогаш е зрело. На грозјето се работи многу на пример: се сади, се дроги прави лозјето, се чува, се чисти па се бере грозје. Крушата и јаболката растат на дрво и имаат одреден рок и се многу фкусни. Јагодата е позната за многу вкусно овошје но понекогаш е и нездрава.

...*...

Како се употребува

Овошјето се употребува измиено а, потоа се јаде. Овошјето е многу здраво за децата за да растат, за поспорите за да не се разболуваат и да не ги боли коските. Овошјето се јаде и може конзервирано и прочистено од разни бактерии и с

ично. Овошјето е спротивна работа
на зеленчукот, и е здраво како него.
Тоа е познато како најдобро и најздрава
јадење. Кај нас овошјето расте во пр-
одник, а сонцето, водата и воздухот
му помагаат во растењето и рипењет



Расцвета во гора убаво растение,

А јде дева да го побледне...

Сите да го дојдене,

Тенкоѕи, вода да му налеене.

Елате со мене на пивада,

Наjзелена, цвећна и мирисна

И гра да заиочнеше, да

Е ми ћесна насекаде.

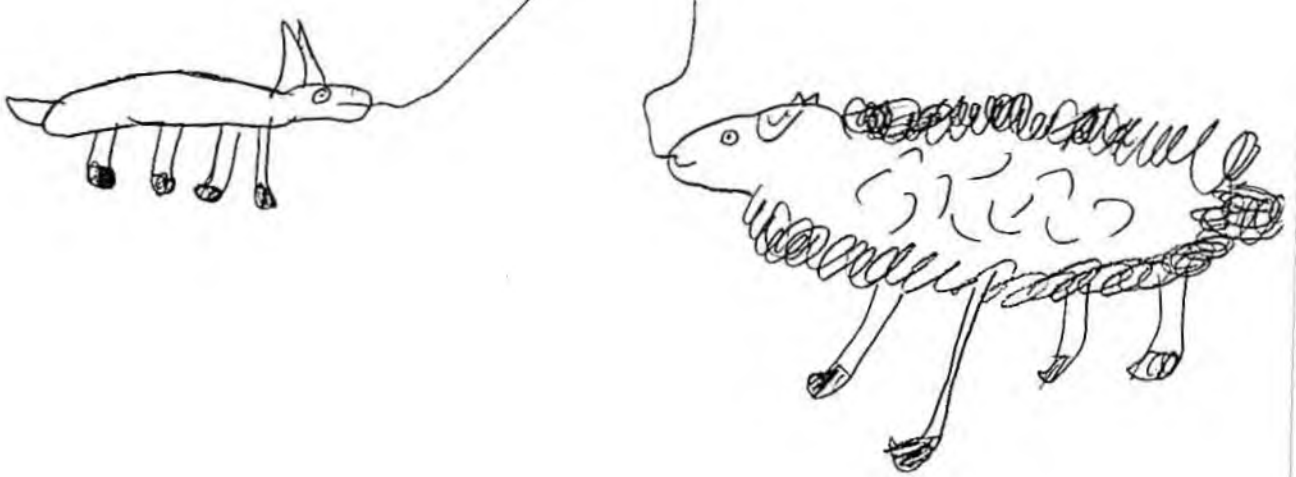
Мина Домашни животини

Коза

да по изглед е: ива, дева, морна, шеава, коза
, ровови, овци, вими и уши.
живее на козата го сонцето. Најтоплото
и детелно јаре.
ина и сеедствено живеат во стра.
ина се храни со сено, но само во прво
у зимата козата се храни со сено.
некои луѓе користат од козата, козата дава
ото се прават млечни производи од коза. Ка
ки: козјо млеко, козјо сирење, кашкавал од коза и

Овца	сличности	коза
разлики	Имате се до-	разлики
Овцата има мали рогови.	мамни жи- вотни.	Козата има големи рогови.
Овцата е покорна.	Имате имаат и двете.	Козата е хомота има
Овцата има во- на.	Овцата и козата се цицачи.	волна Козата има
Овцата има дру- го семејство.	И двете да- ваат млеко.	друго семејство.
Овцата има ја- гне, овен	Двете му се потребни на човекот	Козата има јаре, јарец.

Изработиле: Кучке и Само.



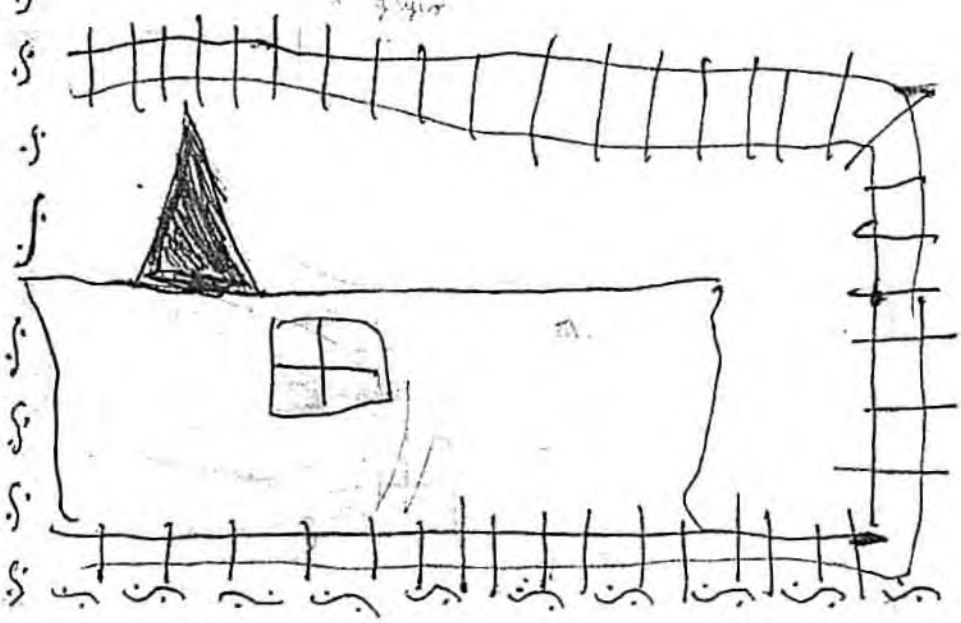
Домашни животни

Кравата е домашно животно. Кравата не бора може да биде разна. Кравата има четри нозе, има рогови, опашка и друго. На кравата интересно е: трева, вода и сено. Кравата живее во фарма, штала и во друго живеалиште живее крвава. Крава и [illegible] го, има, јаде и друго. Крава [illegible] Крава дава млеко, месо и други производи дава крава.

ИЛЕ.

Група разна

Семја		Храна
мали с.	живеалиш-	[illegible]
бора	ште домаш-	[illegible]
козел	ни животни	[illegible]
пос	храненик-	[illegible]
	на ѓурѓа,	
	и други	



Крме

Домашни животни

Овца

Овцата е домашно животно. Таа живее во стадо. Овцата тежи околу 25 килограми. Од нејзината волна се прави текстилни производи како што се: џемпери, бунди, блузи и др. Нејзиното семејство го сочинуваат: овен, овца и јагне. Таа се храни со трева и сено.

Човекот има корист од овцата затоа што овцата му дава волна и месо.

1

Три леба

19.05.2004 год.

Народна приказна

Главни личности:- Продавачот и човекот.

Споредни личности:- жената, децата и родителите на човекот.

Особини на главната личност-: добродушен, мудар, паметен.

Заклучок: Човекот се грижел и за својот семејство, но и за родителите што го исчувале.

Поговорка:- Грижи се за сите, за тие да се грижат за тебе.

Како би постапила јас?-: Јас би одела надалеку и би купила три леба, за да однесам на моите родители, деца и за мене.

Браво!

СК

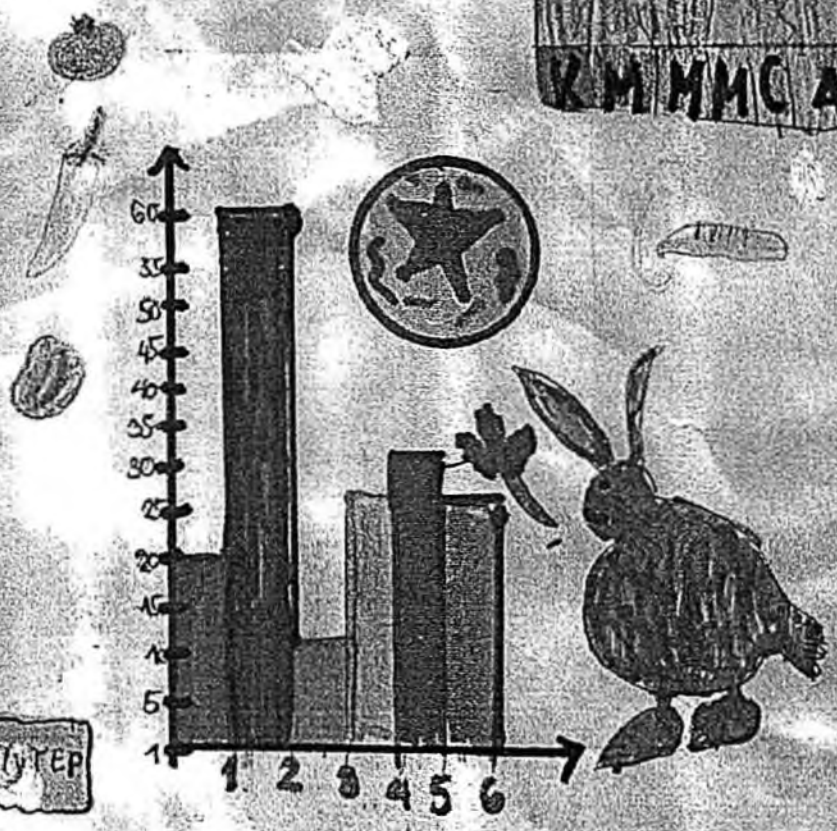
Цртеж:

Работа со данни

Анкетирайте вашите приятели

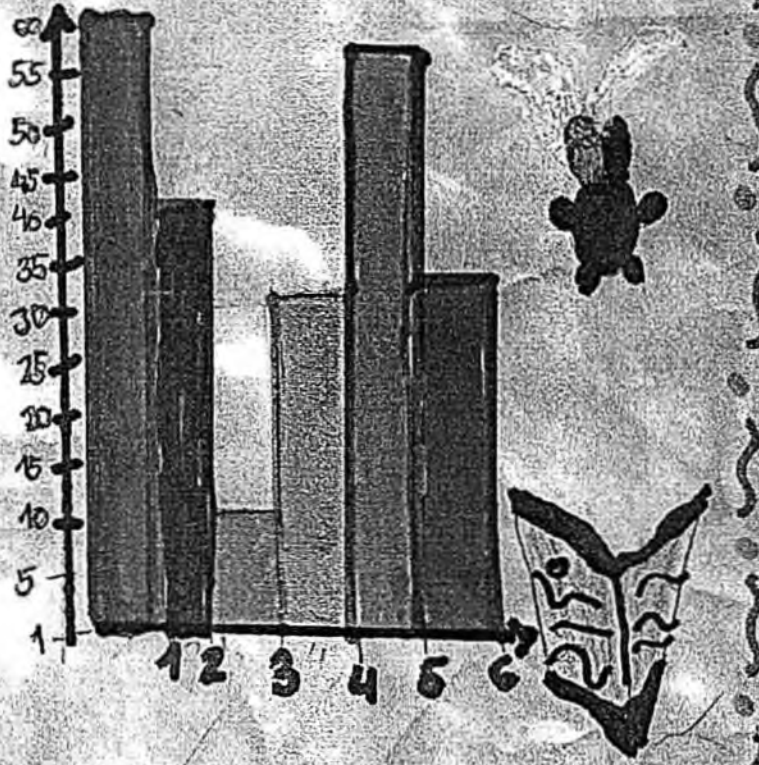
Подаръци

	Дете	Време
1	Ирина	20 мин.
2	Майя	1 час.
3	Мила	10 мин.
4	Мина	25 мин.
5	Елена	30 мин.
6	Сандра	25 мин.



Игрални

	Дете	Време
1	Ирина	60 мин.
2	Майя	40 мин.
3	Мила	10 мин.
4	Мина	30 мин.
5	Елена	55 мин.
6	Сандра	30 мин.



Изработили: Ирина, Мина, Магдалена

Вежбенски задачи

1. (3) · 5 = 15
   10 · (5) = 50
   8 · 5 = (40)
   (6) · 5 = 30
   5 · (6) = 25

2. 30 : 5 = (6)
   45 : (5) = 9
   25 : 5 = (5)
   20 : (5) = 4
   10 : (2) = 5

3. Јана имала 50 денари. Купила 8 јајца од по 5 денари. Колку денари и останале на Јана?

Решение: 50 - (8 · 5) = 50 - 40 = 10

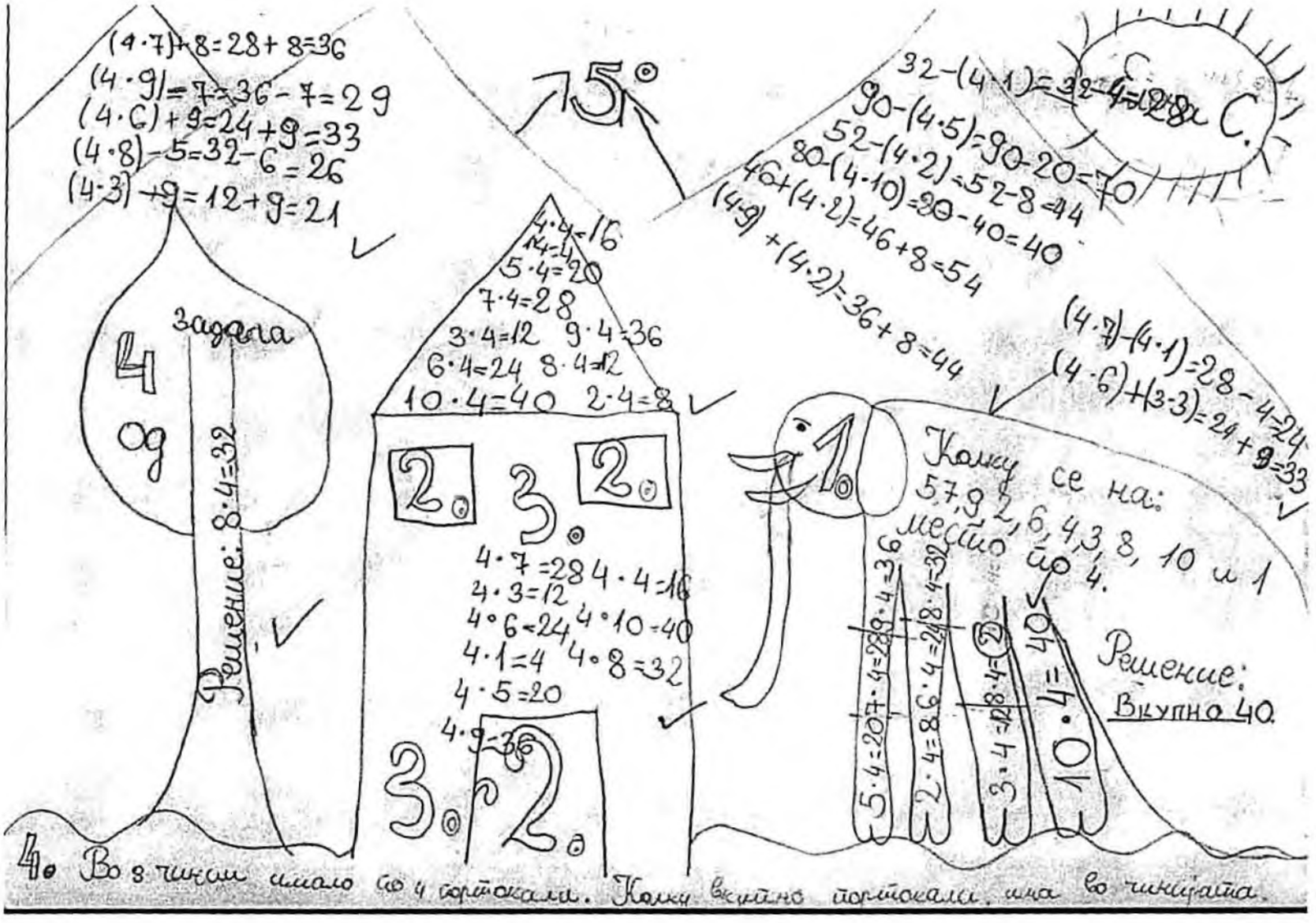
Одговор: На Јана и останале 10 денари.

4. Ако првиот множител е 5, а вториот исто така 5, колку е производот?

Решение: 5 · 5 = (25)

Одговор: Производот е 25.

1 МАСКА
2 МАМО
3 СОН
4 ПРИНЦЕЗА
ДЕТЕ
Прашања
1 Нешто за АПРИЛИЈАДА?
2 Член од семејството?
3 Нешто во спиење?
4 Принц...
5 Мал член во семејството?


(4·7)+8=28+8=36
(4·9)-7=36-7=29
(4·6)+9=24+9=33
(4·8)-5=32-6=26
(4·3)+9=12+9=21
4
9
задача
Решение: 8·4=32
5°
4·4=16
5·4=20
7·4=28
3·4=12 9·4=36
6·4=24 8·4=32
10·4=40 2·4=8
2.
3.
2.
4·7=28 4·4=16
4·3=12
4·6=24 4·10=40
4·1=4 4·8=32
4·5=20
4·9=36
3.
2.
32-(4·1)=32-4=28
90-(4·5)=90-20=70
52-(4·2)=52-8=44
80-(4·10)=80-40=40
46+(4·2)=46+8=54
(4·9)+(4·2)=36+8=44
(4·7)-(4·1)=28-4=24
(4·6)+(3·3)=24+9=33
1.
Колку се на:
57, 9, 2, 6, 4, 3, 8, 10 и 1
месно со 4.
5·4=20 7·4=28 9·4=36
2·4=8 6·4=24 8·4=32
3·4=12
10·4=40
Решение:
Вкупно 40
4. Во 8 чинии имало по 4 портокали. Колку вкупно портокали имало во чиниите.

Кореновиот ми раскажува

Здраво јас сум кореновиот. Го држам стеблото на растението. На некој начин јас сум му мајка на растението. Преку мене растението се храни, зема вода, а без мене воопшто тоа не би живеело и растело.

Кога вие луѓето ќе го засадите семето на растението, откривам се појавувам јас и длабоко во почвата земам се што му е потребно за растението да може понатаму да се развива. Јас постојано се зголемувам во текот на животот на растението. Моја е важната што растението добива мноштво цветови и плодови. Многу пати сум слушнал како луѓето велат: „Види колку убави плодови. Такви се затоа што кореновиот стебло на дрвото" - или „Колку убава растение, единствено Кореновите го краси." Тоа значи дека луѓето не ја земаат мојата вистинска важност, или пак немаат да ја сватат. Што е така кога ќе пресечат кореновите на некое растение за. Во неколку дена да видат што ќе се случи со него

Палачинки со мармалад од сливи

2 јајца
брашно
зејтин
сол и шекер
вода и 2/3 млеко
мармалад од сливи

Подготвување

Во сад за мешање се стави јајцата и се матат потоа се додава водата, млекото, зејтинот, шекерот и на крај брашното и матиме додека не се уфати потребната густина за палачинки.

На тиган ставиме тава во неа масло за да се загрее.

Во загреана тава со крпичка се ставиме палачинки откако ќе се испржи од една страна да превртиме.

Откако ќе се испржи палачинката ја премачкуваме со мармалад и ја виткаме.

Палачинките се даваат после секој оброк како десерт.

Секогаш имам убава иустива кога ги јадам топлите стават како постапате со сливи.

Класификација

дрвенести растенија	цветни растенија	тревести растенија	зеленчукови растенија		
			семе	лисје	плод
- Јаболка,	- Лозар,	- Нане,	- Грав,	- Зеле,	- Тиква,
- круша,	- рузна,	- камилица,	- грашок,	- спанак,	- пиперка,
- слива,	- лале,	- мајчина душица,	- леќа,	- марула,	- патлиџан,
- мандарина,	- кокиче,		- кикирики,	- зелка,	- модар патлиџан,
- портокал,	- зумбул,	- хибискус,	- ориз.	- мајдонос	- кајсија,
- вишна,	- љубарче,	- коњшка,		- брокула.	- праска,
- урма,	- јоргован,	- кантарион,			- рајсвиња,
- јапонска јабука,	- лудинчица,	- мајданоз,			- морков,
	- момина солза,	- дел слез,			- краставица,
- лимон,	- дела рада,	- дивизма,			- рен.
- банана,	- ѕвонец,	- јудучка црева,			
- киви,	- нарцис,				
- кокос,	- кала,				
- кајсија,	- маргарита,				
- праска,	- каранфил,				
- дрен,	- хризантема,				
- кикирики,	- гладиола,				
- лешник,					
- бадем,					
- кестен.					

Изработиле: Сандра, Хелч, Миа, и Мајда Т.