



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

УНИВЕРЗИТЕТ

24. 11 14961  
15

## ЕТИЧКИТЕ ОСНОВИ НА НАСТАВАТА

-ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА-

Ментор:

Проф. д-р Марија Тофовиќ-Ќамилова

Кандидат:

М-р Горица Поповска Налеvsка

Скопје, 2015 година

## Содржина

|  |     |
|--|-----|
| Апстракт .....   | 1   |
| Вовед .....  | 3   |
| I ДЕЛ: ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ  |     |
| 1. Терминолошки определби и толкувања на основните поими .....                                       | 7   |
| 1.1. Етиката како наука за моралот .....   | 12  |
| 1.2. Основни етички категории .....  | 15  |
| 1.3. Историски развој на етичката педагошка мисла .....  | 20  |
| 1.3.1. Идеите на педагошките класици .....   | 22  |
| 1.3.2. Етичката педагошка мисла во XIX и XX век .....  | 25  |
| 1.4. Современиот третман на етиката во образованието .....   | 29  |
| 2. Етички концепт на наставата .....   | 32  |
| 2.1. Морално воспитание – етичко образование .....   | 36  |
| 2.2. Програмска поддршка на етичкиот концепт на наставата .....                                      | 42  |
| 2.3. Етиката како наставен предмет .....   | 45  |
| 3. Развојни карактеристики на учениците во првиот циклус на деветгодишното основно образование ..... | 48  |
| 3.1. Хетерономен и автономен морален развој .....  | 50  |
| 3.2. Стадиуми на моралниот развој на личноста .....  | 52  |
| 4. Етичките основи на дидактичките аспекти на наставата .....  | 55  |
| 4.1. Етичките димензии на интерперсоналните релации .....  | 57  |
| 4.1.1. Мултикултурна димензија на интерперсоналните релации .....                                    | 60  |
| 4.1.2. Тимска работа и соработничко договарање .....   | 69  |
| 4.1.3. Кооперативно учење на учениците .....   | 72  |
| 4.1.4. Семејството како рамноправен партнер во учењето и наставата .....                             | 75  |
| 4.2. Поломорфност и полиметодизам .....  | 81  |
| 4.3. Следење, вреднување и оценување на напредокот .....   | 90  |
| 5. Професионална етика на наставниците .....   | 98  |
| 5.1. Наставникот како модел на етичност .....  | 103 |
| 5.1.1. Облици на педагошки морал во работата на наставникот.....                                     | 110 |
| 5.2. Формалното образование во функција на развој на етички компетенции .....                        | 112 |
| 6. Учење преку игра .....  | 124 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1. Дидактички дизајн на микрометодски модели за реализација на настава врз етички основи .....   | 129 |
| 6.2. Предлог - подржувачки активности на микрометодските модели .....  | 137 |
| 7. Релевантни истражувања .....  | 156 |
| <b>II ДЕЛ: МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>   |     |
| 1. Предмет на истражувањето .....  | 175 |
| 2. Цел и задачи на истражувањето .....   | 179 |
| 3. Хипотези на истражувањето .....   | 180 |
| 4. Варијабли на истражувањето .....  | 181 |
| 5. Методи, техники и инструменти на истражувањето .....  | 181 |
| 6. Примерок на истражувањето.....  | 184 |
| 7. Обработка на податоците .....   | 189 |
| 8. Организација и тек на истражувањето .....   | 190 |
| <b>III ДЕЛ: АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>   |     |
| 1. Програмска поддршка за развој на етичкиот концепт на наставата.....   | 195 |
| 2. „Етичките“ студиски програми и нивната поддршка во развојот на компетенции кај наставниците за реализација на настава врз етички основи .....                 | 213 |
| 3. Ставови и мислења на наставниците за воведување на етичкото образование и развиеноста на нивните компетенции за реализирање на настава врз етички основи..... | 245 |
| 4. Анализа и интерпретација на резултатите од набљудувањето на дидактичките компоненти за развој на етичкиот концепт на наставата .....                          | 272 |
| 5. Евалуација на микрометодските модели за реализација на настава врз етички основи .....  | 312 |
| <b>IV ДЕЛ: ПРЕДЛОГ НА МИКРОМЕТОДСКИ МОДЕЛИ ЗА РЕАЛИЗИРАЊЕ НА НАСТАВА ВРЗ ЕТИЧКИ ОСНОВИ</b>   |     |
| 1. Градење самодоверба - Микрометодски модел број 1 .....  | 324 |
| 2. Другарство и соработка - Микрометодски модел број 2 .....   | 329 |
| 3. Пријатни и непријатни чувства - Микрометодски модел број 3 .....  | 334 |
| 4. Почитување на разлики - Микрометодски модел број 4 .....  | 338 |
| 5. Моите права - Микрометодски модел број 5 .....  | 344 |
| 6. Почитување на правила-правилно однесување - Микрометодски модел број 6 .....  | 350 |
| 7. Задолженија во домот - Микрометодски модел број 7 .....   | 356 |

|   |     |
|---|-----|
| 8. Здрава храна - Микрометодски модел број 8 .....                              | 361 |
| 9. Слободно време - Микрометодски модел број 9 .....                            | 368 |
| 10. Другарство и соработка - Микрометодски модел број 10 .....                  | 371 |
| 11. Хуман однос кон растенијата и животните - Микрометодски модел број 11 ..... | 375 |
| 12. Почитување на традицијата - Микрометодски модел број 12 .....               | 381 |
| <b>V ДЕЛ: ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ</b>                                  |     |
| 1. Заклучни согледувања и препораки .....                                       | 386 |
| Литература .....  | 391 |
| Прилози .....   | 398 |

## Апстракт

Современото живеење со сите свои предизвици, често условува неопходни промени во областа на воспитанието и образованието. Тие промени директно се рефлектираат во наставата, како нивна најорганизирана форма. Затоа педагошките науки треба постојано да ги следат, преиспитуваат, анализираат и евалуираат промените, особено фокусирајќи се на истражувачката работа и откривањето на нови, подобри воспитно - образовни услови и можности.

Соочувањето со потребните промени предизвика потреба од преиспитување на многу нешта во наставата: изборот и структурата на наставните програми и содржини, доминантноста на одделните цели и задачи, изборот, зачестеноста и продуктивноста на одделните наставни форми и методи, ограничената иницијатива и слобода на учениците во наставата, стилот на работа на наставникот и потребата од градење демократски односи, губењето и непочитувањето на вредностите и потребата од зајакнување на свеста кај младите за значењето на етичките вредности, потребата од постојано професионално и перманентно усовршување на наставниот кадар.

Проблемот што го истражуваме, етичките основи на наставата и потребата и можностите за реализирање на микрометодски модели за зајакнување на компетенциите на наставниците за реализирање на настава врз етичка основа има регионален карактер, но според своето значење припаѓа кон една поширока актуелна проблематика, градење на етичка култура и свест.

Проучувањето на ефикасноста на наставата и учењето при примената на различни модели и стратегии дава различни резултати. Бидејќи целта е доаѓање до поголем позитивен ефект, се наметна потребата од преиспитување на постоечката организациска поставеност на наставата и учењето во нашите училишта.

Покрај постојаната вообичаена традиционална настава, која постепено се напушта, училиштата во нашата земја преминуваат кон примена на активната настава, настава во услови на медијатека и примена на ИКТ.

Учењето преку игра е иновативен модел преку кој учениците воспитно-образовните задачи ги реализираат по пат на игра која во себе содржи перцепција на слобода и доброволност. Дидактички игри допринесуваат наставата да биде поразновидна и поинтересна, а тоа ја зајакнува ученичката мотивацијата за учење. Игровните активности и учењето и нивната меѓусебна испреплетеност треба да имаат јасно поставена воспитно-образовна цел.

Основната цел на овој труд е наставниците во современите услови да изберат најадекватен, најпристапен, најинтересен модел на учење, кој воедно допридонесува учениците да стекнуваат знаења, да развиваат лични и социјални вештини, да градат и развиваат етички вредности кои ќе претставуваат најдобра основа и подготовка за справување не само со предизвиците во училиштето туку воопшто во животот. За таа цел во трудот презентирани се микрометодски модели за развој и зајакнување на етичките основи на наставата.

## Вовед

Прашањето и проблемите на моралниот развој и воспитание и создавањето позитивни етички вредности одсекогаш биле актуелни не само во педагошката наука туку и пошироко. Во современото општество, во услови на мултикултуралност, различните начини на комуникација, либерализацијата и демократизацијата на општеството, се менуваат теориите и сваќањето за моралот и воспитанието, општествените и индивидуалните етички вредности, методите, постапките и содржините на моралот и етиката.

Системот вредности на индивидуата зависи од она што позитивно се вреднува во семејството, но и од тоа кои се доминантните вредности во средината во која живее. Големите општествени промени подразбираат преиспитување на постоечките вредности и прифаќање на нови, што може да биде долготраен процес. Сведоци сме на постоечката криза на вредности, која е видлива не само на индивидуален план туку ина општествен.

Училиштата имаат голема улога и одговорност во воспитувањето на младите. Таа одговорна улога училиштето може да ја оствари само доколку воспитанието се заснова на адекватни цели и задачи кои претставуваат универзални и хумани вредности, соодвени наставни методи, средства и постапки, во услови на демократски воспитни односи. Училиштето е важен фактор во социјализацијата и развојот на младата личност, но праксата покажува намалена воспитната улога на училиштето во однос на образовната. Наставниот план и програма во основните училишта предвидуваат голем број на специфични задачи кои се однесуваат на моралното воспитание и градењето етички вредности, кои треба да се реализираат преку наставата и слободните активности. Се поставува прашањето колку од тие планирани задачи и содржини во наставната програма воопшто се реализираат (земајќи ја во предвид преоптеретеноста на наставните програми; немотивираноста на наставниците, материјално-техничките услови; несоодветните методи на воспитно-образовна работа и слично)? На тоа опоменуваат податоците за проблематичното однесување на учениците и неадекватната комуникација во училиштето и секојдневниот живот.

Сложениот процес на воспитување на личноста (поединецот) и различните цели и задачи во развојот и формирањето на интелектуалните, емоционалните, моралните, физичките и многу други човекови својства во нивната целост, не може успешно и квалитетно да се реализира без соодветна стручност и компетентност на наставниот

кадар. Современото училиште бара мултидисциплинарно образован наставник, кој ќе поседува адекватни педагошки, психолошки, социолошки и етички особини и вредности. Етичките вредности кај учениците и целокупното нивно однесување не можеме да ги креираме само преку содржините предвидени во наставните програми и теоретизирање од стана на наставникот за она што е добро, а што лошо; што е прифатливо однесување, а што не – целокупната личност на наставникот, неговото знаење, постапките и реакциите, емоциите, морално – етичките гледишта, треба да бидат во согласност со она што го зборува и она на што ги поучува своите ученици. Угледот на наставникот, неговиот пример и влијание, неговиот однос спрема работата, спрема учениците, неговиот успех во педагошката и општествено – културната област, неговиот карактер и други лични особини го градат етичкиот лик на наставникот. Наставничката етика содржи морални норми во поглед на неговото однесување во општеството, односот спрема учениците, спрема наставниците, спрема сопствената работа.

Сето ова не поттикнува на истражување со кое сакаме да добиеме поопфатни и потемелни сознанија за етичките основи на наставата, а истовремено и да придонесеме да се намалат евентуалните пречки и тешкотии при реализирањето на настава чија цел е да изгради етички вредности кај учениците. За таа цел дизајнирани се микрометодски модели кои го почитуваат принципот на учење низ игра, кој дава оптимални резултати во учењето на раноучилишната возраст. Интересот на ова истражување е насочен кон наставата во првиот циклус на деветгодишното основно образование и развивање на дидактичко – методички компетенции на наставниците како клучни партиципанти во осовременувањето на наставата, но и основни креатори во развојот на воспитно – образовните потенцијали кај учениците. Практиката која ја реализираат компетентни наставници, претставува идеална средина и модел за развивање на знаења, вештини и вредности кои го подржуваат етичкиот концепт.

При дизајнирањето на секој микрометодски модел одделно, се тргнува од поставувањето на целите, кои се во склад со постоечките цели дадени во наставните програми за првиот циклус на деветгодишното основно образование фокусирајќи се на целите, содржините и активностите кои даваат поддршка за реализирање на настава врз етички основи. Етичките основи на наставата се однесуваат на: зголемената субјективна позиција на ученикот во наставата; потреба за поголем степен на индивидуализација, персонализација, диференцијација и социјализација во воспитно – образовниот процес; воспоставување хуманистички и демократски односи меѓу сите



учесници во воспитно – образовниот процес; примена на иновативни, современи облици, методи и модели на наставна работа; самоактуелизација на ученикот и зајакнување на неговиот ментален развој; воспитување за демократски односи и етички вредности, дијалог, толерација, мултикултурно и мултиетничко воспитание.

Трудот е составен од пет дела и тоа:

I дел: Теоретски пристап кон проблемот на истражување;

II дел: Методологија на истражувањето;

III дел: Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето;

IV дел: Предлог на микрометодски модели за реализација на настава врз етички основи;

V дел: Заклучни согледувања и препораки.

# I ДЕЛ: ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

## *Писмо до учителот*

*„Научете го да внимава на мислите, бидејќи тие стануваат зборови.*

*Да внимава на зборовите, бидејќи тие преминуваат во дела.*

*Да внимава на делата, бидејќи тие стануваат навики.*

*Да внимава на навиките, бидејќи тие стануваат дел од карактерот.*

*Да внимава на карактерот, тој станува негова судбина...*



## 1. Терминолошки определби и толкувања на основните поими

Дефинирањето на основните поими кои ги сретнуваме во овој труд, ќе ни овозможи точно и прецизно сваќање на нивното значење. Ако го следиме развојот на етичката педагошка мисла ќе забележиме дека постојат различни ставови и мислења, од различна природа и карактер во развојот на истата. Различни теоретичари, поаѓаат од различни филозофско – педагошки концепции, што укажува на блискоста на нашиот проблем со филозофијата и етката како гранка на филозофската наука. Токму ваквата продукција на мноштво мислења и теории го овозможи прогресот на педагошката теорија, од која се поаѓа при обликувањето на воспитно – образвната практика.

Меѓу мноштвото на поими кои се споменуваат во трудот, ќе тргнеме од поимите во насловот и оние кои се најтесно поврзани со нив: настава, етика, етичко образование, наставник, дидактички компетенции и микрометодски модел.

**Наставата**, исто како и воспитанието и образованието во целина, се општествено-историски условени т.е. карактерот на наставата зависи од општествено-историските услови во кои се изведува. Целите, задачите, содржините, како и целокупниот дидактички инструментариум на современата настава значително се разликува од наставата во изминатите векови. Промените се резултат на развојот и новите достигнувања во науката и технологијата, но и на целокупните општествени промени.

Постојат повеќе дефиниции за поимот настава, кои зависат од тоа како е сватена суштината на наставата. Основни чинители на наставата се наставникот кој поучува, учениците кои учат и дидактички обликуваните содржини кои треба да бидат усвоени од страна на учениците. За таа цел наставникот користи соодветен дидактички инструментариум т.е. соодветни наставни форми, методи, наставни средства. „Наставата е сложен процес, плански организиран и воден, во кој учениците стекнуваат знаења, вештини и навики, психофизички се развиваат и сестрано се воспитуваат.“<sup>1</sup> Според оваа дефиниција постојат три основни задачи на наставата: материјални (стекнување знаења, вештини и навики), формални (психофизички развој) и воспитни (сестрано воспитание). Врз основа на овие задачи авторот дава и поширока дефиниција за наставата: „Наставата е воспитно-образовен процес заснован на општествено одредени цели и задачи кои се остваруваат прску дидактички обликувани содржини, преку разновидни облици и средства. Таа е плански организиран воспитно-

<sup>1</sup> Вилотијевић, М. (1999), *Дидактика*, Београд: Научна књига, стр. 83.

образовен процес со кој раководи наставникот чија задача е да им помогне на учениците да стекнат знаења, вештини и навики и да се развиваат како личности“.

Поимот настава различно е сватен и дефиниран во учебниците по дидактика и студиите за развојот на содржината и обемот на поимот настава.

Според Мирослав Кука „Наставата подразбира учење по утврдени (наставни) планови и програми преку (непосредна или посредна) помош од наставникот, односно како воспитание кое се остварува под (непосредно или посредно) раководство на наставникот по утврдени (наставни) планови и програми“.<sup>2</sup>

Германскиот научник Макс Резнер (*Max Rosner*) во делото „Наставна техника“ зборувајќи за дидактичките проблеми и организирањето на работата во училиштето констатира: „Под настава подразбираме намерно и планско помагање на детскиот развој во трајна заедница (одделение) формирана според возраста, со цел создавање на трајни диспозиции за самостојно стекнување на знаења, под непрекинат надзор на нивниот успех“.

Милан Јанушевич во учебникот „Дидактика“ пишува: „Наставата е организирано, планско учење, односно стекнување знаења, умеења, вештини и навики од една страна, и и непрекинато прогресивно менување на личноста спрема воспитно-образовните цели кои се поставуваат во наставата од друга страна“.<sup>3</sup>

За Владимир Полјак наставата е: „Најорганизирано планско образование, поради тоа што наставата опфаќа три главни чинители: наставник, ученик и наставни содржини“.<sup>4</sup>

Со цел да ја разбереме наставата како една целост со сложена структура ќе ги наведеме карактеристиките на наставата што се општи и кои важат за секоја настава и без кои таа не може да постои:

- Наставата е општествена појава (целите и задачите во наставата се во согласност со општествените барања);
- Наставата е сложен и суптилен процес (се работи со живи субјекти, ученици, кои имаат свои карактеристики, навики, ставови, предзнаења, интереси, чувствителост и сл.);

<sup>2</sup> Kuka, M. (2005), *Opšta pedagogija i pedagoška psihologija*, Beograd: Autorskoizdanje, стр. 25.

<sup>3</sup> Kuka, M. (2005), *Opšta pedagogija i pedagoška psihologija*, Beograd: Autorskoizdanje, стр. 26.

<sup>4</sup> Poljak, V. (1988), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, стр.18

- Наставата е планиран, организиран и системен процес (се одвива според јасно и прецизно дефинирани цели, наставни планови и програми);
- Наставата има институционален карактер (се организира во институции за воспитание и образование);
- Наставата е променлив процес (субјектите во наставата со своето индивидуално влијание може да наметнат потреба од други активности согласно настанатата ситуација);
- Наставата е динамичен процес (води кон промени и развој на личности, појави и состојби).

Постојат повеќе дефиниции и објаснувања за **етиката** кои во суштина го имаат следново значење: „ Етиката е филозофска дисциплина која ги истражува моралните тежби и барања, изворите и темелите на моралот. Етиката е поширок поим од моралот бидејќи претставува филозофско и теоретско сфаќање на моралот кој претставува конкретен облик на човековата слобода нормирана со морални правила на однесување меѓу луѓето“. <sup>5</sup>

Според д-р. Кирил Темков „...Етиката не учи да ја оценуваме критички дадената ситуација и така да ја создадеме можноста за правилно постапување. Таа го подготвува човекот за неговиот повик да го усоврши светот...Етиката ги изучува вредностите во животот...учествува во будењето на вредносното сознание.“<sup>6</sup> Подетално објаснување за етиката и моралот, за нивната испреплетеност и нивното влијание и имплементирање во воспитно-образовниот процес следуваат во понатамошниот тек на трудот.

**Етичкото образование** е нова форма на етичката и педагошката дејност за ширење на етичкиот дух и сознание. Во суштина педагогијата е применета етика. Во едукацијата се реализираат вредностите за кои човештвото смета дека се најважни и потребни да бидат пренесени врз младите генерации и низ нив, врз целината на човечкото постоење. Етичкото образование е ново, но неопходно наставно подрачје, кое се вградува во системот и облиците на образованието во сите земји на светот. Тоа му дава шанса на младиот човек да научи што е добро и кои се неговите творечки етички потенцијали овозможувајќи му да прави избор на доброто наспроти злото. Преку етичко образование човекот се изградува во слободна, зрела и одговорна

<sup>5</sup> <http://etika-m.blogspot.com/>

<sup>6</sup> Темков, К. (2004), *Етика за III година*, Скопје: Просветно дело, стр.7.

личност, која е способна да носи етички решенија и да креира правилни морални норми.

**Наставникот** е еден од главните субјекти во наставата, важен фактор во подготовката и реализацијата на наставата. Терминот наставничка професија произлегува од поимот настава. Оттука под наставничка професија можат да се вбројат сите занимања (наставник, учител, професор) чија основна дејност им е воспитанието и образованието.

Една од пошироките дефиниции кои го определуваат поимот наставник е: „наставникот е личност на која општеството и просветните органи и признаваат дека е квалификувана за образование и воспитание на деца, младинци и возрасни. Квалификациите за оваа работа се стекнуваат со завршувањето на соодветни школи за подготовка на наставници. Наставникот ги реализира општествените цели и задачи на воспитанието давајќи им на учениците теоретски и практични знаења и умења, формирајќи кај нив личност, како и општествена активност. Тој дејствува во насока на поттикнување и развивање на бројни позитивни особини и форми на однесување на своите ученици“.<sup>7</sup>

Во педагошката литература авторите практичари и теоретичари постојано се навраќаат кон експлорација на компетенциите кои треба да ги поседува еден наставник. Постојаното навраќање кон нив не е случајно и се должи на промената на улогата која ја има самиот воспитно-образовен процес во однос на она што тој треба како образовна мисија да го реализира во однос на младата популација.

Во толковниот речник на македонскиот јазик поимот професионална компетенција е дефиниран како „добра упатеност, знаење, стручност во некоја област“.<sup>8</sup>

Компетенциите, или вештините кои треба да ги поседува еден наставник: “треба да бидат опсервирани како кохерентна целина, а не како одделен збир, сет од издвоени и не поврзани компетенции и техники наставничките компетенции се вештини, знаења и разбирања кои се бараат за ефективно менаџирање во училиницата, проценка на

<sup>7</sup> Pedagoška enciklopedija II (1989), (N. Potkonjak, P. Šimleša red.), Beograd: Zavod za udžebnike I nastavna sredstva, стр. 102.

<sup>8</sup> Толковен речник на македонскиот јазик том III (Л-О) (2003), Кирил Конески (ред.), Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.

постигнувањата на учениците, предавање на конкретниот наставен предмет и професионалниот развој”.<sup>9</sup>

Кога станува збор за дидактичките компетенции тогаш се мисли на компетенциите кои на наставникот ќе му овозможат различните ученици да ги води до постигнување на што поголеми ефекти во процесот на учење, тоа значи знаење и вештина секој ученик без оглед на возраст, предиспозиции, способности, интереси да се води успешно низ процесот на учење. Тоа подразбира покажување на голема инвентивност и креативност од страна на наставникот во комбинирањето и изнаоѓањето начини, патишта, средства, креирање на средина за учење и комуникација во училиницата кои ќе бидат во прилог на сите субјекти инволвирани во наставниот процес. Проценката и оценката се мошне важни за успешно извршување на наставничката улога. Од неговата способност и сенс за проценка на постигнатото и нивото на прогресот кој го постигнуваат индивидуите во голема мера зависи како тој ќе ја исцрта понатамошната траекторија на напредувањето врз основа на проценката на дотогашните постигнувања.

Моделот е „образец, примерок, калап по кој се прават предмети“ или „определен стил, вид, конструкција на некој производ“.<sup>10</sup>

Во Педагошкиот лексикон моделот е дефиниран како „пример, прототип, урнек во најшироко значење. Моделот е приказ кој ја одразува структурата на односите за кои се знае или се претпоставува дека постојат во стварноста“.<sup>11</sup>

Моделирањето во наставата претставува рационално (методичко) користење на нешто (модел), со цел доаѓање до одредено сознание. Резултатот од моделирањето е моделот. Моделот е опис на реалниот систем со сите оние карактеристики кои се релевантни од аголот на набљудувањето. Целта на моделот не е прецизна репродукција на стварноста и целокупната нејзина сложеност, туку целта е да го претстави на видлив, често формален начин, она што е суштинско за разбирање на некои аспекти од наставните содржини, структури или однесувања. Современото проучување на

---

<sup>9</sup> Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the Primary school*, според Initial Teacher Training Guidelines for Teacher Training Courses Scottish Office:1992, Cassel Education, London, New York.

<sup>10</sup> Толковен речник на македонскиот јазик том III (Л-О)(2003), Кирил Конески (ред.), Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, стр. 150.

<sup>11</sup> *Pedagoški leksikon* (2000), N. Potkonjak (red.), Beograd: Zavod za učebnike I nastavna sredstva, стр. 150.

образованието се заснова на модели. Според оваа концепција, наставата се сфаќа како процес на градење, предавање, пренос и усвојување на модели.

**Микрометодските модели** претставуваат дидактички обликуван систем на постојани дејства помеѓу сите субјекти, процеси и елементи, кои се одвиваат низ систем на логично и конзистентно распоредени активности, со користење на монометодски и полиморфни пристапи со оптимална динамика на нивно менување и комбинирање. Како такви тие не треба да се разберат како затворени и еднаш за секогаш дизајнирани. Според нашата теза, микрометодските модели треба да го подржат процесот на активно учење, учење со примена на различни стилови во совладувањето на знаењата, креирање на различни наставни стратегии кои ќе ги подржат разликите во стилот и возраста (децата најдобро учат низ игра).

### 1.1. Етиката како наука за моралот

Поимот етика го создал античкиот филозоф Аристотел, кој го изградил од старогрчкиот збор “етос“ кој имал две значења. Едното значење се однесува на обичаите, според кои луѓето се раководат во своето однесување, а второто зборува за личните, моралните карактеристики на човекот. И денес терминот “етос“ се употребува за означување на моралната суштина и својства на некое собитие, предмет или личност.

Етиката е практична филозофија, која го бара одговорот на прашањето “што треба да правиме?“...Етиката не учи да ја оценуваме критички дадената ситуација и така да ја создадеме можноста за правилно постапување. Таа го подготвува човекот за неговиот повик да го усоврши светот...Етиката ги изучува вредностите во животот...учествува во буђењето на вредносното сознание.<sup>12</sup>

Етиката е наука за моралот, за она човечко однесување (мисли и постапки) кое се мери со доброто и злото. Етиката се занимава со животните вредности на луѓето. Слободно можеме да кажеме дека етиката и моралот се синоними, односно каде што може да се употреби едниот, може да се употреби и другиот (можеме да кажеме “моја етика“ или “мој морал“, “етички вредности“ или “морални вредности“).

---

<sup>12</sup> Темков, К. (2004), *Етика за III година*, Скопје: Просветно дело, стр.7.



Поимот “морал“ е измислен во латинскиот јазик за да го замени поимот “етика“. Потекнува од зборот *mos, moris* – обичај, она што сме навикнале да го правиме, или карактеристика и својство, правило и закон.

Моралот речиси е синоним за етиката – означува учење кое се однесува на доброто и злото, односно став за тоа што треба да прави човекот, тоа е збир од правила кои се сметаат за универзални и за безусловно валидни; збир од правила и норми за сообразно однесување во некое општество.<sup>13</sup> „Моралот е дел од општествената свест како што се религијата, филозофијата и науката. Тој настанал од човековата практична дејност и практичните човечки односи, од човечкото формирање на светот... Моралот опфаќа систем од норми, правила и поими за моралот, практичното морално постапување и однесување на човекот, оценување на своите и туѓите постапки, вредносно проценување и судење дали е нешто морално или не е, дали нешто треба да се одобри или осуди, поддржи или спречи“.<sup>14</sup>

Моралот претставува еден од облиците на човечката пракса каде до израз доаѓа вистинскиот, практичниот и активниот однос на човекот спрема надворешниот свет и спрема самиот себе – спрема другите лиѓе, општествената заедница, семејството, работата, материјалните и духовните вредности.

Моралот е човечко мислење и дејствување во кое се применува критериумот на доброто и злото. Во моралот се остваруваат етички вредности и тој има етичко значење. Често се истакнува дека моралот претставува дејствување на луѓето според однапред поставените етички норми на некоја заедница.

Зборовите етика и морал се употребуваат напоредно. Сепак, етиката има и значење на наука за моралот, таа е “филозофија на моралот“ или “морална филозофија“. Разликата се прави со тоа што етиката е теорија, а моралот практика, но ни тогаш тие не се во меѓусебно надредена позиција. Етиката е теорија на моралот. Таа го испитува моралот, неговите извори и засновање, цели и смисла, основните критериуми за морално вреднување и оценување на моралните намери и на човечкото постапување. Таа е сврзана со моралот како наука за доброто, за неговата вредност и потреба, за неговото избирање и извршување. Етиката е наука во која доброто дело е главна цел.

<sup>13</sup> Исто, стр.11.

<sup>14</sup> Krneta, Lj., Potkonjak, M., Potkonjak, N. (1965), *Pedagogija*, Beograd Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, стр. 176.

Кога се испитуваат областите во животот во кои човекот дејствува морално, значи каде што се спроведува критериумот за доброто и злото – таму се испреплетуваат доброто дејствување и мислата за добрината.

Прва, класична област на моралот е однесувањето на човекот спрема друг човек. Моралот е форма на односи меѓу луѓето и речиси сите етички теми и норми се однесуваат на оваа меѓусебна човечка релација и меѓузависност.

Како што се развива човештвото, поширока е човечката практика и сè поголеми се нејзините последици – се јавуваат нови прашања за кои човекот вредносно се определува и мора да внимава што прави. Оттука се јавуваат и нови области на моралот и етиката. Една од тие области е човековото однесување спрема природата. Последиците на новиот начин на производство, со трошење на ресурсите и со загадување на животната средина, почна да го чувствува и самата природа. Денес вреднувањето и оценувањето на човековото однесување кон природата е сè позначаен дел на моралот.

Исто така значајно е човековото однесување кон човештвото и неговите заедници. Човекот живее и се реализира во и низ различни социјални врски и во заедници од различен обем. Од состојбата во заедницата зависи квалитетот на животот. Ако тоа е заедница со човечки својства, таа му служи нему, пред сè да живее добро, со достоинство, разбирање и со среќа. Со тоа почна изградба на еден сложен систем на социјална етика, во која сите елементи на општествениот живот (од човештвото до семејството) стануваат предмет на етичко вреднување и оценување.

Една од важните области на моралот е и односот на човекот кон самиот себе. Сè повеќе треба човекот – единка да мисли на себеси и да се грижи за себе. Во современото доба се бара грижа за личноста на човекот во нејзините широкострани димензии – како физичко, душевно, интелектуално, дејствено, културно и морално суштество. Се очекува човекот постојано да напредува во овие области.

Гледајќи на моралот како на социјална појава, тогаш етиката е блиска на филозофијата на општеството. Но моралот го гледаме и како човечко дејствување коешто го определуваат нормите, со различен степен на обврзаност во извршувањето на нормите. Исто така, моралот е една од димензиите на човековото постоење, па за него расправа антрополошката наука, која моралот го изучува и претставува покрај сознанието, креативноста, социјалното живеење, религијата и другите еднакво значајни форми на човечкото живеење. Покрај овие пристапи, за етиката е

најавтентично ако се гради како вредносна дисциплина. При расправата за вредностите, етиката се однесува директно на самата срцевина на етичките појави.

Од сето ова се гледа колку се големи современите морални обврски и значењето на моралот и етиката за животот на луѓето. За сите овие прашања се развиваат сознанија и одделни дисциплини во рамките на етиката.

## **1.2. Основни етички категории**

Категориите се основни поими во некоја наука. Таа расправа со нив, со нив ги гради своите сознанија, со нив ја објаснува суштината на појавата што ја испитува.

Основни етички категории се доброто и злото. Околу нив се врти сè во етиката, тие му даваат смисла на моралот, преку нив се мерат намерите и дејствата на луѓето.

Во историјата на човештвото и доброто и злото имале и понатака имаат иста потенцијална функција. Моралноста како конкретно поведение или доброто и злото како манифестации на единката во однесувањата со другите се релативни и зависни од моралот на историското време; но од друга страна, не постои историско време, не постои цивилизациски циклус, не постои културолошко - религиски систем, не постои политичко устројство во кое поимите на доброто и злото не постојат како категоријални вредносни одредници на живеењето на човекот со сличните на него.

Доброто и злото се константи во историските премрежја, без разлика кога, што и како нешто било сметано за добро или лошо. Во општественото живеење имало реална потреба одредени поведенија вредносно да се определуваат како добри, а некои вредносно како лоши.

Што е тоа добро или лошо по себе, зошто во секоја епоха има потреба од овој бинаритет “добро-зло”, дали човекот може да постои и живее во заедница со другите без доброто и злото, кој и како одредува што е конкретно добро, а што конкретно зло; и на крај наједноставното, но и најтешкото прашање: зошто човекот би требало да биде добар, а не зол? Оваа суштинска смисла на доброто и злото, оваа нивна категоријално-животна природа или ова нивно формално нужно пројавување во секое историско време; без разлика на содржината на моралниот и неморалниот акт, ги прави научно или теоретски податливи на објаснување или на разбирање и толкување.

Тешко е да се даде точна определба за тоа што е добро и што содржи тоа. Обидите да се дефинира доброто често водат кои негово идентификување со други квалитети,

па така се случува сведување на доброто на нешто сосема друго, често и спротивно на самото добро.

Доброто се определува самото од себе, според неговата висока вредност и според животната и личната потреба од него.<sup>15</sup> Врз основа на условот за појавување на моралот можеме да кажеме дека доброто и злото се појави на оценување и просудување на поведенијата на луѓето кои се јавуваат само во човековото општествено живеење. Врз основа на функцијата можеме да кажеме дека доброто и злото овозможуваат одржување на човековото живеење во заедница со слични на него. Суштинската карактеристика на доброто е можноста индивидуата да делува слободно по сопственото морално или аморално убедување. А тие, самото добро и зло не е возможно без слободата на индивидуата да избира, па така доброто и злото се облици на слободата на човековото постоење.

Модерната определба на доброто според етичарот Џорџ Мур говори дека тоа интуитивно се спознава како добро. Самите од себе ние знаеме што е добро и тоа го разликуваме од она што не е добро.

Злото се определува како нешто негативно и она што нема етичка вредност, тоа ги отфрла моралните норми. Заради високата вредност и значење на доброто, злото се определува и во однос на доброто – како негова негација, како отстранување од него, израз на негативни стремежи, потенцијал на деградација и уништување, елемент на лошо однесување.<sup>16</sup>

Карактеристика на етиката е ова двојство и различност на основните категории. Тие се како два пола, кои не можат да се доближат. Не е можно нивно мешање или паралелно прифаќање. Ослабнувањето на вредноста на едната категорија оди на сметка на другиот етички пол – намалувањето на злото значи пораст на доброто, зголемувањето на доброто значи опаѓање на злото. Во етиката и во животот постојат теории каде што судирот меѓу доброто и злото се смета за основна движечка сила на животот и на историјата.

Доброто и злото во етиката мораат да се воочат низ нивните облици и манифестации кои едновремено го концепираат доброто и злото.

Прв облик на доброто и злото е моралниот суд како продукт на моралното судење т.е. расудувањето на еднката или групата што е добро, а што е злодело. Но за да може една еднка да процени, просуди и осуди што е доброљубно направено, а што е плод

<sup>15</sup> Темков, К. (2004), *Етика за III година*, Скопје: Просветно дело, стр. 41.

<sup>16</sup> Исто.

на злоделие таа мора да има мерила по кои тоа ќе го направи. Па затоа втор суштински облик на пројавувањето на доброто и злото е етичкиот критериум по кој се изведува и проценува дали поведението или дејноста припаѓа на сферите на доброто или регионите на злото. Но етичкиот критериум мора да црпи морална облигација од одреден претпоставен систем на модели и нормативни начини кои стимулираат какво би требало да биде етички правилното поведение, па затоа трет суштински облик на пројавување на доброто и злото е самиот систем на норми и правила кои можат да бидат историски различни, но секогаш пропишани од теонормниот или соционормниот законодавец т.е. Бог или Државата.

Меѓутоа, ниту моралното судење, ниту моралното делување по времените начела на доброто и злото се можни без четвртиот суштински облик на пројавувањето на добротољубие и добротоделие, поточно без самата морална свет и совест на оној кој делува. А моралната совест и свест за доброто и злото е секогаш врзана за одредена вредност, или свест за правилноста, за грижливоста, за праведноста, за умереноста, за љубовта и совесен поттик за нивно применување.

За човекот и за човечката заедница мошне важно е правилно етички да се избира. Секоја сериозна и одговорна личност внимава при определбата, бара соодветни вредности и постапки – со нив сака да обезбеди нешто добро за себе, за другите и за моралот воопшто. Токму овој процес на формирање на човекот како личност и создавањето на позитивни вредности е една од примарните и темелни задачи на училиштето, кое преку соодветни содржини, организација, техники и методи на едукација, ќе го води детето, ќе го упатува во вистинските знаења и вредности.

Како што се развивал светот и се појавувале етичките идеи и творци, предлагани се најразлични вредности. Според нив се определува човекот, според нив се сомерува и се оценува однесувањето, кон нив е свртено вниманието на моралната личност. Денес во литературата се среќаваат различни определби за вредностите и вредносните ориентации. Во теоретското определување на вредностите, често пати се разгледуваат и сродните поими како што се: идеалите, ставовите, уверувањата, интересите, потребите. Вредностите најчесто се свикаат како способности кои се стекнуваат по пат на социјалното учење, способности за постапките и односите да се проценат како добри или лоши, а со тоа е поврзано чувството за одбивност кон лошото и наклонетост кон доброто, како и стремежот она што е созано како добро да се оствари со сопствено делување.

Има повеќе видови етички вредности, норми и постапки – оние кои се однесуваат на личните вредности на луѓето, оние кои значат постапки кон другите лиѓе, оние кои се значајни за општественото живеење и оние кои се значајни за целокупното човештво.

Училиштето и наставниците се големи фактори на изградба на етички вредности на личноста. Покрај нив многу значајни се семејството, социјалната средина, медиумите, духовните дејности. Доколку дејноста на сите овие фактори е позитивна и правилна, поголеми се можностите за реализација на воспитните цели за младите личности. Наставата како воспитно – образовен процес значи директна комуникација со учениците со цел да се влијае врз секоја единка да се изгради во личност сообразна со својствата и знаењата за себе и за општеството.

Во продолжение ќе ги прикажеме главните етички вредности, кои претставуваат универзален вредносен систем значаен за секој поединец, а оттука и за целокупното општество. Училиштето како институција која ги промовира генералните морални вредности на општеството, преку наставните планови и програми организирано дејствува во создавањето на повеќето видови етички вредности:

1. Главни лични вредности на секој човек – се однесуваат на вредностите и добрите постапки на поединецот, нив секој треба да ги поседува и почитува:

- Пристојност – сообразност во своето дејствување со правилата на доброто постапување;
  - Разумност – умно однесување, мислење и дејствување во согласност со умот;
  - Умереност – држење средина, правење рамнотежа во сè, умна воздржаност, самоконтрола;
  - Коректност – точно, исправно однесување, постапување според прописите, постапување кое нема да повреди друг;
  - Чистота - телесна хигиена, душевна стабилност, водење сметка за изгледот, за своите чувства и страсти, нивно насочување кон убавина и добрина;
  - Стабилност – мирно однесување, постојаност на намерите и постапките.
2. Добри вредности за постапување кон други луѓе – секој мора да води сметка и да ги прифаќа луѓето со кои доаѓа во контакт, со кои живее и работи, со кои соработува:
- Разбирање – имање осет за другиот, за неговите вредности и постапки, сфаќање на целите и на намерите на другите;

- Почитување – уважување, укажување чест некому, давање соодветно место некому што го заслужува, учтиво, културно однесување;
  - Емпатија – сочувство, имање чувство за другиот и за неговите маки, убаво разбирање на другиот од наша страна;
  - Љубов – силна приврзаност, наклонетост кон некого со чисти емоции; извор на човековото разбирање на животот и на другите суштества;
  - Помош – давање, како најубаво и вистинско човечко однесување, овозможување полза за некого, олеснување на задачите и на тешкотиите на другите;
  - Лојалност – посветеност, приврзаност кон другиот, чесност во односите меѓу луѓето, нивно меѓусебно почитување;
  - Искреност – доследна вистинитост, отвореност кон другиот, понудување на своите чувства и идеи за да се разбере нивната суштина...
3. Најважни добри вредности кон заедницата – луѓето се трудат да воспостават добри заедници, кои ќе им соодветствуваат и ќе им овозможат добро живеење, дејствување и напредок, а такви се вредностите кои ги изградуваат за добрата заедница – да има добри односи меѓу луѓето во неа, да има закон во неа, а законските прописи да бидат современи и добри, во заедницата да има услови за живеење, работтење, напредување, почитување, соработка, заштита на нејзините членови. Самите луѓе треба да имаат вредности кои се добри за заедничкиот живот и кои придонесуваат за напредување на заедничкото живеење:
- Доверба – верба во некого или нешто, меѓусебно верување, увереност дека меѓу луѓето владеат согласност и чесност;
  - Поддршка – поткрепа, давање материјална и морална помош, покровителство за ближниот;
  - Солидарност – заедничко мислење, еднодушност, длабока оврзаност на луѓето во мислите, целите и дејствувањето, заедничко обезбедување на интересите;
  - Мир – состојба без судир и војна, спогодување, согласност да нема судири и проблемите да се решаваат по добар пат;
  - Ненасилство – мирно однесување, без сила и повредување, без принуда и притисок, неповредување никого ни со мислите, ни со зборови, ни со дела;

- Желба за етичко однесување – почитување на силата на моралот, правилно и чесно дејствување;
- Толеранција – поднесување, трпеливост, сфаќање и прифаќање на разликите...

Современиот свет е толку сложен, што може да се живее на различни начини, но за да се живее правилно, добро и креативно, потребно е да се знаат и развиваат етичките суштини, методи и вредности, а за тоа секако треба да помогнат училиштето и наставниците. Ако сака да биде успешен и да постигне интересирање и добри резултати кај своите ученици, наставникот постојано треба да внимава на содржините кои им ги презентира на своите ученици, но и на начинот на кој се однесува со нив, а за тоа постојано треба да вложува напори, да се посвети на своите задачи, да работи, да се усовршува и да ги унапредува своите карактеристики.

### 1.3. Историски развој на етичката педагошка мисла

Образовната дејност постоела многу пред првите обиди таа теоретски да се објасни и дефинира. Всушност, развитокот на образованието како целесообразна општествена дејност се совпаѓа со јавувањето на свеста за специфичноста и определивноста на човечките доблести и вредности и значењето на исправното морално поведење. Низ вековите моралното воспитание и етичките вредности произлегувале од претпоставката дека моралноста му е на човекот вродена, дека не е резултат на реалните односи во општеството, туку сила која тие односи ги создава, а луѓето уште од детството се делеле на добри и лоши според природата.

Меѓутоа „најзначајната етичка ориентација во човековата историја е онаа која препорачува во сè да се има мера. Оваа древна етичка идеја, најдобро ја има разработено Аристотел, ...и прв го употребил името Етика...поврзувајќи го тоа со поимот за најдлабоките својства на личноста“.<sup>17</sup>

Во раната антика образовната практика е детерминирана од карактерот и од реалните потреби на тогашното општество и од духовното и културното ниво на луѓето во дадениот период. Во тој период образовната практика се состоела од подучување на младите за основните вештини и техники потребни во секојдневниот живот од една страна, а од друга страна на пренесување на базичните правила за секојдневното однесување, правила кои биле условени од фундаменталните регулативи на

<sup>17</sup> Темков, К. (1998), *Етика*, Скопје:Епоха, стр.113.



постоечките општествени односи што на младите им помагало во вклопувањето во општествениот живот.

Првите големи мислителци на филозофијата на образованието истовремено биле и големи учители кои низ непосредна практика ги промовирале своите филозофски идеи. Сократ своите етички ставови ги обликувал и ги експлицирал низ непосредна образовна пракса дискутирајќи за најсуштествените прашања на човечкото живеење. Ваквите дискусии имале пред сè едукативно – просветителски карактер.

Според Сократ највисоката доблест е знаењето - сè што треба да направи оној кој сака да биде среќен и да живее човечки, е да настојува да го стекне знаењето. Етичката и когнитивната цел на Сократовиот метод се согледува во Сократовата максима „Спознај се самиот себе“. Патот на самоспознавањето всушност е идентичен на процесот на образованието преку кое ја осознаваме објективната вистина која ни е иманентна.<sup>18</sup>

Според Платон, сите слободни луѓе треба да бидат опфатени со процесот на образованието, кое треба да биде целесообразно, систематско, институционализирано и раководено од државата. Основната цел на образованието во тој период е правилен психофизички развој на учениците и нивно подучување на основните правила на пристојното живеење. Платоновите филозофски согледби за проблемите и прашањата на образованието произлегуваат непосредно од неговите метафизички ставови. На секој од наведените три делови на душата соодветствува определена доблест и тоа на разумскиот дел му соодветствува мудроста, на волевиот храброста, додека на сетилниот дел трезвеноста. Во текот на образовниот процес треба да се востанови кој од наведените делови на душата е доминантен кај секој ученик одделно соодветно на тоа секој ученик да се упати кон професијата која најмногу му одговара според неговите душевни способности. Учениците кај кои ќе се утврди дека најразвиен е сетилниот дел на душата се упатуваат да бидат хранители на општеството, односно кон земјоделството, занаетчиството и трговијата; учениците кај кои е развиен волевиот дел на душата се упатуваат да бидат бранители на државата и да преземаат општествени должности како војници и административни работници; учениците кај кои ќе се утврди дека најразвиен е разумскиот дел на душата стануваат учители и владетели.

---

<sup>18</sup> Ѓурић, М. (1986), *Историја хеленске книжевности*, Завод за учебници и наставна средства, Београд, стр. 509–510.

Следејќи го примерот на својот учител, Аристотел основал високообразовна институција која развивала широка едукативна и научно – истражувачка дејност. Тој е основоположник на фундаменталните принципи на научната мисла каква што ние денеска ја познаваме. Во областа на моралното воспитание, Аристотел настојувал да се воспитува волјата, да се развие психата и кај децата да се создаваат етички вредности и да се упатуваат кон морални постапки. Морално – етичките односи можат да се создаваат само меѓу слободно родените граѓани, кои се еднакви помеѓу себе. Секое дејство кое има за цел постигнување некакво добро, во основа е етичко. Етичкото делување се сведува на слободно и свесно избирање на средината меѓу сите крајности.

Најголемата добродетел според него е пријателството поткрепено со љубов.

Сфаќањето на моралот и етичките вредности во минатото произлегуваат од општествената практика и претставува непрекинат равој на општествените науки како последица на општествените промени и ја потенцира потребата од постојано проценување на вредностите заради менувањето на положбата на човекот во светот и општеството.

Во своето учење за моралот големиот филозоф Емил Диркем разликува три елементи на моралноста: 1) духот на дисциплината, 2) лојалност, поврзаност кон општествените групи и 3) автономија на волјата.<sup>19</sup> Затоа се потребни пошироки согледби и истражувања на педагошките идеи и системи.

Тоа го разбираме подобро кога ги читаме делата со филозофски и педагошки идеи за етичко образование. Големите филозофи, педагози и духовни дејци низ историјата ја истакнувале благородната функција на едукацијата, но прегледот на идеите на најзначајните мислителци за ова прашање, од антиката до денес, го покажува единството на нивните духовни позиции и како со нивните учења се збогатувала етичко – педагошката доктрина.

### 1.3.1. Идеите на педагошките класици

Педагошкиот систем на чешкиот педагог Јан Амос Коменски (1592 – 1670) е темел на современата педагошка мисла, ги опфаќа речиси сите битни педагошки прашања, почнувајќи од наставната содржина сè до методиката, организацијата на училишната работа, смислата на воспитувањето и работата на учителот. Тргувајќи од

<sup>19</sup>Ivković, M. (1985), *Vaspitanje i društvo*, Niš: Gradina, str.172.

сензуалноста, Коменски го истакнал принципот на реализмот во наставата и златното правило на дидактиката за искористување на сетилните органи и на очигледноста во наставата.

Коменски тежнеел работата во училиштето да ја постави врз демократски основи. Тој училиштето го нарекува работилница на хуманоста: „Несреќно е она образование кое не преминува во доблест и побожност. Што е образованиот човек без морал? Кој напредува во науката, а назадува во моралот, повеќе назадува отколку што напредува“. Тој настојувал во училиштето да се образуваат младите од двата пола, бидејќи сметал дека образованието им е потребно на сите: „Во училиштето не треба да се земаат само децата на богатите и видните луѓе, туку сите деца подеднакво, и децата од благородништвото и градските деца, и децата на богатите и сиромашните, и момчињата и девојчињата, од сите градови и села...“<sup>20</sup>

Целта на воспитанието Коменски ја гледа во насадувањето на вистинска моралност и благочестивост при што училиштата треба да се претворат во работилници за луѓето. Според Коменски во срцата на младите треба да се всадат сите добродетели без исклучок бидејќи од „чесното и моралното“ ништо не може да се исфрли без да се појави празнина и да се наруши хармонијата. Како највисоки етички категории ги посочува праведноста, чесноста, трудољубивоста, почитувањето на човековата личност, љубовта кон родителите, хуманизмот, почитувањето и достоинството на другите народи.

Како хуманист Коменски е поборник за блага дисциплина без насилство. Тој препорачува систематска грижа за моралното воспитание уште од предучилишна возраст. Меѓу мерките за морално воспитание пред сè го истакнува добриот пример, предупредувајќи на штетното влијание на лошите примери врз развојот на детето. Коменски верува во човековата природа и можноста за нејзино менување и морално усовршување при што ја застапува демократската идеја за еднаквост во образованието и воспитанието.

Џон Лок (1632 – 1704) е претставник на буржуаската филозофска, етичка и педагошка мисла во Англија во 17 век. Сваќањата на Лок за моралот и етиката се сврзани со неговиот филозофски и политички поглед. По филозофска ориентација тој ја следи линијата на сензуализмот. Го отфрла гледиштето на Декарт за вроденоста на

<sup>20</sup>Vukasović, A. (1974), *Moralni odgoj*, Zagreb: Liber, str.68.

идеите. Според него нема вродени принципи на морал. Сите црти на карактерот и поведението се определени од условите за живот.

Воспитниот идеал за Џон Лок е добриот центламен. Затоа според него воспитанието треба да му даде на детето практични умеења и навики и да го подготви за живот. Само со воспитанието се постигнува добродетелта.

„Љубопитноста кај децата треба да се развива“ – истакнал овој англиски мислител. За тоа им препорачал на сите наставници: „Да не се одбие и да не се дочека грубо ниедно прашање кое детето го поставува, ниту да им се дозволи на другите заради тоа да им се подбиваат...“<sup>21</sup>

Џон Лок во своето учење за етичкото образование го промовира значењето на образованието во духот на етичките постулати. Целта на моралното образование е формирањето на карактерот на воспитаникот во духот на основните етички вредности, при што воспитаникот се насочува да ги контролира своите страсти, особено алчноста и сладострасноста, со што младиот човек би се научил да ги контролира сопствените емоции и сопствените постапки. Во образовната концепција ги воведува принципите на работната етика, истакнувајќи го значењето на трудољубивоста, работната дисциплина и одговорноста во формирањето на личноста на ученикот.

Лок ја поцртува раководната и одговорна улога на родителите во воспитанието. Тие не треба да ги разгалуваат своите деца, да не си ја размекнуваат душата од нивните неразумни постапки и нивната нежност. За регулирање на моралното воспитание Лок не ги исклучува и физичките казни. Но физичките казни не треба да се применуваат често зашто можат да доведат до чувство на страм. Многу поважно е да се натера детето да ги спазува правилата за добро поведение и да се создадат правила за него. Во таа смисла физичката казна се применува само во краен случај со умереност и содржина.

Неговите етички погледи се сведуваат на идеата за среќа и лична корист, па разумот е непроценливо богатство. За него едно од важните задачи на воспитанието е развојот на умереноста и самосовладувањето.

Во областа на педагогијата среќаваме различни приоди кон воспитанието, но претежно имаме мислителите кои се борат за нов морален облик на човекот и општеството. Темпераментен, смел и бескомпромисен како мислител е Жан Жак Русо

<sup>21</sup> Колонцовски, Б. (2001), *Ученикот во наставата по природа*, Битола: Факултетт за учители и воспитувачи, стр.20.

(1712 – 1778), чии што идеи, макар и што содржат многу противречности, создаваат нова епоха во педагогијата, особено во теоријата на воспитанието.

Идеите на Русо содржат силно изразена завист против традиционализмот во воспитанието, создаден со вековното владеење на феудалната аристократија и црквата. Науката, вели Русо, „не само што не довела до морално известување на човештвото, напротив покажала огромно дејство на врвот на моралот, карактерот и поведението. Таа ги научила луѓето да ги мамат лековерните. Науките наместо да доведат до изградување на личноста, всушност ја деформираат и ја оддалечуваат од правилната морална содржина. Така се дошло до студијата да не постои веќе никакво другарство, искреност и е загубена секаква доверба меѓу луѓето. Широко се распространуваат стравот, недовербата, омразата“.<sup>22</sup>

Најсистемно и најподробно Русо ги излага своите погледи за воспитанието во „Емил или за воспитанието“ (1762). За правилно да се воспита детето треба да биде надвор од општеството, оставено на природните сили; бара враќање кон природата низ воспитанието, односно воспитанието да биде во согласност со особините на природата на детето. Русо говори за трократно воспитание: воспитува природата, воспитуваат луѓето и воспитуваат предметите. Тој го идеализирал детето. Според него тоа е возраст на чиста моралност. Децата не се оптеретени од предвремени морални чувства, од предрасудите и умеењето на возрасните да лицемерат. Во своето поведение тие се раководат само од стимулот на својата внатрешна природа, која им покажува што е добро, а што лошо.

### 1.3.2. Етичката педагошка мисла во XIX и XX век

Педагошката мисла при крајот на 19 и почетокот на 20 век целосно ќе го сруши феудализмот и нативистичкото учење за нерамноправноста на луѓето и сталежите и ја зајакнала вербата во човечкиот разум и моралните квалитети на човекот.

Погледите за воспитанието Јохан Хајрих Песталоци (1746 – 1827) ги изградува од врвот на училиштето на Русо и ги црпи од човековата природа. Формирњето на морално - етичките вредности тој го сврзува со основните идеи за елементарно образование. Крајната цел на елементарната настава е да му помогне на детето да ја развие способноста за мислење. Според него моралното воспитание има цел: „Да ги

<sup>22</sup> Морсџко, С. (1988), *Нравственое воспитание*, школьников, Москва: Просвещение.

развије во човекот заложбите за чувствата, од чиј развој зависи моралната самостојност, правилното и хармонично издигање на определени способности“.<sup>23</sup>

Во своите книги тој ги изложува своите идеи за формирање на човекот, за воспитание и образование за секој човек. Во нив се препознаваат неговите воспитни начела, засновани на следење на природата и хармоничен развој на „сета природна снага“. „Постои извесен ред, за нас одреден, кој нашиот развој мора да го следи, постојат извесни закони, по кои треба да се управуваме, постојат нагони и тенденции, посадени во нас, кои не можат да се потиснат“.<sup>24</sup> Песталоци сметал дека природниот тек на развојот доаѓа од тие нагони, од внатрешната јачина која е израз на трајни, неискоренети, непроменливи закони, кои почиваат на дното на човечката природа. Овие закони се различни за различни поединци, иако имаат извесна хармонија и континуитет за човечкиот род.

Неговото учење упатува на античкиот воспитен идеал – создаден со синтеза на етичкиот и естетскиот идеал (калокагатија), каде идеалот на телесната снага го дополнува идеалот на духовната култура, при што заедно се манифестира идеалот на телесната убавива и идеалот на убавината на духот. Споредено со ова, пристапот на Песталоци, кажува дека моќта на воспитанието за ред и хармонија на човечкиот род е возможна само со единство на сите човечки подобности – срцето, душата и рацете. Од друга страна секое еднострано влијание, само на една од тие подобности, ја руши рамнотежата на човечката снага и води кон воспитание спротивно на природата. Развојот и оплеменувањето на самиот себе е единство на целокупната човечка снага.

Големиот хуманист е збркан од разбојничкиот морал на општеството создаден од гнилоста на феудалниот ред. Особено е зашеметен од „моралното шарлатанство“ кое го загушува доброто во човековата природа, чистотата на чувствата на љубов и благодарност и насочув кон егоизам, лицемерие и подлост. Избавувањето од моралната расипаност го бара во разумно организираното воспитание. Гледиштето на Песталоци го прифатиле и разработиле неговите ученици кои ја следеле неговата идеја, меѓу кои се истакнуваат Дистервег и Хербарт.

А. Дистервег (1790 – 1866) смета дека наставата не треба само да подучува, туку и да воспитува, да го формира мислењето, чувствата и волјата, да го изградува погледот на светот, карактерот на ученикот, односно морално да го обликува воспитаникот.

<sup>23</sup> Песталоци, Ј. (1969), Избрани педагогически произведения, Софија: Народна просвета, стр. 43.

<sup>24</sup> Brauning, O. (1921), *Istorija pedagogije*, Beograd: Napredak, стр. 144.

Дистервег се залагал за активна настава, настава во која „на ученикот знаењата не треба да му се соопштуваат, туку треба да се доведе до тоа сам да ги наоѓа“. т.е. ученикот „не треба вистината да ја усвојува како готов резултат, туку е должен да ја открива“.

Дејноста на Дистервег бележи нова етапа во развојот на педагогијата. Неговото име е поврзано со најпрогресивните идеи и движења во Германија во првата половина на 19 век. Демократичен, мудар, богат со идеи овој педагог е наречен „Учител над учителите“.

Ј. Ф. Хербарт (1776 – 1841) дошол до заклучок дека наставата без морално воспитание е само средство без цел, а моралното воспитание без настава е цел лишена од средства. Темелната цел на воспитанието е воспитание на морална личност, усовршување на вештини, а наставата помага да се остври таа цел, односно таа е основно средство на воспитанието,

Хербарт формулира морални идеи со општо валиден карактер кои треба да го следат целиот наставен процес. Овие идеи се вкупно 5:

1. Идеја за внатрешна слобода - која бара согледување на волјата и карактерот и сознание богато со претстави;
2. Идеја за совршенство - се изразува со единство на волјата;
3. Идеја за благо расположение – бара согледување на желбите и стремежите на сите луѓе;
4. Идеја за правото – бара да нема конфликти и да не се нарушуваат правните и морални норми;
5. Идеја за справедливост – оваа идеја предвидува награди за оние кои ги почитуваат моралните норми.

Овие пет идеи според Хербарт треба да се вклучат во процесот на образование. Секое учење треба да биде во согласност со целите на етката и да воспитува во духот на тие идеи.<sup>25</sup>

Во 20 век воспитната работа ја зафаќа силна реформа, односно може да се говори за т.н. реформна педагогија. Се појавува цела низа на разновидни педагошки правци и сфаќања познати под заедничко име „Нова школа“.

<sup>25</sup> Ѓорѓиева – Петрова, Е. (2005), *Современото училиште и моралното воспитание*, Штип: Педагошки факултет, „Гоце Делчев“, стр. 32.

Наспроти старата Хербартова школа која се осудува на учење на интелектуализам и рационализам, новата школа оди во друга крајност ирационализам, става акцент на развојот на волјата и чувствата.

Во педагошката литература, како основни карактеристики на старата, Хербартова школа кои, всушност, ја претставуваат и главната мета на нападите, се наведуваат:

- непочитување на детските можности, способности и интереси;
- ставање акцент на усвојување на што повеќе знаења;
- интелектуализам, развивање исклучиво на учениковиот интелект и занемарување на емотивната и волевата страна на неговиот живот;
- вербализам, исклучива примена на вербални наставни методи;
- пасивност на учениците која се манифестира со првенствено аудитивно восприемање на образовните содржини, нивно меморирање и репродуцирање;
- отсутност на самостојно и критичко мислење;
- неводење сметка за индивидуалните карактеристики на учениците што се одразува и во унифицираноста на наставните планови и програми;
- доминантност на наставникот во процесот на учењето;
- дистициран и авторитарен однос наставник – ученик што резултира со строга и наметната дисциплина;
- одвоеност на училиштето од животот.<sup>26</sup>

Под „Нова школа“ се подразбираат различните насоки на реформската школа од првата половина на 20 век кои се јавуваат под различни имиња: работна школа, активна школа, школа на животот, продуктивна школа и.т.н.

Морализмот е општо обележје на реформната педагогија, а се огледа во потиснување на интелектуалното и истакнување на морално – етичкото усовршување на човекот, неговата внатрешна чувствителност и волев живот.

Џон Дјуи (1859 – 1952) остро ја критикува Хербартовата школа, бидејќи во неа тежиштето е ставено надвор од детето, така што во центарот на својата воспитна теорија го става детето. Тој на воспитанието му придава големо значење. Во најширока смисла, него го сваќа како средство со помош на кое се остварува континуитетот на општествениот живот во рамките на заедницата.

<sup>26</sup> Миовска – Спасева, С. (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Скопје: Селектор, стр. 36.



Воспитниот процес, според него има две страни: психолошка и социолошка. Иако и двете ги смета за рамноправни и подеднакво важни, сепак за основа ја зема психолошката страна. Тоа значи дека воспитувањето мора да се заснова врз детските инстинкти и природни сили. Тоа бара од наставникот прилагодување на целокупноста на училишниот организам на интелектуалните способности и карактерот на секој ученик. Дјуи истакнува дека на секој наставник му е неопходно солидно понавање на етичките и психолошките принципи.

Една од основните и најзначајни цели на воспитувањето е да одговори на општествените промени. Социјалниот идеал на демократската заедница е многу тесно сврзан со моралниот идеал на воспитувањето. Кога Дјуи зборува за морално добро, тој мисли, пред сè, на заедничко добро кое во себе го вклучува доброто живеење на поединецот и на општеството. Бидејќи демократскиот идеал, е пред сè, социјален, моралната цел на училиштето е развивање навики на заедничка работа со другите. Најважно прашање на моралното воспитание во училиштето, според него, е односот меѓу знаењето и однесувањето.

Денес е јасно сознанието дека не е прифатливо било какво свртување кон рационализмот или кон ирационализмот. Една од целите на воспитанието е афирмација на хуманистичкиот морал заснован и изграден на темелите на основите на етиката и мора да стане првостепена општествена задача, градејќи при тоа мост кој го поврзува човекот со општеството.

#### **1.4. Современиот третман на етиката во образованието**

Образованието, учењето и воздигнувањето на младите, не е само давање помош некому кој малку знае, ниту само стекнување на знаења и вештини. Тоа е сето тоа и уште многу повеќе. Образованието е клуч на вкупната духовна ситуација на човештвото, настапување на луѓето на патот кон осмислување на својот живот и животот на идните генерации и создавање потенцијали за денес и утре луѓето да живеат достоинствено, умно, вешто. И етиката и педагогијата ја изразуваат визијата за човекувањето и за тоа кои идеали и цели човештвото во одредена епоха ги смета најзначајни за човекот и неопходни за негово успешно живеење.

Денеска етиката и воспитувањето имаат друга позиција и содржина одошто пред неколку децении. Но, има уште многу недоразбирања околу смислата и современото

значење на овие две основни човекови духовни потреби и широки форми на индивидуално и социјално дејствување.

Општите проблеми на деградација на човечката егзистенција – изразени со еколошката, здравствената, психичката, семејната, културната и политичката криза – се изразуваат и во образованието. Понекогаш нема доволно општи разбирања за потребата од образование и dostatно ангажирање за иновирање и развој воспитно – образовниот процес и систем, дури се јавува деградација на образовната амбиција, вештина и квалитети. Етиката во новата епоха е инспирирана од ваквото заостанување и намалување на вредноста и ефикасноста на образованието.

Денес етиката доживеа бурна возобнова, а тоа е израз на големите промени што се случија и на засилената потреба од сериозно и одговорно однесување на луѓето. За едно столетие, бројот на луѓето е зголемен од 1 на 6 милијарди. Светот иклучително напредуваше во науката, техниката и технологијата. Завладеа општа слобода – национална, расна, полова, сексуална, генерациска, научна, творечка. Меѓутоа, наместо да се намалат судирите, луѓето се повеќе се караат, живеењето стана опасно, конфликтно, нечовечно, под постојан притисок.

На помош се повикаа разни средства. Во политиката тоа е позитивната демократија и меѓународната соработка. Во личната сфера разни психички акции и често некој вид религиска практика, кои на човекот му даваат чувство на сигурност, животна осмисленост и поврзаност. Напоредно со тоа и на социјалното и на духовното поле се јави силен стремеж кон афирмација на етиката. Етиката не е повеќе идеја за достигнување морална височина, повик за лично извишување во доблест. Тоа е малку. Етиката се престори во филозофија на опстанокот, учење за правилна опстојба. Насекаде сите се трудат да ги истакнат етичките норми и тие да живеат во сите сфери на човековото живеење, а од сите луѓе се очекува да ги следат етичките норми и да застапуваат позитивни етички начела.

Денес образованието во голем број свои аспекти е исклучително поинакво од образованието карактеристично за досегашните епохи на развитокот на човечката култура и цивилизација. За прв пат во човечката историја образованието тежнее да има обединувачка улога во соработка на различните култури и цивилизации. За прв пат во историјата на образованието, во рамките на главните текови на неговата теорија и практика, тежнее да ги промовира општочовечките вредности, за разлика од досегашните владејачки тенденции на промовирање на ексклузивни вредности карактеристични за определена цивилизациска и културна матрица втемелена врз

етничка, конфесионална или кастиноско – класна особеност и еднородност на нејзините приоритети.<sup>27</sup>

Светскиот развој на етиката е толку раширен, што по препорака на УНЕСКО е пристапено кон изградба на Универзална етика, како прв случај во светската историја на воедначување на моралните вредности на луѓето и градење на единствен човечки морален систем со најдобри морални вредности, но кои се создадени врз претпоставките на етичко самодостоинство и на почитувањето на егзистенцијата и достоинството на другите луѓе, па и на сите суштества воопшто.<sup>28</sup>

Во многу програмски материјали, меѓународни организации и здруженија универзалната етика се опишува како нова вредносна ориентација што значи подготвеност на поединецот, државата, народот, своите поединечни интереси да ги ускладат со интересите на светот како целина.

Германскиот етичар Ханс Кинг укажува на проблемите во етичката свест на младите, кај кои е забележлива кризата на вредностите и дезориентација во моралните норми и дејства. Се инсистира на неопходноста, не само од повторно разбудување на воспитната улога и одговорност на родителите и на семејството воопшто, туку се укажува дека мора да се надмине и кризата околу едукативната улога на образовните институции, која произлезе од напуштањето на класичната форма на единство на образованието и воспитанието и од доминацијата на образовните, наспроти воспитните цели и дејства. Бидејќи ова се покажа многу негативно за етичката состојба на младите генерации, денеска во училиштата се посветува големо внимание на моралното воспитание и етичкото образование.

Етичкото образование е нова форма на етичката и педагошката дејност за ширење на етичкиот дух и сознание. Во суштина педагогијата е применета етика. Во едукацијата се реализираат вредностите за кои човештвото смета дека се најважни и потребни да бидат пренесени врз младите генерации и низ нив, врз целината на човечкото постоење. Во таа смисла составен дел од едукацијата е моралното воспитување. Меѓутоа во моралното воспитување станува збор за постепена адаптација на младата личност на социјалните цели и вредности и за нејзино оспособување да ги следи и извршува нормите што ги има општеството. Во современото демократско општество, од личноста се очекува да има свои ставови и да биде изградувач на

<sup>27</sup> Заревски, Д. (2005), *Филозофијата и етиката на современото образование*, Скопје: Филозофски факултет, стр. 175-176.

<sup>28</sup> Темков, К. (1999), *Етиката денес*, Скопје: Епоха.

согледби и норми на живеење. За таа цел потребно е да биде образована во духот и низ сознанијата на етиката, како би можела да биде конструктивен член на заедницата, а заедницата да остварува вистински етички цели. Етичкото образование е форма на едукација на автономна личност со капацитет за самостојно донесување на етички решенија и за креирање на правилни и ефективни морални норми.<sup>29</sup>

Заложба на УНЕСКО е во образованието да се вгради и етичко образование, чија цел е упатување на младите во суштината на моралното одлучување и нивна изградба во самосвесни и способни личности за такво одлучување. Во Република Словачка етичко образование има во 7 класови (пет во основното и два во средното училиште). Во Република Хрватска предмет Етика се учи во сите 4 класа во средното училиште. Всушност, освен неразвиените и авторитарните земји, каде што не се рабира потребата од етичко осамостојување на единката и не е посакувана нивна автономија, нема земја во која на некој начин, во некој клас, не е воведено етичко образование. И во нашата држава направени се заложби, така што етичкото образование е воведено на сите три нивоа – основно, средно и високо.

Етичкото образование е ново, но неопходно наставно подрачје, кое се вградува во системот и облиците на образованието во сите земји на светот. Бидејќи станува збор за етика на животот, за вредносните и активистички димензии на моралот, таа им е неопходна на младите генерации за да ги осознаа своите должност и одговорности во чувањето и во натамошното развивање на светот.

## 2. Етички концепт на наставата

Етиката и образованието се неразделни области на човечката мисла и дејствување од почетоците на духовниот развој на човештвото. Тоа го потврдуваат формулациите со кои во педагошката литература се прави обид да се дефинираат целта и смислата на образованието и наставата. Определбите како што се “изградба на хумана личност“, “сестран развој“ на личноста“, имаат во суштина етичка претпоставка и во своите толкувања зависат од етичките ставови, истакнува Јосип Маринковиќ.<sup>30</sup>

Наставата и педагошката функција како целина не дава предност на една определена вредност (тогаш би била духовно, културно, историски, социјално

<sup>29</sup>Темков, К. (2003). „Зошто и како да се учи етика“, *Културен живот* бр.1, стр. 51 – 62.

<sup>30</sup>Marinković, J. (1987), *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb Školske novine, str. 34.

ограничена), туку настојува да ги промовира и зачува хуманистичките вредности воопшто. Низ наставата младата личност се запознава со основните духовни и етички вредности, иманентни за доминантната културна матрица во општеството и во епохата во кои живее, а наедно и со општочовечките културни и етички вредности кои ги изразуваат универзалните хуманистички сознанија и цели.

Училиштата имаат голема улога и одговорност во воспитувањето на младите. Таа одговорна улога училиштето може да ја оствари само доколку воспитанието се заснова на адекватни цели и задачи кои претставуваат универзални и хумани вредности, соодвени наставни методи, средства и постапки, во услови на демократски воспитни односи. Создавањето на современо училиште, кое се темели на етички основи, е тешка и комплицирана задача, со оглед на тоа колку тешко и долго се имплементираат новите научно технолошки достигнувања и отворањето на училиштео спрема пошироката општествена средина.

Улогата на училиштето и наставата во деонтолошка смисла<sup>31</sup> се повеќе добиваат во својата отвореност, секојдневните активности, квалитетните меѓусебни односи, хуманизација и партнерство меѓу наставниците, учениците и другите чинители на воспитанието и образованието.

Училиштето е важен фактор во социјализацијата и развојот на младата личност, но праксата покажува намалена воспитната улога на училиштето во однос на образовната. Наставниот план и програма во основните училишта предвидуваат голем број на специфични задачи кои се однесуваат на моралното воспитание и градењето етички вредности, кои треба да се реализираат преку наставата и слободните активности.

Сложениот процес на воспитување на личноста (поединецот) и различните цели и задачи во развојот и формирањето на интелектуалните, емоционалните, моралните, физичките и многу други човекови својства во нивната целост, не може успешно и квалитетно да се реализира без соодветна стручност и компетентност на наставниот кадар. Наставничката етика содржи морални норми во поглед на неговото однесување во општеството, односот спрема учениците, спрема наставниците, спрема сопствената работа.

Во наставата отсекогаш е вклучено моралното воспитување на младите. Младите треба да се подготват за живот со дугите луѓе, да се навикнат на обичаите и на доброто однесување, да ги научат нормите на дејствувањето во сите области во кои што ќе

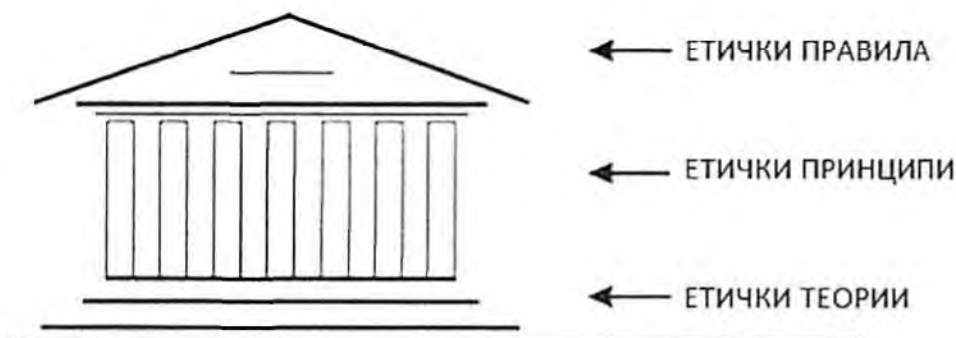
---

<sup>31</sup> Деонтологија – наука за должностите, за она што треба да се прави, а што не.

настапуваат. Затоа е неопходно наставата да се реализира преку воспоставување на позитивни интерперсонални односи меѓу сите чинители на наставниот процес. Преку наставата се промовираат универзалните морално – етички вредности на општеството и преку неа организирано се дејствува врз развивањето на позитивни етички вредности и градењето на карактерот и личноста на ученикот.

Федерико Мајор ја истакнува потребата од прецизно определување на етичка концепција на образованието во општа светска смисла „меѓународното разбирање и соработка, одржувањето и развивањето на праведниот мир, воведување на социјалната правдина, почитувањето и примената на правата на човекот и на основните слободи и надминувањето на предрасудите, нееднаквоста и сите форми на неправда...“<sup>32</sup>

Етичкиот концепт на наставата се темели на основните етички правила кои се во склад со етичката теорија за општествено однесување. Графички тоа е покажано на сликата:



Слика 1. Градење етички концепт на настава

Од сликата можеме да видиме дека етичкиот концепт на наставата и воопшто на воспитанието и образованието се темелат на етичката теорија. Етичките теории особено внимание му посветуваат на поврзаноста меѓу етичките концепции за образованието и образовната практика. За која етичка теорија станува збор? Теорија која бара исправни одлуки и исправни дејства. Прво прашање со кое се сретнуваме во етиката, а кое треба да го поставуваме при планирањето и реализирањето на наставата е кои вредности и ставови се етички оправдани и истите да ги градиме и развиваме. Етичките принципи му овозможуваат на наставникот донесување на исправни одлуки

<sup>32</sup>Major Federiko (1996), op.cit., str. 48.

и коректно однесување. Тие принципи треба да се складни со општествените етичките правила кои ги штитат интересите не само на поединецот туку и на сите останати луѓе.

Педагошката етика има две значења. Педагошката етика ја дефинираме како дисциплина која се занимава со процесот на морално расудување, опис, објаснување и воспоставување на критериуми за морално расудување во педагошката дејност, во смисла расудување за она што е добро, а што лошо во воспитно – образовниот процес. Другото значење се однесува на системот на морални норми кои го регулираат однесувањето на наставникот спрема учениците, спрема себе, предметот на учење и другите учесници во педагошкиот процес.<sup>33</sup> Односот меѓу ученикот и наставникот треба да е втемелен на взаемно почитување и взаемна соработка, при што наставникот треба да ја почитува волјата и автентичниот интерес на ученикот и да одбегнува секаков вид авторитарно однесување што би можело негативно да се одрази врз слободниот развој на ученикот и да го попречи развојот на неговата личност. Педагошката етика не е статична, туку развојна во која се менуваат ученикот и наставникот. Тие промени се позитивно насочени и одредени со помош на морални закони. Моралниот закон не е емпириски закон, тој не е природен, туку е закон на слободата кој се темели на изборот.

Современата педагошко – дидактичка наука дошла до нови теориски сознанија и ставови во поглед на основните принципи и начини во реализирањето на наставата. Ќе ги наведеме најзначајните барања на современиот концепт на настава, кои всушност претставуваат и нејзина етичка основа:

- зголемена субјективна позиција на ученикот во наставата;
- потреба за поголем степен на индивидуализација, персонализација, диференцијација и социјализација во воспитно – образовниот процес;
- воспоставување хуманистички и демократски односи меѓу сите учесници во воспитно – образовниот процес;
- потреба од специјална воспитно – образовна работа со децата со посебни потреби (инклузивно образование и работа со талентирани деца);
- примена на иновативни, современи облици, системи и методи на наставна работа;

<sup>33</sup> Previšić, V. (1992), *Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-sociojalni integrator*, u: *Zbornik radova Učitelj-Učenik-Škola*, НРКЗ Zagreb, *Visoka učiteljska škola u Petrinji*, 2003, str. 17-19.

- обезбедување услови за целосен развој и самоактуелизација на ученикот и зајакнување на неговиот ментален развој;
- воспитување за демократско општество и вредности, дијалог, толерација, мултикултурно и мултиетничко воспитание;
- концепција за перманентно доживотно образование.
- засновање на промените согласно научните истражувања и позитивна педагошка пракса.

Етичкиот концепт на наставата го остварува и во најголема мера зависи и наставникот, неговите лични особини, стилот на работа, неговото воспитно дејствување. Етичкото однесување на наставникот значи пред сè пристојно однесување. А „пристојното однесување се стекнува, како што велите, со добро воспитување, или, поточно тоа и е доброто воспитување; а воспитувањето се стекнува по пат на секојдневно дејствување како одговор на секојдневните поттикнувања, а не по пат на пренесување известувања. Атмосферата и духот се во крајна линија основни двигатели за формирањето на однесувањето“.<sup>34</sup> Наставникот со својата воспитна работа и избор на правилни методи на работа, ги поттикнува и оспособува учениците за живот. Наставата нема за задача само да оспособува за живот, туку и да биде сам живот.

Денес во образованието во светот повторно vznikнуваат тенденции за негова нагласена хуманистичка содржина – се повеќе се изучуваат предмети од областа на филозофијата и блиските дисциплини. Сето ова поттикнува бројни дилеми кои пред сè се однесуваат на прашањата морално воспитание или етичко образование, воведување на наставен предмет или наставен принцип, различни пристапи во креирањето на наставните планови и програми и содржините преку кои успешно ќе се реализира етичкиот концепт на наставата.

## 2.1. Морално воспитание – етичко образование

Со проучување на учебниците по педагогија, педагошките речници и енциклопедиите, можеме да забележиме дека различни автори даваат слични дефиниции, односно заземаат слични ставови за поимите кои го детерминираат процесот на воспитание. Повеќето автори воспитанието го дефинираат како свесно,

<sup>34</sup>Džui, Dž. (1966), *Vaspitanje I demokratija*, Cetinje: Obod, str.17.



планско и организирано дејствување, со цел изградување на физички, интелектуални, естетски, морални и работно – технички особини и квалитети на личноста. Крајната цел на воспитниот процес е создавање на сестрано образована, слободна, вистинска личност, која е способна за извршување на општествените функции и која активно ќе го гради и развива општеството. Воспитанието се појавило и се развивало паралелно со општествената заедница, при што со менување на општествениот систем се менувал и воспитниот. При тоа педагогијата како наука за воспитанието, постојано наоѓа начини, методи, постапки за хуманизација на воспитниот процес, градејќи мост кој го поврзува човекот со општеството.

Од сите дефиниции и карактеристики на воспитанието произлегуваат и карактеристиките и суштината на моралното воспитание. Во педагошкиот речник моралното воспитание се дефинира како “развивање и формирање на морална свест, чувства и волја, изградување на карактер и одредено однесување во општеството, во склад со прифатениот морал”.<sup>35</sup> Покрај регулативната функција на односите помеѓу индивидуата и општеството и индивидуите и општеството, моралот има уште две важни функции: сознајна и воспитна. Сознајната функција на моралот се огледа во моралните погледи, чувства и постапки кои се јавуваат во процесот на взаемна комуникација меѓу луѓето во општествената заедница. Воспитната функција на моралот се огледа во организираната и насочена работа која се практикува со човекот со цел кај него да се формираат морални убедувања, да се усвојат морални вредности, морални погледи, чувства, постапки како и негово оспособување за примена на морални санкции. Ова пак не треба да значи дека моралното оформување на една личност се одвива само во строго контролирани услови и само под надворешни влијанија. Вештината и умешноста на воспитниот процес го одразува степенот на постигнување кој се однесува на тоа до колкава и во колкава мера поединецот ќе ги интериоризира надворешните морални барања, како свое сопствено поведење, а притоа тоа да не се доживее како принуда.

Процесот на моралното воспитание е долготраен процес кој го следи човекот до крајот на неговиот живот. Воедно тој е сложен процес кој подразбира усвојување на одредени знаења благодарение на кои кај личноста се формира систем на вредности, се развиваат моралните чувства, а сето тоа оди низ стекнувањето на моралното искуство. Самиот тој процес ја допира човековата разумна, афективна и волева страна што го

<sup>35</sup>Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963), Zagreb, str.499.

прави да биде уште посложен посебно ако се има во предвид дека тој во целост се случува во рамките на интеракционите односи со друг човек кој исто така има своја рационална, афективна и волева компонента. Процесот на моралното воспитание е одговорна и тешка работа – започнува со изградба на морална свест или со изградба на морално сознание, а како крајна цел има пред себе поставено задача кај личноста да се оформи морално поведење кое е одраз на општествено прифатениот облик на поведење. Крајната цел е изградба на морална култура кај секој човек. За да може да се изгради моралната култура секој човек треба да има одредени знаења, сознанија за основните принципи, правила и норми на однесување, истите да ги интериоризира како дел од сопствениот систем на размислување и поведење. Но процесот на моралното воспитание е длабоко емотивен процес, чувствата се негов неразделен дел. За да не остане процесот на морално воспитание, само на фазата на некакво сознание, туку да доведе до некакво поведење кое ќе биде во склад со тоа сознание, треба да се обезбеди континуитет во тој меѓупростор. Тоа го обезбедува уверувањето дека она што се осознано е вистинскиот избор според кој треба да се делува. Уверувањата се секогаш ставови за нешто кои се редовно емоционално обоени. За окружувањето пак на моралната култура се случува со остаките на личноста во секојдневниот живот.

Текот на моралното воспитание мора да започне со добивање на информации, знаење за постоечките морални принципи, правила и норми кои се општо прифатени во едно општество, за доминантните вредности, квалитети по кои се цени личноста, санкциите кои се својствени за тој простор и тоа време. Воопшто не е доволно, да се остане на ниво на знаење на некакви факти, теорија за моралот и етиката.

Следниот чекор е заземање на определен став кон она што е усвоено како теорија. Ставот претставува проценка, суд за нешто кое е емоционално обоено. Во нашиот случај, целта е да изградиме позитивен став кон сè она што го носи епитетот “добро“ и се разбира негативен став за сè она што го носи епитетот “лошо“ или неприфатливо. Со ова всушност сме оформиле позитивни или негативни чувства, односно сме изградиле определени морални чувства.

Последната фаза на моралното воспитание, целосно е насочена кон човечките постапки, тие се оние кои ќе ни го потврдат или не саканиот ефект. Добрата подлога изградена на вистински начин може да ни даде за право да очекуваме човечките постапки да бидат позитивно и високо оценети. Секојдневниот живот, општественото мислење води сметка за надворешните манифестации кои се огледаат во човечкото поведење и постапки. Во таа смисла завршната проценка, став, мислење се гради врз

основа на она што човекот го прави, а не врз основа на она што го тврди. Животот често покажува расчекор меѓу она што луѓето го зборуваат и она што го прават. Оттука доказ дека моралните сознанија станале и морални уверувања на еден човек се токму неговите постапки, поведение.

Негативните општествени трендови во XX век – фашизмот, комунизмот, милитаризмот и колонијализмот – ги отфрлаа позитивните животни пристапи и безмислено ги уништуваа човештината, рационалноста и примерноста. Во социјалните и личните цели и идеи на луѓето, се преферираше визијата и реалноста на слободата. Фридрих Ниче го обвини моралот за уништување на човечноста, храбоста и творечкото во луѓето, а Жан – Мари Гојо истакна дека треба да се создаде морал без обврски и санкции.<sup>36</sup> Се мислеше дека не треба да има етички наложувања, со што настапи фаза на запоставување на хуманото и на етиката воопшто. Напредно со тоа опаѓаше и значењето на моралното воспитание и обврската тоа да се спроведе.

Паралелно со тоа се случуваше светска катастрофа. Големите војни уништија голем број луѓе; природата е загрошена, измислени се хемиски, биолошки и нуклеарни оружја; судирите меѓу луѓето, насилството и зависностите постојано е во раст...се јави потреба на пошош да се повикаат разни средства, во сите сфери на човечкиот живот. На социјално и на духовно поле се јави стремеж кон афирмација на етиката, како шанса и можност за излез од проблемите. Се нагласи потребата од грижа и одговорност. Етичките вредности станаа неопходност за доброто живеење, за животот воопшто.

Денес во образованието во светот повторно vznikнуваат тенденции за неговата нагласена хуманистичка содржина – се повеќе се изучуваат предмети од областа на филозофијата и блиските дисциплини, од духовните науки и хуманитарните науки. Меѓу овие предмети, особено значење добива воведувањето на Етичкото образование. До денешната епоха, изучувањето на етиката, освен за научни цели, го имаше значењето, главно, на морално воспитување и на инструирање во професионалната етика (деонтологија). Новата етичка потреба наметна нови сознанија и поуки. Етичкото образование е сè поприсутно во сите земји во светот, како основа за сите видови вредносно образование (здравствено, граѓанско, политичко, еколошко, социјално, семејно, културно). Новите етички сознанија влијаеа врз потребата, суштината, содржината и формите на новото етичко образование.

<sup>36</sup>Темков, К. (2003), Зошто и како да се учи етика, *Културен живот*, бр.1, 51-62.

Моралното воспитание и натаму е важно, но тоа не претставува постапна адаптација на младата личност на социјалните цели и вредности и нејзино оспособување да ги извршува нормите што ги има општеството. Целта на етичкото образование е ширење на етичкиот дух и на етичката сериозност, одговорност и креативност.<sup>37</sup> Во демократските општества секој ги изразува своите ставови и од секого се очекува да ги согледува проблемите на живеењето и да изградува соодветни, потребни животни норми. Затоа треба секој да биде етички образован, за да може да биде конструктивен член на заедницата, а заедницата да остварува вистински етички цели.

Етичкото образование е нова форма на етиката и педагошката дејност за ширење на етичкиот дух и сознание. Во суштина педагогијата е применета етика. Во едукацијата се реализираат вредностите за кои човештвото смета дека се најважни и потребни да бидат пренесени на младите генерации.

Суштината на моралното воспитание е во социјализацијата на личноста, во подготвувањето таа да ги прифати и научи моралните принципи и својата морална свест да ја користи за адаптација во средината и поадекватно сместување во системот на односите во општеството. „Содржината и според тоа, целта на моралното воспитание ја определуваат моралните норми што владеат или што допрва настануваат во општеството“<sup>38</sup>. Затоа и покрај инсистирањето на многустраните интелектуални, психички и морални димензии на човечката личност кои треба да се развијат низ педагошкиот процес, крајната и највредна суштина на моралното воспитување станува незаобиколива етикеција, како вид и низа на посакувани и препорачани постапки на една личност која знае што е морално и тоа го прави.

Етичката едукација израсна врз слична согледба на процесот на моралната изградба на личноста, но нејзината идеја е насочена пред сè кон суштествена и автентична самоизградба на сите етички димензии на личноста. Етичкото образование се интересира за тоа како човекот станува етичка личност – „единка која слободно суди, гради и развива морал, што е содржината на моралната изградба на личноста и кои се стадиумите низ кои личноста минува на тој сложен пат на себеизградба од несвесно

<sup>37</sup> Темков, К. (2004), *Етика за III година*, Скопје: Просветно дело, стр.19.

<sup>38</sup> Vukasović, A. (1974), *Moralni odgoj*, Zagreb: Liber, str.19.

суштество во суштество кое гради добар свет и правилни етички вредности и морални принципи<sup>39</sup>.

Етичкото образование го надоплнува и надградува стандардното морално воспитание, кое претставува запознавање на младата личност со општествените норми и тенденции, нивно прифаќање и приспособување кон нив. Етичкото образование пошироко е замислено: тоа суштествено е насочено кон градење на автономна личност, способна да се соочи со проблемите на живеењето и со сите сериозни проблеми на општеството, која има знаење за суштината на етиката и оспособена етички да ги решава проблемите за клучни ситуации значајни за неа, за општеството и за целото човештво. Етичкото образование претставува едно од есенцијалните скалила во освојувањето и изградувањето на човековата слобода. Низ хуманиот однос, низ духот на слободата, слободното мислење и изразување, идните генерации можат да го развијат својот однос кон фундаменталните човечки вредности и да ја изградат својата слобода.

Етички образованата личност има способност да обликува, избира, следи и брани соодветни аксиолошки ставови, а од вредностите да создава сообразни ефектни морални норми на однесување. Тоа е потредно за снаоѓање на личноста во сложените процеси на денешниот свет и на демократија, како и во очекуваните тешкотии на идното живеење и решавање на проблемите со добри одговори.

Етичкото образование е ново, но неопходно наставно подрачје, кое се вградува во системот и облиците на образование во сите земји во светот. И во нашата земја започнат е тој процес, така што истото е застапено на сите три нивоа на образование – основно, средно и високо. Сето ова може да поттикне бројни истражувања и тоа почнувајќи од програмската поставеност и адекватноста на наставните содржини кои даваат етичка основа, па се до носителите и реализаторите на воспитно – образовниот процес, нивните етички основи и нивната професионална етика.

<sup>39</sup>Горѓиева – Петрова, Е. (2005), *Современото училиште и моралното воспитание*, Штип: Педагошки факултет, „Гоце Делчев“, стр.122.

## 2.2. Програмска поддршка на етичкиот концепт на наставата

Наставната програма е училишен документ во кој се конкретизирани дидактичките (општите) и методичките (посебните) елементи на наставниот план. Во наставната програма се расветлува функцијата и организацијата на наставата по одреден вид училиште, се дефинира целта на секој наставен предмет, се утврдуваат неговите основни задачи, дидактички и методички се расчленуваат наставните содржини, се систематизираат наставните активности и по правило се даваат основни дидактички и методички упатства за организација на наставната работа. Во неа, ако е добро компонирана, се даваат прецизни инструкции за тоа каква функција има одделен наставен предмет како треба да се организира наставната работа и со примена на каква технологија може да се постигне оптимален успех во наставната работа со целата паралелка, со издвоени групи, со диференцирани парови и со поединци.<sup>40</sup>

Наставните програми во нашата земја се изработени согласно „Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015“. „Националната програма за развој на образованието помага да се развие ефективен образовен систем кој располага со механизми за подготовка на младите и возрасните за сите предизвици и промени со кои ќе се судрат во утрешнината која што доаѓа. Таа настојува, во духот на современите цивилизациски вредности, како што се: знаењето, демократичноста. Правичноста, толеранцијата и хуманоста, да ги креира основните правци на развој на образованието во државата. Притоа, во рамките на зацртаните цели за реализација, се обидува доследно да ги почитува генералните принципи на кои се темели развојот на образованието во Р. Македонија, како што се принципите на: квалитет, граѓанска одговорност, поврзаност со пазарот на трудот, економичност, праведност, транспарентност и интегративност“<sup>41</sup>.

Еден од проблемите со кои се соочува нашето образование е преоптеретеноста на наставните програми. Направени се низа зафати за растеретување на програмите, кои често не беа задоволувачки. Најчесто тоа се вршеше механички, со исфрлање на делови од содржините и задржување на сувите факти. Овој пристап е најголемиот

<sup>40</sup>Prodanović, T., Ničković, R. - Поповски, K. (2000), Програмирање на воспитно – образовниот процес, Скопје: ПЗП „Графохартија“, стр. 14.

<sup>41</sup> „Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2005“, Скопје: Министерството за образование и наука.

проблем и фактор кој предизвикува фаворизирање на меморирањето, фактографијата и енциклопедизмот од страна на учениците во основното образование.

Се поставува прашањето: што му е потребно на еден ученик, на одредена возраст, со дадени потенцијали и интереси, да знае и да умеет да направи, за да може успешно да го остварува својот физички, емоционален, когнитивен и социјален развој и со успех да го продолжи своето школување? Само со поставување на целите и на прецизирани параметри кои ги укажале на тоа што е потребно да знаат и умеат учениците, може да се постигне суштинско растоварување и тоа да е во согласност со развојните карактеристики на соодветна возраст.

Уставот на Р. Македонија и Законот за основно образование дадоа основа за развивање на наставен план со наставни програми за деветгодишно основно воспитание и образование. Тргувајќи од анализата на основното образование во нашата земја, како и задолжителното образование во други држави во Европската унија, изготвени се наставни програми во кои се подобрува содржината, организацијата и квалитетот на основното воспитание и образование. За развивањето на промените, земени се во предвид достигнувањата на науката за образованието и воспитанието, а особено наставните планови и искуството во основното и задолжителното образование во повеќе развиени земји. Посебно внимание се посвети на искуството стекнато со развојните истражувања и иновации во наставата во голем број училишта во Р. Македонија.

Со развивањето на нова структура во основното образование, составена од три воспитно – образовни периоди, така што секој период претставува релативно заокружена целина во однос на развојните карактеристики на учениците и законитостите во учењето, начинот на оценување на постигнувањата на учениците, облиците на индивидуализирана и групна настава, нивото на знаење, вештините и напредувањето на учениците, се создадоа големи можности за континуирано проверување и пролабочување на ученичките постигнувања.

Тргувајќи од законската регулатива за основно образование, во нашата земја постои заеднички наставен план и програма за задолжителните, изборните и факултативните предмети. Во сите држави постојат нагласени тенденции за подобрување на општото воспитание и образование, а истовремено и да се даде можност на избор на одредени предмети согласно интересите и очекувањата на учениците.

Она што е во интерес на нашето истражување се наставните програми во првиот циклус на деветгодишното основно образование. Карактеристично е тоа што во првите три години наставата и другите облици на воспитно - образовна работа со учениците се систематизирани и претставуваат една целина. Во прво одделение развојот кај децата поминува од предоперационално ниво на мислење кон ниво на конкретни операции. Но тие промени не настануваат истовремено ниту подеднакво кај сите деца, туку продолжуваат и во второ и трето одделение. Затоа со наставните програми не можеме да бараме од сите деца да ги постигнат очекуваните знаења и вештини. Главната порака е децата да учат преку своето искуство, да им се овозможи да експериментираат, да ракуваат со предметите, да користат симболи, да поставуваат прашања, да бараат одговори и истите да ги споредуваат со одговорите на другите соученици.

Наставните програми кои се користат во практиката на нашите основни училишта составени се од неколку компоненти: цели за развојниот период; цели на наставата за секое поединечно одделение; конкретни цели за секој наставен предмет; содржини кои треба да се обработат распоредени по конкретни подрачја, теми и подтеми, поими кои треба да се усвојат за секоја предвидена содржина, како и активности и методи за усвојување на предвидената содржина; дидактички препораки за наставниците (меѓупредметно поврзување, методи, форми, средства на наставна работа, начини за вклучување на родителите во наставата, наставни средства кои треба да се применуваат); начини на оценување на постигнувањата на учениците. Сите овие компоненти даваат можност за нови идеи и поттикнување на креативноста на наставникот при осмислувањето и подготовката на секој наставен час.

Ако тргнеме од основните принципи и цели на основното воспитание и образование, па се до конкретните цели, содржини, наставни форми и методипредвидени во наставната програма за успешно реализирање на наставниот час, ќе забележиме дека најголемиот дел од нив се засноваат на етички концепт и предвидуваат развивање на етички вештини согласно на возраста на учениците.

Главните придобивки од направените измени во последниве десетина години се содржат во создавањето можности наставниците посамостојно да ја планираат наставата, да ги избираат наставните методи и средства, да направат избор на учебници и други извори на учење. Како посебни придобивки во процесите на посамостојното планирање на наставата е понагласеното поврзување на учењето со искуството на ученикот, флексибилна организација на часовите, поттикнување на индивидуална



активност на ученикот и групна работа, промени во распоредот на мебелот во училишната со цел да се поттикна подобра комуникација и кооперативност во учењето.

### **2.3. Етиката како наставен предмет**

Етичкото образование претставува суштествен, клучен дел од општочовечката едукација, го води младиот човек по патот на правилна морална изградба, давајќи му шанса да научи што е добро и кои се неговите творечи етички потенцијали и овозможувајќи му да прави избор на доброто наспроти злото. Преку етичко образование човекот се изградува во слободна, зрела и одговорна личност, која е способна да носи етички решенија и да креира правилни морални норми.

Етичкото образование е нова педагошка област, која ја претпоставува неопходноста од морално обликување и етичко едуцирање на личноста. Согласно на заложбата на УНЕСКО, етиката треба да се изучува на сите нивоа на образование, почнувајќи од основното, средното, па се до високото образование и до сите видови на професионално перманентно обучување.

Резултатите од реализацијата на наставата по етика во земјите ширум светот се позитивни и охрабрувачки, што претставува мотив повеќе за нејзино понатамошно имплементирање и развој.

Во Република Финска етиката се учи како изборен предмет во трите години од средното образование.

Во Република Италија етиката се изучува според избор на ученикот во шесте години од гимназиското образование.

Република Хрватска предметот етика го вовеле како изборен предмет напоредно со веронауката во сите четири години од средното образование. Целта е воведување на ученикот во светот на вредностите, негово запознавање со богатството на европската и националната култура и пронаоѓање на сопствениот идентитет.

Во Република Словенија предметот морално воспитување се изучува во двете последни години од основното образование.

Етиката во Република Бугарија се изучува во составот на многубројните филозофски предмети, кои се дел од средното образование во деветтиот, десеттиот, единаесеттиот и дванаесеттиот клас.

Етичкото образование во Република Словачка е многу застапено и нивниот систем на етичко образование е најпознат во светот. Таму етичкото образование се изучува во

последните пет години од основното образование и во првите две години од средното, односно седум години, како избран предмет напоредно со веронаука.<sup>42</sup>

Етичкото образование е суштествен дел од воспитно – образовниот систем и во школството во Австралија, каде се изучува во сите 12 училишни години во основното и средното образование. Акцентот се става врз оспособување на младата личност за вршење на морален избор во демократското општество: „Децата и младите како човечки суштества имаат потенцијал самите да одлучуваат и да вршат избор, а Етиката треба да ги оспособи одлуката и изборот да бидат правилни“.<sup>43</sup>

И во нашата земја проникна желбата да се следат современите светски тенденции во поглед на етичкото образование и негово воведување во воспитно – образовниот систем кај нас.

Врз основа на иницијативата за воведување на етичко образование во нашето школство, Министерството за образование одобри изведување експериментална настава по етика во 4 средни училишта во Република Македонија во учебната 1998/99 година – како општа етичка насока. Истовремено експерименталната настава по етика беше изведувана во сите години од средното образование, како би можело да се проверат комуникативноста и едукативноста на нејзините содржини врз различни генерации ученици. Во 2002 година воведена е прва редовна настава по Етика во средните музички училишта, а во 2003 година започна изборна настава по Етика во гимназиското образование, и тоа во II година, а во III година во пакет изборни предмети во општествено – хуманистичкото подрачје.

Во македонското општество јавно се дискутираше за воведување настава по Етика во основното образование, за што се расправаше и во Собранието на Република Македонија и се донесоа ставови за нејзино воведување. Министерството за образование и наука – Биро за развој на образованието во програмата за деветгодишното основно образование во 2007 година усвои Наставна програма по Етика за основно образование, според која во шестото или седмото одделение учениците ќе имаат можност за изборна настава по Етика по два часа неделно или 72 часа годишно.

Целта на оваа настава по Етика е да ги запознае учениците со суштината на етиката и моралот, да им овозможи на учениците да ги разберат реалноста и значењето на

<sup>42</sup>Топузоска, Љ. (2006). Видови и методи на етичко образование во одделенска настава, докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет.

<sup>43</sup> Темков, К. (1998), Етиката – образовен предмет, „Нова Македонија“, 11 мај.

проблемот на моралот во животот на личноста и во општеството, да помогне во градењето на карактерни особини на младите личности, да им помогне на младите да се осознаат како разумни и одговорни суштества, да помогне во осознавањето на егзистенцијата и на потребите на другите како и за нивната улога во животот на личноста, да ги подготви и оспособи учениците за правилно прифаќање и избор на позитивните етички вредности, како и за личен креативен придонес во градењето на етичката аксиологија и да ги воведо во самостојно критичко и позитивно однесување кон етичките дилеми и алтернативи.

Од учебната 2010/2011 година согласно Законот за основно образование во нашата земја, се воведува задолжителна настава по Етика во VI одделение, со по 1 час неделно, односно 32 часа годишно. Содржините по Етика според Наставната програма се распоредени во три наставни теми:

1. Етиката и моралот
2. Универзални етички вредности
3. Добро однесување

Овие три наставни подрачја ги покриваат основнит етички прашања со кои треба да бидат запознаени најмладите: суштината на етиката и моралот, сеопштата поврзаност на етиката и смислата на вредностите и најзначајните класични и современи вредности, како и прашањата на правилно морално однесување на младите во основните области на живеење.

Меѓу многуте прашања кои на одреден начин биле предмет на спротивставени дискусии и мислења кои секогаш од ново и одново ја анимираат педагошката теорија е каков став треба да се заземе околу дилемата за воведување на Етиката како посебен наставен предмет, или пак работата да ја препуштиме на вештото и умешно проникнување низ сите наставни предмети во мера, обем, длабочина колку што дозволува нивната природа. Оваа дилема се појави при обидот за воведување на Етиката во одделенска настава.

Првата експериментална настава по Етика во одделенска настава во нашата земја е изведена во учебната 2003/2004 и 2004/2005 година во едно основно училиште во Скопје во I и II одделение, по иницијатива и идеја на професорот по Етика, д-р Кирил Темков. Овој експеримент за воведување на Етичко образование за прв пат кај нас се спроведуваше со деца од седум – осум години. Целта беше испитување на рецепцијата на етичките содржини кај најмалечките ученици, проверување и испитување на комуникативноста, сознајната и етичката вредност на предложените етички тематски

области и наставни содржини, како проверување преку наставата на дидактичкото значење и методичката ефикасност на различните содржини, методи, техники, средства во етичката едукација на оваа возраст.<sup>44</sup>

Иако експерименталната настава по Етика во одделенката настава не резултираше со нејзино официјално воведување, се направија сериозни испитувања за можноста за реализација и евентуално воведување на етичко образование во првиот едукативен степен, како и за перманентно и систематско изведување на наставата по Етика со сите натамошни степени на образование.

### 3. Развојните карактеристики на учениците во првиот циклус на деветгодишното основно образование

Средното детство е период кој започнува после 6 -тата година и завршува околу 12 -тата година. Од децата на возраст околу 6 години постепено се издвојува очекувањето да почнат да учат, да излегуваат од домот и да бидат одговорни за своето поведение кога возрасните не ги нагледуваат. Тие добиваат извесен степен на автономија која се заснова врз новостекнатите сознајни способности да мислат попродуктивно и логично, да го задржуваат вниманието на еден проблем кој го решаваат и истиот да го разгледуваат и да го согледуваат од различни аспекти и перспективи.

Според Пијаже во периодот на средното детство мислењето се одвива преку конкретни операции. Операцијата е внатрешна активност која е дел од логичкиот мисловен систем. Тоа значи дека детето е способно ментално да собира, вади, подредува, да ги преобразува информациите и предметите.<sup>45</sup> На предучилишна возраст децата манипулацијата со предметите можат да ја прават само по физички пат, а не можат ментално. Веќе 8 – годишните деца тоа го прават преку т.н. конкретни операции: мисловните операции се одвиваат внатре (на ментален план), но во присуство на предметите за кои се мисли.

Ваквите промени во мислењето овозможуваат појава на игри со правила и почитување на општествените правила и на моралните норми.

<sup>44</sup> Топузоска, Љ. (2006), *Видови и методи на етичко образование во одделенска настава*, докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет.

<sup>45</sup> Шкарик – Мурјева, О. (2004), *Развојна психологија*, Скопје: Филозофски факултет, стр. 180.

Децата на оваа возраст, во различни контексти, ги учат различните информации, бројни способности и вештини, како и вредносниот систем на културната група во која растат. Децата учат самостојно, во училиште или во рамки на врничката група.

Секојдневните вештини ги учат преку непосредно набљудување на она што го прават другите, а најчесто тоа се возрасните. Во основното училиште, во текот на средното детство, основните знаења се прошируваат и децата се обучуваат за решавање на проблеми.

Во средното детство постои свест за групните норми и децата се свесни за местото кое го имаат во групата бидејќи прават споредување на својот изглед или успех во однос на другите во групата. Во односите меѓу врниците се јавуваат меѓусебни помагања и разбирања, споделување на време и посед, без видлив личен интерес и тие се основа на просоцијалните поведенија или алтруизмот.

Во почетокот на средното детство децата себе се опишуваат според телесниот изглед и активностите кои ги прават. Подоцна во средното детство се опишуваат според менталните својства и според посложените активности кои ги прават. Децата на оваа возраст се свесни за сопствените физички и ментални особини и ги споредуваат со оние на своите врници и на другите луѓе. Самопочитувањето во средното детство има општо значење. Детското самопочитување зависи од неговите успеси и остварувања, но и од интерактивните искуства што ги има со групата врници и со возрасните.

Во развојот на моралното судење кај детето може да се констатираат повеќе фази:

1. Аморалната фаза е карактеристична за децата на возраст до три години. Детето во овој период на развојот е насочено кон себе и кон постигнување на сопственото задоволство. Во оваа фаза се пресудни топлите семејни односи и родителското почитување на детето за неговото правилно насочување во дејствувањето. Кон карајот на оваа фаза детето започнува да учи и да сфаќа што е добро, а што зло.

2. Егоцентрична фаза I ги опфаќа децата на возраст од третата до петтата година. Во овој период од развојот детето е водено од родителскиот авторитет. Примарен е сопствениот интерес. Детето во оваа фаза прави диференцијација на доброто и на злото врз основа на казната – доброто е она што не се казнува, а злото е она што е проследено со казна. На возраст од три до пет години детето умее да разликува кога другите се весели или тажни, но не ги разбира емоционалните последици на добриот или лошиот акт. За моралниот развој на детето во овој период особено се значајни реакциите на задоволство или незадоволство на останатите членови за детските дела,

што ќе му овозможи на детето да се ориентира согласно реакциите и да настојува кај другите да предизвика позитивни реакции со своето однесување.

3. Егоцентрична фаза II го опфаќа периодот од шесттата до деветтата година од животот. Во овој период детето сè уште се ориентира според родителскиот авторитет, а сопствените потреби остануваат најважни. Во предходната фаза детето се труди да ја избегне казната, во оваа фаза се труди да добие награда. Детето на возраст од шест до девет години ги разбира емоционалните последици од доброто или лошото однесување и се однесува согласно со поставените морални правила.

4. Индивидуализмот се јавува во десеттата година од животот на детето. Детето во овој период е свесно за потребите и интересите на другите луѓе, почнува да гради заемни односи. Сепак правилата кои ги прифаќа и според кои го обликува своето однесување не ги препознава како општествени правила, тие за детето едноставно постојат како нешто апсолутно.

5. Фазата на социјален договор ја опфаќа возраста од деветтата до дванаесеттата година од развојот на детето. Детето во овој период станува свесно дека моралните правила се резултат на договор меѓу луѓето, кои се обврзуваат дека ќе ги почитуваат.

6. Фаза на општествениот морал го опфаќа периодот на адолесценција, од дванаесеттата до деветнаесеттата година. Во овој период од развојот се уважуваат општите етички начела, кои се резултат на општествениот договор, се почитуваат ниормите, законите и обичаите. Мотивацијата за однесувањето на младите повеќе не е заповедта и мислењето на другите, туку должноста и свеста за општествениот ред, за уредените односи меѓу луѓето. Тогаш младата личност себе почнува да се согледува како морален субјект со свест и одговорност.

Преминот од една кон друга фаза во моралниот развој, освен што зависи од возраста, зависи и од когнитивниот развој, значи го представува и развојот на мислењето. За моралниот развој на детето пресудна е неговата околина, личностите (авторитетите) кои го водат и обликуваат.

### 3.1. Хетерономен и автономен морален развој

Во триесеттите години на 20 век големиот психолог и филозоф на моралот Жан Пијаже изгради нова теорија за моралниот развој на личноста како дел од неговите мошне значајни истражувања за когнитивниот и психолошкиот развој на личноста.

Појдовна точка во истражувањето на Пијаже е определбата дека „моралноста е систем од правила, а основата на сиот тој морал е почитувањето на тие правила“.<sup>46</sup>

Интересирането на Пијаже не се сведува само на тоа дали децата ги почитуваат социјалните правила, туку и зошто тие ги почитуваат. Тој дефинирал две големи класи социјални релации во кои децата партиципираат од самото раѓање: возрани – деца и деца – деца. Овие релации претставуваат два социјални света за децата – во првата релација децата ги учат правилата од возрасните базирано врз почитувањето на нивниот авторитет и супериорност, во втората релација децата ги учат правилата преку меѓусебната соработка базирано врз еднаквоста.

Првите искуства на децата на полето на моралноста се сврзани со нивните родители или со други возрасни личности кои сакаат да ги социјализираат децата. Заради структурата на овие односи, децата веруваат дека правилата се природни и универзални. Пијаже користи неколку термини за да го опише детското судење во првата морална фаза – хетерономност, субјективност и егоцентричност. Втората фаза е автономна и го означува моралното созревање на личноста и таа ја заменува хетерономната фаза.<sup>47</sup>

Своите истражувања Пијаже ги вршел со деца од шест до дванаесет години. Децата под седум години одговорноста ја сфаќаат претежно објективно, а постарите од девет години имаат субјективно сфаќање на одговорноста. Голем број деца помеѓу седмата и деветтата година во судењето го покажуваат и едното и другото сфаќање на одговорноста. До седмата – осмата година на децата им е тешко да се држат до вистината, без всушност да лажат или да измамат некого и без да бидат свесни за тоа што го прават. Тврдењата на децата или нивните објаснувања се повеќе експресија на чувствата отколку уверувања кои можат да се вистинити или лажни.

За Пијаже егоцентризмот е неспособност за диференцијација на егото од општествената средина. Егоцентричното дете моралните закони ќе ги сфати како реално постоечки, независни од него како субјект. Во моралната активност ќе се ориентира само на физичката последица, а ќе ја изоставува намерата како субјективен вид на активност. Во моралот, односно во сфаќањето на одговорноста недостасува детската способност за интроспекција, затоа активноста не може да се субординира со намерата од која произлегла.

<sup>46</sup>Piaget, J. (1997), *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press Paperbacks, стр.4.

<sup>47</sup> Исто, стр. 110 – 112.

Има неколку фактори кои неизбежно водат до развојни промени. Детската способност за разбирање расне, паралелно со ова попушта и принудата од страна на возрасните.

Пијаже истакнал три фактори кои носат новини во моралното мислење:

- интелектуалниот напредок согледан во потесна смисла;
- попуштање на принудата од страна на возрасните;
- соработка со врсниците.<sup>48</sup>

Пијаже особено го истакнува влијанието на третиот фактор, детето настојува да ги сочува и развие емотивните односи со врсниците и тежнее да го заземе своето место на „еднаков со еднаквите“. Рамнотежата во односите и соработката го потиснуваат егоцентризмот и слепото верување во авторитети.

Карактеристика на етичко – психолошките истражувања на Пијаже е паралелизмот помеѓу интелектуалниот и моралниот развој. Поединецот препуштен сам на себе станува егоцентричен. За да стане свесен за другите и да се изгради во етичка смисла, своите мисли мора да ги споредува со мислите на другите и да се развива. Затоа објективното сфаќање на одговорноста е само еден вид моралност кај детето – хетерономна моралност. Следната стапка во моралниот развој на личноста е автономната моралност, во која личноста изразува себеразбирање како морален субјект и свесно се насочува кон морално дејствување како израз на спроведување на свои морални вредности и принципи.

Човекот низ својот морален развој го поминува патот на личност водена од други субјекти, хетерономна личност, која не претставува слободен и вистински одговорен етички субјект – до автономна личност, која свесно се насочува кон моралното дејствување како израз на спроведувањето на своите етички вредности и принципи, личност која дејствува слободно и одговорно.

### 3.2. Стадиуми на моралниот развој на личноста

Американецот Лоренс Колберг, еден од најпознатите психолози на моралот во современата епоха, даде мошне значајна теорија за стапките на моралниот развој, со што ги прошири, детализира и дообјасни основните позиции на Пијаже. Своето истражување на моралниот развој Пијаже го завршил со заклучокот за хетерономната и

<sup>48</sup>Мириќ, Ј. (2001), *Развој моралног мишљења*, Београд: Калекон, стр. 117.



автономната моралност од раната до средната детска возраст. Колберг го проучувал моралниот развој на личноста исто така како развој на нејзиното морално судење, но со истражувањето го опфатил и периодот на адолесценцијата. Во својата книга „Филозофија на моралниот развој“, тој укажува на реалноста на етичкиот развој како процес кој личноста ја води од нормите од некој авторитет, кон нормите иманентни на самото дејствување и сознание на личноста.

Според Колберг, развојот на моралното мислење се одвива низ стадиуми. Колберг разликува три развојни нивоа, секое ниво содржи по два стадиуми, значи постојат шест стадиуми на моралниот развој на личноста.<sup>49</sup>

### **Прво ниво: Претконвенционално**

На ова ниво од моралниот развој детето се раководи според културните правила и согледувања на доброто и злото, на правилното и неправилното; нив ги интрпретира според физичката или хедонистичката консеквенција на постапката (казна, награда, замена на услуга) или се ориентира според моќта на оној кој ги поставува правилата.

#### **Стадиум 1: Хетерономна моралност**

За стадиумот на хетерономна моралност карактеристичен е егоцентризмот. Постои свест само за сопствените интереси и потреби, а туѓите не се согледуваат. Целта е насочена кон избегнување на казната како резултат на прекршувањето на правилата.

#### **Стадиум 2: Индивидуализам, инструментална цел и размена**

За овој стадиум карактеристично е постапување и однесување со кое би се задоволиле сопствените интереси, но личноста започнува да ги согледува и интересите на другите луѓе. Размената се сфаќа во смисла: „Ти ми ја ишара книгата, сега јас ќе ја ишарам твојата“.

### **Второ ниво: Конвенционално**

На ова ниво од моралниот развој личноста се ориентира според очекувањата на семејството, групата, нацијата и изразува лојалност кон нив преку поддршка и идентификување со нив.

#### **Стадиум 3: Заемни очекувања и односи**

На овој степен на развојот личноста постапува според она што се очекува од неа и се однесува според одобрувањето. Изразена е потребата да се биде добар во

<sup>49</sup>Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development*, New York: Harper & Row, стр. 17.

сопствените очи и во очите на другите. За овој стадиум карактеристично е верувањето во „Златно етичко правило“.

#### Стадиум 4: Општествен систем и совест

На овој степен од моралниот развој личноста ги исполнува прифатените должности и се раководи според социјалниот ред, а исправно постапување е она кое носи напредок во заедницата и општеството.

#### **Трето ниво: Постконвенционално**

На ова ниво постои јасно дефинирање на моралните вредности и принципи и се доживува сопствена идентификација со нив и со групата.

#### Стадиум 5: Ориентација според општествен договор

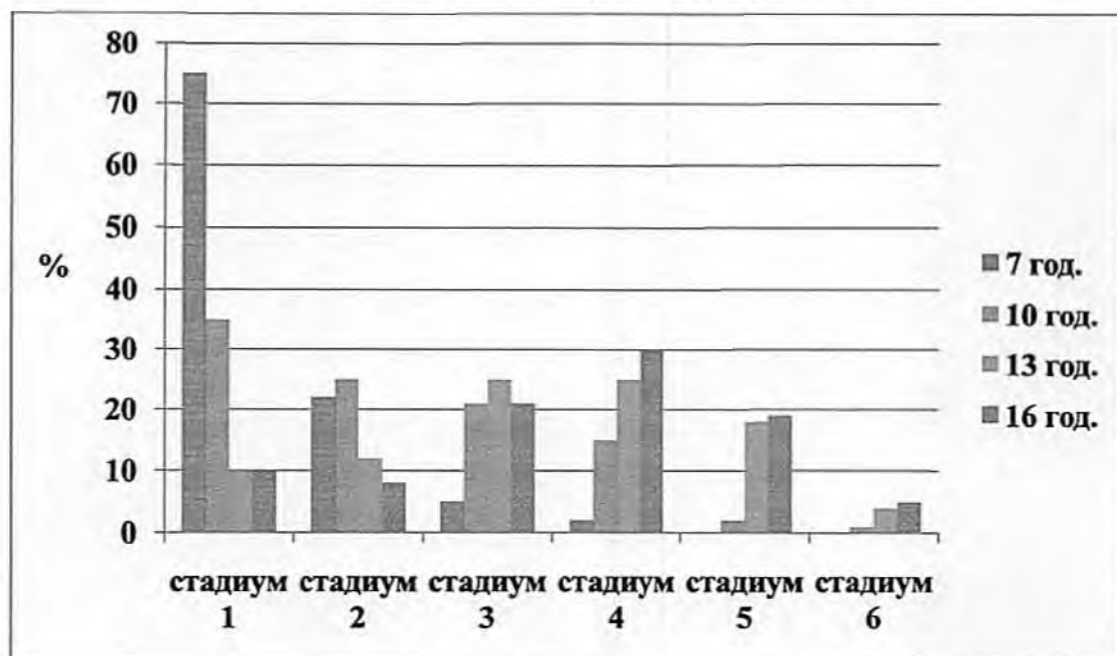
На овој стадиум е изразена свеста дека луѓето застапуваат мноштво различни вредности и мислења, а многу од нивимаат релативно значење. Но некои правила според своето значење не се релативни, такви се правото на живот и на слобода, тие важат во секое општество. Постои чувство на обврска спрема законот и прифаќање на општествениот договор. Во предвид се земаат моралната и правната точка на гледање, но овие две страни понекогаш се во конфликт.

#### Стадиум 6: Ориентација според универзални етички принципи

Ова е стадиум на висок морал. Личноста се придржува кон етички начела кои самата ги избрала. Во случајот законот ги нарушува овие начела, личноста постапува со согласност со моралните принципи. Овие начела се универзални вредности на справедливоста, правдината – еднаквост на правата на луѓето, почитување на достоинството на личноста... На овој степен од моралниот развој личноста верува во валидноста на уневерзалните морални начела и чувствува лична приврзаност кон нив.

Колберговите емпириски наоди за развојот на моралноста согласно возраста кај децата прикажани се на графикот

Графикон 1. Стадиуми на моралниот развој на личноста



Доследно на својата когнитивна ориентација Колберг предлага наставниците да го поттикнат развојот на моралното мислење кај учениците преку соодветни расправи кои вклучуваат вистински морални дилеми од секојдневниот живот, историјата, литературата. Моралниот развој кај учениците ќе биде успешен тогаш кога моралните поуки кои произлегуваат од расправите се малку над ученичкото ниво на разбирање.

Спетените на моралниот развој се тема на проучување и се во доменот на интерес и на етиката, и на психологијата и на педагогијата. Жан Пијаже и Лоренс Колберг покажувајќи ја развојноста на моралот на личноста дадоа огромен придонес во развојот на овие науки.

Денес може да се констатира дека етичкото образование ги следи идеите на Жан Пијаже и Лоренс Колберг.

#### 4. Етичките основи на дидактичките аспекти на наставата

Секоја наука и научна дисциплина има свој предмет на проучување, тоа е едно подрачје или област од природата, општеството или човековата мисла.

Дидактиката има свое подрачје на проучување, а тоа е теориската и практичната основа на воспитно – обрзовната работа во наставата.

Образованието никогаш не е изолирано од воспитанието како процес на формирање на личноста. Учењето е главниот облик на детската дејност во школскиот период од нивниот развој. Образованието кое децата го стекнуваат во процесот на наставата, вклучува и круг на идеи, погледи, систем на мисли кои сочинуваат формирање поглед на свет. Дидактиката се ограничува на разрешување на оние воспитни прашања кои припаѓаат во кругот на проблеми на образованието и наставата. Основна цел на дидактиката е откривање на законитостите на успешната настава, онаа настава која овозможува свесно и цврсто усвојување на систем од знаења, умеења и навики од страна на ученикот.

Дидактичките аспекти на наставата се однесуваат на сите наставни елементи: интенционалност, содржина, методи, медиуми, антрополошко-психолошки услови, социо-културни услови. Со овие елементи се одговара на клучните прашања на наставата: зошто да се учи (интенционалност, цел, намера), што да се учи (содржина), како да се учи (методи), со што да се учи (медиуми, наставни средства), кога да се учи (антрополошко-психолошко одлики на ученикот) и каде да се учи (социо-културни услови).

Предмет на дидактиката се законитостите на воспитанието, образованието, учењето и развојот на личноста во процесот на наставата. Задачите на дидактиката се многубројни, сложени и суптилни и се состојат во барање решенија за многу практични ситуации и соодноси што треба да се остварат во наставата. Тоа уште повеќе ќе се разбере кога ќе се има предвид фактот што наставата е една од ретките дејности чии резултати зависат од субјектите кои во себе носат голем број услови од кои зависи успехот. Тие субјективни услови се сите карактеристики на учениците и наставниците.

Во рамките на наставата, ученикот треба да ги развива паралелно севкупните потенцијали на сопствената личност, тој треба да напредува интелектуално, да стекнува нови сознанија, самостојно да формира ставови и однос спрема самиот себе, спрема луѓето кои го опкружуваат и со кои соработува, спрема работата и светот во целина. Ученикот треба непосредно да влијае вр определувањето и изборот на содржините кои ќе бидат поместени во наставниот процес, да влијае врз методологијата на работа во рамките на наставниот процес и како потврда на сопствената одговорност и сопствената слобода, да учествува во евалуацијата на постигнатите резултати во рамките на наставата. Самоевалуацијата на резултатите претставува интегрален дел во процесот на учење и на изградбата на личноста и му

овозможува на ученикот да ја согледа целесообразноста на сопствената работа, постигнатите резултати и сопствениот развој и напредок во рамките на образовниот процес.

Најголема пречка за слободен развој на здрави, самосвесни и одговорни личности е несоодветното влијание на општествената средина која го попречува слободниот развој на личност и нејзината самоактуелизација. Токму затоа наместо авторитарна, шематизирана или програмирана настава, едукативниот процес треба да ја поттикне вродената љубопитност кај учениците, нивната желба а осознавање, формирање на индивидуални ставови и развивање сопствен однос кон светот. Познавањето и примената на основните принципи на мотивација од страна на наставниците претставува еден од предусловите за успешно организирање на наставата, со што ќе се овозможи учениците да се формираат како одговорни, слободни и хумани личности.

Наставните содржини треба да бидат прилагодени на возраста на воспитаниците, методот на експлицирање на наставните содржини интересен, со што ќе се побуди интересот и ќе се овозможи активно учество на воспитаниците во наставата.

Ефикасноста и ефективноста на наставата во најголема мера зависи од воспоставените релации помеѓу основните чинители на наставата. Градењето на позитивна училишна клима е возможно само со постоење на цврста етичка основа, основа која поттикнува, гради и развива етички вредности.

Крајната цел е учениците да почувствуваат дека се најзначаен сегмент на образовниот процес, дека имаат достоинство зашто припаѓаат на заедница која е носител на етички, естетски и културни вредности, да имаат лојалност кон заедницата и желба да придонесат за нејзиниот понатамошен развој и просперитет.

#### **4.1. Етичките димензии на интерперсоналните релации**

Секојдневно, во домот, во училиштето, на работното место комуницираме со други луѓе, примаме и испраќаме пораки. Таквата комуникација која може да се одвива во помали или поголеми групи се именува како интерперсонална комуникација.

Наставниот процес како најсистематски и најорганизиран облик на воспитание и образование, овозможува организирање на квалитетна педагошка комуникација, која во голема мера влијае на ефикасноста на воспитно-образовните активности кои се дел од наставниот процес. Од квалитетот на остварената комуникација, во голема мера

зависи и квалитетот на остварените цели и задачи на наставата, како и квалитетот на остварени интерперсонални односи меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес. Доколку сакаме квалитетна и ефикасна настава истата мораме да ја темелиме на квалитетна и ефикасна комуникација.

Проучувањето на комуникацијата која се одвива во наставата е од големо теориско и практично значење за самиот наставен процес, неговото организирање, реализирање и усовршување. Комуникацијата има голема и важна улога во развојот на човекот: во усвојувањето норми на социјално однесување, во емоционалниот развој, во стекнувањето индивидуално социјално искуство, во реализирањето и самопотврдувањето како личност. Комуникацијата во наставата овозможува единство на воспитното и образовното, остварување на целите и задачите на наставата како најсистематски воспитно-образовен процес.

Климата во училиштето е важен услов кој треба да се негува и воспоставува заради развивање здрави педагошки односи меѓу учесниците. Таа е основен потенцијал за мобилизирање и одржување на сите внатрешни принципи. Климата е надворешен став и однос, невидлив, но се чувствува, на субјектите за одржување позитивна или негативна атмосфера. Позитивната клима ја подржува креативноста, обезбедува поволни услови за истакнување на индивидуалните способности. Систематското функционирање на педагошката клима дава широки можности за намалување на разликите. Се изградува системско вреднување на демократски и педагошки постапки во распределувањето, одлучувањето и решавањето на воспитно-образовните проблеми. Содавањето на позитивна клима во училиштето, која е основа за успешна комуникација, не може да функционира без следниве елементи:

- Педагошка волја да се соработува;
- Стручни и инвентивни способности на кадарот;
- Хуманистички поглед на интерперсоналните односи;
- Прифаќање на широка едукативна организираност;
- Општ став за градење училишна клима;
- Практиката е плод на тимско израснување.<sup>50</sup>

Климата во училиштето е влијателен внатрешен потенцијал, кој развива: дополнителна енергија на колегите, заемна почит, чесност, доверба, соработка, другарство, отвореност, комуникативност, флексибилност, смисла за хумор, култура на

<sup>50</sup> Јововиќ, Б. (2005), *Современо училиште*, Скопје: Просветен работник, стр.60.

однесување, самоконтрола во комуникација, добронамерност, толерантност, насоченост, точност, свесност, доследност...кои всушност претставуваат етички вредности, односно ја даваат етичката основа на наставата.

Квалитетот на интерперсоналните односи во наставниот процес зависи и од создавањето на одредена емоционална клима во одделението. За традиционалното училиште карактеристичен е авторитарниот однос на наставникот кој ја ограничува и задушнува секоја активност на ученикот за која смета дека ги поминава рамките на неговите сугестии и барања. Во ваквиот однос доминира „големата“ улога на наставникот, а ученикот е ситен и безначаен.

Комуникацијата во училищата е незадоволителна и тогаш кога наставникот воспоставува индиферентен однос со своите ученици, создавајќи рамнодушна клима која е неповолна за учење.

Современото училиште прокламира воспоставување на демократска клима во училищата и подготвеност на наставникот да ги доведе учениците до активна работа и до соработка. Наставникот се јавува во улога на поттикнувач, помагач, соработник, ја развива свеста за заедничка одговорност со учениците. Во таква клима можно е да се воспостави двонасочна комуникација, да се менуваат позициите и да се конфронтираат мислењата.

Ефикасна педагошка комуникација во наставата се остварува преку: активно слушање, воспоставување и одржување на квалитетни односи со соговорникот, искреност, користење на јасни и кратки реченици, ускладување на невербалните и вербалните пораки, уважување на потребите и чувствата на сите учесници во комуникација, изразување на чувства, ставови и потреби, поттикнување на прашања и слично.

Квалитетната комуникација насочена кон развој на личноста, поттикнување на креативност, развој на способности, самостојност кај учениците придонесува за зголемување на ефикасноста на наставата. Поттикнувањето на интеракција, демократски односи, рамноправност, хуманост и доверба, мотивација - педагошката комуникација развива позитивен однос спрема наставниот процес и спремност за поголеми напори во реализирањето на воспитно-образовните цели и задачи.

Дидактичките аспекти на наставата се однесуваат на сите наставни елементи: интенционалност, содржина, методи, медиуми, антрополошко-психолошки услови, социо-културни услови. Со овие елементи се одговара на клучните прашања на наставата: зошто да се учи (интенционалност, цел, намера), што да се учи (содржина),

како да се учи (методи), со што да се учи (медиуми, наставни средства), кога да се учи (антрополошко-психолошко одлики на ученикот) и каде да се учи (социо-културни услови).

Ако се земе во предвид дека семејството како и во многу други случаи, така и во однос на моралното воспитание и етичките вредности е првата општествена средина во која отпочнува моралното формирање на детето. Оттука и семејството претставува значаен учесник и субјект од кој зависи квалитетот на воспоставените интерперсонални односи.

#### **4.1.1. Мултикултурната димензија на интерперсоналните релации**

Како резултат на процесите на масовни миграции, зголемена мобилност на луѓето, глобализација, технолошка и комуникациска револуција, европска интеграција, современото општество се формира како мултикултурно општество – мултијазичноста, мултиетничноста, мултирелигиозноста, стануваат сè поиманентна карактеристика на човековото општество.

Современиот развој на науката и технологијата, а пред сè на комуникационите технологии, придонесуваат за рапидно зголемување на комуникациите меѓу луѓето кои потекнуваат од различни меридијани и припаѓаат на различни култури. Така наспроти досега доминантниот принцип, според кој личноста се формира и го развива својот светоглед врз основите на културата на која му припаѓа, денес благодарение на современите можности на брзо, навремено и темелно информирање, индивидуата има можност непосредно да се запознае со различните култури, вредности, обичаи и традиција, различните стилови на живеење и различните духовни дострели и врз основа на тие сознанија да го надоградува, унапредува и збогатува сопствениот поглед на свет, да ги гради сопствените вредности, да развива сопствена креативност и хуманост.

Современата тенденција кон глобализација се повеќе почна да се одразува и во воспитно – образовниот процес. Една од причините за тоа е зголемениот број на ученици, припадници на различни средини (етнички, расови, социјални и сл). Воспитните проблеми почнуваат да се јавуваат тогаш кога, детето кое потекнува од средина различна од мнозинската, се гледа себеси како поинакво, но и тогаш кога станува објект на негативно однесување од страна на останатите деца. Сето ова ја наметнува потребата образовните системи да се справат со проблемите на



Поимот мултикултурно образование во пошироката смисла се однесува на секоја програма која овозможува запознавање и усвојување на културните вредности и обележја не само на своите, туку и на другите култури. Во тој поглед, наставните програми во монокултурните и монолингвалните средини опфаќаат одредени содржини за другите народи во минатото и во сегашноста што може да придонесе за постигнување на хуманистичко воспитание. Сепак, мултикултурното образование се однесува, пред сè, на тие програми кои се реализираат во повеќекултурните општества, а се насочени на запознавање на културните обележја на својата и на другите заедници. Теоретичарот Верн нагласува дека "мултикултурното образование претставува образовни програми кои не се однесуваат само на малцинствата, туку и на целокупната општествена заедница било тоа да се големи или мали заедници". Споменатите сознанија и определби за мултикултуризмот потекнуваат од декларацијата и препораките на меѓународната организација, затоа одделни земји ја прифаќаат како начелен став. Постои согласност во сфаќањата дека мултикултурализмот во западноевропските земји е општествено движење кое се јавува од демократските определби за почитување на граѓанските и човековите права и слободи, како и права за негување и развивање на националните и на културните вредности и особености, права на разлики на одредено ниво за поврзаност со другите групи - заедници и нивно интегрирање.

Секоја култура се состои од општествени норми, ставови и вредносни обрасци кои го дефинираат она што конкретното општество го преферира, го дозволува или забранува, односно што е исправно делување и мислење и како треба да се вреднуваат предметите, процесите и човечките односи. Овие правила укажуваат и на морално релевантното разликување на исправното и грешното. Моралот претставува општествена духовна торба, па затоа е во тесна врска со културата во целост. Исто така, во моралот силно се очитува посебниот дух на општеството, при што тој претставува и еден од највлијателните чинители што ја обликуваат таа особеност на духот.

Во секојдневниот живот човекот се соочува со морални ситуации, од кои што произлегуваат голем број на морални дилеми. Но, интензитетот на моралната дилема се зголемува кога таа се поместува од личната одлука, кон јавниот дискурс. Моралната дилема прераснува во морален конфликт кога во јавната арена различни групи на луѓе застапуваат спротивставени морални вредности. Најголемиот предизвик на денешното време е да се состанат луѓето кои што застапуваат навидум неразрешливи и

непремостливи разлики и второ, да се креира процес во кој сите страни се заинтересирани и волни да изнајдат начин што овозможува признавање на гледиштето на другиот.

Успешноста, односно ефикасноста на комуникацијата е најважниот аспект на комуникацијата, што истовремено претставува и нејзин централен проблем. Споделените етички спогодби се еден од најзначајните фактори кои што влијаат врз ефикасноста на мултикултурната комуникација и соработка.

Проектот за универзална етика, инициран од страна на UNESCO, претставува продолжение и надопонување на Декларацијата за глобална етика. Во центарот на дискусијата на Проектот за универзална етика е значението на универзалноста во време на културна различност, етичките импликации на глобализацијата, набројување и оправданост на моралните универзалности и покрај културните разлики.

Сето ова во голема мера ја менува и улогата на училиштето. Училиштето, во време на мултикултурализам и глобална социјализација, мора да го воспитува и образува секој поединец за партнерство, социјални вештини и способност за комуникација со околината. Учениците се оние кои треба да градат мостови спрема поединците од различни култури, оспособени за повеќестрано културно прилагодување. Училиштето е место во кое учениците создаваат контакти, комуницираат со воите врсници, искусуваат различни видови односи во праксата. Мултикултурализмот во воспитно – образовниот процес настојува да развие нови, потолерантни облици на однесување кои вклучуваат промени во свеста и ставовите.

Наставата е сложен интеракциско – комуникациски процес. Мултикултурното општество поставува нови барања пред наставата, односно настава во која учениците нема да добиваат само знаења и вештини за интеркултурно дејствување, туку и нивно оспособување за почитување и уважување на припадниците на различни култури. Наставата има за задача да им пружи на младите луѓе стекнување на интеркултурни компетенции потребни за соодноси во новонастанатите општествени услови.<sup>51</sup>

Основните задачи на мултикултурното воспитание се:

<sup>51</sup> Bedeković, V. (2007), *Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina*, во Previšić, V. i suradnici : *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, стр. 58 – 67.

“различноста“ и да изнајдат решение во духот на хуманизмот – универзалната етичка вредност. Еден од главните елементи на најголем број на образовни реформи се различностите, разновидноста и изборот или друг вид предлози за воспоставување сепарирани наставни планови и програми за различни групи или индивидуи.

Мултикултурното образование може да се сфати како определба, потреба и одговор на општеството за реалното постоење и почитување на припадниците на различните групи. Воведувањето на мултикултурното образование во училиштата има своја историја, раст и развој за што некои теоретичари ја делат на три фази.

Првата фаза се карактеризира како желба и настојување на малцинските групи да го решат своето образование за младите генерации, децата - учениците, подобро да го научат и да го совладаат јазикот на мнозинската група, односно службениот јазик на државата и на тој начин да го намалат јазичниот хендикеп. Правната форма на мултикултурното образование се однесува на интензивирање учење на службениот јазик. На припадниците на малцинската група им било потребно тоа за обезбедување “еднакви шанси“ во образованието и вработувањето во општествените институции, претпријатијата, трговските друштва и во други дејности. Ваквата форма на образование несомнено придонесува за поголема социјална интеграција, но истовремено и вклучување на малцинската група во мнозинската заедница.

Втора фаза во развојот на мултикултурното образование, покрај службениот јазик во училиштата, е воведувањето и изучувањето на јазикот и културата на малцинската група. Со ваквата постапка, наставата станува двојазична и бикултурна. Ваквата форма на образование овозможува интегративно функционирање на училиштето, но истовремено дава можност за зачувување на културниот идентитет на припадниците на малцинските групи – заедници.

Во третата фаза на развојот на мултикултурата се нагласува партиципација на културите и вредностите на секоја заедница и на отвореноста на училиштето спрема културата на секоја група - заедница, нивно запознавање и разменување. Мултикултурното образование на тој начин станува интеркултурно, бидејќи ја опфаќа меѓукултурната размена и соработка. Споменатите развојни фази на мултикултурата треба да се сфатат како насоки и општи правци од кои произлегува стратегија за развој на мултикултурното образование и на тој начин да се вкрстуваат согласно со конкретните општествени, политички, економски и културни услови меѓу мултикултурните заедници и условите во одделни мултикултурни општества.

- Подготовка и адаптација за живот во мултикултурното современо општество и постигнување на оптимално интегрирање на “различните” по одреден признак деца и возрасни;
- Стекнување на знаења за специфичностите на различните етнички и религиозни групи во општеството, за богатството и приносот на различните култури во развитокот на човечката цивилизација;
- Откривање на разликите и сличностите на луѓето, со цел восприемање на „другиот како идентичен и различен т.е. како сличен“;
- Постигнување на разбирање на другите, кои што се “различни”, врз основа на познавање на нивните специфични особености и детерминанти и уважување на различноста;
- Акумулација на практично искуство за зачувување на мултикултурната средина;
- Надминување на негативните стереотипи и предрасуди;
- Изразување на емпатија кон “различните” – солидарност, разбирање и сочувување со другите;
- Формирање на самоуважување на сопствената култура како “уникатна”.<sup>52</sup>

Мултикултурализмот доведе и до променета улога на наставникот. „Стручното усовршување на наставниците, е еден од најделотворните начини со помош на кои училиштето може брзо да реагира на променетите околности“<sup>53</sup>. Без оглед на структурата на учениците кои ги подучува, наставниците мораат да бидат свесни за вредноста и доприносот на различните култури. Наставниците имаат променета улога – улога на медијатори меѓу луѓето, културите, знаењата и однесувањето. Како организатори и реализатори на воспитно – образовниот процес наставниците треба да бидат носители на пожелни општествени вредности кои ќе ги пренесат на младите луѓе. Најважни успеси при работата со деца од различни културни средини е да се постигнат: основна јазична писменост, градење на меѓусебна доверба, почитување и љубов во односите наставник – дете; редовна посетеност на наставата, почитување на нормите на однесување, воспоставување соработка со родителите; градење на

<sup>52</sup>www.pomagalo.com.bg

<sup>53</sup>Previšić, V. (1999), Učitelj – interkulturalni medijator. Rosić, V., *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, стр.78. – 84.

самодоверба.<sup>54</sup> Наставниците треба да применуваат стратегии кои ќе создадат позитивна клима и промени кај различните групи на учениците. Една од тие стратегии е градење добар однос наставник – ученик. Наставникот треба да покаже заинтересираност за вонучилишните искуства на малцинските групи (важни случувања во семејството, обичаите, јазикот, музиката...), да поттикна нивно вклучување во извршувањето на училишните активности, да формира групи чии членови ќе бидат припадници на различни култури, да негува демократска клима и еднаков однос кон сите ученици во одделението. Ваквата стратегија ги задоволува детските потреби, пред се потребата за сигурност и припаѓање кон групата.

Друга стратегија која се покажала како позитивна во градењето на интерперсоналните односи меѓу различните културни групи е мотивирањето за учење, односно јавните пофалби на учениците, ускладувањето на тежината на знаењето со нивните способности, верба во можноста за напредок во учењето, индивидуалната помош на детето во текот, но и вон наставата.

Интелектуалното активирање на учениците подразбира креирање задачи во склад со моменталните образовни потреби на детето, уважување на нивото на познавање на службениот јазик, проверување дали сите ученици го разбрале наставното градиво, користење на јасни и разбирливи поими. Овие стратегии се дел од мултикултурното образование. Мултикултурниот пристап тежнее да му овозможи на секое дете да се чувствува сигурно, прифатено и добредојдено во училиштето.

Мултикултурното образование негува педагошки пристап осетлив на културните разлики. Тоа ги уважува економските, социјалните и верските разлики, фокусирајќи се на стратегии кои се ефикасни за сите ученици.

Мултикултурното образование настојува да даде свој придонес и одговор на потребите на различните културни групи. При тоа се користени различни стратегии од интензификација на учењето на службениот јазик, преку организирано учење на мајчиниот јазик на малцинските групи, запознавање и усвојување на вредностите на сопствената култура и културата на другите и разновидни форми на двојазична настава. На тој начин се стекнува билингвално образование до воведување на

---

<sup>54</sup> Мацура-Миловановиќ, С. (2003), „Делотворне стратегии у раду са ромском децом: искуства учитеља“, *Зборник Уважавање различитости и образовање*, Институт за педагошка истраживања, стр. 162-168.

интеркултурната стратегија во образованието на учениците од малцинската со мнозинската заедница, што е европска и светска тенденција.

Во нашата земјата е остварен значителен напредок во промоција на правото на образование на различните етнички заедници, особено преку обезбедување образование на мајчин јазик и преку воведување децентрализиција, со што етничките заедници, преку локалната власт, добија поголема контрола врз училиштата. Согласно аспирациите за членство во ЕУ/НАТО и определбата за подобрување на квалитетот на образованието, во земјата беа иницирани интензивни реформи во овој сектор. Меѓутоа, и покрај општо прифатените предности на мултикултурализмот во образованието и потребата од подобрување на меѓуетничките односи преку образованието, во училиштата сè позачестени се случаите на поделба по етничка основа.

Мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието во нашата земја беа истражувани од Центарот за човекови права и разрешување конфликти со помош и поддршка од УНИЦЕФ.<sup>55</sup> Истражувањето е направено со цел да се идентификува иницијалната состојба што ќе послужи како основа за активности кои УНИЦЕФ ги планира во образованието.

Прегледот на состојбите во Р. Македонија покажа дека владините програми и правната рамка промовираат меѓуетничка комуникација. Сепак со одредбите се забранува дискриминација наместо да се промовираат наведените принципи. Исто така примената на принципите на почитување, толеранција и прифаќање се сведува на овозможување на употребата на јазиците на различните етнички заедници во земјата и поддршка на развојот на сопствениот идентитет (преку организирањена настава на различни јазици и содржини кои сеоднесуваат на традицијата и историјата на сопствениот идентитет). Во нормативната рамка се спомнуваат одредени посакувани вредности во духот на меѓусебното почитување, меѓутоа не е дадена обврска за имплементирање на овие вредности во образовниот систем и не се спомнуваат механизми за стимулирање/санкционирање на почитувањето/непочитувањето на овие принципи, како на национално ниво, така и на ниво на училиште.

---

<sup>55</sup> *Мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието*, (2009), Скопје: Центарот за човекови права и разрешување конфликти.

Со Законот за основното образование<sup>56</sup> се забранува дискриминација по основа на пол, раса, боја на кожата, национална, социјална, политичка, верска, имотна и општествена припадност во остварување на правата од основното воспитание и образование. Меѓу целите на основното воспитание и образование се вброени и следните: (1) развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување, покрај на македонски јазик и неговото кирилско писмо, и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот јазик, (2) воспитување за меѓусебна толеранција, соработка, почитување на различноста, за основните човекови слободи и права. Во Законот се предвидува воспитно-образовната работа за учениците на припадниците на заедниците, кои следат настава на јазик различен од македонскиот јазик, да се изведува на јазикот и писмото на соодветната заедница. Доколку станува збор за училиште во кое наставата се изведува и на друг јазик, името на училиштето може да биде напишано и на јазикот и писмото на кое се изведува наставата. Во законот е предвидено и педагошката документација за учениците од припадниците на заедниците кои наставата ја остваруваат на друг јазик да се води и издава покрај на македонски јазик и на јазикот и писмото на кој што се изведува наставата.

Новиот наставен план за деветолетката претставува добра основа за примена и промовирање на мултикултурализмот во училиштата. Наставниот план покажува напредок во однос на воведувањето на македонскиот јазик за припадниците на другите етнички заедници во прво одделение, но потфрла во воведување на учењето локален јазик за учениците Македонци. Наставните програми вклучуваат образовни цели кои промовираат мултикултурализам и почитување на етничките разлики (особено кога се работи за Образованието за животни вештини).

Анализата на учебниците укажува дека учебниците стимулираат етноцентризам наместо да даваат основа за градење граѓански и/или национален идентитет. Учебниците за сите предмети варираат по однос на квантитетот и квалитетот на содржините поврзани со мултикултурната реалностна земјата, но во повеќето од нив отсуствуваат содржини, ликови, слики и автори кои овозможуваат запознавање со културата и традицијатана „другите“ етнички заедници и увидување на заедничките основи. Кога се работи за родовиот аспект на мултикултурноста во учебниците,

<sup>56</sup>Закон за основното образование, Службен весник на РепубликаМакедонија бр.103/08 (членови: 2, 3, 9, 14, 100, 104, 119).

анализата покажува дека: (а) кога се користени имињана ликови од другите етнички заедници, тогаш сесреќаваат и женски и машки, (б) не е застапена ниту една авторка од другите етнички заедници и (в) со оглед на тоа дека „Другиот“ е најчесто деперсонализиран (прикажан преку групен идентитет), доминира маскулиниот дискурс (како нација, како народ, низ војни и сл.).

Следните заклучоци можат да се изведат од увидот во резултатите од спроведени анализи и истражувања:

1. Училиштата во земјата се поделени по етничка/јазична основа. Моделот на паралелизам и поделеност во образовниот систем е попрепериран во однос на моделот на интеграција кога се работи за споделување на физичкиот простор од страна на учениците, но исто така и кога се работи за вклучување во заеднички активности.

2. Голем напредок е постигнат во употребата на различни јазици на етничките заедници во наставата што е добра основа за обезбедување рамноправен статус на побројните етнички заедници во образовниот систем. Сепак, во отсуство на политики и механизми за промовирање на почитување, толеранција и прифаќањена различните етнички групи, во моментот ова служи како извор на поделба.

3. Учениците се оптоварени со етнички стереотипии предрасуди (главно позитивни за сопствената етничка група, а негативни за „другите“), за кои постои голема веројатност дека се поддржани од возрасните (родителите и наставниците) кои на идентичен начин ги перцепираат „другите“ етничките заедници. Скоро сите ученици кои посетуваат настава на албански јазик се припадници на албанската етничка заедница, а оние на турски се припадници на турската. При тоа, убедливо најголем процент од учениците кои учат на македонски се Македонци.

Сите или скоро сите Македонци и Албанци ја посетуваат наставата на својот мајчин јазик, а скоро сите Роми и Срби на македонски јазик. Истовремено, иако повеќето Турци учат на турски, меѓу нив има и доста голем процент кои учат на македонски. Наведените резултати го оправдуваат тврдењето дека јазичната поделба во училиштата води и кон етничка поделба. Јазично-етничката поделба најмногу ги изолира учениците Албанци, кои во своите училиници имаат минимални можности за контакти со припадниците на другите етникуми. Од друга страна пак, дел од учениците Македонци имаат можност да ја посетуваат наставата заедно со ученици кои се припадници на другите етнички групи, особено на ромската, но и на српската, влашката, па и турската етничка заедница.



Во контекст на откриените наоди и на дадените препораки, направената анализата дава основа за активирање на сите засегнати страни како министерствата, институциите, локалната власт, училиштата и заедниците. Сите овие страни се одговорни за создавање училишта каде што културните и етничките разлики се причина за поделби, туку се промовирани, прифатени и почитувани. Имајќи предвид дека мултикултурализмот и добрите меѓуетнички односи се важни карактеристики на квалитетното образование кое води до подобрување на резултатите на учениците, во наредната фаза на образовните реформи овие елементи треба особено да се нагласат.

#### 4.1.2. Тимска работа и соработничко договарање

Тимот е група на луѓе кои работат или се однесуваат на начин кој им помага ним да ги постигнат нивните заеднички цели.<sup>57</sup> Кога тимовите функционираат ефикасно тие можат да решат сложени проблеми, да донесуваат подобри одлуки, да ја поттикнуваат креативноста, да го подобрат совладувањето на поединечните способности. Работењето заедно во тимови е најчесто ефективен начин да се исполнат важни задачи. Тимовите имаат многу предности пред индивидуите кои работат изолирано. Тимовите се подобри при решавање на проблеми, имаат повисоко ниво на посветеност и вклучуваат повеќе луѓе кои можат да помогнат во имплементирањето на идеја или план. Тимовите се исто така способни да генерираат енергија и интерес за нови проекти.

Од досегашните искуства во работата на наставниците може да се констатира дека наставниците од одделенска и предметна настава ретко се договарале што ќе обработуваат, а често немаат ни увид во работата на нивните колеги... Наспроти тоа тимот од наставници се договара, поставува јасни цели и со тоа презема одговорност за текот и резултатите во наставниот процес.

Тимската работа е феномен на современиот свет која има своја еволуција и сигурни теоретски сознанија, врз основа на кои се констатира дека во областа на воспитанието и образованието има значајни дидактичко – методски предности, бидејќи за успешно остварување на сложените цели и задачи потребно е високо стручно, педагошко – психолошко образование, развиени аналитички и практично – искуствени способности, што во суштина ги надминува интелектуалните способности на еден човек. Поради

<sup>57</sup>Sallis, E. (1993) *Total quality management in education*, Philadelphia: Kogan, стр. 122.

сложеноста и разновидноста на воспитно – образовната дејност во современото училиште постои објективна педагошка и општествена потреба за реализирање на воспитно – образовните задачи и програмирањето на работата на училиштето да се насочува кон тимска работа на наставниците, учениците и другите соработници заради постигнување на максимални работни резултати.

Дизајнирањето на соодветни модели на работа претставува поставување на стратегија според која ќе се одвива работата во тимот. Целите, моделите и организацијата на тимската работа, меѓусебно се разликуваат и се детерминирани од карактерот на наставата, како и од составот на наставниците. Затоа, не постои единствен универзален модел на организација на тимовите, врз основа на севкупната поставеност на наставниот процес. Различните наставни активности и форми на работа, видот на задачите што треба да се реализираат, степенот на учество во изведувањето на тие активности... бараат различни програми во кои ќе се применуваат разни организиранија и техники специфични за овој вид на работа. Бидејќи наставните ситуации се различни за разните програмски и тематски содржини и постапките при тимското работење ќе бидат различни. Обидите за шаблонизирање на тимската работа може да доведат до задушување на креативноста и во работата на тимот и во наставата. Затоа појдовната основа во дизајнирањето на тимската работа треба да содржи:

- екипирање на тимовите и обука за тимска работа на наставниците;
- оспособување на наставниците преку тимско учење, секој наставник да земе учество во работата која соодветствува на неговите способности;
- определување на целите што треба да се постигнат и наставната технологија што ќе се користи.

Квалитетот на работењето на една воспитно – образовна институција, пред сè зависи од ефикасноста на наставниците. Нивниот напредок на личен и професионален план е подлога за унапредување на квалитетот на училиштата. Способноста за тимско работење, способноста за прифаќање на промените и способноста за сопствено менување е основа на личниот и професионален развој.

Ефективноста и ефикасноста во работењето на наставникот освен од неговите способности, зависи и од неговата етичност, меѓусебното разбирање со колегите, меѓусебната доверба и соработка. Создавањето атмосфера на пријателство и колегијалност, развиеното чувство на припадност и сигурност, поделбата на работите и задолженијата, се параметри кои ја означуваат позитивната клима во тимот. Особено

е значајно прашањето за карактеристиките на успешните тимови. Една од важните работи за ефективните тимови е климата или атмосферата во која тие работат и која тие ја создаваат. Успешните тимови се насочени кон реализирање на поставените задачи и остварување на целта. Во текот на работата не постојат знаци на незаинтересираност, незадоволство или здодевност, туку релаксирана атмосфера во која е создадена здрава клима помеѓу членовите на тимот. Разликите во вредностите и карактеристиките на личностите се почитуваат со што се доведува до ситуација на отвореност и искреност во текот на работата, прифаќање на различни мислења, споделување на искуства и заедничко донесување на одлуки. Тимот добро функционира ако членовите се отворени и искрени, внимателно се слушаат поединечни мислења и идеи, постои соочување со конфликтите и нивно надминување и на крај одлуките се донесуваат со концензус.

Правилата кои постојат за тимската работа, треба да се прифатливи и за работата на училишните тимови. Со нив се регулира меѓусебниот однос меѓу членовите на тимот, начинот на комуницирање, се обезбедува рамноправноста и ист третман на сите членови на тимот т.е. со воспоставувањето на правилата или нормите за работа, се усогласуваат различните интереси и различните стилови на членовите на тимот.

Поврзаноста во училиштето и меѓусебната соработка, претставува основна содржинска вредност врз која се потпира уверувањето дека постојат норми и правила на однесување во образовниот просес. Кога се оценува содржината на образовната поврзаност, еден аспект е и степенот на развиена меѓусебна хомогеност на наставниот кадар. Содржината на односите и обликувањата ги содржи клучните вредности на педагошката работа во училиштето. Овие вредности покажуваат дали училиштето ќе се развива или ќе стагнира. Постојат две основни можности за израснувањето на педагошките вредности во училишната практика. Прва е колегијалната поставеност во училиштето што зависи од секого и сите во колективот, колку наставниците се способни за меѓусебно слушање, комуницирање и развивање педагошка иницијатива меѓу себе и во училницата. Второ е процесуалното и систематското обликување на наставата. Тука се вградуваат планирањата и програмирањата, содржинската допирност со информациите за тимска работа, иновациите, личната партиципативност, хуманост на колегите во интерперсоналното општење, подржувањето, пренесувањето на прифатени модели во наставната работа и сл.<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Јововиќ, Б. (2005), *Современо училиште*, Скопје: Просветен работник, стр.154.

Меѓусебната соработка и воспоставувањето на комуникација е еден од предусловите за развој на училиштето. Без соработка и педагошко освежување нема да можат да се градат основните логички вредности на знаењата и умењата. Треба да се истакне дека сите иницијативи може да се усовршуваат, да добијат на својата интензивност, доколку се верува во соработката на тимот. Таа ги менува пристапите во меѓусебната комуникација. Од неа ќе зависат севкупните приоди за координирање на активностите во училиштето. Покрај тоа се згледува искреноста и чесноста меѓу колегите, се исполнуваат и доближуваат обврските, се развива почит и чувство кон другите.

#### 4.1.3. Кооперативно учење на учениците

Кооперативното учење е она во кое учениците работат заедно, во парови или во помали групи за да постигнат заедничка цел (Steele, Meredith i Temple, 1998). Во кооперативното учење врската меѓу членовите во групата е од типот на позитивна меѓузависност.

Училишните тимови често пати расправаат за поедини аспекти на училишната клима, развиеноста на меѓусебните односи, однесувањето и дисциплината на ученикот, работната етика, соработката со родителите и други важни прашања за училиштето, односно за индикаторите на квалитетен развој на воспитно – образовната работа. Сето ова бара наоѓање на соодветни стратегии кои ќе ги развијат и подобрат интеракциско – комуникациските односи и воопшто воспитно – образовниот процес. Индикаторите за квалитетни меѓучовечки односи најповеќе се поврзани со кооперативното учење во наставата. Духовните, емоционалните и моралните барања стануваат се поголеми така што поединецот се потешко ја пронаоѓа за себе посакуваната, а за општеството прифатлива позиција. Процесот на градење соодветни социјални, а потоа и животни вештини, започнува со раѓањето, се развива со растењето и трае во текот на целиот живот. Успешноста на тој процес зависи од раните искуства и сликата за себе и своето опкружување стекнати уште во детството. Многу деца уште во градинките имаат помали или поголеми проблеми да се адаптираат во одредена атмосфера, а некои и преку целиот живот имаат чувство на помала вредност, бескорисност, отфрленост.

Детето своите потреби не може секогаш да ги задоволи самото со себе, туку и со својата социјална околина. Во таа смисла кооперативноста значи соработка и прилагодување. Тоа е однос во кој сите учесници ги задоволуваат своите потреби, но и се прилагодуваат едни на други. Поради тоа неопходно е да се развијат одредени социјални вештини како што се: комуникативност, емпатија, соработка и прилагодување. Истражувањата покажале дека со развојот на наведените вештини и кооперативното учење се постигнува: зголемена индивидуална мотивираност и истрајност, одговорност спрема другите, се подобрува комуникацијата во групата, се развиваат пријателски чувства, се зголемува групната продуктивност и делотворност, социоемоционалните проблеми се решаваат на поквалитетен начин.<sup>59</sup>

Позитивната меѓусебна зависност која се развива во групата ја поттикнува индивидуалната одговорност за сопственото учење и активното учество во решавањето на проблемите. Кооперативното учење им овозможува на учениците да учествуваат во расправа, критички да мислат и да донесуваат одлуки како тим. Атмосферата за работа која се постигнува со кооперативното учење ги става учениците во ситуација да градат позитивни, толерантни и пријателски односи со своите другари, да формираат позитивни мислења за себе и сопствените можности.

Кооперативното учење се заснова на идеата дека учениците полесно ќе ги откријат и разберат поимите доколку имаат прилика меѓусебно да разговараат за она што го учат. Искуството покажува дека оние кои имаат прилика да учат на овој начин, учат полесно и побрзо, а знаењата им се долготрајни. Постојат различни начини на кооперативно учење. Потребно е претходно да се научат некои специфични вештини, кои помагаат во заедничката работа како што се: активно слушање, добро објаснување, вклучување на другите ученици во активностите, учење и развивање на социјални вештини и способности за работа во тим.

Во современото училиште се организира настава ориентирана спрема ученикот и во таквото училиште можна е примена на современи дидактички стратегии кои ги вклучуваат и осамостојуваат учениците во наставниот процес. Парадигмата на демократскиот образовен процес е ЕЕР систем (евокација, разбирање, рефлексивност) кој се состои од интерактивно и соработничко учење. ЕЕР системот е делотворен образовен процес, во кој, преку евокација, разбирање на значењето и рефлексивност, со

<sup>59</sup> Bašić, J., Hudina, B., Koller - Trbović, N., Žižak, A. (1994), *Integralna metoda*, Zagreb: Alinea.

примена на активно учење, учениците учат преку сопственото искуство, го разбираат наученото и го применуваат во нови ситуации.<sup>60</sup>

Еден од начините за модернизација на наставата е примената на кооперативно учење. Долго време во воспитно – образовниот процес се зборува за важноста и значењето на практичното и концептуално знаење, наспроти усвојувањето на фактографско знаење. Ученичкото одлучување, обликувањето на креативно мислење, решавањето проблеми, соработката, учењето од разни извори секогаш треба да биде дел од наставните програми.

Најчести видови на кооперативно учење во наставата се:

- кооперативно учење на ниво на цело одделение;
- кооперативно учење во групи, подгрупи или тимови;
- кооперативно учење во парови.

При кооперативното учење на ниво на цело одделение, се применуваат методи кои што се погодни за целото одделение, како што се панел дискусиите и бурата на идеи. Се разбира дека овие методи не се користат во текот на целиот час и најпогодни се за вовед во некоја тема или проблем или разговор после презентирана тема.

Кооперативното учење во група подразбира заедничко решавање за задача кое ќе биде успешно само со развиена соработка меѓу учесниците во групата. За групата да постане тим кој учи, потребна е променета улога на наставникот, ученикот, но и на самата цел на учење. Примарната цел на учењето не е само усвојување на наставните содржини, туку учење како да се учи, но и како да се презентира наученото. Наместо само давање на информации, наставникот треба да го осмисли и управува процесот на поучување. Наместо да бидат пасивни примачи, учениците треба да преземат одговорност за совладување на содржините и за заедничка работа со другите ученици.

Кооперативното учење во пар е прелазен модалитет од индивидуален кон посложен облик на учење. Работата во пар и овозможува на учениците подобро да се запознаат, активноста на ученикот е на максимално ниво, затоа што повратната информација уште повеќе поттикнува на активност, кај ученикот се развива способност за слушање на соговорникот.

Креирањето кооперативни ситуации за учење бара од наставникот сериозна подготовка и ангажирање околу структурирањето на различни димензии на работа во одделението. Иако постојат голем број на модели и техники на кооперативно учење,

<sup>60</sup> Bertić, D. i Krašovec-Salaj, D.(2000), Interaktivno i suradničko učenje u nastavi prirode i društva u okviru ERR sustava, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 1 (2)*, стр. 335-343.

истите варираат во однос на начинот на кој учениците учат и работат заедно, во поглед на структурата на задачите за учење, па затоа наставникот неопходно е да ги запази основните структурни елементи и тоа: структурирање на наставните задачи, индивидуална одговорност, унапредување на интеракцијата - лице в лице, вежбање на социјалните вештини со учениците, вреднување на групната работа.

Дали кооперативното учење ќе биде успешно зависи пред сè од подготовката и структурирањето на условите во кои децата ќе учат. За тоа многу е важна и соодветната подготовка на наставникот и неговото познавање и прилагодување на основните принципи, елементи, методи и стратегии на кооперативно учење.

#### 4.1.4. Семејството како рамноправен партнер во учењето и наставата

Воспитно-образовните задачи тешко е да бидат реализирани во целост без постоење на блиска соработка меѓу училиштето и семејството. Родителите и наставниците се договараат како во период на брз развој на науката, техниката, културата, во период на силна демократизација на општествениот живот, училиштето и семејството суштински да влијаат, да ги оспособат и задоволат поребите на младите луѓе.

Новата визија за вклучувањето на родителите во училиштето подразбира градење на партнерски односи меѓу училиштето и семејството. Основата на оваа визија ја чинат неколку фактори и тоа: децентрализација и демократизација на образованието, ставање акцент на квалитетот на образованието, важноста и разбирањето на социјалните и интерперсоналните процеси, како и сваќањето дека семејството и училиштето се примарни меѓусебно испреплетени микросистеми во кои се одвива детскиот живот и развој. Содржински богатата и плански насочената соработка меѓу семејството и училиштето може да овозможи голем успех во воспитанието на младите, развивање на сестрано образование, изградување на вистински и слободни личности.

Семејството претставува првата, најприродна и најнепосредна социјална средина во која индивидуата го започнува својот живот и развој.<sup>61</sup> Тука, во семејната средина се стекнуваат првите морални претстави, се стекнуваат најосновните навики, се стекнува емотивна стабилност успешно да се решаваат животните задачи. Под влијание на семејството се определува и формира првиот однос спрема општеството, традицијата,

<sup>61</sup> Stevanović, M. (2000), *Obiteljska pedagogija*, Zagreb: Tonimir, стр.37.

идеалите итн. За детето семејната средина е првата мала општествена заедница во која уште од најрана возраст се оспособува за општествен живот, за првите општествени права и обврски.

Теоретските основи на современата соработка на училиштето и семејството ги наоѓаме во моделот на т.н. “отворено училиште”<sup>62</sup>, кое по својата суштина претставува општо настојување за решавање на кризата на традиционалното училиште. Представниците на отворениот концепт на воспитание поаѓаат од тоа дека училиштето е место на живеење, место каде сегашниот момент на живеење треба да има своја целосна смисла и вредност, а не место каде што младите се подготвуваат решавање на животните задачи кои ги очекуваат во иднина. Затоа училиштето, пред сè треба се насочи кон потребите и интересите на децата, родителите и средината.

Неколку години наназад ситуацијата во училиштата и во општеството воопшто, ги претвори родителите во главни критичари на училиштето. Изразената недоверба спрема наставниците, професорите и останатите вработени во училиштето предизвика мноштво конфликти и недоразбирање меѓу најодговорните фактори за успех на ученикот. Соработката меѓу училиштето и семејството треба да биде поквалитетна, содржинска и професионална. Родителот треба да биде известен, информиран и активен учесник во многу сегменти од воспитно-образовната работа. Проблемите и „кризите“ во семејството често доведуваат до недоволно внимание и грижа за растот и развојот на сопственото дете. Кога ќе дојде до одредени проблеми и запоставување на ученикот, кривицата обично се бара во некој друг и на друга страна. Сопствената одговорност, свесно или несвесно се потиснува. Не е мал и бројот на родители кои сметаат дека со поаѓањето на детето во училиште наставникот ја презема одговорноста да се грижи за него, за неговиот развој и напредување. Бидејќи и училиштето и семејството имаат заедничка функција – воспитување на младите, овој процес треба да се заснова на взаемна воспитна работа и соработка, меѓусебна доверба и уважување. Во таа смисла училиштето мора да ги прифати родителите како рамноправни партнери и како стручна педагошка институција треба да биде иницијатор и организатор на современи модели на соработка.

За да може училиштето да соработува со родителите, односно адекватно на нивните можности, интереси, афинитети, професии и занимања, да ги вклучи со цел да

<sup>62</sup> Radovanović, S. (1997), *Škola I društvena sredina*, Beograd: Filozofski fakultet, стр.51-75.



помогнат во некое воспитно – образовно подрачје, најнапред треба да се запознае структурата на воспитно – образовната дејност, а перманентното информирање за се што се случува и работи во училиштето да стане нормална и секојдневна практика.

Глобалната структура на воспитно - образовната дејност на основното училиште опфаќа четири подрачја:

1. Настава;
2. Воннаставни активности;
3. Културна и образовна ангажираност на училиштето во локалната средина;
4. Следење, унапредување и вреднување на воспитно – образовната дејност.

Сите овие подрачја, кои имаат посебно место и значење, меѓу себе се поврзани, условени и комплементирани, така што запоставувањето на кое и да е од нив во воспитно – образовната работа ќе има негативна инфлуенца врз севкупните резултати од работата на училиштето.

Новите основни начела врз кои се темели воспитно - образовната дејност, како демократичност, отвореност и јавност, ги отворија вратите за соработка меѓу наставниците и родителите и подрачјето настава. Една од посовремените форми на соработка меѓу училиштето и семејството во ова подрачје, е овозможување на родителите да ја посетуваат наставата. Во определени денови, 2-3 пати во месецот, родителите по своја желба треба да имаат можност да ја посетуваат настава, односно наставни часови. Со тоа, од една страна ним им се овозможува да видат што и како работи наставникот, колку и како децата учествуваат во работата, каква е социјалната атмосфера во паралелката и училиштето, кои проблеми најчесто се присутни или се јавуваат во наставниот процес, каква е нивната улога во решавањето на тие проблеми, а од друга страна пак, им се дава можност да ја видат и работата на своето дете, неговиот статус во паралелката, односот спрема другите деца, наставникот и училиштето, како и успехот во работата.

Во една ваква непосредна соработка родителите имаат можност директно да се запознаат со барањата што им ги поставува училиштето на учениците и ним како родители, потоа да можат со наставникот да се договорат како најуспешно да одговорат на своите обврски кон училиштето и како најефикасно да им помогнат на своите деца. Значи, родителите во границите на своите можности им се ставаат на располагање на наставниците да помогнат во организацијата на наставната работа, реализацијата на одредени содржини и одржувањето на дисциплината.

Ваков вид на соработка меѓу наставниците и родителите, во подрачјето настава, ќе може да се постигне постапно, плански, со поголема иницијатива и упорност, пред сè нанаставницит, а потоа и на родителите. Соработката меѓу училиштето и родителите може да се конкретизира во следниве подрачја:

1. Во обезбедувањето основни услови за учење на учениците во училиштето и дома. Со заедничка активност на родителите со различни занимања и афинитети (молери, електричари, ликовни уметници), а под умешно и креативно водство на одделенскиот наставник, односно одговорниот на паралелката или некој предметен наставник, може да се преуреди училницата, така што да добие и во функционален и во естетски изглед. Со укажување од страна на наставникот за елементарните услови што се потребни за учење може да се преуреди или адаптира домашното катче на ученикот. Со помош на родителите исто така можат да се изготват и некои дидактички средства, како на пример, модели, макети и цртежи.

2. Во следењето на напредувањето на учениците во учењето треба да се воспостави редовна двонасочна комуникација меѓу наставниците и родителите со цел да се разменуваат разни информации и сугестии за се што е во интерес на напредувањето на ученикот.

3. Во откривањето и заедничката работа со талентираните ученици. Родителите можат да помогнат во откривањето на талентираните ученици и заедно со педагошко – психолошката служба да ја планираат работата, како во училиште, така и дома. Исто така родителите можат да го актуелизираат прашањето за акцелерација – забрзано напредување на учениците кои имаат одличен општ успех и посебно се истакнуваат со своите способности, знаења и работни навики.

4. Во укажувањето заедничка помош на учениците кои чувствуваат тешкотии во учењето. Родителите треба да бидат информирани дека училиштето има обврска да реализира дополнителна настава со учениците кои имаат негативни оценки. И наместо да се изложуваат на трошоци праќајќи ги децата на приватни часови, повеќе да се интересираат зошто нивното дете не ги посетува тие часови, да ги откријат причините и да помогнат тие часови да бидат поинтересни и попривлечни за категоријата ученици за кои е наменета.

5. Во врска со оптовареноста на учениците со домашните задачи. Овде соработката се состои во конструктивен дијалог и укажувања од страна на родителите за времето што одделни задачи му го одземаат на ученикот, ако при нивното извршување не помогнат некои членови на семејството, што секако не е цел на таа

задача. Наставникот треба да покаже ширина и без навреда или одење во друга крајност да го сфати тој проблем.

6. Во факултативното изучување на одделни предмети. Родителите треба да знаат дека во училиштето може да се организира настава, односно да се изучуваат одделни предмети по желба на учениците, доколку во училиштето има технички средства и помагала, наставник со соодветна квалификација, доволен број ученици (15 – 20 ) и се разбира готовност на родителите тоа да го финансираат.

7. Во градењето заемни односи, односи на соработка и почитување меѓу наставникот и ученикот и наставникот и родителот. Ова прашање претставува основен предуслов за успешна реализација на целокупната работа во училиштето, бидејќи без солидни интеракциски односи, обврските кон училиштето би претставувале вистинско мачилиште за сите субјекти во тој тријаден однос. Наставниците секогаш треба да ги имаат во предвид природно пристрасниот и заштитнички однос на родителот кон своето дете кога за него треба да му се каже нешто негативно, неубаво, лошо.

8. Во откривањето, спречувањето или санирањето на одделни воспитни проблеми и однесувања на учениците, како: бегање од училиште, односно од часови, дружење со лошо друштво, консумирање алкохол, дрога, крадење и др.

Ваквата соработка нема за цел само да спречува и разрешува одделни прашања или проблеми, туку со добро планирање, креативно организиране, таа може да придонесе во подобрувањето и осовременувањето на наставата.

Искуствата покажуваат дека најефикасен и најбрз пат за изградба на снажно партнерство меѓу училиштето и семејството е воспоставување на дијалог, креирање стратегии за развојот на училиштето и организирање на заднички и индивидуални активности на чело со директорот на училиштето. Партнерството најдобро се развива на ниво на училиште и потоа се пренесува на наставниците и родителите како поединци. Важно е целата училишна заедница на чело со директорот, да создаде мисија, стратегија за градење на партнерството и истото да го зацврсти преку заеднички работилници, континуирано усовршување и размена на идеи. Училиштето може да помогне на следниве начини:

1. Училиштето може да ги поттикнува родителите активно да се вклучат во процесот на образование на нивните деца на следниве начини:

- Учителите треба да се информираат за знаењата, вештините, интересите на родителите и да испитаат како тие може да придонесат во наставата, воннаставните активности и целокупниот училишен живот;

- Училиштето може да организира работилници и предавања на теми за детскиот развој, начините на учење и помошта која родителите можат да им ја дадат на нивните деца;
- Училиштето може да ги поттикне родителите самите да ги искажуваат своите интереси и да одржуваат работилници на теми кои ги сметаат за корисни;
- Изработка на план на активности кој во текот на годината заеднички ќе се осмислува.

2. Училиштето може да поттикне размена на искуства меѓу родителите. Дијалогот меѓу самите родители, може да дејствува мотивирачки и врз оние родители кои не покажуваат доволна спремност за соработка со училиштето. Училиштето може да претставува значајна основа и извор на поддршка на родителите така што:

- Ќе ја прошири можноста за размена на искуства меѓу родителите, на пример, во рамките на родителските состаноци;
- Ќе отвори можности за самоорганизирање на родителите и одржување на неформални состаноци во училишните простории;
- Опременување на училишните библиотеки со соодвена литература која ќе го збогати знаењето и искуството на родителите и слично.

3. Училиштето може да започне дијалог со родителите за нивното учество во донесувањето на одлуки. Резултатите покажува дека родителите имаат многу мало влијание во донесувањето одлуки за поедини аспекти од училишниот живот. Се предлага родителите и наставниците да поведат дијалог за сопствените очекувања и ставови поврзани со учеството на родителите во процесот на донесување на одлуки во училиштето. Дијалогот е добра основа за разбирање на потребите, усогласување на меѓусебните очекувања, поделба на одговорноста и воспоставување на вистински партнерски односи.

4. Училиштето може да даде им обезбеди на наставниците квалитетна поддршка во поттикнувањето на партнерски односи со родителите. Најчесто наведени причини за недоволна соработка се недостатокот на време на родителите, како и недостатокот на обуки и вештини за комуникација. За таа цел потребна е обука на родителите и подигнување на нивната свест за придобивките од нивното учество во процесот на образованието. Но пред сè, обука е потребна за наставниците и другиот училишен кадар. Нивната задача е многу потешка затоа што тие треба да бидат и планери и организатори и реализатори на целиот процес.

Кога родителите се партнери со училиштето, тие не го помагаат само процесот на учење на нивните деца, туку во средината за учење внесуваат животна реалност која на учењето му ја дава потребната смисла. Градењето на партнерски односи меѓу родителите и наставниците, за децата, идни граѓани, претставува модел на етичко однесување.

Како личности кои се во директен контакт со родителите, наставниците треба да преземат иницијатива за градење на партнерски односи. Тие мораат на родителите да им дадат до знаење дека со заедничка соработка училиштето може да стане место каде учениците навистина ќе бидат во прв план. Истовремено родителите треба да бидат свесни за своите улоги, права и одговорности во образованието на своите деца. За партнерствопотребни се две активно вклучени страни. За родителите тоа е континуиран и долготраен процес кој трае онолку колку што трае школувањето на нивните деца, а за наставниците процес кој трае во текот на целата нивна кариера.

#### **4.2. Полиморфност и полиметодизам**

Современата настава има обележја на полиморфност, како во однос на формите и методите, така и во однос на создавање на наставни ситуации во кои е евидентна активната позиција на ученикот, соработничката улога на наставникот, интегрирањето на содржините, процесуалноста на активностите што ги изведува ученикот, интензивните интерактивни односи меѓу субјектите во наставата и слично.

Задачите во наставата се различни, наставните содржини се разновидни, а самиот наставен процес е сложен. Овие задачи не можат да се остварат на еден начин, со еден метод, туку се применуваат разни методи, патишта за спроведување на педагошката активност.

Традиционалните модели на настава не можат да одговорат на барањата за формирање на активен, информиран и одговорен граѓанин, кој е столб на модерната демократија.

Наставниот процес постои заради ученикот. Тој е младо човечко суштество кое расте и се развива, а наставата треба да биде подршка и помош на тој развој. Без активно учество на ученикот во сите етапи и аспекти на наставниот процес, наставата не може да се замисли. Потенцирањето на процесуалноста на активностите при учењето во наставата, всушност означува поинаков третман на ученикот, како субјект што учи, но и видоизменет однос кон знаењето – не како нешто што се поседува и

задржува, туку како нешто што се развива и усовршува. Крајната цел е создавање на знаење, преку самоактивност, творење и себевложување. Статусот на ученикот во современата настава се разрешува со проширување на просторот на негово дејствување, создавање оптимални услови и можности за негово активно учество во наставниот процес, како носител и реализатор на непосредните активности; проблемско доживување на задачите што треба да ги изведе ученикот, со почитување на неговите индивидуални карактеристики.

Етичка основа на наставата претставува интеракционистичката теорија, по која основен конструктивен фактор за развој на ученикот е социјалната интеракција. Ученикот се третира како активен конструктор на сопствениот развој и стекнувањето на знаења, способности, ставови и вредности. Активноста на ученикот не се однесува само на неговото учество во наставните активности, туку и низ можноста за избор и учество во процесот на одлучувањето. Таквата концепција е заснована на партнерски односи помеѓу наставникот и ученикот. Успешната реализација на воспитно – образовниот процес бара примена на современи форми и методи на работа кои ќе овозможат формирање на автономна, компетентна, одговорна и креативна личност, отворена за соработка.

Етичката концепција на наставата се темели на полиморфност и полиметодичност во наставната работа, што значи комбинација на повеќе форми, методи и техники на работа. Начините на работа во наставата никако не смеат да се сведат на сувопарни информации од страна на наставникот и нивно усвојување од страна на ученикот. Тоа посебно е важно, при изучувањето на содржини преку кои учениците треба да ја согледаат поврзаноста помеѓу своите лични искуства и општествениот живот. За тоа фронталната настава, односно информаците кои наставникот треба да им ги пренесе на учениците, треба да послужат само како основа за иницирање на различни мисловни и практични активности. Учениците треба да добијат можност за мисловно и емотивно ангажирање, кое пред сè, ќе зависи од нивната мотивираност и нивните интереси. Поимите, правилата, вредностите, начините на однесување, не се учат на памет, туку со учење се создаваат.

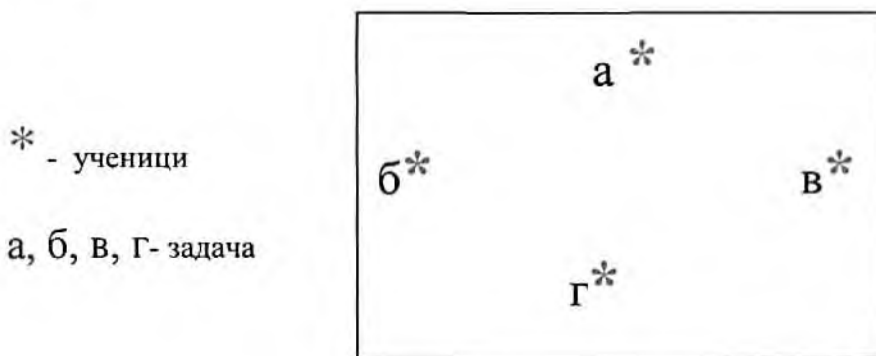
Во наставата потребно е да доминираат групната форма на работа, работата во парови и индивидуалната форма на работа. Училиштето претставува микро општество, а паралелката место каде што се одвива општественото живеење во училиштето. Составен дел на општествениот живот претставува групната динамика. Затоа учењето во група претставува форма на работа која овозможува активирање одредени начини

на социјално однесување, можност на учениците да соработуваат заедно да си помагаат. Учењето во група овозможува користење на кооперативни активности. Атмосферата за работа која се постигнува со кооперативно учење ги става учениците во ситуација да градат позитивни, толерантни и пријателски односи со своите другари, да формираат позитивно мислење за себе и сопствените можности и да стекнуваат општествени компетенции.

Работата во парови и индивидуалната работа овозможуваат успешно реализирање на наставата. Работата во парови е карактеристична по динамиката на односите. Користењето на овој облик на наставна работа е условен со можноста за постигнување на подготвеност за соработка кај учениците кои го сочинуваат парот (тандемот). Во случај на добра емоционална поврзаност може да се постигне двонасочна комуникација, која поволновлијае на социјализацијата на учениците.

Во социјалната интеракција членовите на парот се помагаат еден со друг, се поттикнуваат на работа и се корегираат меѓусебно. Одделението не е едноставен збир на ученици, тоа е органска целина составена од поединци од кои секој има свој специфичен индивидуалитет. Почитувањето на тој индивидуалитет овозможува успешно користење на индивидуалната форма на наставна работа.

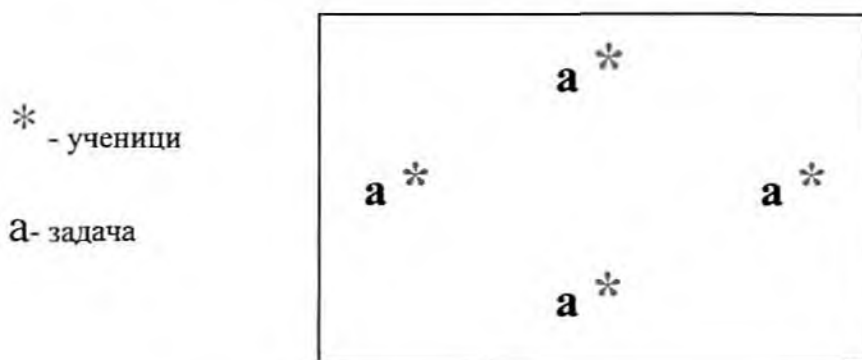
Денешната пракса покажува дека иако децата работат во парови и групи, не работат тимски, ниту соработуваат при решавањето на училишните задачи, туку најчесто работат индивидуално. Причина за тоа најчесто е поставената задача од страна на наставникот.



Слика 2. Индивидуално решавање на различна задача

На сликата е прикажана ситуација во кој учениците седат во иста група, а работат различни задачи.

Следната ситуација исто така е доста честа во наставата, а претставува работа на учениците од иста група, на иста задача.



Слика 3. Индивидуално решавање на иста задача

И во двата случаи изостанува соработката меѓу учениците и затоа не можеме да речеме дека станува збор за кооперативно учење. Според тоа не е доволно учениците само да седат во групи, туку е неопходно да се поттикнува интеракцијата меѓу нив. Ќе наведеме уште неколку ситуации во наставната пракса кои се мешаат со кооперативниот пристап или погрешно е применета кооперативната работа. Често пати во воспитно – образовната пракса не постои доволно јасна слика за кооперативното учење или кооперацијата воопшто. Најчесто станува збор за мешање на поимот кооперативно учење со поимите: работа во мали групи, диференцирана настава, индивидуализирана настава, социјализација.

Кооперативното учење има свои автентични карактеристики, па поради тоа следниве наставни ситуации не можат да се поистоветат со кооперативно учење:

- наставна ситуација во која учениците работат во иста група и индивидуални задачи;
- наставна ситуација во која учениците работат на индивидуални задачи, но при тоа појаките ученици им помагаат на послабите;
- наставна ситуација во која еден ученик работи се, додека останатите ученици во групата се пасивни и пред сè се потпираат на работата на активниот ученик;
- наставна ситуација на групна работа на учениците, во која наставникот често или скоро целосно ја раководи работата на учениците и дава прецизни упатства за работа и каде не е воспоставена вистинска кооперација меѓу учениците;
- наставна ситуација во која кај учениците не се развиени социјалните вештини за отворена и ефикасна комуникација, и во која не доаѓа до вистинска размена на



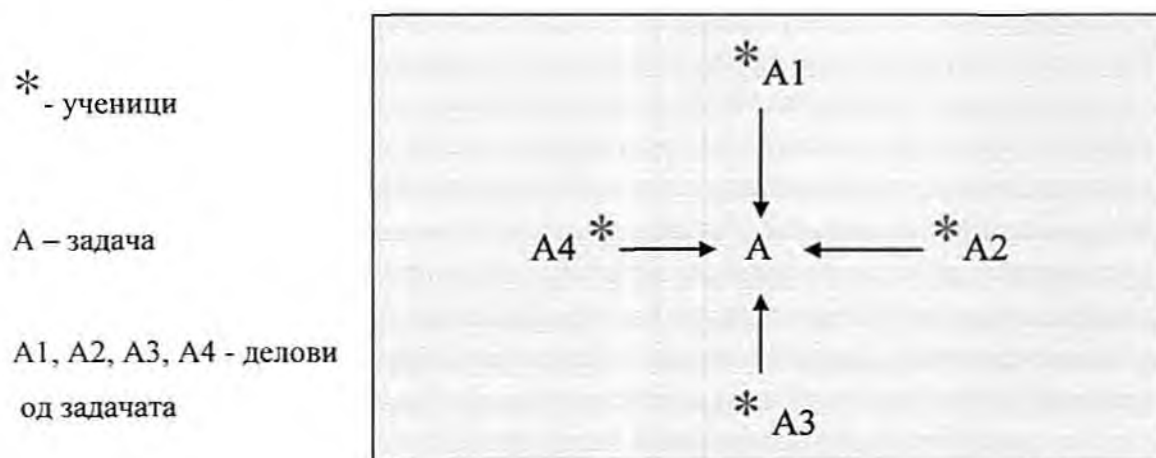
мислења и идеи меѓу учениците и усогласување и изнаоѓање на решение за проблемот;

- наставна ситуација во која учениците работат тимски, но знаат дека наставникот ќе ја оценува нивната работа индивидуално.

Во наведените ситуации, кои доста често ги сретнуваме во наставната практика, се воочува неефикасност и недоволно активирање на сите ученици во одделението. Во вакви ситуации се забележува активност само на неколку ученици, додека останатите главно “купуваат“ готови знаења. Ваквите ситуации не поттикнуваат процес на учење и учењето најчесто е механичко, без размислување, со низок степен на функционалност.

Последно наведената наставна ситуација во која учениците работат тимски, но знаат дека наставникот ќе ја вреднува нивната работа индивидуално, доведува до појава на ривалство меѓу учениците и прикривање на информациите. Наставникот треба да создаде наставни ситуации кои ќе поттикнат интеракција и меѓусебна соработка на учениците.

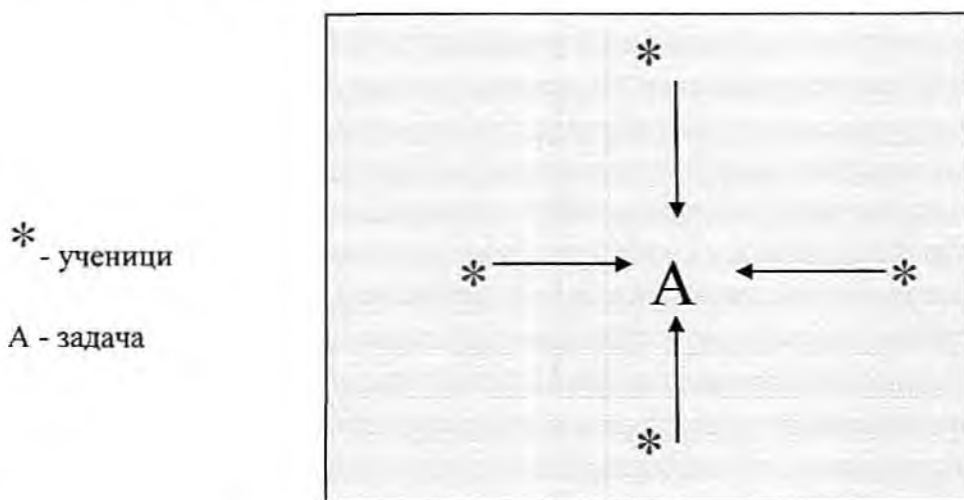
Ќе прикажеме неколку модели на кооперативно учење, односно организирање на соработнички групи. На сликата е прикажан модел, наречен „сложувалка“ (Aronson, спрема Neville Bennett, 2001)



Слика 4. Самостојна работа на учениците на делови од задачата и наоѓање на заедничко решение

Во вака формираните групи задачата е поделена на онолку делови колку што има ученици во групата. Секој ученик работи на еден дел од задачата и таа не може да биде решена се додека сите ученици успешно не го решат својот дел. Кога успешно се решени сите делови, сложувалката е решена, односно успешно е пронајдено и решението на дадената задача. Вака поставената задача развива соработка меѓу учениците, но и одговорност кај секој ученик поединечно.

Другиот модел на кооперативно учење се именува како „модел на заеднички продукт“ или „групно истражување“ (Johnson iJohnson спрема Neville Bennett, 2001).



Слика 5. Учениците меѓусебно соработуваат за да дојдат до заедничко решение

Во ваквата групна работа учениците мораат меѓусебно да соработуваат за да го пронајдат решението на задачата. Во пониските одделенија наставниците можат да им поделат улоги на учениците како: претседател, секретар, набљудувач, мерител на времето и слично.

Покрај овие модели, значајни за кооперативно учење и се и пирамидалниот модел, кружниот модел и моделот октопод.<sup>63</sup>

Пирамидалниот модел подразбира повеќеслојна тимска работа во поглед на ученичката комуникација, како и нивото на ученичка кооперација. Работата се одвива на три нивоа на ученичка кооперација, почнувајќи од формирање на ученички парови,

<sup>63</sup>Čatić, R., Sarvan, A. (2008), "Kooperativno učenje u nastavi", *Zbornik radova redagoškog fakulteta, Zenici*, бр. 6, 11-45.

на што може да претходи и индивидуална работа, па се до кооперација на ниво на тим или мала група.

Кружниот модел е сличен на претходниот, со разлика што тимската работа се сегментира исклучиво на два дела и тоа во првата фаза учениците работат во парови, а во другата фаза се преминува на тимска работа на ниво на цела група. Овде е применет моделот на сложувалка.

Со моделот октопод се остварува кооперација на повисоко ниво, на ниво на тим, помала група и на ниво на цело одделение. Овој модел е особено погоден за обработка на поголеми тематски целини, но исто така и при согледување на одреден поим или проблем од повеќе аспекти.

Изборот на моделите зависи од наставникот, односно од неговата проценка за ефикасноста и корисноста од одреден модел при изучувањето на поедино наставно градиво, односно од типот на самиот наставен час. Важноста на правилно избраниот модел позитивно влијае на: подигање на нивото на ученичката концентрација, насоченоста на тимската работа, развојот на комуникациските вештини и подобри постигнувања на учениците.

Свакајќи ја наставата како процес во кој се одвива воспитно – образовна работа, акцент ќе ставиме и на воспитните методи, посебно кога зборуваме за настава која се темели на етички основи. Воспитните методи се главни патишта и начини при обликувањето на морално – етичкиот профил на воспитаникот. Тие се цврсто поврзани со етапите на воспитниот процес и процесот на морално формирање. При формирањето на морално - етичките поими, норми, начела погоден е методот на поучување; при формирањето на уверувања и ставови, развивање интереси, збогатување на чувствата и развивање смисла за етички вредности најпогоден е методот на уверување или етичко вреднување; при обликувањето на културното однесување и морални навики големо значење има методот на создавање навики. Често пати под влијание на одредени негативни манифестации децата формираат ставови или навики кои се неприфатливи, па затоа истите треба да се расформираат и да се создадат нови кои ќе бидат во склад со етичките критериуми и вредности. Тогаш се применува методот на спречување.<sup>64</sup>

Главната цел на поучувањето е да ги запознае и поучи младите луѓе со морално - етичките содржини. Поучувањето е насочено кон човековата интелектуалната сфера

<sup>64</sup>Vukasović, A. (1974), *Moralni odgoj*, Zagreb: Liberstr, стр. 55 – 57.

односно кон изградувањето и обликувањето на неговото спознание. Со помош на овој метод наставникот ги излага, објаснува и интерпретира етички содржини и им помага на учениците да сфатат што е добро и морално, а што е лошо и неморално. Тој им помага да изградат морални поими, ставови, судови, норми, категории и правила, им помага да ги сфатат морално етичките вредности, да оценат кои постапки се во склад морално етичките барања и очекувања.

Методот на уверување наставникот го применува кога сака одредена појава добро да ја објасни и конкретизира, да ја прикаже нејзината морална оправданост и етичка убавина, да побуди позитивни чувства, чувство на должност и одговорност, внатрешна мотивација која ќе поттикне позитивно прифатлива активност. Уверувањата секогаш се емоционално обоени. Со методот на уверување секогаш се дејствува на свеста и емоциите, со цел формирање на такви етички вредности кои ќе поттикнат позитивно однесување кај ученикот. Овој метод ја користи живата реч на наставникот, родителот..., читањето уметнички текстови, интерпретација на слики, драматизација, музика, вреднување и заземање став за се она што има етичка вредност. Многу е важно зборовите, објаснувањата и поуките да не останат само рационално, апстрактно морализирање, туку да допрат до срцето на ученикот, да предизвикаат емоции и да поттикнат позитивно насочена активност.

Создавањето навики има за цел вежбање на одредени морално етички постапки. Резултатот од таквите активности се формирани навики на однесување кое се во склад со етичките вредности. Потребата за примена на методот за создавање навики се јавува доста рано. Колку е детето помало толку е поголема примената на методот за создавање навики, а помалку се применуваат методите на поучување и уверување, затоа што малото дете не е зрело за прифаќање на теориски аргументи. Меѓутоа успешно можеме да го навикнуваме на позитивен однос кон работата, материјалните и духовни вредности, чистота, уредност, културно однесување, дисциплина, почитување на правила и слично.

Тргувајќи од тоа дека воспитувањето се состои од истиснување на лошото, непожелно и неприфатливо однесување, а зајакнување на позитивното и прифатливо однесување, потребен е метод со кој ќе се спречат негативните влијанија. Методот на спречување има две задачи. Првата задача е превентивна. Во склад со познатата изрека „подобро да се спречи, отколку да се лечи“ – се потиснуваат и избегнуваат негативните влијанија и лошите примери, а ученикот се насочува кон позитивното. Втората задача е

одвикнување од лошите навики, создавајќи поволна основа за позитивно дејствување, поучување, уверување и создавање позитивни навики.

Имајќи во предвид дека нашето истражување е фокусирано на етичките основи на наставата во првиот циклус на деветгодишното основно образование, при реализацијата на содржините кои даваат поддршка за развој на етички вредности, наставникот треба да применува методи и активности кои се во функција на стекнување и развој на знаења, вештини, ставови соодветни на возраста на учениците. Децата на возраст од 6 до 10 години се одликуваат со голем интерес за она што ги опкружува, она што го гледаат и она што го слушаат. Затоа неопходно е наставата да биде организирана на таков начин што ќе му овозможи на ученикот самиот да идентификува проблеми, да поставува прашања во врска со истите и да презема активности за нивно решавање. Мислењето на оваа возраст е сеуште асоцијативно и зависно од непосредното искуство. Оттика произлегува потребата да се користи искуствено учење т.е. обликување на воспитно – образовни ситуации во кои се користат лични и автентични доживувања, при што акцентот треба да биде ставен на процесот на откривање сознанија за себе и за другите. Учењето може да се реализира и низ игровен контекст кој ќе им помогне на учениците низ игра да истражуваат различни решенија на проблемите со кои се соочуваат. Одделенскиот наставник како реализатор на наставните содржини, најдобро е да ги користи следниве активности при работата со учениците:

- спонтан разговор меѓу учениците;
- иницирање разговор меѓу учениците на теми од секојдневниот живот;
- користење на искуството кое учениците го стекнале во различни животни ситуации;
- фокусирано набљудување на однесувањето на учениците во текот на наставниот час и надвор од одделението;
- наменски текстови во кои се наметнува проблем, дејство со различни пораки и цели дефинирани во програмата;
- драматизации, играње улоги, креативно изразување и други извори во вид на настани и случки меѓу учениците во одделението, актуелни настани во паралелката, во училиштето и пошироката околина.

Многу е важно наставниците да имаат на ум дека работат со млади луѓе на кои треба да им го покажат вистинскиот пат и кои се одговорни за нивно сестрано

формирање како личности, па затоа треба да им бидат живи примери и позитивно да се однесуваат кон се она што има вредност. Кај учениците треба да ги забележат и подржат позитивните особини, да ги поттикнуваат, развиваат и негуваат. Мораат постојано да ги поттикнуваат и вклучуваат учениците во разновидни активности, бидејќи тоа е основа за развој на способности и формирање навики. Родителите, воспитувачите и наставниците треба да бидат доследни и единствени, бидејќи доследноста и складното педагошко дејствување е темелна претпоставка за успешно воспитување.

#### **4.3. Следење, вреднување и оценување на напредокот**

Следењето, проверувањето и оценувањето (вреднувањето) се интегрални елементи на воспитно-образовниот процес и секогаш биле тема која предизвикувала интерес и дискусија и кај наставниците и кај учениците и родителите. За успешно водење на наставниот процес, како и за успешно поучување неопходно е наставникот да поседува повратни информации за текот на тој процес и за ефектите од сопствената работа и работата на учениците. Заради тоа тој мора да контролира како се одвива наставата, какви резултати постигнуваат учениците и на кој начин, односно да врши проверување и оценување на нивните знаења, умеања и навики, ставови, способности и воопшто да го оценува развојот на нивната личност. Тоа е многу сложена и уште повеќе, одговорна задача за наставникот, особено ако се има предвид дека тоа е еден вид на мерење кое се остварува без употреба на егзактни директни мерки.

Проверувајќи како учат учениците и што научиле, наставникот добива таканаречени повратни информации за ефективностa на своето работење со учениците. Резултатите од проверувањето влијаат на натамошниот тек на наставниковата работа со учениците. Колку е побогата и поцелосна повратната информација, колку е поголем бројот на учениците опфатени со проверката и колку што проверката е поконтинуирана, а оценувањето пообјективно, толку поголеми стануваат можностите за поуспешно водење на наставниот процес. Златно правило во педагогијата, во однос на проверувањето на постигнувањата на учениците во наставата, е дека секој ученик треба да биде проверуван секој ден. Но, ако тоа правило од низа причини, не може да се почитува во целост, тоа не значи дека проверката може да се врши кампањски. „Добра е само онаа настава во која учениците сакаат нивната работа да биде проверувана, а тоа е остварливо само кај наставникот во чија добронамерност при

проверката не се сомнева ни еден ученик, ... бидејќи сите знаат дека наставникот не ги проверува за да им даде што повеќе слаби оценки, туку за да им даде можност да покажат што сè знаат и умеат и за да дознае дали треба нешто да се менува во начинот на поучувањето за тоа да стане поуспешно. Наставникот секогаш мора да биде свесен дека проверувајќи ги резултатите на учениците, всушност ја проверува успешноста на својата работа“.<sup>65</sup>

Следниве фактори најмногу придонесоа да се почувствува потребата од поинаков пристап во следењето, проверувањето и оценувањето на постигнувањата на учениците во нашите училишта:

- Промените на целите на наставата;
- Изменетиот однос кон учењето, поучувањето и знаењето, односно променетата образовна стратегија на планирање, организирање и изведување на наставниот процес;
- Оценувањето да се поврзе со стандардите на постигнувања;
- Ограниченоста на постојните форми и начини на оценување.<sup>66</sup>

Како резултат на сето ова развиен е Концептот за описно оценување на учениците во I и II и првото полугодие на III одделение во основните училишта.

Поважните ставови, кои ја градат новата парадигма за оценувањето на постигнувањата на учениците, се следниве:

- Проширување на подрачјата (предметот) на следење, проверување и оценување. Покрај знаењата, во потесна смисла на зборот, се става акцент и на когнитивните процеси, социо-емоционалните, мотивациските и психомоторните аспекти на личноста на ученикот.
- Следењето, проверувањето и оценувањето се одвиваат во помалку формални околности. Обично, тоа се прави во секојдневен, автентичен контекст на паралелката, а не во посебна испитна ситуација, која предизвикува блокирање кај учениците. Тоа е контекст кој овозможува слободна интеракција (комуникација) меѓу наставникот и ученикот. Притоа не се бара „објективен“ и единствено точен резултат, туку најдобар можен резултат во дадениот контекст.

<sup>65</sup> Vokovljević, M. (1984), *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga, стр. 146.

<sup>66</sup> Нацева, Б., Мицковска, Г., Поповски, К. (2004), *Описно оценување на постигнувањата на учениците од I, II и III одд. на основното училиште*, Скопје: Биро за развој на образованието, стр. 6.

- Се користи широка палета на активности – различни постапки и начини на следење, проверување и оценување, со кои во дадените околности, за дадената содржина може да се добие најдобар можен резултат. Особен акцент е ставен на квалитативните записи кои овозможуваат разбирање на индивидуалните постигнувања во однос на можностите на учениците, во однос на нивните претходни постигнувања, како и во однос на контекстот во кој се постигнати.
- Погolem акцент се става на дијагностичкото и формативното проверување и оценување, односно на нивна комбинација.
- Се залага за поголема вклученост на учениците и родителите во следењето и (само)оценувањето, што подразбира и нивна зголемена одговорност за сопствен напредок.
- Оценувањето е во функција на организирање на учењето и јакнење на самодовербата на учениците.<sup>67</sup>

Прифаќањето на споменатите ставови како основа за развој на концепцијата на описното оценување и нејзиното воведување во практиката, не треба да се сфати како целосно напуштање на кој и да е досега практикуван вид и начин на оценување и нивно заменување со нови, освен замена на формата на оценката – аналитички описна, наместо досегашните бројчани. Описното оценување треба да биде еден вид синтеза на позитивните особености од т.н. психометриски (квантитативен) и алтернативен (квалитативен) пристап – како нов квалитет, наместо обичен компромис или прифаќање само на еден од нив.

Практичната изведба за аналитичкото описно оценување се остварува преку соодветни активности, структурирани во следниве елементи на концепцијата:

1. Спознавање на состојбата – дијагностичко оценување. Се состои од разновидни активности на наставникот за систематски организирано прибирање на податоци (информации) и нивно аналитичко-синтетичко интерпретирање и вреднување, а во врска со (пред)знаењата, вештините, способностите, мотивацијата, интересите, социјализацијата и физичката и здравствената состојба на учениците. Наставникот може да дојде до тие информации на два начини и тоа: преку непосредно прибирање на информации по пат на набљудување на работата, однесувањето и изработките на

<sup>67</sup>, Нацева, Б., Мицковска, Г., Поповски, К. (2004), *Описно оценување на постигнувањата на учениците од I, II и III одд. на основното училиште*, Скопје: Биро за развој на образованието, стр. 5-10.



ученикот, разговор со него, снимање и слично или преку посредно прибирање на информации од други извори (родители, училишен психолог, педагог, воспитувач од градинка, директорот...)

2. Следење, проверување и формативно оценување на напредокот на учениците. Следењето на напредокот на ученикот наставникот го изведува како континуиран плански процес од низа разновидни активности (набљудување, нагледување, контролирање, надзирање, снимање, разговарање, испрашување, бележење), при што прибира, бележи, средува и обработува податоци и други информации за текот (процесот) на реализација на планираните активности на ученикот и за резултатите што ги постигнува во воспитно-образовниот процес.

Иако следењето, сватено во поширока смисла опфаќа и елементи на проверување, наставникот континуирано практикува и посебни активности на проверување. При тоа применува низа постапки (усно испрашување, писмено одговарање, тестирање, анкетирање, практични изведби и др.) за иницирање на одредени видови активности (реагирања, одговори) кај учениците, а заради собирање на податоци (информации), односно за откривање и констатирање на актуелната состојба на нивните компетенции (знаења, вештини, способности, ставови. Проверувањето е свртено, главно, кон резултатски насочени индивидуални и заеднички цели на наставата и претставува еден вид на извештај за постигнувањата на учениците, но не и нивно оценување и вреднување. Основната цел на тековното следење и проверување е да се приберат релевантни и валидни повратни информации, како индикатори, пред се, за процесот на учење од страна на учениците, за резултатите што тие ги постигнуваат во воспитно-образовниот процес, како и други информации кои ќе помогнат да се изврши формативно и етапно микросумативно оценување.

Во процесот на оценување на постигнувањата на учениците наставникот ги одработува (анализира, просудува, компарира, синтетизира) собраните податоци од следењето и проверувањето и го идентификува напредокот на ученикот кон постигнување на поставените цели.

Формативното оценување се смета за носечка (централна компонента) на концепцијата за аналитичко описно оценување. Тоа се изведува континуирано во текот на целата година, паралелно со изведувањето на наставниот процес. Тоа е процесно насочено и овозможува трансформирање или корекција на начините на стекнување на знаењата, начините на процесирање на информации, а не корекција на резултатите. Крајната цел е да доведе до самовреднување и саморегулирање на работата на

учениците. Наставникот повеќе се интересира за постапките на расудување на учениците, отколку за резултатите што ги постигнуваат. Затоа тој се служи со интерактивни постапки на проверување (разговој, есејски тестови, усно и практично проверување, истражување, проектни задачи и сл.) т.е. следењето и проверувањето се изведува во автентичен контекст на секојдневни, вообичаени активности на учениците во училницата и надвор од неа.

Во текот на наставната година наставникот повремено врши и некој вид на посеопфатно или микро(сумативно) проверување и оценување. Тоа го прави со цел да го утврди (измери) степенот на постигнувањата на задничките цели, стандарди. Микросумативното оценување може да биде неформално (по секоја релативно заокружена целина, тема или подрачје) и формално (на т.н. тримесечја или полугодие).

3. Сумативно оценување и завршна (сумативна) описна оценка. Сумативното оценување е сложен и одговорен процес на критичко, аналитичко-синтетичко просудување на постигнувањата на ученикот од страна на наставникот, со цел да се анализираат и сумираат сознанијата, информациите и податоците до кои тој дошол при следењето и проверувањето на работата и однесувањето на секој ученик во текот на учебната година, да се идентификуваат постигнатите резултати, да се споредат со програмските барања и врз основа на тоа да се утврди вредноста за напредокот што го остварил ученикот во тековната година. Наставникот оформува сумативна оценка за постигнувањата на секој ученик и истата ја искажува во писмена форма како завршна сумативна описна оценка. Завршната описна оценка е синтетизиран, слободен (автентичен) збирен запис од искази, судови, мислења, со кои се изразуваат вредносните карактеристики на постигнувањата на ученикот во текот на учебната година.

Табела1. Видови оценување и насоки кон поуспешно оценување

|   |   |              |
|---|---|--------------|
| ФОРМАТИВНО  |    | СУМАТИВНО    |
| Коментар:<br>Оценувањето треба да обезбеди повратна реакција, а не само да даде конечна вредност.                             |   |              |
| НОРМАТИВНО  |    | КРИТЕРИУМСКО |
| Коментар:<br>Постојат објективни критериуми еднакви за сите.  |   |              |
| ИНТЕРНО   |    | ЕКСТЕРНО     |
| Коментар:<br>Треба да се тежнее кон оценување кое ги уважува активностите и напорите на учениците и наставниците.             |   |              |
| ФОРМАЛНО  |   | НЕФОРМАЛНО   |
| Коментар:<br>Оценување на знаења, вештини, способности стекнати во наставниот процес и надвор од него.                        |   |              |
| ТРАЈНО  |  | ЕДНОКРАТНО   |
| Коментар:<br>Оценувањето треба да ги опфати сите наставни активности, а не само една оценувана активност.                     |   |              |
| ПОСТАПНО  |  | ЗАВРШНО      |
| Коментар:<br>Оценувањето само на крајниот резултат, се губи од фокусот на целокупниот наставен процес и неговата оствареност. |   |              |

Искуството на наставниците од примената на аналитичкото описно оценување, укажува на поголема соработка и клима на доверба меѓу учениците, однос што ги мотивира повеќе и подобро да работат. Редовното запознавање на учениците со критериумите за оценување и нивното информирање за резултатите од учењето ја

зголемиле одговорноста на ученикот за својата работа, особено со нивно вклучување во процесот на самооценување.

Вклучувањето на учениците во проверувањето и оценувањето на нивните постигнувања и оспособувањето за самопроверување и самооценување е долготраен и многу суптилен процес. Успешното остварување на оваа цел не зависи само од желбата и успешноста на наставникот, бидејќи овој процес е условен од возраста на учениците, содржините што се проверуваат и оценуваат, методите и техниките на проверување итн. Учениците од помалата возраст се вклучуваат повеќе во опишување на постигнувањата (кој што може, што знае, како нешто прави), а помалку во оценувањето. Кога ученикот врши самопроверување и самооценување многу е важно како го прави тоа, каков критериум користи и со што го споредува своето знаење. Добро е учениците да се навикнуваат и оспособуваат своите постигнувања да ги споредуваат првенствено со сопствените поранешни резултати (сами да оценат колку напредувале), како и со критериумите што се официјално утврдени и што важат за сите ученици. Но исто така, тие треба сопствената оценка секогаш да ја споредуваат со оценките што ги добиваат од наставниците, другарите, родителите и другите субјекти. Природно е сите тие оценки да не се совпаѓаат, како резултат на разни причини (различно сфаќање на предметот на оценување, различни критериуми итн.). Но, токму во таквите разлики при оценувањето и во нивното споредување ученикот треба да ја бара и својата оценка (вистина) за себе. Тоа ќе му помогне самиот за себе да формира пореална, пообјективна оценка и да биде подготвен за тоа да го понесе и ризикот – да согледа колку неговата оценка се разликува од оценките на другите. Впрочем, тоа е и најдобриот начин образованието да реализира и една посебна цел – да ги оспособи учениците за самоконтрола и самооценување.

Во сегашната практика оценувањето е премногу ограничено само во рамките на комуникациите меѓу наставникот и ученикот. Сè уште малку се почитува дека оценувањето е таква активност која, во извесна смисла, може да се третира и како кооперативен процес кој е и социјално условен. Тоа значи дека освен оценувањето на ученикот од страна на наставникот (во кое тие се на спротивставани позиции) и самооценувањето (во кое ученикот самиот се вреднува), треба да се даде можност учениците да се оценуваат меѓу себе и да дискутираат за оценките што ги дава наставникот или самиот ученик. Во процесот на меѓусебно оценување кај учениците доаѓа до израз смислата за индивидуализација на оценувањето. Тогаш многу повеќе се земаат предвид субјективните можности на секој ученик и објективните услови во кои

тој работи. Во таквото меѓусебно оценување на посоодветен начин се врши прилагодување на критериумите со можностите на одделните ученици, оценувањето добива елементи на вреднување и се создава основа за поголема правичност во оценувањето на постигнувањата на секој ученик. Овде треба да се спомне и можноста при ваквото меѓусебно оценување успехот (или неуспехот) на секој ученик да се поврзува и со (не)успехот на целата паралелка или друга група и обратно: (не)успехот на секоја група да се согледува и вреднува во зависност од (не)успехот на единките што ја сочинуваат. Тоа е можност за развој на соработничките односи и на чувството за одговорност за заедничкиот (не)успех.

За проверување и оценувањето на знаењата и на останатите постигнувања на учениците во воспитно-образовниот процес се развиваат и се користат разновидни методи, постапки и техники. Тоа произлегува од фактот што, исто така, се разновидни целите, задачите и содржините на наставата и останатата воспитно-образовна работа со учениците, односно ефектите од таа работа што треба да бидат проверени и оценети.

Особено е важно методите да се соодветни на содржините, целите и возраста на учениците. Притоа, мора да се води сметка дека не е доволно да се провери само што е научено, што се знае, туку дека исто толку е важно да се провери кои вештини ги развиле учениците и како истите ги применуваат, каков однос развиваат кон самите себе и кон непосредната околина. За проверување и оценување треба да се применат методи и постапки со кои ќе се приберат доволни и релевантни податоци за трите аспекти на однесување на личноста на ученикот: когнитивниот, афективниот и психомоторниот. Значи, подеднакво внимание треба да се посветува на резултатот и на процесот. Можеме да говориме за две групи на методи и постапки за проверување на постигнувањата на учениците.

Едната ја сочинуваат оние со кои се врши мерење на индикаторите кои се земени како критериуми за успехот по одделни барања. Тие се насочени повеќе кон резултатот од квантитативните показатели за успехот, го проверуваат претежно репродуктивното знаење, постапки кои се пообјективни, повалидни, се однесуваат на поголем број испитаници итн. Овде спаѓаат тестовите на знаења, анкети, чек-листи, инвентари на личноста, па и структурираните есејски задачи.

Во втората спаѓаат оние методи и техники со кои постигнувањата на учениците повеќе се проценуваат. Тие се насочени кон процесот и квалитативните аспекти на успехот. Затоа се помалку валидни и објективни, служат главно за индивидуален пристап и ја зафаќаат целината на личноста. Овде спаѓаат набљудувањето,

неструктурираниот есеј и други видови задачи кои бараат решавање на проблеми и истражувачки и креативни, а не репродуктивни активности.

Според тоа, во зависност од целта на проверувањето и уште од повеќе други фактори, што претходно беа споменати, наставникот ќе избере начини и техники како тоа ќе го направи.

## 5. Професионална етика на наставниците

Под професија, воопшто, се подразбира стручна оспособеност и подрачје на работа, односно задачи кои некој ги врши постојано во рамките на одредена област на работата или струката. Освен тоа, секоја професија се одликува уште со неколку други карактеристики, како што се: научна (теоретска) заснованост, професионалната оспособеност на нејзините припадници, професионалната етика, нејзината организираност, статусот – угледот што го ужива во општеството и други.<sup>68</sup>

Терминот на наставничката професија произлегува од поимот настава со кој се означува најдоминантниот дел од организираната воспитно – образовна работа во училиштата. Наставникот е личност на која општеството и признава дека е квалификувана да образова и воспитува деца, младинци и возрасни. Извршувањето, пак, на должноста претставува подрачје поврзано со професионалната етика. Професионалниот морал никнува заедно со диференцијацијата на професиите после општествената поделба на трудот. Токму поради тоа, тој претставува составен дел на општествениот морал. Професијата кај нејзините носители формира не само професионални навики, туку и определени црти на личноста.

Професионалната етика, е конститутивен елемент на секоја професија. Под професионална етика, се подразбира „збир од етички норми, вредности и цели од кои треба да се раководат припадниците на некоја професија во примената на своите професионални знаења“.<sup>69</sup> По правило сите професии, особено оние кои во својата работа општествено и морално се прилично изложени пред очите на јавноста – вклучувајќи ја и наставничката, имаат етички водич, одлуки или кодекс, во кои се вградени професионални, културни и политички норми на однесување, како и вредности што се очекуваат од припадниците на тие професии.

<sup>68</sup> Поповски, К. (1998), *Успешен наставник*, Скопје: НИРО „Просветен Работник“, стр. 39.

<sup>69</sup> Biondić, I. (1988), *Autoritarno ili demokratsko strukturiranje profesije nastavnika*, Beograd, стр. 11.

Професионалната етика е теоретска и применета дисциплина, која што го изучува утврдениот професионален морал, однесувањето меѓу луѓето, вработените во дадена професија и меѓу различните професионални групи. Етиката има задача не само да ги опише моделите на поведение и морал, но и да дејствува преку нив.

Професионалната етика (како секоја етика – општа или посебна) се однесува на улогата на личноста во извршувањето на некоја дејност. „Работата има вредност толку колку што вреди човекот кој ја прави“, вели прочуениот истражувач на професионалната етика Кербер де Меделсхајм. Во професионалната етика се расрава пред сè за однесувањето на професионалецот кон знаењата/вештините и кон обврските, како и во контактите со другите луѓе, со кои доаѓа во допир кога ја извршува должноста.

Училиштето и наставниците се големи фактори на етичка изградба на личноста. Тие ги промовираат генералните морални норми на општеството и преку наставните планови и програми организирано дејствуваат врз равивањето на позитивни морални својства и врз карактерот и личноста на ученикот.

Наставникот треба да биде приврзан кон својата работа и кон своите ученици, да умее да ги согледа проблемите и ефективно да управува со нив. Наставничката професија е хуманитарна, т.е. современиот наставник треба да поседува висок степен на хуманизам и социјализација и истите да ги развива со своите ученици и соработници.

Педагошката етика е посебен вид на професионална етика, кој има за цел создавање на најточно, најхумано, најправилно исполнување на професијата педагог, наставник. Педагошката етика е проекција на општествениот морал, па оттука крајната цел на наставникот е да воспитува членови на општеството.

Професионалните карактеристики на наставникот се оние кои се однесуваат на неговите знаења, на сфаќањето и спроведувањето на одговорноста на неговиот активизам во едукативната дејност, на тоа како ги организира воспитувањето и образованието, какви се неговите особени професионални етички својства и евентуалните лични својства, кои се пројавуваат во личноста на наставникот.

Потребата од задоволување на стандардите за компатибилност, современост и ефикасност на образовната практика го актуелизира прашањето за научно осмислен и глобален приод во таа сфера. Училишните кадри се наоѓаат во центарот на општествените насојувања за подобрување на квалитетот на нивната работа и подигање на ефикасноста на воспитно – образовната институција. Специјализацијата и

супспецијализирањето во определената област како есенцијална карактеристика на современото образование ниту во еден сегмент не би требало негативно да влијае во пренесувањето на фундаменталните човечки знаења и вредности кои треба да ги усвои секоја индивидуа за да се изгради како образована, слободна и хумана личност. Имајќи ја предвид потребата од континуирано адаптирање на секоја индивидуа на новонастанатите прилики, сосема е извесно дека постои потреба за континуирано надградување и усовршување.

Со оглед на фактот дека формалното образование тешко може да ја следи динамиката на новите потреби и промени, очигледна е потребата од нова архитектура на системот на иницијална обука и системот на професионално усовршување на училишните кадри. Тоа ќе овозможи континуирано усовршување на наставните кадри во својата професија, субспецијализирање во одредена област во согласност со нивните интересирања и реалните потреби.

Еве неколку примери за посакуваниот професионален развој на наставниците:

- Новиот модел на професионален развој на наставниците се заснова на концептот на конструкција на знаењата. Знаењето не може да се пренесе, тој што учи мора со својата сопствена активност да го конструира. Според тоа, наставникот се третира како партнер во процесот на изградување на знаењето во педагошката комуникација, но и практичар кој ја промислува сопствената работа, практика, некој кој врз основа на старите знаења гради нови знаења и искуства;
- Обуката на наставникот е фазен, долгорочен и перманентен процес, додека универзитетското образование е само првата фаза во подготвувањето на неговата идна улога. Не постои јаз меѓу базичното образование на наставниците и нивното понатамошно усовршување;
- Професионалниот развој на наставникот се случува во специфичен контекст, т.е. начесто во училиштето, тесно е поврзан со дневните активности на наставникот и ученикот и на него многу делуваат знаењата и искуствата на наставникот;
- Постојано следење и редовна поддршка и помош на наставникот во неговата работа со постојани повратни информации, преку разни видови на евалвации. Оценка на неговата работа не дава само советникот, туку и неговите колеги, парови или тимови на наставници;



- Наставникот прави свои рефлексии и врз нивна основа спроведува мали испитувања (наставникот како истражувач), ги вклучува во својата работа, менувајќи ја и унапредувајќи ја;
- Постојаното усовршување е задолжителен дел од наставничката улога и е вградено во системот на кариерен развој;
- Тимската работа на наставникот и другите колеги систематски е предвидена во дефинирањето на работата. Професионалниот развој на наставникот е кооперативен процес и иако има простор и за изолирана работа, постои смислена интеракција на наставниците меѓу себе, како и со стручните соработници, родителите и членовите на заедницата.
- Се инсистира на професионално здружение на наставниците кое, покрај грижата за положбата на професијата и за стручниот развој, ќе води сметка и за организирање на разни видови на професионална помош, ќе се грижи за оложбата на наставниците во општеството и слично.

Ликот на наставникот треба да биде во согласност со реалното случување и антиципираните потреби. Тоа е лик на наставник за 21 век – богат на општо образовно и стручно поле и оспособен и мобилен на планот за стекнување потребни вештини и вредности за успешно реализирање на неговата професија.

На наставничката професија треба да се гледа како на есенцијална етичка професија од повеќе причини:

1. Воспитно - образовната работа е вредносна дејност, затоа што е основа на цивилизацијата, подигнувањето, растењето и развојот и човекот – идеата е нештата да се направат подобри. Поврзаноста помеѓу вредностите, воспитно – образовната работа и училиштата е очигледна од целите, па се до поединечните детали како што се часовите минати по секој наставен предмет во училиштето. Поставените цели покажуваат што ние сметаме за важно и вредно: знаењето, социјализацијата, креативноста, етичките вредности, кооперативноста, критичноста или одговорноста...? Наставниците имаат висок степен на слобода во креирањето на целите, изборот и интерпретирањето на содржините и методите.<sup>70</sup>

2. Она што ја прави наставничката професија морално чувствителна е фактот дека се работа со деца, врз кои лесно може да се влијае, а кои не се способни за одбрана на себе си и на своите права како возрасните. Наставниците треба да бидат свесни за

<sup>70</sup>Strike, K.A. (1990), *The legal and moral responsibility of teachers*, San Francisco: Jossey-Bass, стр . 188-223.

ранливоста на децата и за нивната одговорност кон нив. Преку нивното знаење и вештини, наставниците влијат врз формирањето поглед и разбирање на светот, наставничките “позитивни ефекти“ може да бидат одлучувачки за: охрабрување, инспирирање и отворање на нови перспективи и можности преку нивното учење.

3. Дали наставникот сака или не тој е секогаш модел на возрасен во очите на детето. Учениците гледаат секојдневно како наставникот се соочува и ги решава дилемите, како размислува и донесува одлуки. Она што исто така за наставникот е етички комплексна задача е фактот дека мора да донесуваат одлуки во средина на различни вредности и противречности. Не е невообичаено што за одредени вредности или мислења засегнатите страни (наставници, ученици, родители...) може да постои несогласување за одредени прашања. Понекогаш мора да се прашуваат кој го има последниот право и кој е најповикан во дефинирањето и донесувањето на одлуките кои се најдобри за детето.

4. Четвртиот критериум кој укажува на етичноста на наставничката професија е нејзиното широко влијание врз поединците, општеството и иднината на човештвото. Нема други професионалци кои за толку долго време работи со сите (или повеќето) од луѓето. Со оглед на времето, можностите за влијание се неспоредливи. Ако образованието има ефект врз луѓето (а тоа е факт) наставничката професија е од клучно значење за општеството. Наставниците едуцираат идни граѓани и носители на одлуки кои се значајни за целото човештво.

Наставничката професија во нашата земја долго време немаше свој напишан и прифатен етички кодекс. Првиот обид е направен во 1996 година, во една од гимназиите во Скопје, а во јуни 1997 година е усвоен и кодекс на просветни работници во Р. Македонија.

Во “Кодексот за однесување на наставници“ јасно се дефинирани: основните норми и начела, професионалниот лик на наставникот и структурата, односот на наставникот кон: наставниот час, ученикот, родителот, меѓусебниот однос со наставниците и стручните соработници, училиштето и општествената заедница. Со овој кодекс се опфатени основните барања и начела што го определуваат професионално - етичкото однесување на наставниците.

Тешко е да се објаснат вистинските причини зошто една професија со долга традиција, јасно дефинирана, каква што е наставничката, долго време немаше свој напишан и прифатен кодекс. Уште потешко е да се верува дека штотуку усвоен кодекс

во ова време на промени, кога се напуштаа многу поранешни ставови и вредности, брзо ќе бидат општо прифатени и дека ќе станат наша практика. Имено, се поизразената противречност на професионалната улога на наставникот во традиционалниот и современиот концепт на наставата, кои често паралелно се присутни во нашата образовна практика, е само една од позначајните тешкотии и причини за општо прифаќање на кодексот на наставничката професија.

### 5.1. Наставникот како модел на етичност

Наставничката професија ја краси една важна специфичност – неможноста за повлекување на остра граница меѓу професионалното и личното. Наставникот го анализираме и оценуваме не само како професионалец, туку пред сè, како личност која извршува одредена професионална улога.

Ако подучувањето на ученици го одредуваме како основна функција на наставникот, треба да имаме на ум, дека иако актот на подучување првенствено е интелектуална и когнитивна активност, секогаш ја подразбира и вклучува социо – емоционалната димензија на личноста. Тоа е процес кој е емотивно и вредносно обоен.

Насоченоста кон квалитетот во последниве десеттина години, зазема централно место во сите сегменти на човековото живеење, посебно во областа на производството и услугата, но еднакво важен е и квалитетот во работата на воспитно – образовните институции, квалитетот на наставниот процес, квалитетот на наставникот како носител на тој процес.

Квалитетниот наставник е „среќна личност, способна за проценување, слободна за одлуки, јасни цели и храбра за дејствување“. Покрај нив постојат низа други особини и професионални обележја во однесувањето на квалитетниот наставник како што се: почитување на правилата на сопствената професија, спремност за истражување, експериментирање, откривање и креативност, целта му е да си осигура среќен живот за себе и своите ученици, општествените вредности ги става пред материјалните, има свои идеали, насочен е кон иднината, владее со сопствените мисли и чувства, не се плаши од неуспех и постојано се усовршува...<sup>71</sup>

Успешниот наставник поседува знаења, способности и моќ да реализира квалитетна настава. Тој знае кои методи да ги примени за правилно воспитување. Има

---

<sup>71</sup> Gruden, Z. (1997): *Edukacija edukatora*, Zagreb: Medicinska naklada, стр. 82.

повеќе критериуми според кои може да се дефинира успешен наставник. Од нив посебно се истакнуваат следниве три: стручната оспособеност; степенот на неговото ангажирање во наставата и резултатите од работата со учениците; однесувањето кон учениците, соработниците, родителите и.т.н. Стручната способност се остварува на факултетите, а се надградува во текот на целиот работен век. Знаењата што наставникот ги стекнува за време на студирањето се извонредно значајни, но тие не се доволни за да може тој целосно да одговори на сложените професионални обврски. Затоа, наставникот мора перманентно да работи на своето стручно и педагошко усовршување, многу да чита, да учи, да посетува семинари и други облици на обука, да ја истражува работата на поiskusните наставници и слично.

Успешниот наставник во својата работа се раководи од принципот освен што е важно „што предава“, уште поважно е и „како тоа го предава“, за да постигне подобри резултати. Новата улога на наставникот е повеќе да ги насочува учениците, а помалку да им пренесува готови информации и знаења. Затоа, тој се повеќе се јавува во улога на организатор, поттикнувач, консултант, насочувач, координатор, медијатор и слично.

Една од приоритетните задачи на секој наставник е да ги научи учениците како сами да учат, со цел тие да станат приврзаници на идејата за доживотно учење. Оспособувањето на младите за самостојно учење денес е општ тренд во целиот свет во современото образование и е една од најважните задачи на сите степени на образованието. Важен услов за тоа е секојдневното користење разновидни извори на знаења, како од учениците, така и од наставниците. Добриот наставник ја преферира индивидуализираната работа во наставата и знае да ги поттикне и активира сите потенцијали на секој ученик и да го насочи кон квалитетно учење. Успешноста на наставникот се цени според остварените резултати и од другите активности кои имаат влијание врз успехот на учениците.

Однесувањето на наставникот кон учениците, колегите со кои работи, со родителите исто така е еден од значајните критериуми за успешноста на наставникот. Најголемиот број наставници ги почитуваат правата на учениците, нивната личност и достоинство. Притоа, тие создаваат услови за негување на толеранција и заемно почитување на учениците. Го следат и помагаат напредувањето на учениците. Го поттикнуваат логичното мислење кај своите воспитаници. Родителите редовно ги информираат за напредувањето на нивните деца и работат на зголемување на нивното педагошко образование.

Според Glasser успешен наставник е оној кој „ќе успее да ги увери не само половината или три четвртни од учениците, туку сите негови ученици квалитетно да работат“, а за такво нешто потребно е многу знаење, вештина и упорност. Без разлика на вештините и креативноста на раководителот, „успехот секогаш зависи од соработката на луѓето кои заедно работат“. <sup>72</sup> Во наставната практика често се случува наставникот да прави залудни обиди да ја поттикне мотивацијата на своите ученици, зборувајќи за важноста и значењето на училиштето, корисноста од стекнатите знаења, декларативното нагласување на одговорното однесување, потребата од градење демократски односи и почитување на правото на различност. Истовремено неодговорното однесување на наставникот (доцнење, непочитување на договорот со учениците), казнување и присилување, етикетирање на учениците, исмејување и слично е сосема спротивно на она што тој ги поучува. Таквиот пристап на наставникот создава конфузија и несигурност кај ученикот, ги нарушува меѓусебните односи и чувството на доверба и го демотивира ученикот за работа. Од друга страна, мотивираните и заинтересираните ученици, пред својот наставник поставуваат многубројни барања, нови предизвици и одговорности во учењето, кои ќе можат да ги задоволат нивните потреби. Оттука улогата на наставникот е многу одговорна и често пати исцрпувачка.

Современото училиште бара мултидисциплинарно образован наставник, кој ќе поседува адекватни педагошки, психолошки, социолошки и етички особини и вредности. Еванс уште во 1952 година, видел дека личноста на наставникот представува најважен фактор за успешна настава, па наведува дека „добриот“ наставник и „добрата“ наставна метода донесуваат најдобри резултати: „добар“ наставник со „лоша“ метода или „индиферентна“ метода е исто токлку добар, само „добрата“ метода не е во состојба да ја надокнади равнодушното на наставникот кој не покажува интерес“. <sup>73</sup>

Ученикот најпрвин го доживува наставникот како личност, неговото однесување, реакциите, емоциите, морално – етичките гледишта, влијаат на тоа колку ученикот ќе прифати одреден наставен предмет и каков став ќе заземе кон учењето на истиот.

Угледот на наставникот, неговиот пример и влијание, неговиот однос спрема работата, спрема учениците, неговиот успех во педагошката и општествено –

<sup>72</sup> Glasser, W. (1994.), *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa, стр. 25.

<sup>73</sup> Domević, B., Domević, J. (1988.), *Učenci o svojstvima nastavnika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, стр. 21.

културната област, неговиот карактер и други лични особини го градат етичкиот лик на наставникот. Наставничката етика содржи морални норми во поглед на неговото однесување во општеството, односот спрема учениците, спрема наставниците, спрема сопствената работа.

Педагошката етика го истражува и анализира поведението на наставникот (воспитувачот) кон ученикот (воспитаникот), и обратно, поведението на ученикот кон наставникот. Пред неа стојат низа суштински задачи. Наставникот, добивајќи задача да се грижи за напредокот на ученикот, должен е длабоко да ја уважува неговата личност, а ученикот, пак, од своја страна, исто така треба да го почитува наставникот, да ги следи неговите совети и да му се доверува. Педагошката климата во училиштето е важен услов кој треба да се негува и воспоставува заради развивање здрави педагошки односи меѓу учесниците. Таа е основен потенцијал за мобилизирање и одржување на сите внатрешни принципи. Климата е надворешен став и однос, невидлив, но се чувствува, на субјектите за одржување позитивна или негативна атмосфера. Позитивната клима ја подржува креативноста, обезбедува поволни услови за истакнување на индивидуалните способности. Систематското функционирање на педагошката клима дава широки можности за намалување на разликите. Се изградува системско вреднување на демократски и етички постапки во распределувањето, одлучувањето и решавањето на воспитно-образовните проблеми. Педагошката клима е влијателен внатрешен потенцијал, кој развива: дополнителна енергија на колегите, заемна почит, чесност, доверба, соработка, другарство, отвореност, комуникативност, флексибилност, смисла за хумор, култура на однесување, самоконтрола во комуникација, добронамерност, толерантност, насоченост, точност, свесност, доследност...

Квалитетот на односите меѓу учесниците во наставниот процес зависи и од создавањето на одредена емоционална клима која владее во одделението. За традиционалното училиште карактеристичен е авторитарниот однос на наставникот кој ја ограничува и задушува секоја активност на ученикот за која смета дека ги поминава рамките на неговите сугестии и барања. Во ваквиот однос доминира „големата“ улога на наставникот, а ученикот е ситен и безначаен.

Комуникацијата во училницата е незадоволителна и тогаш кога наставникот воспоставува индиферентен однос со своите ученици, создавајќи рамнодушна клима која е неповолна за учење.

Современото училиште прокламира воспоставување на демократска клима во училницата и подготвеност на наставникот да ги доведе учениците до активна работа и до соработка. Наставникот се јавува во улога на поттикнувач, помагач, соработник, ја развива свеста за заедничка одговорност со учениците. Во таква клима можно е да се воспостави двонасочна комуникација, да се менуваат позициите и да се конфронтираат мислењата.

Во современото општество без педагошкиот морал не е можно да се развива образовен процес во вистинска смисла на зборот. Но, практичната дејност на наставникот секогаш не соодветствува со нормите на професионалната етика, што е поврзано со сложеноста и противречноста на самиот педагошки процес. Затоа, една од најсложените задачи на педагошката етика представува морално-педагошката подготовка на наставникот.

Во што се состојат етичките компетенции на наставникот? Според некои истражувачи „тоа е прашање поврзано со концепцијата за формирање на професионалниот идентитет.“ За педагошката дејност применливи се речиси сите основни морални норми, како и одделните норми кои ги одразуваат специфичните црти на педагошките односи. Сепак, според Цвик, како најзначајни педагошки морални норми се издвојуваат: *педагошката справедливост* и *педагошкиот авторитет*.<sup>74</sup>

Справедливоста воопшто се карактеризира со соодветност на односите меѓу достоинството на луѓето, од една страна, и нивното општествено признание, правата и обврските, од друга страна. Педагошката справедливост, пак, има специфични карактеристики и сама по себе претставува своеобразно мерило на објективноста на наставникот. Воспитаноста, добрината, принципиелноста и човечноста на наставникот се пројавуваат во неговите конкретни постапки спрема учениците. Односот на учениците спрема учењето најчесто зависи од педагошката справедливост на наставникот. Тоа значи дека сознанието што го стекнал наставникот за ученикот треба да кореспондира со чувството за правилно поставување на критериумите за вреднување на резултатите од заедничкиот труд. Исто така, наставникот и учениците треба да имаат творечки однос кон својот труд. Наставникот, пак, посебно треба да се истакнува со својата умешност за решавање на сложени ситуации и конфликти во школскиот живот.

<sup>74</sup> Цвик, В. А. (2010), *Професионална етика: основи општеј теорији*, Москва, стр. 204.

Педагошкиот авторитет на наставникот, всушност, го изразува неговиот морален статус во колективот од ученици и колеги. Тој претставува своевидна дисциплина со помош на која наставникот го регулира поведението на воспитаниците и влијае врз нивните убедувања. Педагошкиот авторитет зависи од претходната морално-етичка и психолошко-педагошка подготовка на учителот. Таа се здобива во долготраен процес, чиј производ може да се согледа од длабочината на знаењето, специјализираноста и односот кон работата на самиот наставник (воспитувач).

Движејќи се во таа насока, воспитно-образовниот процес треба да им овозможи на учениците да се запознаат со големите дела на човечкиот дух, односно со врвните културни и цивилизациски достигнувања на човештвото. На тој начин, не само што се поттикнува интелектуалниот развој на младите, туку кај нив се зголемува и чувството на одговорност и самосвест, односно потребата од грижа и нега на традиционалните вредности. Согледувањето и почитувањето на индивидуалните човекови права, како и почитувањето на слободата и достоинството на заедницата, може да овозможи непречен развој на почитување и на универзалните етички вредности. Во тој контекст, зборуваме за одбегнување на алиенацијата и дехуманизацијата на човечкото суштество, предизвикана од модерните цивилизациски трендови на денешницата.

Според Стојановиќ, „да се биде добар, веќе не значи да се биде послушен, туку да се биде праведен“.<sup>75</sup> Правилата за однесување се создаваат по заеднички договор меѓу луѓето и токму поради тоа треба да се истакне фактот дека младите ја забележуваат врската меѓу логичкото и моралното. Исто така, како извор на мотивација за морално однесување кај нив често се јавува чувството за емпатија, односно желбата да се помогне некому и да се сфати положбата на другиот во непосредна животна ситуација.

Постојат некои општи и практични консеквенци кои треба да ги поседува квалитетниот наставник, а кои истовремено се однесуваат на етичноста на неговата работа:

- Прво и основно е дека наставникот не треба да биде само предавач, туку и воспитувач;
- Етиката на наставникот е неодолива од неговите работни, карактерни и други индивидуални особини;
- Професијата наставник, за разлика од многу други професии подразбира комплетна личност и сестран човек, кој ги разбира младите луѓе нивните

<sup>75</sup> Стојановиќ, А. (2008), *Методолошки пристапи моралном воспитувању*, Вршац, стр. 86.



потреби и проблеми, но во исто време и тие во наставникот да видат соработник и човек кој сака да им помогне;

- Авторитетот на наставникот во разни области или само во една, кој е важен услов за воспитание, не зависи само од неговото знаење и работа, туку и од цврстиот карактер, доследноста, истрајноста, самостојноста и други етички особини;
- Наставникот во ученикот треба да гледа како на личност во развој, да му приоѓа индивидуално и преку соодветна активност да придонесе во развојот на позитивни црти на личноста;
- Младите луѓе повеќе сакаат договор, непосреден контакт, пофалба, примери и предлози, наместонаредби, постојани опомени, автократско однесување;
- Без хомоген и единствен наставнички колектив не може да се биде добар наставник, но не постои ни вистински колектив без солидни и талентирани наставници, со развиена општа и социјална интелигенција и особини на личноста.<sup>76</sup>

Една од најважните димензии во современиот воспитно – образовен процес се улогата, творештвото и личноста на наставникот. Личноста на наставникот е толку важна, колку што се важни методите и принципите што тој ги применува. Со сигурноста, упатеноста, научните сознанија, стручните етички и педагошки квалитети, со амбицијата да го пренесе и направи најдоброто, со благодарноста на задачата и со нејзиното доблесно извршување, наставникот е најдобар пријател на младината, нивни учител и воспитувач, етичар и педагог. Тој младите ги воведува во сложениот етички свет, овозможувајќи им да ги спознаат најважните етички прашања и да се упатат во начините кои помагаат да се реализираат добрите цели во животот. За ликот на успешниот наставник со право се вели дека тој е огледало за однесувањето на младите луѓе. Тоа е логично ако се има предвид дека наставникот, освен како стручњак, врз развојот на младите личности влијае и со својот личен пример и однесување. Таквата негова моќ се должи, пред сè на неговата огромна љубов кон професијата и децата, како и на големиот број интелектуални и морални (етички) вредности што ги поседува, а кои треба да им ги пренесе на учениците.

<sup>76</sup>Redžepagić, J. (1989), *Etika nastavnika danas*, Prizren: GKRO „Ramiz Sadiku“, стр. 22.

### 5.1.1. Облици на педагошки морал во работата на наставникот

Педагошкиот морал е систем на стандарди, правила, обичаи, врз основа на кои се градат сложените взаемни односи. За ефективно регулирање на поведението на наставникот, системот на педагошкиот морал треба да има внатрешна согласност т.е. општи и специфични правила, определби и обичаи, кои ќе претставуваат една целина. Тој систем на правила го одредуваат однесувањето на наставникот кон самиот себе, кон професијата, кон општеството, кон учениците и другите учесници во воспитно – образовниот процес.

#### а) Морално сознавање

Моралното сознавање се однесува на нормите на однесување, на карактерот на односите во општеството и вредностите на човечките квалитети и е фиксирано врз погледите, идеите, чувствата и навиките. Општественото сознавање дава општо теоретско и идеолошко оправдување на моралот како социјален феномен; во индивидуалната морална свест се повеќе се одразуваат и специфичностите на средината, во која луѓето постојано взаемно дејствуваат. Еден од елементите на моралното сознание на наставниците е сознавањето на моралните вредности и нивно восприемање и разбирање од страна на воспитаниците.

Педагошката етика ги истражува моралните сознанија како норми во однесувањето на наставникот, кон неговата позиција во системот на односи во општеството, кон неговата професија, кон работата, кон колегите, учениците и родителите. Наставниците не смеат да бидат ограничени од знаењето на моралните норми и принципи, тие треба да имаат солидни идеолошки и морални убедувања кои се основа за нивно активно дејствување во целенасоченото формирање на личноста на ученикот.

Етичките сознанија ќе се претворат во лични убедувања во процесот на социјалната практика и под објективните услови на трудовата дејност. Морално – етичките сознанија се инструмент за формирање на личноста, но и една од задачите на моралното воспитание.

#### б) Морални ставови и уверувања

Откако се усвоил одреден систем на знаења, информации и факти кои се однесуваат на сите аспекти на моралот и етиката, следува заземање на определен став кон она што се презентирало. Наставниците формираат ставови и уверувања

секојдневно како резултат на споредба на она што го знаат како принцип, правило, норма и она што се случува во секојдневните меѓусебни односи на работното место и воопшто во општеството. Постоенето на став или уверување не е доволно за да се пристапи кон постапување во согласност со нив. Во целиот тој процес, емоционалниот аспект на личноста игра пресудна улога. т.е. за да станат ставовите и уверувањата дел од човековото поведење неопходно е тие да предизвикуваат позитивни емоции.

#### **в) Позитивни црти на личноста, морални квалитети и чувства**

Етичноста на наставникот во голема мера зависи од цртите на неговата личноста т.е. поседувањето на такви квалитети кои ни дозволуваат една личност да ја наречеме морална, етичка. Иако овие квалитети се разликуваат во зависност од културата во која живее човекот, постојат квалитети и вредности кои се општоприфатени и во минатото, во сегашноста, а веројатно ќе бидат дел и од иднината. Искреноста, доследноста, упорноста, почитувањето, трудољубивоста, одговорноста, љубовта, се само еден мал дел од оние квалитети кои треба да ги поседува секој наставник и воопшто секој човек. Изградувањето на сопствен систем на вредности кој е во склад со општествениот, е доказ дека се работи за комплетна личност која своето поведење го регулира врз основа на сопствен систем на вредности водена од своите морални квалитети, црти на личноста и морални чувства.

#### **г) Морална дејност на наставникот**

Моралната дејност на наставникот, како и секоја друга духовна дејност, е релативно самостојна, тесно поврзана со другите дејности и може да се применува во различни предметни форми: морална обука, организација на моралното искуство, морално самовоспитание.

Во процесот на моралната обука наставниците се запознаваат со основните морално – етички проблеми, со критериумите за морална оценка, открива можности за слободен избор на морални постапки, мерката за лична одговорност за поведението на своите ученици и слично.

Процесот на моралното самовоспитание не претставува само самоформирање на пропуштените навики, но и разрешување на однапред формираните негативни навики.

Педагошкиот такт е важна компонента во моралната дејност на наставникот. Преодот од моралното сознавање кон моралната практика во себе вклучува специјален елемент на моралната дејност – педагошкиот такт. Моралната дејност на наставникот

вклучува неколку компоненти, исклучително познавање и разбирање на нормите и нивното значење за општеството, за наставничката професија; разбирање на конкретните ситуации и нивно адекватно разрешување согласно својствените морално – педагошки норми. Педагошкиот такт е форма на исполнување на педагошкиот морал, кој ги обединува мислата и дејствувањето. Тактичност – тоа е морално поведение, кое што вклучува прогноза на сите објективни последици од постапките и нивното субјективно восприемање, тактичноста овозможува полесно постигнување на целта. Составни елементи на педагошкиот такт на наставникот се: почитување и уважување на личноста, доверливост, вештина да се сослуша соговорникот и да се сочувствува со него, спокојство и трпение, принципиелност, внимание, чувствителност и слично.

## **5.2. Формалното образование во функција на развој на етички компетенции**

Живееме во време на брзи промени и иновации во сите сфери на човековото дејствување, па такви промени го зафатија и воспитанието и образованието, со што посебно се нагласи потребата од адекватно образован наставнички кадар. проблемот на образованието и усовршувањето на воспитно – образовните кадри, воспитувачи, одделенски и предметни наставници, педагози и другите стручни профили од воспитно – образовните организации е проблем кој отсекогаш го привлекувало вниманието на општествените, стручните, научните и педагошките работници. Имено, степенот на образование, профилирањето, времетраењето и застапеноста на општообразовното, стручното и потесното педагошко – психолошко и дидактичко методско образование отсекогаш предизвикувало полемики кај педагошко просветните работници. Извршени се многу реформски зафати, кои и денес се предмет на проучување и сообразување со новонастанатите услови и сознанија.

Креирањето на промени во системот на образование на наставниците се заснова на: компаративни студии кои одговараат на нашиот систем и системот во светот; критичко преземање на позитивните искуства од минатото и сегашноста и нивно внимателно и системско воведување во постоечкиот систем; анализа на сопствениот систем и негова евалуација од страна на експерти (интерна и екстерна евалуација од страна на студентите, наставниците, директорите, педагозите, професорите, специјално формирани наставно – научни тимови, комисиии...); резултатите од акционите и емпириските истражувања; актуелностите и важноста на знаењето, вештините и компетенциите за практична реализација на воспитно – образовната работа во

учиштата; согледување на потребите за понатамошно ниво и облици на образование и усовршување на наставниците; согледување на кадровските и техничко технолошките можности, односно капацитетот на факултетите, подразбирајќи и соработка со други институции; потребата од стабилизирање на системот, со цел негова поголема функционалност, ефикасност и адаптација и потребата од негово постојано усовршување, потребите, односно барањата во поглед на наставниците кои постојано се зголемуваат: карактеристики на личноста на наставникот, мотивацијата, ствовите и нивните компетенции, улогата и нивната функција која станува се посложена и покомлексна. Имајќи го во предвид горесоменатото јасно е дека креирањето на промени е многу сложен процес, и како таков бара изградба на прогностички студии во склад со научно – методолошките барања и специфичностите на институцијата која тие промени ги креира.

Различната поставеност и оспособеност на воспитно – образовните кадри најдобро може да се согледа од анализата на наставните планови и програми, практичната реализација на воспитно – образовните содржини, постигнувањата како и индивидуалниот интерес и афинитет на позивот, следење на новите сознанија, законските регулативи и нормативи. Образованието и оспособувањето се одвиваше преку курсеви за учители и наставници кои претходно поседувале општо образование, тригодишни, четиригодишни и петгодишни учителски школи, виши педагошки школи, педагошки академии, па се до формирање на т.н. педагошки факултети. Поаѓајќи од досегашната поставеност и постигнувањата на овој план, реформските зафати како и визиите за тоа, какви профили треба да образуваме и воспитуваме во воспитно – образовните организации, се поставува прашањето дали досегашните реформски зафати ги дадоа очекуваните резултати? И покрај постигнувањата не можеме да бидеме задоволни од теоретската и практичната оспособеност на планот на педагошко – психолошките и дидактичко – методските сознанија, како и иновациите, образовната технологија, интеракцијата и креативно – творечкиот приод за сообразување и применување во практиката. Исто така не можеме да бидеме задоволни на планот на општественото вреднување и валоризирање на трудот на воспитно – образовните кадри за што во практиката се јавуваат одредени тешкотии, проблеми и реагирања. Сето ова го покренува прашањето колку формалното образование ги оспособува наставниците квалитетно да ја извршуваат својата должност, при тоа земајќи ги во предвид многубројните улоги кои што треба да ги оствари.

Компаративната анализа на курикулумот на наставничките факултети во странство и во нашата земја, укажува на некои слабости и тоа во поглед на:

- практичната настава на студентите со цел поврзување на теоријата и праксата, како и можност за студентите самостојно да реализираат настава и други активности во училиштата;
- информатичко образование на студентите и користење на современа образовна технологија;
- оспособување на наставниците за работа со деца со посебни потреби;
- оспособување за проектирање и примена на современи модели, облици и методи на воспитно – образовна работа;
- оспособување на студентите за советодавна педагошка работа со учениците;
- оспособување на студентите за соработка со родителите;
- подготовка на студентите за вклучување во воншколски активности и остварување на програмата за културна и јавна активност на училиштето;
- зголемување на комуникациските вештини на студентите;
- оспособување за самостојна истражувачка работа и усовршување на сопствената воспитно – образовна пракса.<sup>77</sup>

Наставникот е основен фактор за успешност на воспитно – образовниот процес. Од неговата професионални знаења и компетенции, мотивираноста, креативноста и етичноста во голема мера зависи и квалитетот на педагошкиот процес и ефикасноста на воспитно – образовната работа.

Кога станува збор за професионалните знаења и компетенции кои наставниците треба да ги стекнат во текот на нивното формално образование, се поставуваат две важни прашања:

1. Што се наставниците учат, или би требало да учат?
2. Кои знаења и компетенции наставниците ги стекнуваат, или би требало да ги стекнуваат?

Првото прашање се однесува на темите и проблемите кои идните наставници ги изучуваат или би требало да ги изучуваат во текот на нивното формално образование, односно на предвидените содржини. Количината на знаења кои треба да ги поседуваат наставниците прилично е голема и зависна од повеќе фактори и тоа: целокупниот

<sup>77</sup>Јовановиќ, Б., Станојевиќ, В. (2009), *Реформа студијских програма за образование учитеља*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина, стр. 58.

општествен контекст, образовниот систем и одликите на образовните институции, развојот на релевантните науки, теорискиот пристап и концепциските решенија. Изборот на содржини за образование на наставници е во директна врска со очекуваните професионални компетенции.

Кои видови знаења треба да ги поседуваат наставниците, односно т.н. академски знаења (како декларативни знаења за поимите, принципите, законите, дефинирањето на поединечни податоци) и оспособувањето за дејствување на наставниците во конкретни ситуации претставува едно од најчесто критикуваните прашања. Идните наставници не е доволно само да стекнат теориски научни знаења и истите да ги репродуцираат, туку целта на образованието за наставници мора да биде развивање на способности за воочување и дефинирање на проблеми, како и развој на вештини за нивно решавање во конкретни ситуации. Тоа се акциони знаења, кои подразбираат капацитет за откривање, разбирање и решавање на проблеми. Ваквите знаења, кои опфаќаат стручност, способност за нивна примена и дејствување во конкретни ситуации можеме да ги именуваме како компетенции. Ваквото сфаќање акцентот го става на резултатот од дејствувањето, во изборот на однесување кое води до успешен резултат во конкретна ситуација. Компетенциите кои треба да ги поседува секој наставник претставуваа сложен систем – склоп на когнитивни и практични вештини и способности, искуства, стратегии, навики, но и емоции, вредности, ставови...како и способност за нивно адекватно користење. На тој начин компетенциите претставуваат интеграција од декларативно (знаење за), процедурално (знаење како) и кондиционално (знаење кога) знаење.

Различните истражувања на полето на дефинирање на неопходните компетенции кои треба да ги поседува современиот наставник водат до нивно воведување во официјални државни документи кои укажуваат на стандардите кои треба да ги задоволува наставникот врз основа на кои и се врши оценување и проценување на неговата работа. Се разбира дека во рамките на овие компетенции влегува се она што креаторите на образовната политика го избрале како неопходно имајќи ги во предвид културата, вредностите и приоритетите на општеството и неговите граѓани. Меѓутоа без оглед на тоа во колкава мера изборот на компетенции се поклопува во повеќе земји, сепак помеѓу нив не е возможно да постојат поголеми односно значајни или драстични разлики бидејќи основната појдовна позиција останува заедничка - улогите во кои се наоѓа наставникот, или треба да ги реализира наставникот во современото

училиште. На одреден начин реализирајќи ги сите овие улоги или наоѓајќи се вон нив наставникот ги обликува компетенциите кои ја исцртуваат наставничката професија. Поради фактот што компетенциите се градат врз основа на одреден квантум на знаење наставникот мора да ги поседува за да може врз нивна основа да ги изгради бараните компетенции. Во педагошката наука многу е дискутирано околу тоа кои се тие знаења, се во обид да не се испушти од вид нешто кога се размислува и проектира образованието на идните наставници, или кога се осмислува неговото перманентно усовршување концептуализацијата на знаењата кои треба да ги поседува наставникот опфаќа знаење за училищата, ситуационо знаење, персонално знаење, практично знаење, персонално-практично знаење, педагошко знаење, знаење за процесите, професионалното знаење. Оваа концептуализација подразбира знаења кои наставникот мора, или би требало да ги стекне, но работата не завршува тука. Она што е уште поважно е личниот профил на наставникот вклучувајќи го неговиот личен пристап кон практикување на тие знаења. Тоа се однесува на неговите знаења или можеби посоодветно на неговата свест за тоа како пристапувањето кон аплицирање на тие знаења придонесува или му наштетува на процесот на успешно менаџирање во училища во моментот кога целосната негова успешност зависи токму од наставникот. Со намера на ова проблематка да се задржиме и навратиме подоцна на ова место ќе ги презентираме компетенциите кои можат и треба да се изградат врз основа на знаењата во текот на иницијалното образование како и преку адекватни интервенции во рамките на стручното усовршување:

- а) компетенции поврзани со предметот и содржината на проучувањето,
- б) компетенции поврзани со училищата,
- в) компетенции поврзани со училиштето,
- г) компетенции поврзани со професионализмот.

Се разбира дека овие компетенции имаат универзален карактер со тоа што врз нив соодветно влијание имаат спецификите на културата, влијанието на доминантните вредности во неа, како и специфичните одлуки на оние кои ја креираат образовната политика, но во секој случај претставуваат репертоар од вештини, знаења и разбирања кои се сметаат за соодветни за одредено време и прилики во кои новата генерација учители треба да се обучува.



Компетенции кои треба да ги развие наставникот, а се поврзани со она што се случува во училиницата едновременно го опфаќаат и она што се однесува на процесот на учење и поучување и на процесот на однесување. Овие компетенции опфаќаат:

- а) комуникација,
- б) методика,
- в) менаџирање во и со одделението, односно класот,
- г) проценка и оценка.

При ова кога станува збор за компетенциите поврзани со комуникацијата се вели дека наставникот треба да поучува и презентира со јасен јазик и на стимулирачки начин, на учениците да им поставува прашања ефективно и да ја подржува и негува дискусијата. Воопшто не е тешко да се забележи дека на овој начин комуникацијата се опсервира во најтесната смисла на своето значење и се однесува само на еден многу мал аспект од она што се случува во една училиница, а тоа е процесот на чист пренос на знаења или водење на учениците да дојдат до тие знаења и простото барање да се добие повратна информација преку одговори за да може наставникот да процени колкав квантум од знаењата е мемориран. Ова е само површината на комуникацијата. Кога зборувавме за комуникацијата како основна алатка за менаџирање на наставникот во предвид го имавме нејзиниот поширок аспект кој во себе ги опфаќа сите активности кои ги изведува наставникот и кои немаат смисла без вербална и невербална комуникација, кога зборувавме за методичкиот аспект на неговата компетентност тогаш во предвид треба да се има следното: примена на сет од стратегии на поучување кои се во склад со предметот или целта и учениците во класот, идентификување на пригодни моменти за поучување на цел клас, група, парови и ученици и индивидуално, да се имаат во предвид очекувањата кои барањата ги прават соодветни на можностите на учениците кои се во класот, да се биде свесен за потешкотиите во учењето или специјалните образовни потреби на некои деца во класот, да се земаат во предвид културните разлики меѓу учениците, да се охрабрат учениците да превземаат иницијатива и да станат одговорни за нивното сопствено учење, да се избере и користи на пресметан начин широка лепеза од извори вклучувајќи и информатичко-комуникациска технологија. Ова е уште еден аспект од наставниковите компетенции што се однесува на процесот на учење кој има доминантна позиција во училиштето воопшто.

Кога станува збор за методичките компетенции тогаш се мисли на компетенциите кои на наставникот ќе му овозможат различните ученици да ги води до постигнување на што поголеми ефекти во процесот на учење, тоа значи знаење и вештина секој ученик без оглед на возраст, predisпозиции, способности, интереси да се води успешно низ процесот на учење. Тоа подразбира покажување на голема инвентивност и креативност од страна на наставникот во комбинирањето и изнаоѓањето начини, патишта, средства, креирање амбиент и ситуации кои ќе бидат во прилог секому. Проценката и оценката се мошне важни за успешно извршување на наставничката улога затоа што тој е оној кој првично врши проценка на образовните аутпути за чиј значаен дел е одговорен самиот тој. Од неговата способност и чувство за проценка на постигнатото и нивото на прогресот кој го постигнуваат индивидуите во голема мера зависи како тој ќе ја исцрта понатамошната траекторија на напредувањето врз основа на проценката на дотогашните постигнувања. Се разбира дека ова наставникот не го прави со цел единствено тој да добие слика за состојбите туку овој материјал направен врз основа на оценката и проценката е основа за запознавање на сите заинтересирани субјекти за тоа до кој степен и ниво се наоѓаат единката, но и групата во целост.

Слабостите во остварувањето и усовршувањето на воспитно – образовниот процес, покрај влијанието на други неповолни фактори и услови (систематско – нормативни, социо – економски, училишни и сл.) резултат се и на недеоволно развиената педагошко – методолошка култура на наставниците. Општите основи на педагошко – методолошката култура треба да се развиваат уште во текот на школувањето на наставниците и понатаму да се развива во непосредната воспитно – образовна пракса и различните облици (институционални и самостојни) на стручно – педагошко усовршување. Од наставникот се бара да работи стручно, професионално, свесно, креативно, да биде етички пример на своите ученици. Педагошкото, психолошкото, дидактичко – методското знаење што наставниците го стекнуваат во текот на нивното школување е на теоретско ниво и најчесто формално и вербалистичко. Анализата на наставните програми на Педагошките факултети покажува дека педагошко – психолошките, односно дидактичко – методските наставни предмети сведени се на мал број на часови, кои и идеално да бидат реализирани, не гарантираат ни минимална особобеност за извршување на се посложената улога на наставникот. Во наставните планови и програми на Педагошките факултети владее огромно шаренило во поглед на педагошко – психолошките дисциплини. Основните педагошки знаења на идните

наставници најчесто се фрагментирани, непотполни и несистематски, и како такви недоволно се применливи во секојдневната воспитно – образовна пракса.

Изработката на наставникот план и програма е многу сложен социопедагошки потфат кој бара големо познавање и стручност. Секоја високообразовна институција има свои специфичности кои се детерминирани од социокултурното и економското опкружување, кадровските услови, студентите, нивото на педагошка култура која се остварува, интерперсоналните односи, социопсихолошката клима, материјано – техничките услови и слично. При изработувањето на наставниот план и програма неопходно е да се тргне од наведените услови кои претставуваат појдовна основа за осмислувањето на наставниот план и програма во целина, како и од поединечните структурни компоненти (сегменти, подсистеми) кои го градат истиот.

Слика 6. Основни претпоставки за квалитетно образование во високообразовните институции



Изработката на наставниот план и програма претставува процес на интеграција и тоа пред сè, во воспоставувањето на цврсти интерперсонални односи, утврдувањето и почитувањето на заедничките норми, одговорното извршување на задолженијата, обезбедувањето поволни работни и материјално – технички услови и поголемото единство на колективот.

Широкиот спектар на проблеми кои претставуваат предмет на проектно проучување можат да се анализираат од неколку аспекти и да се идентификуваат како своевидна матрица на промени кои се одвиваат тековно:

Во дидактичка смисла овие промени означуваат негување на холистички приоди во процесите на учење и поучување, интеграциско планирање и реализација на цели, активности и содржини, фреквентна повратна информација во учењето и аналитичко следење на напредувањето на децата. За нашата наставна практика оваа компонента на промените е од суштинско значење. Методизмот кој е насочен кон реализација на програми наместо кон остварување на цели кои го поттикнуваат развојот на ученикот е прв на удар на овие проектни зафати. Крутиот дидактизам фокусиран на поучувањето и работата на наставникот се повеќе отстапува место на индивидуалната работа на ученикот кој самостојно треба да ги заработи своите знаења.

На педагошки план овие промени значат афирмација на партнерскиот статус на наставникот кој од доминантен извор на знаења се трансформира во одмерен планер на опипливи и остварливи цели, организатор на учењето, насочувач на активностите и внимателен соговорник и поттикнувач или поинаку кажано, во процесите на учење и поучување наставникот се промовира како партнер со поголемо искуство. Во таа смисла се повеќе тежиштето се става на методите и техниките на процесите на учење, а наставните методи имаат третман на значаен сегмент на професионалниот ангажман на наставникот.

На методички план овие промени значат ефикасно образование кое е директно условено од дизајнирањето на проблемско-истражувачки ситуации во учењето, нагласена самостојност во учењето и заработување на знаењата преку откривање на патиштата до нивното доаѓање. Затоа во последно време се повеќе се актуелизира т.н. ново читањена Виготски, Френе, Фериер и Дјуи чии идеи и теории се повеќе се препознаваат во потребите од промени во образованието.

Современата настава која ја промовираат проектите е динамична и поливалентна со застапеност на методи и форми кои со слоевити вредности ги помагаат процесите на учење. Училницата се повеќе има обележја на работилница во која успешните имаат шанса да ги покажат и докажат своите вредности, а помалку успешните да чувствуваат задоволство од постигнатото. Во ученичките колективи се афирмира атмосфера на здрава конкуренција во која постигањата се разбирливи и прифатливи за сите.

На психолошки план промените означуваат градење на поволна и податлива психосоцијална клима и амбиент која го мотивира учењето (ученичка средина), развој на т.н. скриен курикулум. Фактите како сегмент на знаењата веќе не се единствена компонента на знаењата на ученикот, туку еден од многуте елементи врз основа на кои се вреднува личноста на ученикот. Сега се развиваат и вреднуваат и социјалните вештини, способностите за комуникација со другите и со изворите на знаења, умешноста да се презентира наученото, изборот на патишта и начини за учење, служење со повеќе извори, соработката, самоорганизираноста и планирањето на учењето и сл.

Според досегашното искуство во стручното и педагошкото усовршување на кадрите во основното училиште евидентни се следниве ограничувања и потреби:

1. Високообразовните институции кои организираат студии за наставници се уште не се определени потемелно да ги следат промените во наставата во основните училишта што се преземаат со цел за подобрување на квалитетот на образованието. Тоа стана уште понагласено со донесувањето на концепцијата за воведување на новиот наставен план и програма за деветгодишното задолжително образование.

2. Базичното образование на наставниците што се остварува во рамките на голем број високообразовни институции во нашата држава неопходно е да гарантира стандарди не само за студиите од базичните предмети, туку и за психолошката, педагошката и методската оспособеност на наставниците за успешна примена на новиот наставен план за основното училиште.

3. Високообразовните институции во соработка со Бирито за развој на образованието, нужно е да донесат современи програми за перманентно стручно и

педагошко усовршување на наставниот кадар во основните училишта и да пристапат кон нивна примена.<sup>78</sup>

Овие промени се неопходни од повеќе причини. Пред сè, бидејќи наставниот кадар иницијалното образование го стекнува на повеќе образовни институции, а секој наставнички факултет создава свои студиски програми што не се секогаш доволно сообразени со наставниот план и програма на основното училиште и тоа не само во поглед на базичните предмети за кои се подготвуваат наставниците, туку и според застапеноста на предметите во студиите за науката за образованието и методиките за наставата. За педагошко – психолошкото и методското оспособување на студиите на некои факултети за наставници се издвојуваат многу малку часови (тоа е под 10 % од вкупниот број на часови од I до IV година). Според европските стандарди во иницијалното образование на наставницитеза предметите за педагошка и методска подготовка на идните наставници се издвојуваат 25 до 30 % од вкупните наставни часови во текот на студиите. На нашите наставнички факултети иницијалното образование на наставниците не е сообразено особено со потребите за наставата во почетните периоди на основното училиште од I до IV одделение, а научните сознанија потврдуваат дека психолошката, педагошката и методската оспособеност на наставниците, како и нивната мотивација за работа во училиштата е многу значаен фактор за одржување и подобрување на квалитетот на наставата и учењето.

Процесот на инвестирање во идниот наставник кај нас сеуште има обележја на парцијални решенија и со отсуство на една заедничка, на ниво на универзитетите, глобална платформа врз која ќе се градат и моделите на иницијалн образование и стандардите кои се однесуваат на неговите очекувања.

Според проф. д-р Адамческа<sup>79</sup>, во средиштето на овој проблем е концептот на иницијалното образование, кој треба да ги содржи следните елементи на системско-континуирана поставеност:

1. Иницијација (афирмирање на наставничкиот позив, запознавање со професионалните обврски, одговорностите итн.);

<sup>78</sup> Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование (2007), Скопје: Министерство за образование и наука, стр.48.

<sup>79</sup> Адамческа, С., „Иницијалното образование на наставниците како предизвик“, Институт за Педагогија, Филозофски факултет, Скопје.

2. Осмислени и целисходни механизми за прием на студенти на факултетите кои едуцираат идни наставнички кадри (проверка на интерес, афинитет, способности за комуникација со деца и сл.);

3. Реализација - иницијално образование на наставниците (јасно утврдени цели, дефиниран однос меѓу стручно - научните и професионално - педагошките компоненти на образованието, нагласена апликативна дејност на идниот наставник во текот на студиите, пофреквентна поврзаност со наставната практика, лична ангажираност на студентите во наставата и училишниот живот и работа, развиени механизми за иницијална наставна практика на идните наставници и др.);

4. Иницијално стручно усовршување на младите невработени наставници, што би овозможило безболан премин од иницијалното образование кон наставното практикување и би обезбедило почетен иницијален континуитет во професионалниот развој на наставникот, кој кај нас вообичаено чека и по неколку години на своето вработување. Тоа подразбира изработка на глобални и парцијално-проблемски програми, реализација на семинарски предавања, повремено вклучување во наставната практика, индивидуална изработка на проблемско-апликативни проекти, студии на случај, инструменти за следење и оценување на напредувањето на учениците и сл.;

5. Етаблирање на развиен менторски систем во училиштата за прифаќање и стручно-методска соработка со младите вработени наставници (избор на иновативни и креативни наставници - ментори, изработка на програми со приоритети на професионалните потреби на секој менториран наставник, обезбедување на атмосфера на сигурност во професионалниот старт на наставникот - почетник и др.);

6. Востановување на континуирано стручно усовршување на наставниците, проектна и друга обука за градење на професионална компетенција на наставникот (детекција на професионалните потреби на наставниците, реализација на проблемски работилници, тематски сесии и стручни дебати, лични настапи на наставниците, стручни средби за размена на искуства и др.);

7. Заживување на формите за професионален развој и напредување на наставниците (организирање на центар за педагошки иновации и иновативни работилници, пилот паралелки и училишта, промотивни сесии на наставници - иноватори, поддршка на наставници - автори на стручни трудови итн.);

8. Зголемено ангажирање и учество во професионалниот развој на наставниците на високообразовните институции кои го обезбедиле нивното иницијално образование: факултети, институти, наставници по методика и слично.

## 6. Учење преку игра

*“Причината поради која повеќето деца не го сакаат училиштето не е тоа што училишните активности се претешки, туку затоа што се досадни”.*<sup>80</sup>

Учењето преку игра е иновативен модел преку кој учениците воспитно-образовните задачи ги реализираат по пат на игра која во себе содржи перцепција на слобода и доброволност. Играта е основна детска активност, преку играта децата го спознаваат надворешниот свет, околината и човековите активности. Преку играта се развиваат сетилата и се создава основата за учење. Современата настава чија цел е сестрано развивање на личноста, играта ја гледа како можност за активирање на децата. Преку играта учениците полесно го совладуваат наставниот материјал. Дидактички игри допринесуваат наставата да биде поразновидна и поинтересна, а тоа ја зајакнува ученичката мотивацијата за учење. Наставата преку игра не треба да биде исполнета само со забавни активности и игри, играта треба да биде осмислена така што забавата, рекреацијата и одморот да преминат во учење. Игровните активности и учењето и нивната меѓусебна испреплетеност треба да имаат јасно поставена воспитно-образовна цел. Јасно поставената воспитно-образовна цел треба да се материјализира во педагошки резултат кој ќе биде во склад со утврдените педагошки стандарди. Смеслата на учењето преку игра се педагошките излези т.е. стекнатите ученички знаења, вештини и навики.

Класичната педагогија го истакнува значењето на играта за развојот на детето. Јан Амос Коменски се залагал наставата и воспитанието да не бидат досадни и за таа цел создал програма со игри за деца на различна возраст. Жан Жак Русо во својата книга „Емил или за воспитание“ пишува за природен, спонтан развој на детето, а токму детската игра ги има тие карактеристики. Фридрих Фребел играта ја поставил за основа на своите воспитни постапки и запишал: „...играњето, играта е највисок степен во

<sup>80</sup> Pivcc, M.(2006), Igra i učenje: Potencijali učenja kroz igru, *Edupoint časopis*, br.49, 8-14.



детскиот развој, затоа што таа е слободно, активно представување на внатрешноста...“.<sup>81</sup>

На почетокот на 20. век хуманистички ориентираните педагошки правци се залагале за учење преку игра. Дидактичките игри биле основа во учењата на Пијаже, Брунер и Виготски.

Според Пијаже играта за детето представува прилагодување на светот околу себе и сопствените можности. Детето асимилира (прифаќа) и акомодира (се прилагодува) случувања, луѓе и предмети од својата околина.

Виготски и неговите ученици сметале дека во играта човекот примарно создава природна, наместо реална ситуација извршувајќи преку неа одредени улоги пренесувајќи значење на предметите во опкружувањето.

Во светската педагогија играта е дефинирана како „натпревар помеѓу играчите чие дејствување е ограничено со одредени правила. Дејствувањето на играчите е насочено кон позитивно одредена цел т.е. добивање, победа или награда“.<sup>82</sup>

Играта го помага детскиот развој и напредок, усвојување на различни знаења и вештини (навики). Поединецот преку играта ги развива сите свои развојни аспекти:

1. когнитивен (играта подразбира решавање на проблем, планирање, критичко мислење, креативност, евалуација, интелектуална љубопитност, откривање, смисла за хумор и сл.);
2. развој на говорот (усвојување јазични правила и функции, играта е место за вербална интеракција и развој на јазична компетентност);
3. социоемоционален (развивање слика за себе, развивање самопочитување, самоконтрола, развој на мотивација, емпатија, социјализација и развој на социјални вештини, толеранција, припаѓање на групата и сл.);
4. психомоторен (развој на грубата и фината моторика, развој на мускулатурата и сл.).

Учењето преку игра значајно е во сите воспитно – образовни фази, особено за помалата детска возраст. Играта може да се примени во сите етапи на наставниот час, особено се применува како средство за мотивација во воведниот дел на часот, но секако значајна е и во другите делови на часот, особено при повторувањето и

<sup>81</sup> Mirković, E. (2007), *Igrolika nastava, Obrazovna tehnologija*, br.1-2, 65-68.

<sup>82</sup> Исто.

утврдувањето на наставното градиво. Може да се користи како индивидуална активност, но најчесто се изведува во пар или група.

Постојат три категории на игри: реални игри (играњето улоги, драматизација и конструктивни игри); игри со правила (народните игри, игри со движење и дидактичките игри) и функционални игри (најчесто се применуваат во раното детство со цел моторички, сетилен и перцептивен развој).<sup>83</sup> Во наставата најчесто се користат реалните игри, а потоа игрите со правила.

Учењето преку игра ги има следниве предности:

- зголемена концентрација и внимание кај ученикот;
- позитивни ставови кај учениците за ваквиот тип на настава;
- поголема активност кај учениците во однос на другите облици на учење;
- помал замор кај учениците;
- поголема мотивација кај учениците;
- зголемена заинтересираност за наставата;
- поголема вклученост на учениците со потешкотии во наставата.<sup>84</sup>

За разлика од играта, учењето преку игра има јасно поставена цел на обука и педагошки резултат. Создавањето игровни ситуации на часовите претставува средство за поттикнување и стимулација за учење. Во современата настава играта се користи за активирање и интензификација на наставниот процес. Може да биде во својство на целиот наставен час или на дел од часот; може да се користи во редовната настава, како и во воннаставните активности.

За успешното реализирање на учење преку игра потребно е:

- поставување на дидактичката цел пред учениците во форма на игровна задача;
- ученичките активности се поредуваат според правилата на играта;
- играта се користи во својство на наставното градиво;
- се воведуваат елементи на натпревар кои се во функција на дидактичката задача во играта;
- успешно извршената дидактичка задача е поврзана со резултатот од играта.

На сликата претставен ни е модел на учење преку игра.<sup>85</sup> Главна карактеристика на образовните игри е тоа што образовните содржини се испреплетени со карактеристики

<sup>83</sup> Duran, M. (1995), *Dijete i igra*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

<sup>84</sup> www.skole.hr

на игра. Играта го мотивира ученикот да го повторува циклусот внатре во контекстот на играта. За време на повторувањето, на пр. играјќи ја играта, се очекува ученикот да го покаже посакуваното однесување засновано на емоционални или сознајни реакции кои произлегуваат од интеракцијата меѓу играта и повратната информација од играта. На сликата може да се види процесот на интеграција на искуствата, помеѓу циклусот на игра и остварувањето на резултатот од учењето. Интеграцијата на искуствата ја поврзува симулацијата и реалниот свет, создава однос помеѓу случувањата во играта и вистинските, реалните случувања, го поврзува искуството стекнато во играта и учењето.



Слика 7. Модел на учење преку игра (Garris et al.,02)

Примената на игра во наставата бара соодветна подготовка на наставникот. Најпрвин тие мора да ја определат целта која сакаат да ја постигнат применувајќи одредена игра во наставата. Потоа потребно е да ги запознаат учениците со целта и правилата на играта. Играта треба да биде прилагодена на возраста, способностите, интересирањата и потребите на учениците. Треба да водат грижа за динамичноста на играта (задачите да не бидат предолги), временското траење (играта не треба да стане здодевна), наставните средства и помагала (достапните или оние кои наставникот ги изработува сам, или со учениците и нивните родители). Наставниците треба да внимаваат содржината на играта да остане цело време доминантна, без да се заменат правилата, целите или техничките поединости на играта. Играта не треба да се претвори во лош натпревар со една цел, постигнување победа само на некои ученици.

<sup>85</sup> Pivec, M.(2006), Igra i učenje: Potencijali učenja kroz igru, *Edupoint časopis*,br.49, 8-14.

Учењето низ игра ја менува и улогата на наставникот која значително се разликува од онаа во традиционалната настава. Наставникот ја подготвува и координира игровната ситуација во која неговата педагошко-воспитна улога е прикриена. Тој повеќе не претставува авторитарен субјект во наставата. За успешно реализирање на настава преку игра наставникот треба да ги исполни следниве задачи:

- изборот на игри зависи од возраста, составот на играчи, интересирањата и реалните услови;
- предложувањето и изборот на игри може да се изврши преку прашања, по пат на оглас, повик за аудиција и сл. Преку предлог се донесуваат и правилата на играта;
- просторот за игра треба да се подготви така што ќе се измени вообичаениот изглед на училницата;
- поделбата на улогите може да биде по пат на ждрепка, но може да биде и доброволна;
- развојот на игровната ситуација подразбира поддршка на играчите и координација на активностите;
- објавувањето на резултатите е задолжително по завршувањето на играта.

Нашата наставна практика покажува дека застапеноста на игровните активности е недоволна и најчесто застапена во првите две одделенија. Можноста за нивна примена се ограничува заради “сериозноста” на задачите кои треба да ги реализираат учениците или поради пренагласеноста на “интелектуалните” техники на учење кои ја исклучуваат играта како средство и форма за стекнување на знаења.<sup>86</sup>

Учењето низ игра овозможува сестран развој на личноста. Таа е една од карактеристиките на активната настава чии заложби се активен творечки однос на ученикот кон содржините, ученикот има значење на субјект во наставата. Педагошкото значење на учењето преку игра е:

- развивање и изразување на фантазијата;
- развивање на мислењето;
- развивање на способноста за планирање;
- развивање организациски способности;
- развивање вештини;

<sup>86</sup> Адамческа, С. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис, стр. 83.

- развивање иницијатива;
- развивање култура на однесување во социјалните групи;
- дава можност да излезат на површина особините на поединецот;
- ги истакнува особините на колективот;
- допринесува за развој на сите видови воспитание: интелектуално, физичко, естетско, морално и работно.

### **6.1. Дидактичко дизајнирање на микрометодски модели за реализација на настава вра етички основи**

Дидактичкото дизајнирање на микрометодски модели во нашето истражување го почитува принципот на учење низ игра, кој дава оптимални резултати во учењето на раноучилишната возраст. Современата настава чија цел е сестрано развивање на личноста, играта ја гледа како можност за активирање на децата. Дидактички игри допринесуваат наставата да биде поразновидна и поинтересна, а тоа ја зајакнува ученичката мотивацијата за учење. Интересот на ова истражување е насочен кон наставата во првиот циклус на деветгодишното основно образование и развивање на дидактичко – методички компетенции на наставниците како клучни партиципенти во осовременувањето на наставата, но и основни креатори во развојот на воспитно – образовните потенцијали кај учениците. Праксата која ја реализираат компетентни наставници, претставува идеална средина и модел за развивање на знаења, вештини и вредности кои го подржуваат етичкиот концепт.

При дизајнирањето на секој микрометодски модел одделно, се тргнува од поставувањето на целите, кои се во склад со постоечките цели дадени во наставните програми за првиот циклус на деветгодишното основно образование фокусирајќи се на целите, содржините и активностите кои даваат поддршка за реализирање на настава врз етички основи. Етичките основи на наставата се однесуваат на: зголемената субјективна позиција на ученикот во наставата; потреба за поголем степен на индивидуализација, персонализација, диференцијација и социјализација во воспитно – образовниот процес; воспоставување хуманистички и демократски односи меѓу сите учесници во воспитно – образовниот процес; примена на иновативни, современи облици, методи и модели на наставна работа; самоактуелизација на ученикот и

зајакнување на неговиот ментален развој; воспитување за демократски односи и етички вредности, дијалог, толерација, мултикултурно и мултиетничко воспитание.

Идеата при дизајнирањето на секој микрометодски модел е можноста за корелација на содржините од различни наставни предмети, а воедно и можноста за нивно имплементирање во различни наставни предмети. Широкиот спектар на дидактички игри понудени од истражувачот дава можност за нивна повеќенаменска употреба. Анализата на наставните програми во првиот циклус на деведгодишното основно образование покажа корелациска поврзаност на одделни наставни содржини кај различни наставни предмети, особено во содржините на наставните програми по Запознавање на околината, Животни вештини и Македонски јазик. Како резултат на тоа при дефинирањето на целите за секој микрометодски модел се земаа во предвид конкретните цели предвидени во наставните програми, поточно конкретните цели во наставната програма по Запознавање на околината, која според наше мислење дава широки можности за имплементирање на модели кои го подржуваат учењето низ игра. Во секој случај дефинирањето и остварувањето на целите е условено од профилот на секој микрометодски модел, со други зборови микрометодските модели имаат интердисциплинарен пристап (избор на цели и содржини од различни научни дисциплини (етика, развојна психологија, педагогија, општа дидактика и посебните дидактики за секој наставен предмет). Остварувањето на целите води кон стекнување на компетенции кај наставниците за реализирање настава врз етички основи, а директно влијаат и врз учениците, кон развивање на нивните морално-етички потенцијали.

Имплементацијата на микрометодските модели во наставата придонесува учењето да се разбере како активен процес, во кој постои двонасочна комуникација, настава со полиметодски и полиморфен пристап, во која централно место зазема учењето низ игра.

Изборот на активности предвидени во микрометодските модели соодветствува на развојното ниво на учениците, почитувајќи го принципот на индивидуални разлики по однос на потенцијалите за учење. Покрај предвидените активности дадени во секој модел, кој наставниците може да го применат во готова форма, истражувачот нуди широка палета на активности, поточно игровни активности, кои наставниците може да ги изберат, комбинираат, модифицираат согласно потребите на наставниот час и нивните креативни потенцијали.

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

активности за загревање и условно речено, главни активности. Функцијата на првиот и на вториот тип на активности, може да се дефинира, како учесниците меѓусебно лесно да се запознаат, да се мотивираат за работа и да создадат социо-емоционална клима повољна за работа (воведни активности) или активности за загревање (релаксација, создавање добро расположение, подигнување на енергијата). Како посебни се издвојуваат оние активности преку кои учесниците се запознаваат со темата и целите на наставата, поставување на лични цели и воспоставување на правилата за работа, кои поради својата фокусираност врз самата работа, може да се одделат како посебни активности. Тие на некој начин претставуваат директен вовед во реализацијата на т.н. „носечки“ централни активности со кои се остваруваат основните образовни цели како на пример: активности за стекнување на знаења, активности за примена, активности за проверка и за повторување и активности за планирање.<sup>87</sup>

Микрометодските модели предвидуваат различни активности по својата функција, кои првенствено го почитуваат моделот на учење преку игра. Наставниот час е замислен како работилница на која при реализирањето на активностите користен е разновиден дидактички инструментариум, односно постои разновидност во однос на наставните форми и методи, предвидените активности и содржини кои секако се адаптирани на возраста и можностите на учениците.

Компонентите на микрометодските модели донекаде се совпаѓаат со компонентите на наставниот час, а тоа се: подготовка (планирање), реализирање, следење и евалуација.

Подготовката на микрометодските модели започна со дефинирање на целите и како што веќе објаснивме целите се дефинирани согласно постоечките цели и содржини дадени во наставните програми по Запознавање на околината, Македонски јазик и Животни вештини, со посебен акцент на конкретните цели во наставната програма по Запознавање на околината, при што тие беа прилагодени на темата и содржината на конкретниот модел. Потоа направен е избор на активности и осмислување на соодветни дидактички игри. За секоја активност предвидено е точно времетраење, метод на работа, материјално – техничка опрема дадени во протоколот на секој микрометодски модел.

Реализацијата на микрометодските модели предвидува користење на соодветна опрема: аудио-визуелни апарати, лаптоп и ЛЦД проектор, ЦД-плеер, фотоапарат.

<sup>87</sup> Според Томевска – Илиевска, Е. (2011), „Интерактивни модели за развивање на дидактички компетенции на наставниците“, Скопје: Филозофски факултет.

При реализацијата на активностите користени се различни наставни материјали и средства. Најчесто користени наставни средства се: табла, креда, слајдови, хамер, фломастери, фотографии, слики, соодветни реквизити за реализирање на дидактичките игри. Наставникот користи и соодветно подготвени материјали и тоа: скали на проценка, работни ливчиња и материјали кои ги подготвува за учениците.

Најчесто користени работни материјали за учениците се: наставни ливчиња, мини лекции, учебници, енциклопедии, изработени материјали од хартија и картон, цртежи, фотографии, тетратки, фломастери...

Реализирањето на микрометодските модели е опишано во соодветно изработен "протокол за микрометодски модел" кои се прикажани во четвртото поглавје од трудот. Структурата на протоколот овозможува негово едноставно и лесно користење. Сите елементи во протоколот се дадени во јасна, разбирлива форма. Со цел да се скрати постојаното повторување на одделни елементи тие се претставени со соодветни шифри.

Првата цифра го претставува бројот на микрометодскиот модел, големите печатни кирилични букви означуваат: СН – средства за наставникот; СУ – средства за ученикот; МН – материјали за наставникот; МУ – основен работен материјал за ученикот; ДМ – додатен материјал за ученикот, последното место во шифрата, нумерички го претставува редниот број на материјалот. Пример: 1МУ<sub>2</sub> – претставува шифра за основен материјал за работа наменет за учениците, даден втор по ред при реализацијата на првиот микрометодски модел.

Секој дидактички модел треба да е придружен со следење и вреднување не само на стекнатите знаења и вештини, туку и на нивната применливост во секојдневната работа. Истражувачот има ограничени можности во реализирањето на оваа компонента со оглед на тоа што неговото учество во наставниот процес е ограничено само на точно определен број на часови неопходни за реализирање на микрометодските модели. Истражувачот е ограничен и во поглед на познавањето на карактеристиките на примерокот (нивните предзнаења, способности, интереси...). Иако тоа го сметаме за недостаток, познавањето на теоријата и проучувањето на соодветни истражувања за развојните карактеристики на учениците на дадена возраст и другите суштински прашања кои се однесуваат на предметот на истражувањето, стекнатите искуства во текот на истражувачката работа, како и следењето на промените и иновациите во наставата се доволна основа за дизајнирање на микрометодските модели. Нивното осмислување и реализирање од страна на истражувачот, треба да послужи како пример



за наставниците за реализирање на настава која го почитува моделот на учење преку игра, со можност за нивно модифицирање и адаптирање согласно карактеристиките и составот на групата која ја поучуваат. Применливоста и ефектите од моделите треба да подлежи на континуирано формативно следење и вреднување кое е составен дел од работата на секој наставник.

Евалуацијата на микрометодските модели е крајната компонента која во истражувањето им е дадена како задача на наставниците практичари, кои во улога на набљудувачи задолжително го следат реализирањето на моделите од страна на истражувачот. Искуствата и впечатоците во врска со реализираните модели од страна на истражувачот се забележуваат во соодветно изработен протокол за евалуација на микрометодските модели кој претставува повратна информација за ефективност и успешната примена на моделите и укажува на можноста од нивно понатамошно одржување и применливост во наставата.

По деталниот преглед на темите и содржините предвидени во наставните програми во првиот циклус на деветгодишното основно образование, сите микрометодски модели се адаптирани согласно содржините и активностите предвидени во наставната програма по Запознавање на околината во првиот циклус на образование. На тој начин реализирањето на микрометодските модели успева да одговори на барањата на наставната програма по Запознавање на околината и да оствари одделни цели кои воедно одговараат и на барањата и структурата на конкретните микрометодски модели. Со оглед на тоа што во наставната програма по Запознавање на околината содржините се распоредени по теми, а за секоја тема е предвидена временска рамка, имплементирањето на микрометодските модели е фокусирано само на точно избрани содржини кои се во фокусот на истражувањето, почитувајќи го принципот на постапност и задржувајќи го редоследот и времето на реализирање на соодветната содржина.

Замислата на истражувачот е универзалност во примената на играта како можеен модел при реализацијата на сите наставни предмети. Иако микрометодските модели се реализираат на часовите по Запознавање на околината, предложените дидактички игри и активности може да се имплементираат во наставата на повеќето наставни предмети.

Истражувачот подготви дванаесет микрометодски модели кои се адаптирани на целите и содржините на одделни содржини од наставната програма по Запознавање на околината и тоа од темите:

1. Јас со другите и другите со мене
2. Училиштето и знаењето
3. Односи во семејството
4. Мојот роден крај
5. Одлики на животната средина.

Сите микрометодски модели се замислени како работилници кои започнуваат со воведна дидактичка игра која има основна цел да се создаде позитивна емотивна и сознајна атмосфера неопходна за успешно реализирање на работилницата. Дадените воведни игри може да се применат и комбинираат во различни наставни содржини.

Играта е применета и во завршниот дел од работилниците што овозможува учениците да се забавуваат и да ја напуштат работилницата во добро расположение, но истовремено помагаат да се сумираат и да се средат стекнатите знаења во текот на работилницата.

Носечките цели и содржини кои всушност претставуваат централни активности се реализираат со користење на различни интерактивни методи, размена на искуства, слобода на изразување, учење преку истражување и решавање на проблемски ситуации кои му овозможуваат на учениците на забавен начин да ја развијат својата експресија, фантазија и интелект.

Првите пет микрометодски модели и тоа: „Градење самодоверба“, „Другарство и соработка“, „Пријатни и непријатни чувства“, „Почитување на разлики“ и „Моите права“ адаптирани се на дел од целите и содржините опфатени со темата „Јас со другите и другите со мене“.

Во првиот микрометодски модел „Градење самодоверба“, централната активност „Дрво на можностите“ се реализира преку илустративниот метод со помош на кој учениците ги изразуваат своите мисли, можности, способности и желби. Овој метод е поткрепен со методот на интерактивен разговор преку кој учениците ги искажуваат своите можности, она што добро го знаат и умеат, но и она што би сакале да го прават. Разговорот им помага на учениците да откријат дека сите не можат и не умеат исто и дека сите имаат свои способности кои треба да ги ценат и развиваат.

Во вториот микрометодски модел „Соработка и другарство“ централната активност „Другар е...“ има за цел поттикнување на учениците правилно да расудуваат, заземајќи став за она што е другарски, односно недругарски. Применета е и техниката Петоредот со која се врши синтетизирање на информациите во концизни поими. Целта е учениците да се поттикнат на критичко размислување. Со примена на оваа техника

всушност вршме краток, јасен и прецизен приказ на обработените содржини, прикажувајќи ја суштината, односно правиме поврзување на двата основни поими кои учениците треба да ги усвојат: другарство и соработка.

Со оглед на тоа што третиот микрометодски модел „Пријатни и непријатни чувства“ се реализира во прво одделение кога учениците сеуште не се описменети, играта и визуелните прикази се особено погодни за сваќање на предвидените цели и содржини. Учениците преку слики се оспособуваат за препознавање на различни чувства. Учениците се оспособуваат чувствата да ги манифестираат на разни начини преку изрази на лицето, преку говорот, држењето на телото.

Во четвртиот микрометодски модел „Почитување на разлики“ учениците преку самостојно изразување и опишување на сопствените карактеристики, откриваат дека постојат карактеристики кои се заеднички за сите луѓе, но и такви кои се специфични за секој човек посебно. Успешното реализирање на основната цел - учениците да ги прифаќаат и почитуваат разликите е надополнета со соодветно адаптирана приказна „Нешто Друго“ која ја развива фантазијата на учениците, создавајќи слика на “нешто“ што се разликува од нив, но тоа “нешто“ со своите карактеристики и специфичности успева да биде прифатено.

Во петтиот модел „Моите права“ преку техниката Бура на идеи (brainstorming) кај учениците се развива креативното мислење. Таа им дава можност на учениците за релативно кратко време да ги приложат своите знаења и идеи. Усвојувањето на основните детски права се врши по пат на презентација и користење на визуелни средства што овозможува пренесување на содржината на цела група во исто време. Главната активност се реализира преку презентација на кратки анимирани филмови за правата на децата, активност која се презентира на несекојдневен начин кој е интересен за учениците.

Шестиот микрометодски модел „Почитување на правила - правилно однесување“ има за цел учениците да се запознаат со основните правила на заедничкото живеење, односно правилата на однесување во домот и во училиштето. Затоа овој микрометодски модел може да се примени при усвојување на општите правила на заедничко живеење предвидени во темата „Јас со другите и другите со мене“, но и при усвојувањето на правилата во домот (тема „Односи во семејството“) и усвојувањето на правила во училиштето/училницата (тема „Училиштето и знаењето“). Учениците преку решавање на проблемски ситуации (ситуации во домот, училницата, околината), презентирани во вид на краток текст ставени се во дилема: Кое е правилното решение

на конкретната ситуација, како тие би постапиле во одредена ситуација? Оваа активност поттикнува учениците да заземат одреден став кон одредени прашања и критички да размислуваат за правилно решавање на ситуацијата.

Седмиот, осмиот и деветтиот микрометодски модел обработуваат содржини од темата „Односи во семејството“. Седмиот микрометодски модел насловен како „Задолженија во домот“ преку истоимената групна активност ги поттикнува учениците да ги определат и проценат задолженијата на членовите во семејството истовремено креирајќи и нови задолженија. Преку активноста “Во туѓи чевли“, учениците играат улоги односно се замислуваат во туѓи улоги преку кои проверуваат нови облици на однесување и задолженија кои можат или неможат да ги исполнат.

Микрометодскиот модел насловен како „Здрава храна“ упаува на повеќе активности преку кои учениците стекнуваат знаења за здравиот начин на исхрана. “Зелениот квиз“ е активност преку која учениците на интерактивен начин истовремено стекнуваат нови знаења, ги проверуваат старите, стануваат самокритични и се поттикнуваат преку игра да го сфатат значењето на здравата храна. Преку групната активност “Неделно мени“ учениците сами стануваат креатори на мени со здрави оброци кои треба секојдневно да ги применуваат. Преку проектната активност “Здрава храна за детство без мана“ учениците имаат можност да бидат во контакт и опкружени само со здрава храна, директно да учествуваат во изборот, обликувањето и подготвувањето на храната согледувајќи дека и здравата храна може да биде исто толку вкусна. Целта на сите овие активности е учениците заеднички да согледаат, меѓусебно да се поттикнуваат и подржуваат здравите оброци да бидат дел од нивното секојдневие.

Деветтиот микрометодски модел „Слободно време“ преку заеднички кооперативни активности ги запознава учениците со различни начини на користење на слободното време, притоа насочувајќи ги кон рационално користење на слободното време, исполнето со различни активности и хоби. Користењето на различни извори на информации кои се интересни за учениците како на пример Интернетот и детските енциклопедии, ја поттикнуваат љубопитноста кај учениците и нивниот истражувачки дух. Пребарувањето на содржини кои се во интересот на нивното внимание, овозможува слободното време да го користат не само за игра и забава туку и за проширување на знаењата.

Покрај возрасните и децата можат да научат и да преземат одговорност за хигиената и одржувањето на чиста околина што всушност е и основна цел на десеттиот

микрометодски модел „Одржување и разубавување на околината“. Преку овој модел учениците имаат можност да претстават најразлични начини на разубавување на нивниот микро простор (училницата, домот, детската соба и сл.) и истите да ги презентираат пред останатите. Преку изработката на “План на активности“ учениците се вклучени во осмислувањето на активности кои треба да ги превземат за да ја разубават својата околина и истовремено да согледаат дека чистата и убаво уредена околина не само што е визуелно попривлечна, туку поттикнува развивање пријатни емоции и позитивно расположение.

Именувањето на единаесеттиот микрометодски модел произлегува од неговата основна цел „Хуман однос кон растенијата и животните“. За реализирање на оваа цел учениците се ставаат пред решавање на конкретни ситуации поврзани со хуманото/нехуманото однесување кон живиот свет дадени во вид на соодветно адаптирани приказни кои ги поттикнуваат учениците критички да размислуваат и да заземат став за соодветно, позитивно решавање на конкретната ситуација.

Последниот микрометодски модел „Почитување на традицијата“ (број 12), има за цел учениците да развијат интерес и почит кон традицијата и културното наследство. Предвидените активности бараат од учениците до израз да дојде нивниот истражувачки дух; преку проектната активност “Почитување на традицијата“ учениците самостојно откриваат информации доаѓаат до нови сознанија не само за традицијата и културното наследство на својата заедница туку и на другите заедници од родниот крај.

Во сите дванаесет микрометодски модели користени се интерактивни техники и стратегии на работа кои создаваат позитивна заемна зависност, создавање позитивни социјални ставови, интерперсонални и тимски способности. Голем дел од активностите предвидени во микрометодските модели го почитуваат моделот на учење низ игра, ставајќи ја играта како неодолив дел од процесот на учење, особено во воведните и завршните активности.

## 6.2. Предлог – подржувачки активности на микрометодските модели

### Користени воведни дидактички игри

Оваа категорија на дидактички игри содржи игри за претставување и запознавање, игри за загревање и релаксација, игри кои поттикнуваат самоафирмација и игри кои се

користат за распределба на учениците во мали групи. Овие дидактички игри ја зголемуваат свеста за себе и за другите, за односите со другите, така што меѓусебната доверба која се гради преку овие игри придонесува развивање на позитивна атмосфера и можност за кооперативни активности.

Основна задача на игрите за претставување и запознавање е наставниот час да се замисли како работилница на која на интересен начин учениците ќе се поттикнат да дознаат нешто ново за своите соученици. Овие игри даваат можност учениците постојано меѓусебно да се доживуваат на нов, поинаков, различен начин.

Дидактичките игри за загревање и релаксација, како и игрите кои поттикнуваат самоафирмација му овозможуваат на учениците да направат премин од претходните активности на оние што следуваат, помагаат да се надмине досадата и да се насочи ученичкото внимание кон активноста што следува. Целта на овие игри е да ги опушти, релаксира учениците, а на тој начин ќе се зголеми позитивното доживување на наставните содржини.

Дидактичките игри кои првенствено служат за поделба на учениците во мали групи имаат за цел избегнување исти ученици секогаш да работат заедно, овозможуваат групите да се направат на лесен, забавен и ненаметнат начин. Овие игри ја зголемуваат активноста на учениците и се особено добри доколку се применат после подолга вербална активност, што особено е изразена при фронталната наставна форма.

### **Игри за претставување и запознавање**

#### 1. Кај тебе ми се допаѓа...(10 мин.)

Сите ученици седат во круг. Наставникот кажува: “Обидете се ученикот од десната страна да го претставите на позитивен начин. Кажете го неговото име и нешто што кај него ти се допаѓа. На пример: “Ова е Ана, ми се допаѓа бидејќи е весела.”

#### 2. Имиња (5 мин.)

Наставникот кажува: “Ајде на направиме круг и секој брзо да го каже своето име.”

#### 3. Именки и придавки (5 мин.)

Сите ученици треба да го кажат своето име и придавка која започнува на истата буква како името. На пример: “распеаната Рената, мирната Марија, веселата Весна и сл...”

4. Имиња А – ХА (10 мин.)

Сите седат во круг и наставникот кажува: “Сега малку ќе си играме со нашите имиња. Еве како ќе го направиме тоа. Оној кој ќе ја почне играта ќе го направи следното: со десната рака ќе го допре левото рамо и ќе каже “А“, потоа со левата рака ќе го допре десното рамено и ќе каже “ХА“, па со десната рака ќе го допре левиот колк и ќе го каже своето име, а потоа со левата рака десниот колк и ќе го каже името на оној кој сака да го повика. На пример: А – ХА, Снежана – Филип. Потоа Филип повторува А – ХА, го кажува своето име, а потоа името на оној што го повикува и така со ред. Многу е важно да се држи ритам во играта кој ќе биде побрз, при што неизбежно се прават грешки кои треба да се сватат како дел од играта, на забавен начин.

5. Интервју (15 мин.)

Учениците се делат во парови, се препорачува парот да биде составен од ученици кои не контактираат често. Првиот ученик има задача за три минути да дознае што повеќе да вториот ученик. Потоа улогите се менуваат. Откако ќе се изврши интервјето, секој ученик го претставува својот партнер. Наставникот може да им помогне на учениците така што ќе предложи некои необични прашања кои ќе го олеснат водењето на интервјето, на пример: Која е најчудната работа што ти се случила?. Која е најнеобичната личност која си ја запознал и зошто мислиш дека е таква? Најопасната ситуација во која си се нашол и сл...“

6. Моето име (15 мин.)

Секој ученик го кажува своето име, како го добил, дали го сака или не и зошто, сака да се вика поинаку и како?

7. Прашај ме – те прашувам (15 мин.)

Учениците се подредуваат во два концентрични круга. Секој има партнер со кој се гледа лице во лице. Наставникот кажува: “Сега имате прилика да дознаете нешто што не сте знаеле за вашиот партнер. Прво ќе поставуваат прашања оние кои се наоѓаат во внатрешниот круг. Потрудете се прашањата да се одговараат кратко и јасно.“ Потоа улогите се менуваат. Следува расправа во која се дознава какви биле искуствата на учениците кога биле во улога на онај кој поставува прашања, а какви кога одговарале на прашањата. Разговорот се води така што се укажува на можноста од потешкотии во започнувањето на комуникацијата и на различноста во смисла дека на некои им е

полесно да започнат комуникација и да поставуваат прашања, а на некои да одговараат на прашањата.

#### 8. Грб со грб (10 мин.)

Наставникот кажува: “Станете и шетајте низ училницата набљудувајќи се едни со други. Потрудете се да запамтите што повеќе детали. Потоа на мој знак, ќе застанете до личноста која е најблиску до вас, грб со грб. Ваша задача е наизменично да се опишете еден со друг според она што сте запамтиле. Најпрво ученикот А го опишува ученикот Б кој има право да поставува само потпрашања, но не смее да одрекува или потврдува она што го заглежал ученикот А. На пример, А кажува: “Имаш наочари,” ќе се сврти со лицето кон својот партнер и ќе го провери она што го забележал.”

#### 9. Значки со слика (15 мин.)

Учениците на лист од хартија или картон кои ќе им служат како значка, треба да го напишат своето име, прекар или како сакаат да бидат именувани. За значката да биде поубава, учениците на неа треба да нацртаат цртеж, знак, печат – било што што им се допаѓа и што нив ги претставува. Кога значките ќе бидат готови, застануваат во круг и секој го објаснува својот симбол.

Наставникот може да ја модифицира оваа инструкција во зависност од тоа колку ја познава групата и колку учениците меѓусебно се познаваат.

#### 10. Сиден постер (15 мин.)

Наставникот кажува: “ Сега ќе се запознаеме на нов начин и ќе дознаеме уште нешто за себе и за другите. Напишете го на овие картончиња своето име, прекар или како сакате да ве именуваат, како и нешто што сакате учениците да знаат за вас, на пример: нешто што многу добро умеете да го направите, нешто што е добро и убаво кај вас, нешто што досега немавте прилика да го покажете.” Потоа секоја значка се закачува на сиден постер во училницата.

#### 11. Сличности и разлики (10 мин.)

Учениците се делат на парови. За партер го избираат оној ученик кој не го познаваат доволно или со кого не многу често се дружат. На хартија запишуваат три особини по кои мислат дека се разликуваат од својот партер и три особини по кои мислат дека се слични или исти. Потоа листовите меѓусебно се менуваат, се споредува



она што е напишано се разговара и се донесува заклучок. Играта може да се продолжи така што учениците ќе формираат голем круг и секој пар ќе ги каже своите сличности и разлики.

#### 12. Знај што сакам (15 мин.)

Секој ученик на хартија запишува три активности кои најмногу ги сака, нешто што добро прави, нешто во што ужива, нешто што го релаксира и сл. Потоа бара уште еден ученик од училишната која има слични одговори, а потоа заедно наоѓаат и трет ученик. Учениците слободно се шетаат и наоѓаат група од истомисленици. Играта може да се продолжи така што ќе се формираат групи, а на крај се формира голем круг во кој може да се разговара за она што учениците го сакаат, она што ги поврзува малите групи и сл.

Играта може да се модифицира така што учениците покрај активностите што ги сакаат, може да изнесуваат и работи или особини кои не ги сакаат.

### Игри за загревање и релаксација

#### 13. Ракување (5 мин.)

Ова е многу едноставна игра, во која задача на учениците е да се ракуваат со секој соученик од одделението, но при тоа да не разговараат. Учениците слободно се движат низ училишната и кога со некого ќе се сретнат, треба да замислат дека тоа е драг пријател кој долго го немаат видено и срдечно се поздравуваат. Откако сите ученици меѓусебно се ракувале, секој се враќа на своето место.

#### 14. Гримаси (10 мин.)

Учениците стојат во круг. Секој ученик треба да направи смешна гримаса, а останатите треба внимателно да го гледаат и да ја повторат истата гримаса. Кога ученикот кој ја прави гримасата е готов, плеснува со раката, а тоа е знак за останатите да ја повторат гримасата.

#### 15. Имитација (10 мин.)

Наставникот кажува: “Сега ќе се движиме во круг но на посебен начин. Ќе го имитираме движењето на: фудбалер кој се враќа од утакмица, робот, пијаница, дете од

две години, жена која се враќа од пазар...“ Наставникот може да ја продолжи играта, но сега идеите да бидат смислени од самите ученици.

#### 16. Чудесен подарок (15 мин.)

Учениците стојат во круг. Секој од учениците треба да го дарува другарчето до себе. Правило на играта е подарокот да не се кажува, туку да се претстави со пантомима. Оној кој го прима подарокот се заблагодарува, а потоа подарувањето продолжува по ред. Подароките не смее да се повторуваат.

Наставникот ги остава учениците кратко да го замислат подарокот, а кога ќе заврши кругот на подарување, секој од учениците се обидува да погоди што добил.

#### 17. Јас шепотам, а ти на глас...(10 мин.)

Наставникот кажува: “Сега секој од нас треба да се сети на нешто што го развеселило изминатава недела, нешто што сака да го сподели со нас. Тоа ќе го направиме на еден необичен начин. Јас со шепотење ќе кажам нешто што ме развесели, а потоа ќе повикам некој ученик тоа да го каже на глас. Потоа тој со шепотење ќе каже што го развеселило и ќе повика друг ученик да изговори на глас и така се додека сите ученици не дојдат на ред. Не смееме истиот ученик да го повикаме два пати.”

### **Игри за групирање на учениците**

#### 18. Те барам – ме бараш (5 мин.)

Учениците се распеделуваат во два концентрични круга. Секој ученик од внатрешниот круг треба од чантата или од џебот да извади мал предмет (молив, гума, режало и сл.) и да го стави во центарот на кругот. Потоа секој ученик од надворешниот круг, еден по еден, зема по еден предмет. Кога сите ученици ќе одберат по еден предмет, се формира пар од ученикот кој е сопственик на предметот и оној ученик кој го зел предметот од кругот.

#### 19. Атом (5 мин.)

Секој од учениците слободно се движи низ училницата. Кога наставникот ќе викне “Атом” учениците застануваат, а ако викне на пример: “Атом 3”, застануваат и тројца ученици кои се најблиску еден до друг се фаќаат за рака...ако наставникот каже “Атом 5”, за рака се фаќаат 5 ученици итн. На тој начин се формираат групи од ученици.

Играта ќе биде поинтересна доколку се изведува со музика. Кога ќе престане музиката учениците престануваат да се движат, кога музиката продолжува да свири учениците продолжуваат со движење.

20. Парови (5 мин.)

Учениците слободно се движат низ училницата. Кога наставникот кажува “Стоп“, за рака се фаќаат двајца ученици кои се најблиску еден до друг. Потоа движењето продолжува во пар. Кога наставникот повторно ќе каже “Стоп“, се формираат четворки од двата најблиски пара. Постапката се повторува доколку наставникот сака да формира група од шест ученици.

21. Годишни времиња (5 мин.)

Учениците се делат во четири групи според годишното време во кое се родени.

22. Еден, два или три? (10 мин.)

Учениците си замислуваат еден од броевите 1,2 или 3. Учениците меѓусебно се ракуваат така што учениците кои го замислиле бројот 1, еднаш ја тресат раката на својот соученик, ако го замислиле бројот 2, двапати, а ако го замислиле бројот 3, трипати ја тресат раката на својот соученик. “Ако вашиот партнер го има замислено истиот број меѓусебно ги стегате рацете, ако не ја отпуштате раката на својот партнер и продолжувате да се ракувате со останатите ученици.“ Откако ракувањето ќе заврши учениците смеат вербално да ги кажат замислените броеви. Учениците со исти броеви формираат група.

### **Игри за поттикнување на самоафирмација**

23. Да – Не (5 мин.)

Наставникот кажува: “Ќе се поделиме во парови и ќе застанеме еден наспроти друг. Секој пар ќе разговара користејќи само два збора: Да и Не. Секој од парот ќе изговара само еден збор. Еден постојано ќе зборува Да, а другиот постојано Не. Секој треба да го убеди својот партнер во своето мислење за на крајот тој да попусти. Иако смеете да кажувате само еден збор, можете да користите и други средства за уверување: интонацијата, јачината на гласот, положбата на телото и покретите. Кога ќе кажам да

станете пар, ќе ги промените улогите. Оној кој кажуваше Да сега ќе кажува Не и обратно.“

Покрај зборовите Да – Не, може да се користат и зборовите Сакам – Не сакам, Мораш – Не морам.

#### 24. Не сакам кога некој...(15 мин.)

Сите ученици седат во круг и секој треба да каже нешто што му смета во комуникацијата со другите, нешто не сака да го слуша или што не сака да му биде направено. Секој ученик реченицата ја започнува на следниот начин: Не сакам кога некој...и продолжува со нешто што најчесто му смета во комуникацијата со друга особа. Кога кругот ќе заврши, секој ученик кажува како обично реагира во ситуацијата која ја кажал.

#### 25. Особини кои ги ценам кај себе (20 мин.)

Наставникот им дели на учениците фломастери и лист од хартија и кажува: “Седнете удобно, опуштете се, ако сакате може да ги затворите очите и обидете се да забележите како во моментот се чувствувате и препуштете се на чувството неколку минути.“ После 2-3 мин. Наставникот продолжува со инструкциите: “Сега пробајте тоа чувство да го претставите со цртеж, онака како што сакате. После 5-10 мин, откако ќе го завршите цртежот, напишете 5 особини кои ги цените кај себе.“

На учениците најчесто им е тешко да напишат што кај себе ценат, па запишуваат помал број на особини или го запишуваат она што не го ценат. Наставникот не треба да се откаже туку треба да ги охрабрува учениците дека задачата може да ја извршат. Кога сите ученици се готови се формираат парови и меѓусебно се разменуваат цртежите. Покрај петте напишани особини од партнерот ученикот треба да допише уште три нови особини кои кај него му се допаѓаат. На крај секој ученик му ги чита особините на својот партнер една по една започнувајќи ја секоја реченица со “Ти си...” па се додава особината, на пример: “Ти си Дејан весел.“ Кога едниот од парот завршува, по истите правила започнува вториот.

#### 26. Порака (10 мин.)

Наставникот ја започнува играта: “Јас ќе му испратам порака на некој од вас, но овој пат ќе повикам поштар. Мојот сосед ќе биде прв поштар во оваа игра. Јас ќе му ја шепнам пораката и името на оној на кој му ја испраќам. Тогаш тој ќе отиде до

ученикот на кој му ја испраќам пораката и ќе му ја шепне таа убава порака на уво. Примачот на пораката ќе ја каже пораката гласно за сите да ја слушнат дали останала иста. Сега примачот на пораката станува поштар, станува од столчето каде седи, а претходниот поштар е испраќач на нова порака која му ја шепнува на новиот поштар. Играта трае додека сите не примат по една порака.“

Правилата на оваа игра јасно и прецизно треба да им се објаснат на учениците, кои на почетокот треба ги потсетувате на правилата: кој и кога ја праќа пораката, кој е кога поштар, а кој испраќач, кој станува, а кој седнува.

### Завршни дидактички игри

Основна функција на сите завршни игри е учениците да се забавуваат, да ја напуштат работилницата во добро расположение, но помагаат да се сумираат и да се средат стекнатите знаења во текот на работилницата.

Посебен вид на завршни игри се игрите за евалуација. Целта на овие игри е наставникот да добие информација за тоа како на учениците им се допаднале реализираните активности, или како тие ги процениле активностите.

#### 27. Допир на дланки (5 мин.)

Секој ученик си избира партнер застануваат еден наспроти друг, со рацете испружени во висина на рамената, допирајќи се со дланките. Паровите ученици започнуваат да ги движат рацете во различни правци, трудејќи се да не го изгубат контактот со дланките. На знак на наставникот, играта продолжува со формирање тројки вклучувајќи го најблискиот ученик до предходно формираниот пар. Играта може да се продолжи со формирање на четворки, а наставникот по завршувањето на играта може да ги праша учениците: “Има разлика кога играта се игра со двајца, тројца или четворица? Како е најдобро? Како е најзабавно?.“

#### 28. Да се опуштиме (5 мин.)

Учениците стануваат и се вртат надесно. Секој ученик со нежни движења треба да го масира по вратот и рамената ученикот кој е пред него. Потоа учениците се вртат на лево и ги менуваат улогите.

29. Врба (5 мин.)

Наставникот кажува: “Ќе одиграме една нежна и многу опуштена игра. Ми треба доброволец кој ќе стои во кругот. Тој ќе биде врба. А знаете ли што е врба? Тоа е дрво со нежни гранки и листови кое расте покрај вода. Бидејќи е толку нежна се нишка и на најсла ветер, на едната, па на другата страна. Сега сите ќе ги испружине рацете пред себе и благо ќе ги навалеме кон врбата. Врбата ќе допушти да ја носи ветрот, а тоа сме ние и така нежно, најнежно ќе се луламе.

30. Јазол

Сите ученици се во круг и се држат цврсто за рака. Полека започнуваат да се движат едни кон други, а потоа се заплеткуваат така што се провлекуваат еден испод друг држејќи се цврсто за рацете. Многу е важно учениците да не ги испуштаат рацете и цврсто да се држат се додека не се вратат во првобитната положба.

31. Скриено богатство (15 мин.)

Наставникот прицврстува на ѕидот хамер со наслов “Скриено богатство“. Потоа ги замолува учениците да кажат по една позитивна особина која другите ретко ја забележуваат. Ако не можат да се сетат може да кажат било која позитивна особина и истата наставникот ја запишува на хамерот. Откако ќе бидат испишани сите особини, наставникот поведува разговор чија цел е учениците да сватат дека не многу често ги истакнуваат своите позитивни особини, за кои сепак им е драго да бидат забележани од другите, затоа што тие особини се нивни вредности.

32. Хармоника (15 мин.)

Секој ученик добива по еден лист од хартија. Листовите кружат од еден на друг ученик така што секој запишува по една убава порака на листот кој потоа го превиткува. На крај се добива хармоника со убави желби и пораки. Играта може да се продолжи така што убавите пораки ќе бидат запишани на ѕиден хамер и поставени во училницата.

33. Пофалби (10 мин.)

Учениците се делат во групи од по 6 или 8 и формираат круг. Во средина на кругот е еден доброволец. Задача на учениците кои го формираат кругот, е ден по еден на доброволецот да му кажат што му се допаѓа кај него, кои негови особини ги ценат и

слично. Многу е важно пофалбите да бидат конкретни и искрени. Задача на оној што ги прима пофалбите е внимателно да слуша и да не коментира, може само да клима со главата и да каже “Благодарам“, или “Драго ми е што ти се допаѓа“. Секој треба да биде во улога на оној кој прима пофалби.

По завршувањето на играта наставникот поведува разговор за тоа како учениците се чувствуваа додека примаа пофалби и која улога е полесна да даваат пофалби или да примаат.

#### 34. Убав збор железни врати отвара (10 мин.)

Учениците се делат на две групи. Едната група формира круг, кој претставува тврдина. Останатите ученици стојат внатре во кругот. Задача на учениците кои се внатре во кругот е да излезат од тврдината преку врата. Секој ученик од кругот претставува врата. Низ вратата може да се излезе само доколку се каже нешто убаво за ученикот кој симболизира врата. Ако сака, вратата може да се отвори и после првата убав изјава, а може најмогу уште два пати да бара да слушне нешто убаво за себе. Кога вратата ќе се отвори, ученикот кој ја претставува се завртува со грбот кон внатрешниот круг и преку оваа врата нема повеќе минување. Учениците кои излегоа од тврдината формираат нов круг и играта продолжува, но сега улогите се променети. Играта завршува кога сите ученици минат низ двете улоги.

#### 35. Невидлив пријател (10 мин.)

Наставникот им лепи на учениците на грбот празен лист (формат А4) и им дели фломастери. Задача на учениците е на грбот на своите соученици да напишат нешто убаво, нешто што ценат кај нив, нешто што немале прилика да им кажат. Секој треба да добие и да напише порака. Повремено учениците може да ги заменуваат фломастерите за пораките да не бидат препознаени. Откако сите ученици ќе добијат пораки, листовите од грбот се вадат, се читаат и им остануваат како убав спомен.

#### 36. Остави порака (10 мин.)

Учениците се делат на парови. Ученикот А има задача на грбот на ученикот Б да нацрта некој симбол или кратка порака користејќи ги своите прсти како средство за пишување. Кога ученикот А ќе заврши со пишување, ученикот Б треба да ја открие пораката. Тоа се повторува три пати, а потоа улогите се менуваат. Наставникот може да сугерира пораките да се однесуваат на некоја одредена тема и слично.

37. Дува ветер (10 мин.)

Пред почетокот на играта наставникот ги мести столиците во круг, но една столица излегува надвор од кругот. Наставникот застанува во центарот на кругот и им ги кажува на учениците правилата на игра: “Кога ќе кажам дува ветер за сите оние кои носат црни пантолони, учениците со таква облека стануваат од своите столчиња и ги заменуваат местата, обидувајќи се да седнат на некое слободно столче. Движењата треба да бидат бавни нога пред нога, не смеат да се прават големи чекори, ниту да се трча. Бидејќи во кругот недостига еден стол, некој од учениците ќе остане без место за седење. Тој ученик го презема водењето на играта и поставува ново барање. Секој ученик треба да смисли барање но при тоа да се води грижа за карактеристиките на членовите на групата.

38. Златна рипка (10 мин.)

Наставникот ја започнува играта така што со себе носи играчка риба која симболизира златна рипка која исполнува желби. Секој ученик треба да замисли по една желба, која ја кажува на глас кога рибата ќе биде фрлена во неговите раце. Рибата се подава меѓу учениците се додека сите ученици не ја кажат својата желба.

39. Драга, ме сакаш ли? (5 мин.)

Сите седат во круг. Секој од учениците треба да му се обрати на другарчето од својата лева страна со зборовите: “Драга ме сакаш ли?”, неговото другарче треба да одговори: “Да драга, те сакам, но никако не можам да ти се насмевам.“ Оној ученик кој ќе се насмее отпаѓа од играта.



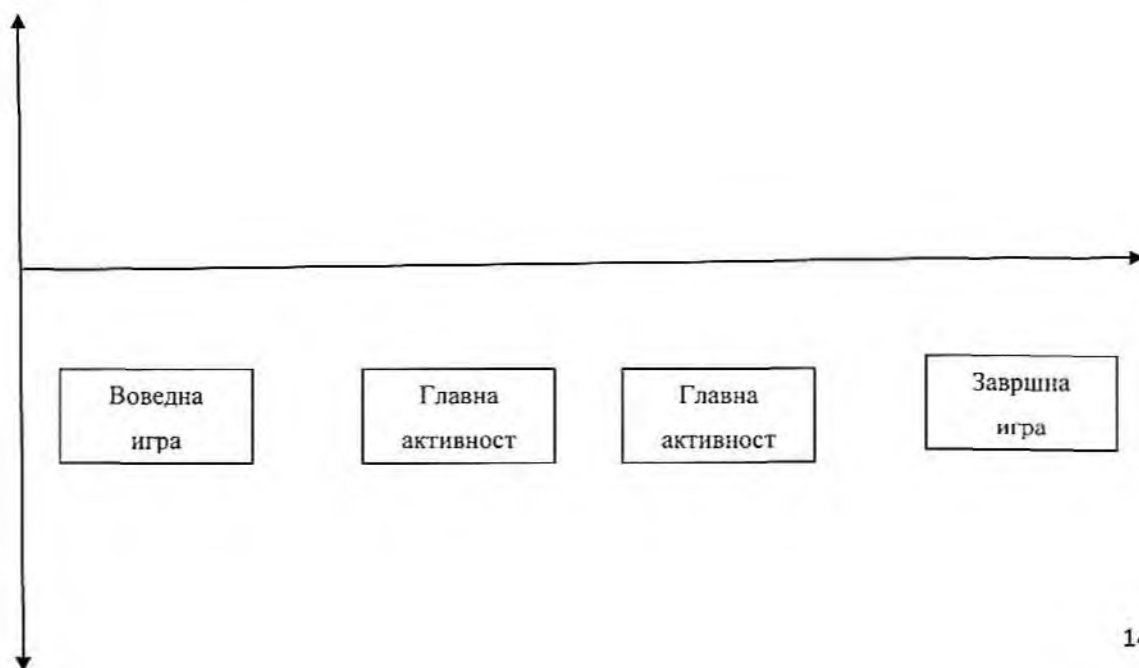
40. Зраци на запознавање (5 мин.)

На таблата наставникот црта голем круг (слика 1.) и во средината на кругот запишува нешто, на пример: Колку ја разбрав денешната лекција? Секој од учениците црта стрелка од средината на кругот кон надвор. Должината на стрелката покажува колку учениците ја разбрале предадената лекција (колку стрелката е подолга толку повеќе е разбрана содржината и обратно.)



41. Евалуација (5 мин.)

На хамер наставникот црта една хоризонтална црта. На неа означува клучни точки кои ги претставуваат активностите спроведени на работилницата. Вертикалната црта означува позитивно расположение (горе) и негативно расположение (долу) слика 2. Секој ученик означува за секоја активност дали му била погодна или не. Оваа евалуација најдобро се спроведува доколку секој ученик добие лист со нацртан графикон, во кој треба да ги внесе своите оценки.



42. Колку ми се допадна ... (5 мин.)

На таблата наставникот долга црта. На едниот крај обележува “Работилницата многу ми се допадна“, а на другиот крај “Работилницата воопшто не ми се допадна“. Учениците треба да стават знак точка или звезда на местото од цртата кое најповеќе одговара на нивното доживување.

Работилницата  
воопшто не ми  
се допадна

Работилницата  
многу ми се  
допадна

43. Да или Не (5 мин.)

Ова е уште една прилика учениците да покажат дали работилницата им се допадна или не. Ако им беше интересно и занимливо мавкаат со двете раце, а ако им било досадно ја креваат само едната рака.

44. Семафор на чувства (5 мин.)

На листови кои се делат на сите ученици нацртани се ликови кои покажуваат различни чувства. Од учениците се бара да го заокружат она чувство кое кај нив преовладувало во текот на работилницата.

45. Во туѓи чевли (5 мин.)

На хамер нацртана е слика. Секој ученик треба да стави два знаци “+“ и “-“. Знакот “+“ го става кај оние чевли за кои мисли дека може да ги облече (т.е. личностите во чии улоги не им е тешко да уживаат) и знак “-“ кај оние чевли кои тешко може да ги облечат (т.е. тешко би се уживало во улогата на таа особа).

46. Користометар (5мин.)

На табла наставникот црта три долги хоризонтални стрелки. На нив секој ученик обележува точка која означува колку ќе знае да реагира во одредена ситуација, на пример: кога е отфрлен, кога сака некого да отфрли, кога е навреден и слично.

Играта може да се продолжи и адаптира на темата која се обработува, се слислуваат соодветни ситуации, а потоа за нив се разговара.

### Самостојни дидактички игри

Во оваа категорија се наоѓаат игри кои може да бидат користени и како воведни и како завршни, но при тоа да се во контекст на структурата според која е планирана работилницата.

Во самостојните игри се наоѓаат: невербални игри чија основна функција е да ги опуштат учениците; моторички игри, кои поттикнуваат внимание и доживување на реалноста преку сетилата, неколку варијанти на пантомима, игри за поттикнување вербална дивергенција; и игри кои поттикнуваат активно слушање.

#### 47. Огледало (5 мин.)

Секој ученик има партнер со кој се гледа лице во лице, рацете им се подигнати во висина на рамената испружени кон партнерот, кој треба да заземе иста положба. Дланките треба да им се блиску но да не се допираат. Еден ученик од парот ќе биде водач и тој ќе ги движи рацете во различни правци, но секогаш со дланките свртени кон партнерот. Партнерот треба да го следи трудејќи се што поточно да ги повтори движењата, како во огледало. После неколку минути улогите се менуваат. Наставникот нагласува дека ова е игра за соработка, а не за натпревар.

#### 48. Доверба (15 мин.)

Учениците се делат на парови. Едниот ученик е водач и има задача внимателно и сигурно да го води другиот ученик чии очи се покриени низ препреките поставени во училницата, а при тоа тој да не се удри. Потоа улогите се менуваат. По завршувањето на играта, наставникот може да поведе разговор како се чувствувале во текот на играта, која улога им била потешка и зошто.

#### 49. Волшебен дворец (10 мин.)

Сите ученици стојат во круг и се држат за рака. Наставникот кажува: “Оваа игра се вика Волшебен дворец. Сите ученици кои се држат за рака претставуваат тврдина на дворецот. Тврдината има врати, а тие се двајца ученици кои не се држат за раце и кои стојат на половина метар од тврдината. Внатре во тврдината се наоѓа затвореник.

Неговите очи се покриени, а негова задача е да ја најде вратата. Затвореникот смее да се движи низ внатре низ кругот, но не смее со рака да ги допира учениците додека ја бара вратата. Како тогаш ќе ја пронајде? Затвореникот се движи следејќи ги звуците кои доаѓаат од тврдината т.е. ги произведуваат учениците: пеење на птици, дување на ветер, врнење дожд и сл. Само двата ученици кои ја претставуваат вратата молчат. Затвореникот ги следи звуците и таму каде што не се слуша ништо тоа мора да е вратата, односно патот до неговата слобода.

#### 50. Невидлива топка (10 мин.)

Учениците се поделени на парови. Играта се игра без зборување. Првиот партнер треба да замисли и да започне некоја игра со топка на пр: фудбал, ракомет, кошарка...Другиот партнер треба да ја препознае играта и да ја прифати. По неколку минути другиот партнер започнува нова игра, без зборови, кои првиот треба да ја препознае и прифати. Важно е во текот на играта партнерите да имаа синхронизирани покрети, во играта навистина да користат топка, а при тоа да не зборуваат.

После завршувањето на играта наставникот поведува разговор за тоа како им се допаднала активноста, која игра со топка ја изведуваа, дали им беше тешко да се разберат без зборови и слично.

#### 51. Ловец и волк (10 мин.)

Учениците фатени за рака формираат круг. Внатре во кругот се двајца играчи, едниот е ловец, а другиот волк. Ловецот треба да го фати волкот, но очите му се врзани, затоа го следи по звукот кој доаѓа од кај волкот кој во рацете држи кутија со ориз. Откако ловецот ќе го фати волкот играта може да се продолжи со друг пар.

#### 52. Змеј (10 мин.)

Учениците се делат во групи од по 6 до 8 членови, се редат во низа, еден позади друг, држејќи се за струкот. Наставникот дава истструкциии:“Сега вие сте млади, разиграни змејови и ваша омилена игра е да ја ловите сопствената опашка. Значи главата на змејот, првите ученици во редот, ќе се обидат да ја дофатат својата опашка, односно последните ученици во редот. Сите заедно треба да се трудите тоа да го отежните, движејќи се ваму-таму, но постојано држејќи се еден позади друг. Кога главата ќе успее да ја дофати опашката, се менуваат местата и главата сега станува опашка, а опашката глава.“

53. Глас (10 мин.)

Учениците стојат во круг, а еден доброволец стои во центарот на кругот со покриени очи. Наставникот се движи околу кругот и допира еден ученик кој треба да каже нешто, но при тоа да го измени својот глас, кој треба да биде погоден од ученикот кој се наоѓа внатре во кругот. Кога гласот ќе биде погоден, оној чиј е глас погоден влегува во кругот и играта продолжува по истите правила.

54. Погоди што е...(звукови)(15 мин.)

Наставникот подготвува неколку шишиња со различна содржина (камчиња, вода, песок, ориз и сл.). Наставникот го протресува шишето кое произведува звук кој учениците треба да го препознаат. Откако звуците се откриени може да се разговара на што тие ги потсетуваат, можат ли звуците да бидат весели или тажни, дали било тешко или лесно да се препознаат.

55. Погоди што е...(допир) (15 мин.)

Наставникот подготвува вреќа во која се наоѓаат повеќе различни материјали: гума, дрво, метал... Задача на учениците е да ја стават раката во вреќата и без да гледаат што има внатре, според допирот да погодат од кој материјал е изработен предметот.

Оваа игра може малку да се измени така што ученикот кој што го допира материјалот ги кажува само својствата, на пример, памук (нешто меко, нежно, лесно...), а останатите ученици треба да погодат за кој материјал станува збор. По завршувањето на играта може да се поведе разговор за тоа какви чувства кај нас пробудува допирањето на одреден материјал, колку е важен допирот за доживувањето на стварноста, на што не потсетува допирот на нешто и сл.

56. Погоди што е...(мирис) (15 мин.)

Наставникот подготвува неколку шишиња со различен мирис (масло, киселина, бензин и сл.). Задача на учениците е да го откријат мирисот во шишето, но со затворени очи. По завршувањето на играта може да се поведе разговор за тоа какви мисли и чувства во нас создаваат одредени мириси, кои се нивните омилени мириси, дали може да опишат нешто врз основа на мирисот, има ли нешто што не мириса?

57. Вкус, допир, мирис (15 мин.)

Наставникот ги дели учениците во три приближно еднакви групи. Секоја група треба да претстави едно од трите сетила за вкус, допир и мирис. Секоја група меѓусебно се договара да објасни на другите што вкусила, допрела или помирисала, а останатите треба да погодат. Учениците треба да смислат што понеобични ситуации на пример: допир на жешка пегла, мирис на пржен кромид, лелпива хартија и сл. Учениците треба да покажат не само што мирисаат, допираат или вкусуваат, туку и што јадат, мирисат или допираат. Учениците имаат 5 мин. Да се договораат што ќе покажуваат.

58. Тема (25 мин.)

Учениците се делат во групи од по шест. Секоја група добива по еден збор, тема, која по пат на пантомима треба да им ја претстави на останатите групи. Темата може да се разработи и како мала приказна.

59. Глумец пред огледало (5 мин.)

Учениците се делат на парови. Ученикот А е огледало, а ученикот Б е глумец. Глумецот се гледа во огледалото и прави различни гримаси и покрети на пр: се чешла, става кармин, ги обликува трепките и сл. Огледалото се обидува да го имитира што поуспешно. Потоа улогите се менуваат.

60. Парови во огледало (5 мин.)

Учениците се распоредуваат во два реда, свртени едни спрема други. Едниот пар ученици застануваат во некоја поза, а вториот пар кој е огледало се труди да ја заземе истата поза. Потоа улогите се менуваат.

61. Мало – големо (10 мин.)

Учениците седат во круг. Секој ученик треба да каже реченица во која ќе ги употреби двата зборови Големо и Мало. На пр: “Над големата планина има мал облак.“ Следниот ученик продолжува: “На малиот облак има голема точка“, и така со ред секој продолжува повторувајќи го крајот на реченицата на својот предходник и додавајќи нешто ново.

62. Тоа многу ми значи (45 мин.)

За оваа игра секој ученик треба да донесе некој предмет кој многу му значи, за кој е емотивно поврзан (фотографија, разгледница, сувенир и сл.). Учениците се делат во друпии од по четворица, секој ученик му раскажува на останатите членови од групата за својот драг предмет, а потоа врз основа на поединечните приказни се составува една заедничка која во себе ќе ги содржи сите предходни, но истовремено ќе биде и нова. Учениците пишуваат 20 мин, а потоа секоја група ја претставува својата приказна. Приказните може да се претстават со драматизација, со цртежи или само да се раскажат, зависно од желбата на учениците.

63. Како би изгледало кога би...(15 мин.)

Оваа игра ја поттикнува фантазијата на учениците. Наставникот поставува прашање на пр: “Како би изгледало кога дрвото би одело?“, а потоа секој ученик во круг треба да смисли нешто интересно, необично. После неколку прашања наставникот може да ги остави учениците сами да поставуваат прашања, а потоа да поведат разговор за тоа кои одговори беа најсмешни, најнеобични, чудни и сл. Наставникот може да ги користи следниве прашања: Како би изгледало во лето наместо дожд да врне лимонада, кога во зима наместо снег паѓа ситен шеќер, кога луѓето место да зборуваат само пеат, кога небото би било зелено, кога луѓето би имале крилја, кога животните би зборувале и сл.

64. Кажувам приказна (10 мин.)

Сите ученици заедно треба да состават една необична приказна. Едни ученик ја започнува приказната кажувајќи еден збор кој треба да го запише на хартија, која потоа му ја предава на ученикот до него. Вториот ученик го повторува зборот и додава друг збор кој го запишува на хартијата сврзувајќи го со првиот и.т.н. се додека сите ученици не напишат зборови кои сите заедно треба да формираат нивна заедничка приказна.

65. Се има барем две страни (20 мин.)

Конфликтните ситуации полесно се решаваат ако покрај сопствените ги сватиме и туѓите потреби и ако за момент се ставиме на местото на личноста со која сме имале конфликт. Оваа игра треба да помогне полесно надминување на конфликтните ситуации. Учениците треба да замислат некоја конфликтна ситуација со нивна блиска личност (брат, сестра, родител, пријател...) и деталите поради кои влегле во конфликт.

Потоа на хартија треба да запишат како изгледа конфликтната ситуација гледана од очите на другата личност, како се чувствувала, што доживеала, што очекувала... Учениците пишуваат во прво лице еднина, како да се другата личност. По завршувањето на текстот се поведува разговор за тоа како сега им изгледа конфликтот, како се чувствувале во положба на другата личност, дали дознале нешто ново за себе, за другата личност и нивнио однос?.

#### 66. Огледалце мое, кажи ми...(10 мин.)

Задача во оваа игра е по пат на пантомима и мимики учениците да покажат како изгледаат кога се на пр: лути, увредени, бесни, среќни, тажни.... Еден ученик е свртен со лицето кон останатите ученици и треба да прикаже одредено чувство со разни движења, изрази на лицето и држење на телото. Останатите ученици треба да го имитираат, трудејќи се што поверодостојно да го прикажат неговото однесување, исто како во огледало. На тој начин учениците имаат можност да се видат себе си кога се обземени од некое чувство.

## 7. Релевантни истражувања

Првите расправи за етиката, етичките вредности, моралот и моралното воспитание биле започнати во античка Грција и траат до денес. Платон развивајќи го сваќањето за идеата во своето филозофско дело, истакнал дека највисоката доблест е доброто.

Анализирајќи ги делата на педагошките класици (Монтењ, Коменски, Лок, Русо и др.), воочуваме дека проблемот за моралното воспитание и етичките вредности било со векови проучувано.

Проучувајќи ја литературата која се однесува на нашиот предмет на истражување осознавме дека повеќето истражувања направени во оваа област се однесуваат на теоретските основи на моралното воспитание, што секако претставува основа од која што тргнавме при проучувањето на нашиот проблем.

Досегашните искуства и постигнатите резултати во истражувањата на воспитната проблематика покажуваат дека на воспитно – образовниот процес не може да се гледа како на неделлив процес во теоретска, методолошка и практична смисла. Владеело мислење дека може да се проценува личноста во целина и дека не е потребно мерење и проучување на нејзините поединечни аспекти. Се заборавало дека низ пообјективно познавање на одделните делови најточно ќе се запознае и личноста во целина.



Ограничувањата од методолошки карактер особено доаѓаат до израз при конструирањето на мерните инструменти за мерење на моралниот развој на личноста. На пр, при проучувањето на моралните особини или ставови не е едноставно да се дефинираат прашањата во тестот, а тие еднозначно да се сватат, односно да имаат исто значење за секој испитаник. Освен тоа постојат голем број на особини кои меѓусебе содржински се поклопуваат, како и такви кои полесно или потешко можат да се дефинираат. Во текот на последните години се применуваат пообјективни методи и техники на истражување кои секако даваат и поверодостојни одговори и решенија.

Емпириските истражувања во областа на етиката и моралот биле започнати кон крајот на 19 век. Овие истражувања произлегле од воспитната пракса и за основа ги имале искусствените факти од оваа област. Некои од нив ја истражувале постоечката состојба во воспитната пракса, а други пак биле насочени кон промени и иновирање на постоечкото. Може да констатираме дека различните фактори кои посредно или непосредно влијаат на моралното воспитание и градењето на етички вредности, историската перспектива, различните субјекти на истражување, ја направиле оваа област разновидна и сложена. Имајќи ја во предвид комплексноста, сложеноста и суптилноста на оваа проблематика, голем дел од истражувањата не можеле да бидат спроведени само во областа на педагогијата, туку направен е интердисциплинарен пристап.

Сега хронолошки ќе анализираме некои од истражувањата во областа на етиката и моралот, со цел да видиме во кој правец се движеле и кој е главен проблем на нивно истражување.

Озборновата студија „Етичките содржини на детското мислење“, објавена во 1894 година се смета за најстара во оваа област. Основниот заклучок на ова истражување, вршено по пат на анкетање, е дека во моралниот систем на детето најдоминантно место заземаат вистинољубивоста и послушноста.

После оваа студија, Шарп во 1898 година, применил десет хипотетички ситуации, барајќи од испитаниците да ги вреднуваат морално - етичките ситуации, согласно своите етички вредности и морални уверувања.

Во овој период настанала и теориската студија на Дјуи „Етичките принципи во воспитанието“. Во неа се формулирани основните принципи (за развојот како цел на воспитанието, за пресудното значење на мислењето во развојот, равојните стадиуми), ко покасно ги развивале Пијаже, Колберг и други значајни теоретичари во оваа област.

Периодот од 1900 до 1930 година, кој според периодизацијата на Пител и Менделсон наведен е како прв, карактеристичен е по примената на техниката „лист – пенкало“ (во кои испитаниците ги пишуваат своите одговори). Со овие тестови најчесто се мерело знаењето за моралното. Се сметало дека врз основа на знаењето за моралот може да се предвидат и облиците на моралното однесување. Целта на моралното воспитание била да се зголеми знаењето за позитното однесување, до степен на репродуктивно познавање на моралниот кодекс. Ефектите од така концепираната воспитна програма, биле проценувани преку различни тест – ситуации, кои ја испитувале отпорноста на испитаниците спрема искушенијата и дали искушението се пренесува од една на друга слична ситуација. Истражувачите дошле до заклучок дека отпорот спрема искушението го одредуваат ситуационите фактори.

Вториот период, според Пител и Менделсон ги опфаќа истражувањата од 1932 до 1950 година. Во овој период најпознати се истражувањата на Пијаже, чиј пристап значително се разликувал од дотогашниот бихејвиористички. Пијаже сметал дека етичките вредности треба да се проучуваат како субјективни феномени, а не како вербални искази на чија основа може да се предвидат нечие однесување. Едно од неговите најзначајни истражувања за моралното воспитание е она кое се однесува на изградбата на моралните судови кај младите. Пијаже утврдил дека моралната свест се развива и тоа не само кон поголемо прифаќање и разбирање на моралните ставови, туку кон изградба етички капацитет на личноста, која станува морален субјект, кој суди самостојно и има свои морални ставови. Според него моралниот развој минува низ два основни стадиуми: хетерономна моралност и автономна моралност. Моралот на хетерономијата се карактеризира со уважување на надворешниот, обично родителски авторитет, а моралот на автономнијата се карактеристични заемниот почитување на личностите и нивна кооперација (особено меѓу врсниците и блиските). Според Пијаже постои исклучителна корелација меѓу когнитивното и афективното.<sup>88</sup> Тој воспоставува и паралелизам на моралниот и интелектуалниот развој, односно развојот на етиката на личноста со нејзиниот развој во сознајната сфера.

Пек и Хавигхерст во период од 1932 до 1950 година извршиле истражувања воведувајќи нови истражувачки техники. Применувајќи ја проективната и социометричката техника, настојувале да ја согледаат суштината на однесувањето,

<sup>88</sup>Пијаже, Ж. (1979), *Epistemologija nauka o čoveku*, Beograd: Nolit.

емоционалните ставови и мотиви, а не менталните содржини и надворешните манифестации.

После овој период, започнало да доминира сваќањето дека познавањето на моралните норми и етички вредности, не обезбедува позитивно однесување. На истражувачите им стана јасно дека позитивното однесување не може да се процени само според надворешни критериуми, туку е потребно да се откријат внатрешните регулатори на моралното однесување. Најголемо внимание е посветено на воспитните постапки кои влијаат на свеста и однесувањето.

За овој, трети период (1950 до 1964 година), најкарактеристични се истражувањата на Колберг, еден од најпознатите психолози на моралот во современата епоха. Во својата книга „Филозофија на моралниот развиток“<sup>89</sup>, тој укажува на реалноста на етичкиот развиток како процес кој личноста ја води од нормите од некој авторитет кон нормите иманентни на самото дејствување и сознание на личноста.

Колберг востановува 6 стадиуми во развитокот на моралното судење, кои се изразуваат низ три нивоа на морална свест: доконвенционално, конвенционално и постконвенционално. Секое од нив има по два стадиума. На првото ниво социјално – моралната свест се изразува како подреденост на морални принципи т.е. како различност на моралната свест на личноста од владеачките морални принципи – карактеристично за децата под деветгодишна возраст, за некои младинци и единки со девијантно однесување. За второто ниво карактеристична е општата согласност околу моралните принципи – статус за моралот кај мнозинството младинци и возрасни. Третото ниво е состојба на високи морални принципи на личноста – кое го постигнуваат само некои возрасни после дваесеттата година и се однесува на вистински етички димензии на посоењето, кога се креираат високи и нови морални вредности и принципи.

Оттука произлегуваат исклучително значајни сознанија на Колберг за доминантните мотиви на овие 6 морално – социјални стадиуми од развојот на личноста:

- на првиот стадиум личноста се труди да биде послушна и да издегне казна;
- на вториот стадиум таа се труди да заслужи награда и да го заштити личниот интерес, а полека го открива значењето на односите со другите луѓе;

<sup>89</sup>Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and idea of Justice*, San Francisco.

- на третиот стадиум единката настојува да оствари согласност меѓу личностите, да избегне негодување и неогобрување на другите заради нејзиното однесување;
- на четвртиот стадиум мотивот на личноста е ориентација кон законот и редот, што значи се труди да избегне неодобрување од легитимните авторитети, како и чувството на вина, што би произлегло од тој факт;
- на петтиот стадиум мотивот на личноста е социјална спогодба, односно желба да освои одобрување на безпрестапи пријатели, кои настојуваат да обезбедат благосостојба на општеството,
- на шестиот стадиум, со ориентација кон универзалните етички принципи и низ интимниот однос со моралноста, кај личноста се формира високо чувство на самодостоинство.

Колберг и неговите соработници извршиле голем број на истражувања во училиштата со цел да го утврдат влијанието на дискусиите меѓу учениците за одредени морални дилеми. Тие увиделе дека постојат недостатоци и ограничувања во програмата за морално воспитание која се заснова исклучиво на дискусии за хипотетички морални дилеми. Иако овие дискусии довеле до одредени промени во моралното расудување на учениците, во нивното однесување и дисциплина не дошло до значајни промени. Тој увидел дека направил „психолошка грешка“ сметајќи дека теоријата треба да биде основа во педагошките програми. Во разговор со наставниците тој открил дека тие не се мотивирани да користат пристапи кои се неповрзани со наставното градиво и одржувањето на дисциплина на часот. Исто така, воочил дека учениците сакаат да разговараат за морални проблеми од нивниот секојдневен живот (лажење, крадење, пријателство, почитување и сл.), а не само за хипотетички дилеми. Наставниците иако сметале дека моралното расудување е вредна воспитна цел, акцентот го ставаат на предавањето на обемните наставни содржини. Колберг исто така увидел дека во училиштата без разлика дали постои званична наставна програма за моралното воспитание или не, тоа се спроведува во облик на „скриен курикулум“ – неизречени цели и пораки кои понекогаш имаат поголемо влијание од званично поставените цели и програми. Секогаш кога наставникот нешто одобрува или забранува, пофалува или критикува, наградува или казнува, тој на учениците им пренесува одредени општествено – морални пораки. Наставникот треба да биде личност која ги социјализира децата и поучува преку вредносни содржини, а не само личност која поттикнува морално расудување. Колберг увидел дека преку групна

акција може да се помогне во индивидуалниот развој. Со тоа увидел дека потребна е интеграција на теоријата за стадиумите на морално расудување со теоријата за моралните содржини и учењето на тие содржини. Настојувајќи да ја поврзе теоријата со праксата Колберг увидел дека моралните дискусии во одделението се ограничени, бидејќи се слабо поврзани со виститскиот живот на детето и училиштето.

Во периодот од 1960 до 1964 година, Павлик спровел истражување за морално – етичките ставови на децата и младите, користејќи го методот на систематско набљудување, како и инвентарен прашалник комбиниран со метод на рангирање. Инвентарните прашалници биле прилагодени на возраста и категоријата на испитаници (наставници, воспитувачи, родители). Задачите кои им биле поставени на испитаниците биле бројни: рангирање на етичките вредности, истакнување на оние вредности кои посебо им се допаѓаат, а прецртување на оние кои тука не спаѓаат, наведување на позитивни и негативни особини кои најчесто се јавуваат во нивното секојдневно однесување, проценка на тоа кој влијаел на развојот на нивните добри и лоши особини др.

Ќе издвоиме некои истражувања спроведени на просторите на поранешна Југославија кои се поврзани со нашиот предмет на истражување. Во своето истражување „Педагошката функција на наставникот во моралниот развој на ученикот“, Ранка Пеашинович (Peašinovic, 1976) дава одговор на прашањето дали осовремената улога на наставникот може да влијае на моралниот развој на ученикот. Сложената улога на наставникот во процесот на моралното обликување на личноста на ученикот произлегува од барањето: ученикот да постане активен учесник во процесот на моралното воспитание и да ги развива сопствените квалитети, а наставникот да биде соработник и насочувач во тој процес. Вака дефинираната педагошка функција на наставникот и ученикот во процесот на моралното воспитание Пешанович ја применила во својата експериментална метода за моралниот развој на ученикот и инструментите за проценување на истиот. Таа истакнува дека како што постојат специфичности во методологијата на истражување на моралното воспитание, така постојат и специфични методи на наставна работа во оваа област. Важни обележја на педагошката функција на наставникот кои го помагаат моралниот развој на ученикот се: познавање на програмските содржини; облици и методи кои наставникот ги применува во воспитната работа; при планирањето на воспитните содржини треба да поаѓа од однесувањето на ученикот во одреден етички проблем – ситуација; користење позитивни примери од средината, демократски модел на настава, што подразбира општествено –

морални квалитети на наставникот и поттикнување и вреднување на моралниот развој на ученикот.

Резултатите до кои што дошол Ѓорѓевик со неговото истражување „Различни методолошки пристапи во проучувањето на проблемот на моралното воспитание“ (1977), можеме да ги сумираме на следниот начин:

1. возраста е фактор која влијае на моралното расудување кај децата;
2. постојат статистички значајни разлики кај сите возрасти и во сите ситуации – дилеми;
3. големо е влијанието на возрасните кај сите возрасти – учениците од IV и VI одделение одговориле дека би постапиле онака како што од нив очекуваат возрасните, додека кај учениците од VIII одделение тоа е најмалку застапено
4. влијанието на возрасниците е најголемо во VIII одделение, а послабо кај помладите ученици;
5. солидарноста е најмала кога со одговорите се запознаени возрасните, многу поголема кога одговорите се анонимни;
6. иако влијанието на возрасните е застапено кај двата пола, тоа е поголемо кај девојчината.

А. Вукасович (1977) во своето дело „Морално воспитание“ целосно ја изложил теоријата на моралното воспитание. Во првиот дел на студијата дадени се теоретските основи на моралното воспитание (пишува за моралот – поим, значење и карактеристики, етиката и развојот на етичката мисла, моралното воспитание како една од задачите на воспитанието, формирањето на морални судови, уверувања и однесување). Во вториот дел обработени се целите, задачите, содржините, факторите, начелата, методите и средствата на моралното воспитание.

Напорите да се подобрат постигнувањата на учениците покренале многу меѓународни истражувања, почнувајќи од 60-тите години (на пр. Извештајот на Колеман (1966), Извештајот на Плауден (1967). За разлика од поранешните истражувања кои се фокусирале на социоекономските и влезните фактори наместо на влијанието на училиштето за да го објаснат постигнувањето на учениците, поновите студии се концентрираат на ефектите на предавањето и квалитетот на наставникот врз истото (Carnegie Corporation, 1994; Darling-Hammond, 1996; Newmann & Associates, 1996). За Њуман (1966) и Дарлинг-Хамонд (1996) постигнувањата на учениците се подобруваат со ефикасни наставници, кои не се само технички компетентни, со добро педагошко познавање на материјалот, туку се способни да формираат позитивни врски

и да бидат позитивен пример за нивните ученици. Овие два поврзани, но посебни делови на однесувањето на наставниците, кои го сочинуваат она што наставниците го прават во училищата, го подобруваат постигнувањето на учениците и го дефинираат квалитетот на наставникот. Роу беше јасен околу тоа дека квалитетот на наставникот е клучна одредница на резултатите на учениците: ... квалитетот на предавањето и овозможувањето на учење се најбитни влијанија врз когнитивните и афективните резултати на учениците, како и врз нивното однесување... „она што е најважно“ се квалитетните наставници и квалитетното учење, поддржани со стратешки професионален развој на наставниците! (Rowe, 2003, стр.15). Уште понеодамна, Хети (2009) го поддржа ова гледиште, задржувајќи го квалитетот на наставникот како битен фактор одговорен за разликите присутни кај постигнувањата на учениците во училиштата. Хети (2009) анализираше повеќе од 50.000 студии и покажал дека разликите помеѓу училиштата во однос на резултатите на учениците биле незначителни во споредба со разликите во самите училишта, нагласувајќи ја важноста на одделенскиот наставник. Тој заклучил дека наставниците кои користеле одредени наставни стратегии, како што е давањето задачи со кои се развива мислењето и соодветниот повратен одговор (фитбек) и наставниците кои имале високи очекувања од сите нивни ученици и кои создавале позитивни односи наставник – ученик, имале натпросечни ефекти во постигнувањето на учениците и затоа може да се сметаат за квалитетни наставници. Затоа не е за изненадување што биле предложени неколку иницијативи за да се зголеми квалитетот на оние кои влегуваат или веќе се во наставничката професија.

Конел (2009) изјавил дека концепциите за тоа што е добар наставник постојано се менуваат и се оспорливи. Ингварсон и Роу (2008) тврделе дека концептот на квалитетен наставник е преоптоварен со тешкотии бидејќи е скоро невозможно директно да се измери. Тие предложили дека мерењето на квалитетот на наставникот за професионална акредитација и професионален развој треба да се фокусира врз она што наставниците го знаат и треба да се способни да го прават. Тие разликувале успешно подучување, подучување кое резултира со високи резултати од страна на учениците и добро подучување кое му ги овозможува на оние кои учат сите можности за да ја зголемат нивната компетентност во одредена област и истото го прави на морално оправдан начин.

Ингварсон и Роу (2008) заклучиле дека она што е потребно е рефокусирање на доминантното економско истражување (наставник-квалитет/резултати на

ученикот/заслуги-плата) и политика, во нова, која ќе биде фокусирана на стандардите на учење – она што наставниците го знаат и треба да се способни да го прават. И покрај горенаведеното, постои одредена согласност околу тоа кои карактеристики се показатели за квалитетен наставник. Вескомб – Даун (Wescombe-Down, 2009) сметале дека знакот на квалитетниот наставник е центриран на „педагошката подобност“. Педагошки подобен наставник е оној кој „воспоставува и одржува позитивна и безбедна средина за учење, како и средина која ги вклучува учениците“ (Вескомб-Даун, 2009, стр.20) каде верувањата на учениците, довербата, вештините и вредностите може да се поттикнат и развијат. Поднесувајќи извештај за истражување, Роу (2004), Роу, Стурт и Патерсон (2007), Ловат и Туми (2007) и Хети (2009), слично наведуваат дека освен познавањето и компетентноста на наставникот, пожелни квалитети на наставникот кои учениците најчесто ги наведувале биле покажувањето грижа и доверба. Како што објаснува Артур (2010), учениците забележуваат кај педагогијата на нивните наставници димензии на искрена грижа поткрепена од нивните етички, морални позиции. Емпириските студии во согласност со овие гледишта сугерираат дека подобрите односи наставник-ученик може да имаат влијание врз учењето, однесувањето и присуството, додека лошите односи наставник-ученик често се карактеристични за оние ученици со проблеми во училиштето (на пр., Бун, 2008).

Мета анализата на Хети (2009) на 50.000 студии, вклучувајќи ги и студиите каде се искажуваат директни оценки на наставниците од страна на учениците, го наметнало мислењето дека квалитетните наставници имале високи очекувања од нивните ученици и покажувале грижа за нив. Од посебен интерес во овој контекст е студијата на Гор, Ледвиг, Грифитс и Амоса (2007), чија цел била да се испита механизмот кој го поврзува постигнувањето на учениците и врската наставник-ученик. Во оваа студија биле вклучени 3000 ученици, во текот на четирите години на нивното образование помеѓу 2004 и 2007 во државата Нов Јужен Велс. Нивните откритија сугерираат дека кога педагогијата на наставниците функционирала заедно со високите очекувања и верувања кои биле општествено прифатени и морално оправдани, најранливите ученици во одделенијата, оние од посиромашно потекло, домородци и ученици од етничките малцинства, имале најмногу корист. Гор и останатите (2007) тврделе дека пристапот со кои наставниците ги реализирале нивните професионални должности бил најпресуден за резултатите; пристап заснован врз посветеноста на учењето на нивните ученици, нагласен со посветеност на социјална правда. Тие претпоставувале дека посветеноста на учењето на учениците опфаќала усвоен систем на вредности,



поддржан од посебни вредности и верувања. Тие тврделе дека вредностите и верувањата на наставниците го одредуваат нивниот квалитет и ја нагласиле потребата наставниците да размислуваат околу нивните верувања и да обезбедат простор за да се обучат за тоа... ако програмата за образование на наставниците треба да го промовира растот помеѓу почетниците мора да бара од нив да ги направат нивните постоечки верувања експлицитни; мора да ја провери соодветноста на тие верувања и мора да им даде на почетниците можности да прегледуваат, разработуваат и интегрираат нови информации во нивните постоечки системи на верување... (Гор и др., 2007, стр 7).

Идејата дека квалитетот на наставникот и квалитетното подучување се поврзани со неговите вредности и верувања е широко распространета (Arthur, 2010; Clement, 2007; Gore et al., 2007, Lovat, 2007; Lovat & Toomey, 2007; Lovat, Toomey, Clement, Crotty & Nielsen, 2009; Rowe, 2004; Westcombe-Down, 2009). Значењето на верувањата за разбирање на човечкото однесување е добро документирано.

Во еден поранешен преглед на истражувањето на верувањата на наставниците, Пахарес набројал неколку извори кои го поддржуваат мислењето дека „верувањата се најдобрите показатели за одлуките кои индивидуите ги носат во текот на нивните животи“ (Pajares, 1992, стр. 307), забележувајќи ги силните врски помеѓу верувањата на наставниците, нивното планирање, одлуките и практичната работа во одделението. Тој нагласил дека верувањата се „многу повлијателни отколку знаењето при одредувањето како лицата ќе ги организираат и дефинираат задачите и проблемите и се силни предвидувачи на однесувањето“ (Pajares, 1992, стр. 311).

Социјалната организација на животот во училиницата која ја доживуваат учениците е клучна за нивните резултати и зависи од посветеноста на раководниот наставник. Оваа посветеност која се карактеризира со посебно и различно однесување е поткрепена и претставува функција на верувањата и професионалната етика на наставникот (Kagan, 1992; Nesper, 1987; Pajares, 1992). Иако е тешко емпириски да се процени влијанието на верувањата и вредностите врз педагогијата, неколку истражувачи на образованието откриле значајни врски помеѓу верувањата на наставникот, неговата практична работа и искуствата во учењето на учениците при учење одредени науки (Bryan & Atwater, 2002; Haney, Czerniak & Lumpe, 1996; King, Shumow & Lietz, 2001; Tobin & La Master, 1995). На пример, Седлер, Амиршокуки, Каземпур и Олспау (Sadler, Amirshokoohi, Kazempour, and Allspaw, (2006), откриле дека при учењето етички осетливи научни теми, наставниците „обично се чувствувале неподготвени да започнат часови со контроверзни дискусии и исто така го навеле

недостатокот на соодветни ресурси за да се помогне да се структурираат овие искуства“ (Седлер и др., 2006, стр. 357). Тие заклучиле дека за да се пополни празнината во стручноста на наставниците да дебатираат околу етичките дилеми кога предаваат осетливи теми, образовните програми за идните наставници мора да се фокусираат врз етиката која ги разработува врските помеѓу етиката и науката за да им помогне на наставниците да се справат со предизвиците со кои се среќаваат во училищата. Само на овој начин тие може да се надеваат дека ќе го зголемат квалитетот на нивниот пристап при подучувањето и вклученоста на учениците. Со оглед на фактот што врз однесувањето на наставниците битно влијаат, па дури и го одредуваат нивните мисловни процеси (Clark & Peterson, 1986), и дека вредностите, верувањата и начините на мислење влијаат на практичната работа (Nespor, 1987), треба да се стави акцент на етичкото образование на идните наставници. Историскиот развој и актуелната примена на етичката филозофија треба да се проучи темелно и во контекст со образовните програми на идните наставници (Mergler, 2008).

Бурант, Чубак и Вип (Burant, Chubbuck and Whipp, 2007) повикувале на итно рефокусирање на моралот преку образовните програми за наставниците:.....убедени сме дека нашето внимание во образованието на наставниците мора значително да се сврти кон формирањето не само да знаењето и вештините, туку и врз моралната чувствителност која ги поткрепува истите. Моралната природа на учењето не може да се комбинира со знаењето и вештините битни за истото, ниту пак може внимателно да се одвои од нив“.

Како што ни е познато од минатото, а сепак често го игнорираме истото, моралот секогаш игра улога во училищата, во активностите на наставникот, намерно или не, и сложеноста на образовната средина, нејзината непосредност и активностите кои постојано се менуваат, поставува барања пред наставниците кои ја откриваат својата ориентација во работата, во мноштвото дневни активности. Заради таа поврзаност, клучно е да се обрне отворено внимание врз моралното оформување на идните наставници (Бурант и др., 2007, стр. 408). Поддршка на ваквото гледиште среќаваме кај Кембел (2008). Таа жали што „образованието на наставниците го занемарува учењето на етиката“ (Campbell, 2008, стр. 372) и повикува да се стави поголем акцент врз моралното и етичкото образование бидејќи образовните програми за идните наставници се „почетно место каде тие треба да се запознаат со моралните димензии на професијата која ја избрале“ (Campbell, 2008, стр.373). Освен тоа, како што истакнува Снук (Snook, 2003), заради фактот што образованието има за цел да ги менува луѓето

на одредени начини и користи методи кои опфаќаат блиски, лични, хиерархиски врски, учењето е професија каде етичките прашања имаат централно место и затоа обезбедувањето на етичко образование за да се поддржи кодексот на професионалот однесување на наставниците е од круцијално значење. Снук и Кембел ги одразуваат гледиштата и на останатите (на пример, Кар, 2003;2006), кој барал на етиката, која претставува морална филозофија, да и се даде поцентрална улога во образовните програми за идните наставници.

Друга битна причина поради која се поттикнуваат идните наставници да се вклучат во наставни програми со етичко образование (Alexander, 2009; Curtis, 2010) е тоа што сега од наставниците се бара да ги водат учениците низ прашања како што се човековите права, разрешувањето на конфликти и социјалната правда, теми кои се под покровителство на образованието на вредности. Истражувањата покажале дека без соодветно образование како да формираат соодветни вештини за да подучуваат вредности во училиштата, наставниците образуваат вредности главно со помош на менаџмент на однесувањето; ова најчесто не е базирано врз размислување и функционира на ниво на скриен курикулум (Fiero Evans, 2005; Thornberg, 2008).

За Снук (2003), образованието на вредностите не може да се одвои од филозофските дискусии за етиката или моралната филозофија. Образовна програма во која е опфатена етиката, не само што ќе ги поддржи идните наставници во предавањето на различни ученици за морал и вредности, туку ќе им помогне и критички да си ги анализираат сопствените гледишта и постапки. Таквата пракса на размислување исто така е знак за квалитетен наставник (Delpit, 2006). Само низ дејствување со размислување, наставниците можат да ја одмерат и да ја усовршат својата педагогија за истата да одговара на потребите на нивните ученици. Биби (Bibby, 1999) тврдел дека наставниот план кој опфаќа етика е од суштинско значење за наставниците да ги „скенираат нивните професионални средини за нови прашања... исто така за да практикуваат јавно лидерство“ (стр.3). Куртис (Curtis, 2010) исто така бил поборник на ставот дека образовните програми за идните наставници треба експлицитно да учат вредности и слични теми за слични причини. Понатаму, етичкиот курикулум ги нагласува основните етички подлоги на професионалните кодекси на однесување во додипломските студии за наставници. Се на сè, наставниот план кој опфаќа етика во образовните програми за идните наставници, им помага на истите да подучуваат вредности во училиницата и да размислуваат за своите постапки за да можат подобро да одговорат на потребите на учениците.

Кон крајот на 1980-тите етика стана важен сегмент во образованието и постепено беше вклучен во наставните програми. Во 1999 истражувачи и наставници на професионалната етика се собраа во Хелсинки за да разговараат за целите, пристапите и методите на нејзиното учење. Прашања кои беа покренати требаше да дадат одговор за тоа кој ја има одговорноста за квалитетот на наставата и резултати од учењето. Дали учениците сами се одговорни, или за тоа се одговорни образовните институции и нејзините чинители? Општиот впечаток е дека иако учење на крајот зависи од учениците, сите инволвирани страни - особено наставниците треба да се грижи за таа област. Направените експерименти помогнаа да се развијат курсеви за професионална етика на наставниците. Според искуството, теоријата и практиката треба да се тесно поврзани и етички дискусии треба да се развиваат во текот на целото образование.

Катедрата за образование на наставници во Оулу, Финска, во периодот од 1980 – 1990 година реализираа низа курсеви чија цел беше подобрување на свеста за етичките прашања.<sup>90</sup>

На почетокот на акцијата намера беше да се споделат со студентите и колку што е можно да се појаснат вредностите поврзани со нивната работа. Студентите бараа дискусија за нивните вредности, дијалог, каде што тие би можеле да ги слушаат другите, да даваат аргументи и да ги тестираат своите сопствени деца. На тој начин тие би можеле да ги согледаат вредностите – на личен и професионален план.

Во прилог на дијалогот, студентите ја истакна улогата на практично искуство и знаење за етиката во нивните професионални студии. За таа цел, најдобро решение се покажа реализирањето на практични курсеви, кои бараа претходна подготовка, водење на дневник од страна на студентите, решавање на етичките дилеми преку комбинација на искуство и размислување. Студентите беа предводени од ментор, експерт во оваа област, чија улога беше создавање на атмосфера за учење, водач во задачите и дискусиите. Искуството покажа дека наставата по етика е од витално значење за професионалната изградба на студентите, идни наставници.

Во последниве години вршени се неколку истражувања на педагошките факултети на територијата на поранешна Југославија со цел да се увиди осетливоста на студентите за етичките вредности кои треба да ги поседуваат како идни наставници. Според Наранен мултикултурното и интеркултурното образование, наспроти

---

<sup>90</sup>Sunnari, V, Rasanen, R (2000), Ethical challenges for teacher education and teaching, Faculty of Education of Oulu, стр. 168-177.

традиционалното, од наставниците бара поседување на друг вид на професионални компетенции. Таа модификувала неколку неколку категории на мултикултурни компетенции, при што како посебна група ги истакнува социјалните вештини. Тие вештини се: емпатија, наклонетост, љубов, внимание, грижа и осетливост за потребите на децата, компетенции за разбирање на други перспективи, храброст за борба против нееднаквоста и неправдата, критичко мислење, вештина за комуникација, конструктивно решавање на проблемите.

Мултикултурното и интеркултурното образование зазедоа широк замав во последниве години, па така постои голема заинтересираност за истражување на ова поле. Едно такво истражување е спроведено на наставничките факултети во Осјека, Хрватска<sup>91</sup>, чија основна цел е да се испитаат ставовите на студентите, идни наставници, спрема различните култури, како и познавањето на сопствената култура, нивната спремност за соработка со малцинските групи, нивните знаења и спремност за прифаќање на интеркултурализмот, наспроти стереотипите и предрасудите за другит култури и народи. Резултатите добиени од истражувањето послужија како потреба и поттик за воведување на интеркултурни содржини во високообразовните инситуции.

Како посебен облик на образование, втемелено врз концепцијата на мултикултурализмот во рамките на современите образовни тенденции, се истакнува билингвалното и мултилингвалното образование. Во нивни рамки наставата се одвива на два или повеќе јазици со што се овозможува учениците добро да совладаат два или повеќе странски јазици, но се овозможува и соработката и интеракцијата меѓу различните култури. Ученикот запознавајќи се со богатството на поголем број култури изградува светоглед во кој непосредно се согледува единството на човештвото и на фундаменталните хуманистички вредности кои претставуваат основа за идниот развоток и севкупниот приоритет на општочовечката цивилизација и култура.<sup>92</sup>

Во 2009 год, Центарот за човекови права и разрешување конфликти, спроведе истражување во нашата земја<sup>93</sup>, со цел да се истражи мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието, како и капацитетот на образовниот систем да промовира и обезбеди почитување, толерантност и соработка на меѓуетничките групи.

<sup>91</sup> [www.bib.irb.hr/datoteka/505542.KRAGULJ\\_JUKI-konf-10\\_doc.doc](http://www.bib.irb.hr/datoteka/505542.KRAGULJ_JUKI-konf-10_doc.doc)

<sup>92</sup> Меѓународна комисија за образование за XXI век (која дејствува при УНЕСКО) – види Жак Делор (1996), оп. цит., стр 117.

<sup>93</sup> Петроска, В, Најчевска, М, Кениг, Н и др. (2009), *Мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието*, Скопје: Центарот за човекови права и разрешување конфликти.

Добиените сознанија, како и дадените препораки во студијата даваат основа за активирање на сите засегнати страни како, министерствата, институциите, локалната власт, училиштата и заедниците, да создадат училишта каде што културните и етничките разлики не се причина за поделби, туку се промовирани, прифатени и почитувани.

Едно од истражувањата направени на Филозофскиот Факултет во Сплит<sup>94</sup> го покажува искуството на студентите со нивните наставници т.е. кои особини на нивните наставници ги сметаат за позитивни, а кои за негативни. Резултатите покажаа дека студентите имаат позитивни искуства од своите наставници во однос на: нивната емоционална осетливост, професионалната насоченост и креативност, додека како негативни искуства ги истакнуваат некооперативноста и професионалната неетичност.

Во последниве години светскиот развој кон етиката е толку раширен, така што постои големо залагање за воведување на етичкото образование во училиштата за што особено е заслужна светската организација за образование, наука, култура и информација – УНЕСКО. Познатиот германски етичар Ханс Кинг укажува на проблемите во етичката свест на младите, кај кои е забележлива криза на вредностите и дезориентација во моралните норми и дејства. Се инсистира на неопходноста, не само од повторно разбудување на воспитната улога и одговорност на родителите и на семејството воопшто, туку се укажува дека мора да се надмине и кризата околу едукативната улога на образовните институции, која произлезе од напуштањето на класичната форма на единство на образованието и воспитувањето и од доминацијата на образовните наспроти воспитните цели и дејства. Бидејќи тоа се покажа многу негативно за етичката состојба на младите, денеска, во училиштата се посветува поголемо внимание на моралното воспитание, па дури и воведување на етичко образование.

Истажувањето на структурата на вредносниот систем на наставниците во периодот на транзиција во нашата земја, при што е анализирана разликата во структурата на вредности во зависност од полот, местото на живеење, етничката и религиозната припадност, говори дека кај наставниците се доминантни вредносни типови од социјалното подрачје, односно приоритет се дава на колективните над личните

<sup>94</sup> Ljubetić, M. Arbunić, A. Kovačević, S. (2007): *Osobine učitelja – studentsko iskustvo*. Kardum, V. (ur.), *Deontologija učitelja*, 59-74.

интереси. На макро социјален план, забележано е воздржување од акција и сремеж кон ненерушување на социјалните норми и очекувања.

Резултатите од едно истражување во рамките на проектот „Развој на деца и млади во Република Македонија“ во 2004 година, потврди дека кај младите испитаници постои јаз помеѓу „старите,, и „новите,, вредности, со што се покажа дека младите се свесни за судирот на вредности во македонското општество. Отука новата позиција на воспитанието и образованието треба да биде во функција на формирање на граѓани и самостојни личности кои самите умеат да го разликуваат доброто од злото.

Денес во Р. Македонија се свртува вниманието кон воспитувањето и образованието како една суштинска детерминанта за менување на свеста, за отварање на процесот за квалитетни измени во животот на луѓето. Општеството, а воедно и училиштето промовираат трајни вредности како што се: почитување на човековите права, религиска, етничка, расна и културна толеранција, солидарност, колективна одговорност, слобода... Во развивањето на новиот социјален амбиент, врз изборот и градењето на новите вредности голем придонес има и воведувањето на етичката наставата која е сконцентрирана врз прашањатана етичките, животните и граѓанските вредности.

Со новиот Закон за основно образование (донесен во август 2008 година, член 29) е предвидено на часот на одделенската заедница да се разработуваат содржини и активности за личниот и социјалниот развој на учениците според програма што ја утврдува министерот за образование и наука, на предлог на Бирото за развој на образованието.

Програмата „Образование за животни вештини“<sup>95</sup> има цел да придонесе за личниот и социјалниот развој на учениците, на тој начин што го помага развојот на психосоцијалните вештини, оспособувајќи ги учениците за успешно справување со предизвиците на секојдневниот живот. Психосоцијалните вештини имаат важна улога во промовирањето на здравјето на учениците во целина - во обезбедување на нивната физичка, ментална и социјална добросостојба.

Во програмите се разработени пет наставни теми на различни нивоа со соодветни активности (од I до III, од IV до VI и од VII до IX одделение). Тие нудат развивање на вештини за прифаќање, разбирање или воочување на појавите и начините на

---

<sup>95</sup>Упатства за планирање, реализирање и евидентирање на програмата образование за животни вештини, Скопје: Биро за развој на образованието.

однесување, како и лично учество на ученикот во настаните од секојдневниот живот. Всушност, знаењата, вештините и ставовите треба да се стекнуваат и практикуваат во секојдневниот училиштен живот преку личните и колективните искуства на учениците со методи и постапки кои се ориентирани кон ученикот, како интерактивна и партиципативна единка во средината во која живее и учи. За учениците од второ до деветто одделение предметот Образование за животни вештини се реализира, со еден час неделно (36 часа годишно) на часовите на одделенската заедница, а за учениците од прво одделение на часовите на кои се реализираат другите наставни програми. Учениците за оваа програма не се оценуваат.

За етиката и етичкото образование во нашата држава голем придонес имаат големиот број на публикации од проф. д-р Кирил Темков. Како најзначајни во оваа област ќе ги издвоиме: „Зошто и како да се учи етика“; „Етиката денес“; „Професионална етика“; „Етиката и младите“ и др. Во нашата држава, во рамките на магистерските и докторските студии, вршени се поединечни истражувања за смислата, содржините, методите и ефикасноста на етичкото образование.<sup>96</sup> Основната цел на овие истражувања е имплементација на етичкото образование уште во најраните одделенија, за чие реализирање спроведена е експериментална настава по етика во одделенска настава. Овој проект е реализиран по иницијатива на професорот по етика д-р Кирил Темков, а реализатор на наставата беше наставничката Љубица Топузоска. Овој проект претставуваше нејзина научна задача која резултираше со изработка на магистерски труд *Етичкото образование во одделенската настава*.<sup>97</sup> Во трудот презентирана е Програма на експериментална настава, како и наставни материјали за настава по етика за најмладите. Добиените сознанија беа продлабочени и проширени со изработка на докторската дисертација *Видови и методи на етичко образование во*

---

<sup>96</sup> Лозановски, Ј., „Формите на работа, методите и средствата на наставата по Етика во средните училишта“ (2001) - докторска дисертација; Никчевска, Г., „Етичкиот лик на наставникот“ (2002) – магистерски труд; Торбоска – Смилевска, И., „Етиката како наставен предмет во основните училишта“ (2002) – магистерски труд; Петрова, Е., „Современото училиште и моралното воспитување“ (2003) – докторска дисертација; Поп-Дучева, С., „Семејството и етичкото образование“ (2008) – магистерски труд; Никчевска, Г., „Содржините во етичкото образование на младете“ (2010) – докторска дисертација...

<sup>97</sup> Топузоска, Љ. (2004), *Етичкото образование во одделенската настава*, Скопје: Филозофски факултет.



одделенката настава. Целта на Експерименталната настава по етика во одделенската настава од основното образование, кога учениците беа на возраст од седум до девет години, беше да се испита рецепцијата на етичките теми кај децата од оваа возраст. Сместата на етичката содржина и метод на оваа првична форма на етичко образование беше етичка поука.<sup>98</sup>

Моменталната поставеност на наставните програми во првиот циклус на деветгодишното основно образование не предвидува изучување на етиката како посебен наставен предмет. Сфаќајќи го значењето и потребата од етичка едукација на најмладите се наметнува потребата етичките содржини да бидат имплементирани не само во програмите по другите наставни предмети, туку изготвување на целокупен дидактички инструментариум кој е во функција и развој на етичкиот концепт на наставата. Оттука произлезе и нашата заложба постоечките наставни содржини кои се во функција да развиваат етички вредности кај учениците, да бидат имплементирани од страна на наставниците и усвоени од страна на учениците, на начини кои ќе го подржат процесот на активно учење, учење со примена на различни стилови во совладувањето на знаењата, креирање на различни наставни стратегии кои ќе ги подржат разликите во стилот и возраста (децата најдобро учат низ игра).

---

<sup>98</sup> Топузоска, Љ. (2006), *Видови и методи на Етичко образование во одделенската настава*, Скопје: Филозофски факултет.

## II ДЕЛ: МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

*...Научете го дека секој непријател носи еден нов пријател.*

*Мора да научи дека сите луѓе не се праведни и искрени но, научете го дека покрај секој подлец има и еден херој, покрај секој неправеден политичар има еден праведен лидер...*



## 1. Предмет на истражувањето

Етиката претставува човечко разликување на доброто и злото. Како практична наука, таа е базична за аксиолошкиот начин на размислување и однесување. Меѓутоа, во социјалните и личните цели и идеи на луѓето од минатото, па се до денес настанала големи промени, а со тоа се менуваше и етичката позиција, нејзиното место и улога.

Во секоја демократска земја во која се почитуваат принципите на демократијата, човековите права, слободата и еднаквоста, позитивните вредности, столбот на општеството е граѓанинот, кој прави напор да дојде до свест за себе си и за своето место во општеството, да изгради механизам за проценување и избор на вредностите, да ги осознае добрите патишта на егзистенцијата, а со тоа да дава општи добри резултати.

Еден од проблемите со кои се соочува современото општество е проблемот во етичката свест кај младите, кај кои е забележлива кризата на вредностите и дезориентација во етичките норми и дејства. Се инсистира не само на неопходноста од разбудување на воспитната улога и одговорност на родителите и семејството воопшто, туку се укажува дека мора да се надмине и кризата околу едукативната улога на образовните институции, која произлезе од напуштањето на класичната форма на единство на образованието и воспитанието и од доминацијата на образовните, наспроти воспитните цели и задачи.

Образованието има голема улога во изградувањето и едуцирањето на активни, информирани и одговорни личности, подготвени да го прават она што е добро за себе си и за општеството, а да го избегнуваат она што е лошо, зло. Таа одговорна улога училиштето може да ја оствари само доколку воспитанието се заснова на адекватни цели и задачи кои претставуваат универзални и хумани вредности, соодвени наставни методи, средства и постапки, во услови на демократски воспитни односи.

Онака како што се создавале нови услови за живеење и нови односи меѓу луѓето, така се граделе и нови вредности и нови потреби кај луѓето. Денес, при многуте дилеми пред човекот се наметнува натамошното осознавање и нов подем на етичката свест, вреднувањето на моралното дејствување, а заедно со тоа се зародија потребата, суштината и содржината на етичката едукација на младите.

Бидејќи зборуваме за етички концепт на наставата, во истражувањето се фокусираме на програмската поставеност и дидактичките основи на наставата, како и

на дидактичко – методичките компетенции на наставниците и нивната поддршка во функција на развој на етичкиот концепт.

Постојат повеќе пристапи во реализацијата на етичките содржини: како посебен наставен предмет, интегрирано во постоечките наставни предмети или кроскурикуларно (низ содржините и методите на сите предмети, односно како составен дел на целиот курикулум). Сфаќањето и разбирањето на моралот и етичките вредности според Пијаже и Колберг ја наметна потребата од нивно задолжително и грижливо спроведување низ целината на психо-физичкиот развој на личноста. Потребата од градење на етички вредности, поуки и ставови соодветствува на детскиот развој и треба да започне уште од најраните одделенија, кога децата се уште немаат изградено етички ставови и свои вредносни системи. Наставата треба да им помогне на учениците да се изградат во силни автономни етички субјекти со изразено чувство на припадност и одговорност за своите постапки. Истражувањето е фокусирано во првиот циклус на деветгодишното основно образование каде според постоечките наставни програми етичките содржини се спроведуваат кроскурикуларно низ содржините на повеќето наставни предмети.

Дидактичките аспекти на наставата се однесуваат на сите наставни елементи: интенционалност, содржина, методи, медиуми, антрополошко-психолошки услови, социо-културни услови. Со овие елементи се одговара на клучните прашања на наставата: зошто да се учи (интенционалност, цел, намера), што да се учи (содржина), како да се учи (методи), со што да се учи (медиуми, наставни средства), кога да се учи (антрополошко-психолошко одлики на ученикот) и каде да се учи (социо-културни услови) прашања кои истовремено треба да имаат и етичка основа. Клучна улога во реализирањето на сите овие елементи сскако е наставникот. Современото училиште бара мултидисциплинарно образован наставник, кој ќе поседува адекватни педагошки, психолошки, социолошки и етички особини и вредности. Етичките вредности кај учениците и целокупното нивно однесување не можеме да ги креираме само преку содржините предвидени во наставните програми и теоретизирање од стана на наставникот за она што е добро, а што лошо; што е прифатливо однесување, а што не – целокупната личност на наставникот, неговото знаење, постапките и реакциите, емоциите, морално – етичките гледишта, треба да бидат во согласност со она што го зборува и она на што ги поучува своите ученици. Наставничката етика содржи морални норми во поглед на неговото однесување во општеството, односот спрема учениците, спрема наставниците, спрема сопствената работа.

Употребата на наставните методи, форми и средства во наставата, нивното успешно комбинирање и грижливо спроведување треба да бидат адекватни на барањата на современата настава, што подразбира избегнување на монотонија и статичност и постигнување на динамичност во наставата. Тоа подразбира развиени дидактичко – методички компетенции кај наставниците, покажување на голема инвентивност и креативност од страна на наставникот во комбинирањето и изнаоѓањето начини, патишта, средства, креирање амбиент и ситуации кои ќе бидат во прилог на секој вклучен во наставниот процес.

Училишните тимови често пати расправаат за поедини аспекти на училишната клима, развиеноста на меѓусебните односи, однесувањето и дисциплината на ученикот, работната етика, соработката со родителите и други важни прашања за училиштето, односно за индикаторите на квалитетен развој на воспитно – образовната работа. Сето ова бара наоѓање на соодветни стратегии кои ќе ги развијат и подобрат интеракциско – комуникациските односи и воопшто воспитно – образовниот процес. Индикаторите за квалитетни меѓучовечки односи најповеќе се поврзани со кооперативното учење во наставата. Духовните, емоционалните и моралните барања стануваат се поголеми така што поединецот се потешко ја пронаоѓа за себе посакуваната, а за општеството прифатлива позиција.

Покрај анализата на наставните програми кои се реализираат во првиот циклус на деветгодишното основно образование и нивната функција во развој на етичкиот концепт, предмет на истражувањето се и компетенциите на наставниците за реализирање на настава врз етички основи, особено нивните дидактичко-методички компетенции (добивање сознанија за формите и методите на наставна работа, разликите во примената на одделни наставни форми и методи и нивното влијание врз сознајната и емотивната атмосфера во одделението, мултикултурната димензија и способноста на наставниците за воспоставување интеракција со ученици од различни етнички средини, застапеноста на тимската работа и постигнатата кооперативност меѓу учениците и стилот на работа на наставниците). Покрај добивање сознанија за сите претходно споненати индикатори кои ја градат етичката основа на наставата, истражувањето е и насочено кон дизајнирање на микрометодски модели кои се во функција на развој на дидактичко-методички компетенции кај наставниците за реализирање на настава врз етички основи. При структурирањето на микрометодскиот модел се тргнува од поставените цели и соодветната тема и содржина, врз основа на кои се определуваат одредени видови на активности кои ќе бидат во функција на нивно

остварување. Реализацијата се одвива во поттикнувачка средина за учење, преку создавање на игровни ситуации со јасно поставена цел на обука и педагошки резултат.

Стручната способност на наставниците во голема мера се остварува на факултетите, а се надградува во текот на целиот работен век. Знаењата што наставникот ги стекнува за време на студирањето се извонредно значајни, но тие не се доволни за да може тој целосно да одговори на сложените професионални обврски. Затоа, наставникот мора перманентно да работи на своето стручно и педагошко усовршување.

Имајќи во предвид дека етичкото образование во нашиот образовен систем се реализира краток временски период, може да се констатира дека етичката едукација представува предмет кој отвара бројни проблеми чии одговори треба да ги дадат истражувањата во таа област.

Предмет на нашето истражување се етичките основи на наставата и истиот е проучуван од повеќе аспекти:

- програмската поставеност по Македонски јазик, Запознавање на околината и Часот на одделенската заедница во првиот циклус (I – III) на деветгодишното основно образование, нивните воспитно – образовни потенцијали за поддршка на развојот на етичките основи на наставата;
- програмската поставеност на „етичките“ студиски програми на Педагошките факултети во Република Македонија;
- ефикасноста на реализација на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија;
- дидактичко – методичката компетентност на наставниците за развој на етичките основи на наставата;
- ставовите на наставниците со различна должината на работно искуство и институцијата на завршено иницијално образование за: воведување на етичко образование во првиот циклус на деветгодишното основно образование и нивните компетенции за развој на етичките основи на наставата;
- дидактичка поддршка за развој на компетенциите на наставниците преку дизајнирање на микрометодски модели;
- вреднување на микрометодските модели за наставна работа од страна на наставниците.

## 2. Цел и задачи на истражувањето

Карактерот, обемот и постапноста во истражувањето, претпоставува реализирање на повеќе задачи, разновидни по својата природа. Реализирањето на задачите е постапно, согласно предвидените фази на истражувањето и тоа: анализа на наставни и студиски програми, испитување на ефективноста во реализацијата на „етичките“ студиски програми, испитување на ставовите на наставниците за етичкото образование и нивните дидактичко-методички компетенции за реализирање на настава врз етички основи, со што завршува првата фаза од истражувањето. Во следната фаза на истражувањето следува конструирање на микрометодски модели за развој на компетенциите на наставниците за реализација на настава врз етички основи и нивно имплементирање во наставата. Во завршната фаза од истражувањето следува вреднување на микрометодските модели за наставна работа од страна на наставниците и препораки за нивна понатамошна примена и одржливост.

Цел на истражувањето е да се испитаат етичките основи на наставата во првиот циклус (I – III) на деветгодишното основно образование и да се развијат микрометодски модели за конзистентна дидактичка поддршка за развој на компетенциите на наставниците.

Целта на истражувањето е конкретизирана низ следниве задачи:

1. Анализа на програмската поставеност по Македонски јазик, Запознавање на околината и Часот на одделенската заедница во првиот циклус на деветгодишното основно образование со посебен акцент на воспитно – образовни потенцијали и нивната функција во развојот на етичките основи на наставата;
2. Анализа на програмската поставеност на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија;
3. Испитување на ефективноста на реализација на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија;
4. Добивање на релевантни податоци за дидактичко-методичките компетенции на наставниците во функција на развојот на етичките основи на наставата;
5. Испитување на ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство и институција на завршено иницијално образование за: воведување на етичко образование во првиот циклус на деветгодишното основно образование и нивните компетенции за развој на етичките основи на наставата;

6. Дидактичка поддршка за развој на компетенциите на наставниците за реализација на настава врз етички основи;
7. Вреднување на микрометодските модели за наставна работа од страна на наставниците.

### 3. Хипотези на истражувањето

#### Општа хипотеза

Претпоставуваме дека наставата во првиот циклус на деветгодишното основно образование поддржува и развива добри етички основи.

#### Помошни хипотези:

1. Претпоставуваме дека програмската поставеност по Македонски јазик, Запознавање на околината и Часот на одделенската заедница во првиот циклус на деветгодишното основно образование, нивните воспитно – образовни потенцијали се во функција на развојот на етичките основи на наставата;
2. Програмската поставеност на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија е во функција на развој на компетенции на идните наставници за реализација на настава врз етички основи;
3. Претпоставуваме дека на Педагошките факултети во Република Македонија постои ефективност во реализирањето на „етичките“ студиските програми;
4. Наставниците имаат развиени дидактичко-методички компетенции за реализирање на настава врз етички основи;
5. Наставниците имаат позитивни ставови за: воведување на етичкото образование како посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование и за нивните компетенции за реализирање на настава врз етички основи без разлика на должината на нивното работно искуство и институцијата на завршено иницијално образование;
6. Претпоставуваме дека постојат потреба и можности за дизајнирање на микрометодски модели за унапредување на компетенциите на наставниците за реализација на настава врз етички основи.
7. Претпоставуваме дека наставниците позитивно ги вреднуваат микрометодските модели за наставна работа.



#### 4. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли:

- наставните и студиските програми;
- должината на работно искуство на наставниците;
- високообразовната институција каде наставниците го завршиле своето иницијално образование;
- институцијата во која се вработени наставниците.

Зависни варијабли:

- вредносните ставови на наставниците за: воведување на етичко образование во првиот циклус на деветгодишното основно образование и нивните компетенции за развој на етичките основи на наставата;
- дидактичко-методичките компетенциите на наставниците за реализирање на настава врз етички основи;
- микрометодските модели за наставна работа;
- вредносните ставови на наставниците за дизајнираните микрометодски модели.

#### 5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во истражувањето се користи дескриптивно - аналитички метод кој е адекватен и согласен со природата и карактерот на поставените хипотези на истражување. Со дескриптивниот метод го опишуваме и објаснуваме предметот на истражувањето, односно ја утврдуваме фактичката состојба на проблемот кој го истражуваме. Со аналитичкиот метод извршена е анализа на наставните програми во основното и високото образование, анализа на ставовите и мислењата на наставниот кадар, студентите и останатите субјекти кои се опфатени во примерокот на истражувањето.

Со цел да се реализираат поставените задачи и хипотези, применети се следниве техники и инструменти:

- анализа на педагошка документација со користење на потсетник за содржинска анализа;
- анкетирање со користење на прашалник;

- систематско набљудување со користење на протокол за систематско набљудување;
- структурирано интервју со користење на структуриран протокол за интервју.

### **Техника на содржинска анализа на педагошка документација**

Во истражувањето се врши содржинска анализа на наставните програми по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини која се реализира на часот на Одделенската заедница во првиот циклус на деветгодишното основно образование, ставајќи посебен акцент на воспитно – образовни потенцијали и нивната функција во развојот на етичките основи на наставата. Во потсетникот за содржинска анализа вршине категоризација на изворите т.е. дефинираме единици за анализа и тоа: цели, содржини и активности предвидени во наставните програми по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини, фокусирајќи се на оние кои се однесуваат на нашиот предмет на истражување.

### **Техника на анкетаирање**

Преку техниката анкетаирање добиваме сознанија за ставовите и мислењата на наставниците со различна должина на работно искуство и институција на завршено иницијално образование за: воведување на етичко образование во првиот циклус на деветгодишното основно образование и нивните компетенции за развој на етичките основи на наставата. Прашалникот е комбиниран составен главно од прашања од затворен тип, прашања од отворен тип и скали на проценка.

### **Техника на систематско набљудување**

Систематското набљудување за разлика од другите техники овозможува најдиректен и природен пат на запознавање на истражуваната појава. Бидејќи една од поставените задачи е да се испита развиеноста на дидактичко-методичките компетенции на наставниците за реализирање на настава врз етички основи сметаме дека со примена на оваа техника ќе добиеме најподатливи резултати. Кога зборуваме за дидактичко-методичките компетенции на наставниците, кои и тоа како имаат директно

влијание и се во функција на развој на етичката основа на наставата мислиме на добивање на сознанија за: формите и методите на наставна работа, разликите во примената на одделни наставни форми и методи на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини во првиот циклус (I – III одд.) на основното образование и нивното влијание врз сознајната и емотивната атмосфера во одделението, мултикултурната димензија и способноста на наставниците за воспоставување интеракција со ученици од различни етнички средини, застапеноста на тимската работа и постигнатата кооперативност меѓу учениците, стилот на работа на наставникот и неговото влијание врз реализирање на настава врз етички основи.

За таа цел конструиран е протокол за систематско набљудување, со помош на кој добиваме сознанија за дидактичките компоненти на часот врз основа на кои доаѓаме до сознание за развиеноста на дидактичко-методичките компетенции на наставниците, реализатори на часот. Протоколот содржи десет компоненти кои се во фокусот на набљудувањето и тоа:

- подготовка на учениците за час;
- степен на постигната сознајна и емотивна подготвеност на учениците;
- начини на подготовка;
- облици на наставна работа;
- наставни методи и техники;
- застапеност на групна работа и начини на распределба на задачите во групата;
- постигната активност на учениците;
- постигната кооперативност на учениците;
- стил на работа на наставникот.

### **Техника на структурирано интервју**

Во истражувањето се користат два вида на протоколи за структурирано интервју кои се користени во различни истражувачки теми и тоа:

1. Во иницијалното мерење се испитуваат ставовите и мислењата на студентите од Педагошките факултети во нашата земја за добивање сознанија за ефикасноста во реализирањето на „етичките“ студиските програми, што всушност е и една од задачите на истражувањето. За таа цел конструиран е протокол за интервју со студентите, во кој прашањата се предходно структурирани, најголемиот дел се прашања од затворен тип,

едно прашање е од отворен тип и една скала на проценка. Целта на интервјуто е да се испитаат ставовите и мислењата на студентите: за програмската поставеност на предметот Етика на нивниот факултет, начинот на реализирање, ефективноста на содржините, нивната податливост и нивното влијание врз наставничката професија т.е. колку реализираните содржини се во функција да развијат педагошко-етички компетенции кај идните наставници.

2. По реализацијата на дванаесетте микрометодски модели во првиот образовен циклус, се врши нивна евалуација преку структурирано интервју со наставниците, односно се испитуваат нивните ставови и мислења во однос на дидактичкото дизајнирање на микрометодските модели за зајакнување на етичката основа на наставата и нивната функција врз развојот на етички вредности кај учениците.

## 6. Примерок на истражувањето

Во истражувањето застапен е стратификуван примерок. Појдовен критериум за стратификацијата е местоположбата на училиштата и високообразовните институции, така што со примерокот се опфатени основните училишта во градот Битола и Педагошките факултети во Скопје, Битола и Штип. Примерокот на истражувањето е составен од повеќе субпримероци и тоа на: училишта, одделенија, наставници, наставни часови и наставни програми, факултети и студиски програми.

### а) Примерок за содржинска анализа

Примерокот за содржинска анализа ги опфаќа:

- наставните програми по: Македонски јазик, Запознавање на околината и Часот на одделенската заедница на кој се реализира наставата програма по Животни вештини, во првиот циклус на деветгодишното основно образование;
- „етичките“ студиски програми на Педагошките факултети во Република Македонија, односно вршме содржинска анализа на студиската програма по Етика на Педагошките факултети во Скопје, Битола и Штип и на студиската програма по Педагошка етика на Институтот по Педагогија во Скопје.

## б) Примерок за анкетање

Примерокот за анкетање ги опфаќа одделенските наставници од првиот циклус на деветгодишното основно образование од сите десет основни училишта во градот Битола.

Табела 2. Структура на примерокот за анкетање

| Основно училиште    | Наставници |           |           | Вкупно<br>f<br>% |
|---------------------|------------|-----------|-----------|------------------|
|                     | I одд.     | II одд.   | III одд.  |                  |
|                     | f<br>%     | f<br>%    | f<br>%    |                  |
| Ѓорѓи Сугарев       | 4<br>12    | 4<br>11   | 4<br>11   | 12<br>11         |
| Даме Груев          | 3<br>9     | 4<br>11   | 4<br>11   | 11<br>10         |
| Тодор Ангелевски    | 3<br>9     | 3<br>9    | 4<br>11   | 10<br>10         |
| Стив Наумов         | 3<br>9     | 4<br>11   | 4<br>11   | 11<br>10         |
| Коле Канински       | 3<br>9     | 3<br>9    | 3<br>8    | 9<br>9           |
| Др.Трифун Пановски  | 3<br>9     | 3<br>9    | 3<br>8    | 9<br>9           |
| Елпида Караманди    | 3<br>9     | 3<br>9    | 3<br>8    | 9<br>9           |
| Св.Климент Охридски | 5<br>16    | 5<br>14   | 5<br>15   | 15<br>14         |
| Гоце Делчев         | 4<br>12    | 4<br>11   | 4<br>11   | 12<br>12         |
| Св.Кирил и Методиј  | 2<br>6     | 2<br>6    | 2<br>6    | 6<br>6           |
| <b>Вкупно</b>       | 33<br>100  | 35<br>100 | 36<br>100 | 104<br>100       |

Анкетирани се вкупно 104 одделенски наставници и тоа 33 наставници или 31,73% од прво одделение, 35 наставници или 33,65% од второ одделение и 36 или 34,61% од наставниците од трето одделение.

в) Примерок за систематско набљудување

Содржинската анализа на наставните програми по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини од прво до трето одделение е поткрепена и со спроведување на систематско набљудување на овие часови. При набљудувањето се фокусираме на дидактичките компоненти на часот, односно на дидактичко-методските компетенции на наставниците за реализирање на настава врз етичкати основи. Набљудувањето се реализира тековно согласно распоредот на наставните часови, при што редоследот и реализацијата на наставните содржини и активности се одвива согласно наставниот план и програма.

Примерокот за систематско набљудување се состои од примерок на: училишта, паралелки и наставни часови.

Табела 3. Структура на примерокот на училишта и паралелки за систематско набљудување

| Основно училиште | Паралелки  |            |            | Вкупно      |
|------------------|------------|------------|------------|-------------|
|                  | I          | II         | III        |             |
|                  | f<br>%     | f<br>%     | f<br>%     | f<br>%      |
| Ѓорѓи Сугарев    | 4<br>36,36 | 4<br>36,36 | 4<br>36,36 | 12<br>36,36 |
| Тодор Ангелевски | 4<br>36,36 | 3<br>27,27 | 3<br>27,27 | 10<br>30,30 |
| Даме Груев       | 3<br>27,27 | 4<br>36,36 | 4<br>36,36 | 11<br>33,33 |
| Вкупно           | 11<br>100  | 11<br>100  | 11<br>100  | 33<br>100   |

Примерокот на основни училишта во кои се реализира набљудувањето е пригоден согласно потребите на истражувањето. Набљудувањето се реализира во три основни училишта во градот Битола и тоа: ОУ „Ѓорѓи Сугарев“, ОУ „Тодор Ангелевски“ и ОУ „Даме Груев“ во секоја паралелка од прво до трето одделение и тоа во 11 паралелки од прво, второ и трето одделение или вкупно во 33 паралелки.

Табела 4. Структура на примерокот на наставни часови за систематско набљудување

| Основно училиште | Наставни часови |             |                     | Вкупно      |
|------------------|-----------------|-------------|---------------------|-------------|
|                  | Македонски ј    | З.О.        | Одделенска заедница |             |
|                  | f<br>%          | f<br>%      | f<br>%              |             |
| Ѓорѓи Сугарев    | 12<br>36,36     | 10<br>38,46 | 7<br>43,75          | 29<br>38,66 |
| Тодор Ангелевски | 10<br>30,30     | 8<br>30,76  | 5<br>31,25          | 23<br>30,66 |
| Даме Груев       | 11<br>33,33     | 8<br>30,76  | 4<br>25             | 23<br>30,66 |
| <b>Вкупно</b>    | 33<br>100       | 26<br>100   | 16<br>100           | 75<br>100   |

Набљудувани се вкупно 75 наставни часови и тоа: 33 настави часови по Македонски јазик, 26 наставни часови по Запознавање на околината и 16 наставни часови на Одделенската заедница. Набљудувањето се реализира тековно, согласно распоредот на наставните часови при што во секоја од паралелките набљудувани се часови по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини, со исклучок на паралелките од прво одделение каде часовите на одделенска заедница се реализираа интегрирано во другите наставни предмети, па така набљудувањето е спроведено само на часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината.

#### г) Примерок за интервју

Примерокот за интервју го сочинуваат:

- студенти кои студираат на Педагошките факултети во нашата земја;
- наставници од првиот циклус на основното образование.

Првиот примерок е пригоден и го сочинуваат студенти кои студираат на Педагошките факултети во нашата земја кои го имаат ислушано и положено предметот „Етика“ по студиската програма 2011/2012 година.

Табела 5. Структура на примерокот за интервју на студенти

| ПФ - Скопје | ПФ - Битола | ПФ - Штип   | Институт по Педагогија | Вкупно    |
|-------------|-------------|-------------|------------------------|-----------|
| f<br>%      | f<br>%      | f<br>%      | f<br>%                 | f<br>%    |
| 33<br>36,26 | 20<br>21,97 | 18<br>19,78 | 20<br>21,97            | 91<br>100 |

Интервјуирани се вкупно 91 студент и тоа 33 студенти или 36,26% од Педагошкиот факултет во Скопје, 20 студенти или 21,97% од Педагошкиот факултет во Битола и исто толку од Институтот по Педагогија во Скопје и 18 или 19,78% студенти од Педагошкиот факултет во Штип.

Примерокот за интервју на наставници е пригоден и го сочинуваат наставници од првиот образовен циклус, чија задача е да извршат евалуација на микрометодските модели кои се реализираа во нивните паралелки.

Табела 6. Структура на примерокот за интервју на наставници

| Основно училиште | Наставници |            |          | Вкупно<br>f<br>% |
|------------------|------------|------------|----------|------------------|
|                  | I одд.     | II одд.    | III одд. |                  |
|                  | f<br>%     | f<br>%     | f<br>%   |                  |
| Ѓорѓи Сугарев    | 2<br>100   | 4<br>57,14 | 4<br>50  | 10<br>58,82      |
| Даме Груев       | 0<br>0     | 3<br>42,85 | 4<br>50  | 7<br>41,17       |
| Вкупно           | 2<br>100   | 7<br>100   | 8<br>100 | 17<br>100        |

Интервјуирани се вкупно 17 наставници и тоа 2 наставници или 11,76% од прво одделение, 7 или 41,17% од второ одделение и 8 или 47,05% од трето одделение.

#### д) Примерок на микрометодски модели за реализација на настава врз етички основи

За потребите на истражувањето дизајнирани се дванаесет микрометодски модели за унапредување на етичките основи на наставата. Микрометодските модели се адаптирани на целите и содржините на одделни содржини од наставната програма по Запознавање на околината и истите се реализираа на часовите по Запознавање на околината во првиот образовен циклус.



Носечките цели и содржини кои всушност претставуваат централни активности се реализираат со користење на различни интерактивни методи, примена на играта во функција на стекнување и трансфер на знаења, размена на искуства, слобода на изразување, учење преку истражување и решавање на проблемски ситуации кои му овозможуваат на учениците на забавен начин да го развијат својот интелект, вештини и вредности.

Реализацијата на микрометодските модели опфаќа 24 наставни часа по Запознавање на околината во првиот образовен циклус и тоа по 2 наставни часа за секој микрометодски модел посебно.

## 7. Обработка на податоците

Добиените податоци се обработуваат квантитативно и квалитативно. Средувањето на податоците се врши компјутерски со помош на програмите EXCEL и STATISTIKA. Податоците се сигналираат со нумерички ознаки за одделните атрибутивни категории. Податоците се групираат според бројот на јавување во одредени категории и потоа се сместуваат во табели. Податоците се претставени со фреквенции за кои е пресметан и прикажан процент. Со цел да се популаризираат одредени статистички податоци нив ги претставуваме и графички со помош на хистограми, графикони и процентуални пати.

Од статистичките постапки за обработка на податоците се користи:

1. Хи – квадрат тест ( $\chi^2$ ) за да утврдиме дали разликите кои се забележани статистички се значајни на определено ниво на значајност

$\chi^2$  се пресметува по формулата

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t}$$

каде што  $f_o$  е опсервирана фреквенција, а  $f_t$  е теоретска фреквенција т.е. фреквенција што ја очекуваме од некоја одредена хипотеза.

За да се прифати поставената хипотеза пресметаните вредности на  $\chi^2$  треба да се помали од критичните вредности дадени во прилог 6. Критичните вредности на  $\chi^2$  зависат од бројот на степени на слобода  $df$  и нивото на значајност односно ризик кој вообичаено изнесува 5% или 1%.

2. Коефициент на контингенција ( $C$ ) за утврдување на степенот на поврзаност меѓу варијаблите.

$C$  се пресметува по формулата

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

каде што  $N$  е вкупниот број на фреквенции.

Вредноста на коефициентот на контингенција  $C$  се наоѓа во интервалот  $0 \leq C \leq 1$  и ако тој е поблиску до 1, тогаш врската меѓу набљудуваните обележја е поцврста.

Анализата на педагошката документација се одвива во неколку фази: запознавање со податоците, определување на тематска рамка, индексирање, табелирање, категоризирање.

## 8. Организација и тек на истражувањето

### I фаза: Избор на проблем на истражување

Проблемот на истражување најпрво се појави како нецелосно одредена идеја на истражувачот. Секојдневните ситуации, неформалните разговори со наставниците, посетата на училиштата се некои од причините што влијаат врз формирањето на идејата на истражувачот за неговото истражување. Крајната одлука при дефинирањето на проблемот на истражување е донесена со помош, сугестии и консултации со менторот на истражувачот.

Образованието, учењето и воздигнувањето на младите, не е само давање помош некому кој малку знае, ниту само стекнување на знаења и вештини. Тоа е сето тоа и уште многу повеќе. Образованието е клуч во градењето на духовни, морални, етички вредности и создавање потенцијали за денес и утре луѓето да живеат достоинствено, умно, вешто. Денес етиката и воспитувањето имаат друга позиција и содржина одошто пред неколку децении. Токму таа нивна меѓузависност т.е. етиката основа на наставата го предизвика интересот за научно истражување.

## II фаза: Анализа на педагошка документација

- Анализа на стручна литература, компатибилна на истражувачкиот проблем.
- Анализа на наставните програми во првиот циклус на деветгодишното основно образование.
- Содржинска анализа на наставните програми по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини во првиот циклус на деветгодишното основно образование.
- Содржинска анализа на “етичките“ студиски програми на Педагошките факултети во Р. Македонија.

## III фаза: Изработка на проект на истражување

Во фазата на дизајнирање на истражувањето истражувачот ги определи:

- местото т.е. институциите каде се реализира истражувањето;
- појавите, процесите, активностите на истражување;
- субјектите на истражување, т.е. определен е примерокот на истражувањето и неговите карактеристики;
- методите, техниките и инструментите на истражување;
- времето на истражување т.е. во кој период од годината се спроведуваат предвидените техники на истражување и нивното времетраење.

Проектот на истражување дава увид во целокупната методологија на истражувањето, врз основа на кој се гради и развива научното истражување.

## IV фаза: Спроведување на истражувачките техники за собирање податоци од практиката

Содржинската анализа на наставните и студиските програми поттикна потреба од согледување на иницијалната состојба во училиштата. За таа цел собирањето податоци од практиката се одвива по следниот редослед и со користење на техниките:

1. Анкетирање на наставниците од првиот циклус на деветгодишното основно образование за нивните ставови и мислења за воведување на етичко образование во првиот циклус на деветгодишното основно образование и нивните компетенции за развој на етичките основи на наставата.

2. Систематско набљудување на дидактичките компоненти на наставниот час кои се во функција и ја развиваат етичката основа на наставата т.е. дидактичко – методичките компетенции на наставниците за развој на етичките основи на наставата.
3. Структурирано интервју со студентите на Педагошките факултети со цел да се провери ефективноста на реализација на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија.

#### **V фаза: Обработка на податоците и тестирање на хипотезите**

Обработката на податоците се врши квалитативно и квантитативно. Покрај содржинската анализа на наставни и студиски програми која има квалитативен карактер, обработката на податоците до кои доаѓаме со помош на останатите истражувачки техники (анкетирање, систематско набљудување и интервју) квантитативно-квалитативно се обработуваа, со користење на соодветни статистички постапки.

#### **VI фаза: Анализа и интерпретација на резултатите и изведување заклучоци**

Тргувајќи од обработените податоци во оваа фаза направена е детална анализа посебно за сите податоци добиени преку различните истражувачки техники. Анализата овозможува точно да се определи значењето на добиените резултати и да се направи корелација на податоците добиени преку различните истражувачки техники што дава целосна слика за истражуваниот проблем, а истовремено е и доказ за потврдување односно отфрлување на поставените хипотези. Врз основа на сето ова истражувачот изведува што пообјективни заклучоци кои се од големо значење за евидентирање на можни несакани недостатоци во училишната практика и можност за нивно надминување.

#### **VII фаза: Имплементација на иновативни микрометодски модели за унапредување на етичките основи на наставата**

Оваа фаза во најголема мера ја отсликува продуктивноста и креативноста на истражувачот и претставува краен продукт кој што всушност треба да придонесе до иновација, освежување и промена на вообичаената наставна пракса. Дизајнираните микрометодски модели имаат за цел унапредување на дидактичко - методичките

компетенции на наставниците за реализација на настава врз етички основи. Нивната примена претпоставува предизвикување позитивни промени во наставната практика, промени чии ефекти се надеваме ќе бидат и понатаму следени и вреднувани.

**VIII фаза: Евалуација на микрометодските модели за унапредување на етичките основи на наставата**

Евалуацијата е завршна фаза во истражувањето врз основа на која се добива претстава за ефектите и постигнатите резултати од примената на микрометодските модели, кои воедно се и индикатори за нивната понатамошна применливост и одржливост во наставната практика.

### III ДЕЛ: АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

*...Научете го достоинствено да губи и како да ужива во победата. Како да биде добар со добрите, а непопустлив со лошите.*

*Научете го да се смее кога е тажен, научете го дека солзите не се срамотни, научете го дека може да слави во пораз и да е очаен во успех...*



## **I. Програмска поддршка за развој на етичкиот концепт на наставата**

Анализата на програмските содржини на наставните предмети кои се застапени во наставната програма за I – III одделение, ја правиме со цел да се испитаат и утврдат можностите за имплементација на етички содржини во рамките на наставните теми и содржини на постоечките наставни предмети.

Етичкото образование е нова педагошка област, која ја претпоставува неопходноста од морално обликување и етичко едуцирање на личноста. Согласно на заложбата на УНЕСКО, етиката треба да се изучува на сите нивоа на образование, почнувајќи од основното, средното, па се до високото образование и до сите видови на професионално перманентно обучување.

Целта на етичкото образование е да ги запознае учениците со суштината на етиката и моралот, да им овозможи на учениците да ги разберат реалноста и значењето на проблемот на моралот во животот на личноста и во општеството, да помогне во градењето на карактерни особини на младите личности, да им помогне на младите да се осознаат како разумни и одговорни суштества, да помогне во осознавањето на егзистенцијата и на потребите на другите како и за нивната улога во животот на личноста, да ги подготви и оспособи учениците за правилно прифаќање и избор на позитивните етички вредности и да ги воведо во самостојно критичко и позитивно однесување кон етичките дилеми и алтернативи.

Во македонското општество јавно се дискутираше за воведување настава по Етика во основното образование и се донесоа ставови за нејзино воведување. Министерството за образование и наука – Биро за развој на образованието во програмата за деветгодишното основно образование во 2007 година усвои Наставна програма по Етика за основно образование.

Меѓу многуте прашања кои на одреден начин биле предмет на спротивставени дискусии и мислења кои секогаш одново и одново ја анимираат педагошката теорија е каков став треба да се заземе околу дилемата за воведување на Етиката како посебен наставен предмет, или пак работата да се препушти на вештото и умешно проникнување низ сите наставни предмети во мера, обем, длабочина колку што дозволува нивната природа. Оваа дилема се појави при обидот за воведување на етиката во одделенска настава.

Во постоечките наставни програми за првиот циклус на основно образование етичкиот концепт го препознаваме најмалку во два различни модели на

имплементација: приспособување на етички содржини во рамките постоечките наставни предмети и реализација на целите на етичкото образование како содржини на работа на часот на одделенската заедница т.е. вградени во наставната програма по Животни вештини.

„Наставната програмата по животни вештини има цел да придонесе за личниот, емоционалниот и социјалниот развој на учениците, на тој начин што го помага развојот на психосоцијалните вештини, оспособувајќи ги учениците за успешно справување со предизвиците на секојдневниот живот“.<sup>1</sup>

Ако го споредиме дефинирањето на опшата цел на наставната програма по животни вештини и онаа на етичкото образование ќе забележиме голема сличност т.е. и двете се залагаат за оспособување и развивање на вредности и вештина кај младите личности за правилно и успешно справување и решавање на проблемите во клучни ситуации и на својот живот и на општеството и на човештвото во целост. Оттука можеме да ја забележиме значајноста и неопходноста од воведувањето на наставната програма по Животни вештини во првиот циклус на основното образование не само од потребата учениците да ги осознаат и развиваат основните животни вештини, туку и како основа за понатамошно развивање и изградба на етички вредности и однесување согласно универзалните етички правила и норми кои учениците ќе ги развиваат преку изучувањето на наставниот предмет Етика во нивното понатамошното образование.

Во прво одделение, одделенскиот наставник ја реализира наставната програмата по Животни вештини интегрирано во другите наставни предмети, во второ и трето одделение наставната програмата се реализира на часовите на одделенската заедница.

Терминот животни вештини се однесува на голема група на психосоцијални вештини, чија цел е да придонесат за личниот, емоционалниот и социјалниот развој на децата. Усвојувањето и развивањето на овие вештини е основа за градење и прифаќање на универзални етички вредности и ваквото вкрстување упатува на тоа дека етичкото образование во голема мера се реализира токму преку овој проект. Тешко е да се направи список на сите можни животни вештини, но ние ќе ги споменеме оние кои се сметаат за најважни. Кои животни вештини ќе бидат нагласени и на кои ќе им се посвети поголемо внимание во воспитно – образовниот процес зависи од темата и содржината што се пренесува, од реалната животна ситуација во училиштето и пошироката околина, но пред сè од интересот и потребите на самите ученици.

---

<sup>1</sup> Наставна програма по Животни вештини I-III одд. (2008), Скопје: Министерство за образование и наука.



Според Светската здравствена организација најважни животни вештини се:

1. Свест за себе

- свест за сопствените вредности (самодоверба, позитивна слика за себе);
- свест за сопствените слабости (реални очекувања);
- свест за правата и одговорностите;
- јасна слика за вредностите;
- мотивираност за грижа за себе си.

2. Емпатичност

- грижа за другите;
- толеранција на разлики;
- почитување на другите;
- дружељубивост.

3. Комуникациски вештини

- ефективна и соодветна вербална и невербална комуникација;
- способност за изразување;
- активно слушање;
- способност за преговарање.

4. Интерперсонални вештини

- соработливост;
- подготвеност за тимска работа;
- формирање и прекинување пријателства;
- препознавање на границите за соодветно интерперсонално однесување.

5. Вештини за донесување одлуки

- донесување одлуки со полна свесност за факторите;
- донесување одлуки засновани на точна проценка на ситуацијата;
- поставување реалистични цели;
- планирање на сопствените постапки со земање предвид на можните последици;
- превземање одговорност за сопствените постапки;
- подготвеност за менување на одлуките заради прилагодување на нови ситуации.

6. Вештини за решавање проблеми

- идентификување на проблемите и причините за нивно јавување;
- точна проценка на активностите што можат да се преземаат за решавање на проблемите;
- идентификување каде може да се бара помош кога се има проблем и барање помош;
- подготвеност за компромис;
- подготвеност за учество во групно решавање проблеми.

7. Креативно мислење

- позитивно мислење;
- активно учење (потреба за барање нови знаења);
- способност за себеизразување;
- идентификување на алтернативни можности;
- смислување оригинални решенија на проблемите.

8. Критичко мислење

- спознавање на социјалните и културните влијанија врз ставовите, вредностите и однесувањето;
- свесност за нееднаквост, неправда и предрасуди;
- свест за улогата на одговорен граѓанин.

9.Справување со емоции

- препознавање на емоциите кај себе си и кај другите;
- поврзување на емоциите со доживувањата, мислењето и однесувањето;
- справување со фрустрации, лутина, здодевност, тага, страв и анксиозност;
- справување со силни емоции кај другите.

10.Справување со стрес

- справување со ситуации на кои не може да се влијае;
- развивање стратегии за справување со загуба, одбивање, критикување;
- справување со употреба на психотропни супстанции;

- справување со стресни ситуации;
- менаџирање на времето.

Наставната програма за Животни вештини I – III одделение содржи три развојни периоди со по три одделенија, за да се остави простор за флексибилен период во реализирањето на целите согласно потребите на учениците и актуелните животни ситуации. Во сите три периоди се повторуваат истите пет програмски теми, но дефинирани на различни нивоа (од ниво на препознавање, опишување, именување, набројување и споредување, до ниво на осознавање и заземање мислење и став):

1. Јас: Личен развој;
2. Јас и ти: Интерперсонални односи;
3. Јас и другите: Општествени односи;
4. Јас и здравјето: Здраво живеење;
5. Јас и околината: Односи со надворешната околина.

Дефинираните цели на секоја тема се дадени глобално и со конзистентна структура условена од возраста на учениците, нивните можности за прифаќање, разбирање или воочување на појавите, односите и личното учество во настаните од секојдневниот живот. Развојните цели се разликуваат за секој период, при што не се конкретизирани на ниво на одделение, затоа што акцентот е ставен на постигнувањата на очекуваните резултати на крајот од развојниот период, без оглед на тоа во кое одделение се реализирани наставните цели. За секоја тема, наставната програма предвидува по неколку содржини што се обработуваат низ различни активности. Наставната програма е поткрепена со соодветен прирачник во кој се наведени содржините за секоја тема заедно со она што се очекува ученикот да го стекне како знаења, вештини/ставови по совладувањето на секоја содржина посебно.

Наставната програма по Животни вештини за I – III одделение го содржи следниот дидактичко-методски инструментариум:

- Цели на наставата за развојниот период од I до III одделение
- Темы (пет програмски теми, дефинирани на различни нивоа)
- Цели за соодветната тема
- Содржини
- Поими (кои треба да се усвојат со секоја содржина)
- Активности и методи

Дефинираните цели на програмата за животни вештини се фокусирани на јас – концептот, што значи дека носечка дидактичко-методска основа на нивната реализација се активностите кои произлегуваат од потребите, можностите и интересите на учениците од I до III одделение. Од целите на програмата произлегуваат методи и активности кои се во функција на стекнување и развој на знаења, вештини и ставови соодветни на возраста на учениците.

Во програмата означени се очекувањата кои ученикот/ученичката треба да ги усвои и развие формулирани како: знае (знаења), може, умее (вештини), прифати (ставови/вредности), кои всушност претставуваат сознајни излези. Од наставникот се очекува глобалните цели дефинирани во програмата да ги операционализира во сознајни излези, односно од него зависи дали образованието за животни вештини ќе се сведе на пренесување на знаења за тоа како би требало да се постапува во определени ситуации или пак ќе опфати и стекнување на вештини што ќе му овозможат на детето да постапува на соодветен начин кога ќе се најде во конкретна ситуација. Програмата предвидува реализација на работилници кои треба да ги организира и реализира одделенскиот наставник така што ќе ги поттикна учениците да користат различни извори и техники преку кои ќе ги прошират своите сознанија, ќе разменуваат искуства, ќе нудат решенија на проблемски ситуации... За таа цел наставникот треба да користи методи на активно учење и тоа: дискусии со цела група, драматизации, анализа на прикани, анализа на ситуации, демонстрации и симулации, игровни активности и слично.

Прирачникот содржи работилници наменети за деца на возраст од 6 до 8 години. Работилниците не се возрасно групирани, со цел да се обезбеди доволно слобода наставникот самиот да ја избере работилницата и да ја прилагоди на возраста и потребите на своите ученици. Предвидените работилници не треба да ја намалат креативноста на наставникот кој истовремено треба и да биде креатор на нови работилници согласно потребите на учениците или потребите кои ги наметнува определена настаната ситуација во одделението.

Прашањето за следење, вреднување и оценување на напредувањето на учениците не претставува компонента на програмата т.е. за оваа програма учениците не се оценуваат со сумативна оценка иако од наставникот се очекува редовно да го следи и вреднува напредокот на учениците, нивните активности, ангажираност, тимска работа и слично (формативно оценување). Наше мислење е дека овој проект ги има сите компоненти да биде третиран како посебен наставен предмет, за што говори

постоечката наставна програма, а за таа цел потребна е и компонентата оценување на постигнувањата на учениците како услов за одржување и понатамошно развивање на овој концепт.

За подобро претставување и запознавање со наставната програма по Животни вештини ќе ги опишеме сите предвидени теми за реализација, при што ќе се задржиме на содржините и поимите кои учениците треба да ги усвојат, а кои се во функција да развијат вештини и позитивни животни вредности.

Програмска тема Јас: Личен развој, го овозможува личниот развој на ученикот преку следниве содржините:

- Градење самодоверба и усвојување на поимите Лични карактеристики; Негативни и позитивни карактеристики;
- Градење слика за себе како член на семејството и како ученик, при што ученикот ги запознава и усвојува правилата на однесување, основните права и обврски;
- Препознавање и изразување на сопствените емоции: радост и тага; задоволство и незадоволство; лутина;
- Справување со загуба и жалење, усвојување на поимите жалење и загуба;
- Справување со успех/неуспех, усвојување на поимите успех и неуспех;
- Искажување мислење и осознавање на правото на мислење и правото на искажување на сопственото мислење;
- Менаџирање на слободното време и осознавање на различни начини за користење на слободното време, активности и игра.

Програмската тема Јас и ти: интерперсонални односи, ги предвидува следниве содржини:

- Прифаќање сличности и разлики и усвојување на поимите: сличности и разлики; право на различно мислење и почитување на туѓото мислење;
- Формирање, одржување и прекинување врски и ставање акцент на стекнување и одржување на другарство/ пријателство;
- Кажување лаги/вистини и усвојување на поимите лага, вистина, кодошење/поткажување, извинување;
- Прифаќање и признавање на грешките;
- Справување со емоции, осознавање кои се пријатни и непријатни емоции;

- Комуницирање, усвојување на поимите невербална комуникација; внимателно слушање; зборови за културно однесување;
- Справување со насилничко однесување, исмејување, наредување, тепање и заштита од нив;
- Разрешување конфликти и усвојување на поимите конфликт; пријателско и непријателско однесување и праведно решение.

Во Програмска тема: Јас и другите: општествени односи учениците треба да ги усвојат следниве содржини:

- Познавање на правата на децата и нивно почитување;
- Почитување на другите (недискриминација): еднаквост, разлики и почитување на разлики;
- Меѓусебно поддржување и соработка и усвојување на поимите споделување и поддршка;
- Донесување одлуки во група;
- Одолување на социјални притисоци и осознавање на тоа што е прифатливо/правилно и неприфатливо/неправилно постапување;
- Преземање одговорност за постапките, запознавање со правилата на однесување; лични должности и одговорности и последиците од непочитување на правилата;
- Градење позитивен однос кон својата земја и запознавање со националните симболи;
- Градење чувство за општоцивилизациона припадност и осознавање на поимите свет, народ, сиромаштија;
- Развивање критички однос кон медиумите;
- Позитивни модели на идентификација;
- Користење на институциите за заштита и безбедност, усвојување на поимите заштита; безбедност и запознавање со институциите за заштита и безбедност.

Програмска тема Јас и здравјето: Здраво живеење ги предвидува следниве содржини:

- Стекнување навики за здрава исхрана;
- Водење грижа за личната хигиена;

- Превенција од болести и заболувања;
- Развивање свест за сексуално здравје и осознавање како се раѓаат деца; прифаќање на половите разлики.

Во програмска тема Јас и околината: Однос со надворешната средина учениците ги усвојуваат следниве содржини и поими:

- Безбедно однесување во средината, запознавање на опасни предмети, животни и инсекти; опасни постапки на луѓе (непознати лица);
- Грижа за хигиена во околината, хигиена во домот и училиницата, лични одговорности;
- Градење позитивен однос кон растенијата и животните;
- Подобрување, одржување и разубавување на околината, разубавување и украсување на просторот;
- Заштита на планетата Земја, запознавање со загадувачите на природата и човекот како загадувач и заштитник на Земјата.

Наставната програма по Животни вештини опфаќа теми и содржини (Јас: Личен развој; Јас и ти: Интерперсонални односи; Јас и другите: Општествени односи;) кои се однесуваат на вредностите на заедничкото живеење и на она што треба да го прават сите членови на заедницата вклучувајќи ја секоја единка во рамките на заедницата. Овие содржини даваат добра основа и стекнување предзнаења во полето на социјалното живеење кои во поголемите одделениа се надоградуваат преку изучување на содржини од социјалната етика во рамките на наставниот предмет Етика.

Меѓу активностите кои наставниците треба да ги спроведуваат на одделенските часови, има такви кои се посебно наменети да ги обучуваат учениците за практикување толеранција и почитување на етничките културните разлики и да промовираат односи на меѓузависност како вредност. Наставната програмата исто така предвидува активности кои се непосредно наменети за разбивање на постојните етнички и родови стереотипи, осудување надискриминацијата и потенцирање на еднаквоста по етничка и религиска основа (главно во темата „Јас и другите“). Посебна вредност на прирачниците е тоа што наставните материјали наменети за учениците во потполност го одразуваат мултиетничкиот карактер на земјата. Ликовите во ситуациите што се презентираат и се анализираат (и машки и женски) секогаш се, според своите имиња, очигледни припадници на различни етнички заедници. Притоа е посебно водено

сметка ликовите да бидат прикажани во рамноправна или во нестереотипна(па и контра-стереотипна) улога, поради што преку образованието за животни вештини непосредно се промовира мултиетничноста и се разбиваат етничките стереотипи.

Останатите две програмски теми Јас и здравјето: Здраво живеење; Јас и околината: Односи со надворешната околина, развиваат вештини кај учениците за здраво живеење, одговорност во заштита на животот, на животните форми и на здравјето.

Успешното реализирање на наставната програма по Животни вештини во голема мера овозможува учениците да развиваат етички вредности и истовремено да прифатат, формираат и развиваат вештини кои ќе им овозможат правилно да постапуваат во конкретни животни ситуации. Тоа секако зависи и од стручните компетенции на наставникот. Личноста на наставникот е толку важна, колку што се важни методите и принципите што тој ги применува. Со сигурноста, упатеноста, научните сознанија, стручните етички и педагошки квалитети, со амбицијата да го пренесе и направи најдоброто, со благодарноста на задачата и со нејзиното доблесно извршување, наставникот е најдобар пријател на младината, нивни учител и воспитувач, етичар и педагог.

Нашето искуство и направената анализа на наставните програми покажува дека во наставните предмети Македонски јазик и Запознавање на околината може да се идентификуваат цели, теми и содржините кои се во тесна врска со содржините во наставната програмата по Животни вештини, што дава можност за нивно меѓусебно интегрирање и надополнување.

Предметот Запознавање на околината ја проучува сложеноста, разновидноста и поврзаноста на предметите, појавите, процесите како и активноста и односите меѓу луѓето во непосредната околина. Детето уште од најрана возраст пројавува спонтана љубопитност и интерес за светот околу себе. Целта на наставата по овој предмет претставува понатамошно системно насочување на детското спонтано истражување на светот кон постепено откривање на поврзаноста и зависноста на појавите и процесите во природната и општествената средина. Токму во тоа постепено откривање на светот детето запознава, гради и развива односи кон самото себе, кон другите луѓе и воопшто кон се она што го опкружува. Содржините и активностите предвидени со наставната програма треба да ја активираат младата личност и нејзината свест за прифаќање и застапување на позитивни меѓусебни односи, за свое лично напредување и за развој на заедницата.



Анализата на наставната програма по Запознавање на околината има за цел утврдување на педагошко етичките параметри фокусирајќи се на целите, содржините и активностите кои даваат поддршка за реализирање на настава врз етички основи. Наставната програма предвидува општи цели за развојниот период од I до III одделение кои се релевантни за конкретната анализа т.е. некои од општите цели се фокусирани токму на развој на позитивни меѓусебни односи и етички вредности кај учениците и тоа:

- да развива свест за сопствената улога и обврски, како и за улогата и одговорноста на другите луѓе во непосредното опкружување;
- да развива позитивна слика за себе, самодоверба, самопочит;
- да развива свест за почитување на правилата за општественото живеење и преземање одговорност за своите постапки;
- да развива хуман однос кон живите суштества и природата како целина.

Наставните програми по Запознавање на околината се реализираат во три одделениа ( I –III) и истите предвидуваат програмски теми кои што се повторуваат во секое одделение, но и такви кои се посебни и адаптирани на соодветното одделение.

Дефинираните цели и содржинина се посебни за секое одделение и се условена од возраста на учениците, нивните можности за прифаќање, разбирање или воочување на појавите, односите и личното учество во активностите.

Наставните програми по Запознавање на околината од I до III одделение го содржат следниот методичко-дидактички инструментариум:

- Цели на наставата
- Темы
- Конкретни цели за соодветната тема
- Содржини
- Поими
- Активности и методи

Во сите три одделениа повеќето теми се повторуваат, но дефинирани на различни нивоа (од ниво на препознавање, опишување, именување, набројување и споредување, до ниво на осознавање и заземање мислење и став):

Табела 1. Програмски теми

| Прво одд.  | Второ одд.   | Трето одд.   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Јас и другите</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Јас со другите</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Јас со другите и другите со мене</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Моето училиште</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Животот и работата во училиштето</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Училиштето и знаењето</li> </ul>              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Мојот дом</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Мојот дом</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Односи во семејството</li> </ul>              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Местото во кое живеам</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Моето место</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Мојот роден крај</li> </ul>                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Јас сум дел од природата</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Јас сум дел од природата</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Одлики на животната средина</li> </ul>        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сообраќај</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сообраќај</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сообраќај</li> </ul>                          |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Јас истражувам</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ја истражувам природата</li> </ul>            |
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ориентација во времето и просторот</li> </ul> |

Постоењето на конкретни цели за секоја содржина предвидена во програмата го олеснува дефинирањето на сознајните излези кои најчесто се формулирани како:

- ученикот знае...
- умее...
- именува...
- набројува...
- разликува...
- препознава...и сл.

Поставените цели во наставните теми даваат можност за самостојно планирање и реализирање на содржините, како и во изборот на методи и активности. Примерите на активности треба да бидат само можни предлози, да не ја намалуваат креативноста на наставникот кој може за постигнување на целите да избере и други соодветни активности.

Во наставната програма предвидена е и рубриката оценување на постигнувањата на учениците според која во текот на наставата редовно треба да се вреднуваат постигнувањата на учениците, да се прибираат показатели за нивните активности,

мотивираноста за учење, соработката со другите и сл. (формативно оценување). Оваа компонента е составен дел на планирањето на наставникот за наставата и учењето, врз основа на предходните знаења и искуства на ученикот (дијагностичко оценување). Наставникот треба да користи различни начини и техники на проверување и оценување на постигнувањата на учениците (описно оценување; опсервација на секој ученик; следење на мотивацијата, интересите, активноста, соработката, почитувањето на другите; водење на развојно и аналитичко портфолио за секој ученик; користење на евидентни и чек листи, студии на случај; контролни работи, тестови на знаење; микросумативно оценување и сумативно оценување на крајот на годината преку автентичен запис за постигнувањата на секој ученик).

Компаративната анализа на наставните програми по Животни вештини и Запознавање на околината ни овозможи да ја согледаме корелацијата и сличноста во изборот на повеќето теми, цели и содржини во овие две програми. Со ова не укажуваме на непотребно повторување на наставните содржини, бидејќи и двата наставни предмети опфаќаат содржини специфични за нивниот предмет на проучување, туку на можноста за нивно меѓусебно интегрирање и надополнување. Бидејќи во фокусот на нашето истражување се целите, темите и содржините кои се во функција на развој на етичката основа на наставата, направивме селекција при нивниот избор со што ги претставуваме оние кои се слични и во двете наставни програми, а кои се доследни и релеванти за конкретната анализа.

Програмска тема Јас и другите, која е дел од наставните програми по Запознавање на околината за прво и второто одделение опфаќа цели кои се насочени кон личниот развој на ученикот, а воедно и развој на позитивни меѓусебни односи и почитување на другите луѓе:

- да умее да препознае и искажува различни чувства кај себе;
- да се поттикнува во размислувањето и во искажувањето на свое мислење;
- да почитува и подржува мислења на другите;
- да знае да се претстави себе си, што умее, што може, што сака;
- да ја јакне самодовербата во своите постапки и способности;
- да воочува разлики и сличности меѓу себе и другите;
- да ги почитува другите и да помага на помалите и различните од себе...

Во Програмска тема Јас со другите и другите со мене, која е дел од наставната програма по Запознавање на околината за трето одделение учениците ги запознаваат

основните детски права и се поттикнуваат на почитување на разликите (пол, етничка припадност, социјално потекло, надворешен изглед).

Вакви слични цели сретнуваме и во наставната програма по Животни вештини, конкретно во програмските теми Јас: Личен развој и Јас и ти: Интерперсонални односи, но тие тука се дадени глобално, за разлика од целите во наставните програми по Запознавање на околината каде се конкретизирани и операционализирани на ниво на одделение.

Во Програмските теми: Мојот дом/Односи во семејството и Моето училиште опфатени се содржини преку кои учениците се запознаваат со правилата на однесување во семејството и во училиштето, одржувањето на хигиена и здравата исхрана, со нивните права како членови на семејството и како ученици:

- да ги запознава правилата на однесување во семејството и улогите;
- да ја осознае улогата на пријателите и соседите;
- да стекнува знаења за здрава исхрана и чување на здравјето;
- да се поттикнува да одржува редовна лична хигиена;
- да се запознае со некои детски заболувања, нивно пренесување и заштита од нив;
- да ги запознае своите права како ученик;
- да учествува во донесување и применување на правилата во училишната и училиштето...

Во програмските теми: Моето место/Местото во кое живеам/Мојот роден крај стои целта „да развива чувство на припадност и љубов кон својата татковина“ етичка цел која развива патриотски чувства кај учениците. Покрај оваа цел наведени се повеќе цели кои поттикнуваат и развиваат морално – етички чувства и вредности кај учениците:

- да развива интерес и почит кон традицијата и културното наследство;
- да ја запознае културната различност во местото во кое живее;
- да се запознае со природните богатства на својата татковина...

Еден од проблемите со кои се соочува човекот во модерната епоха е односот спрема природата и животот, односно што треба да прават за да не ја повредуваат природата, а своето живеење да го минат во добро здравје и исправна состојба. Токму со овој проблем, последиците од него но и начините како подобро и поздраво да живеат, младите треба да бидат запознаени уште од најрана возраст. Токму поради тоа

програмските теми Јас сум дел од природата/ Одлики на животната средина ги предвидуваат следниве цели:

- да развива хуман однос кон живиот свет;
- да развива свест за зачувување на чиста околина;
- да се поттикнува за разубавување на училишниот простор;
- да се поттикнува на одговорност кон животните...

Наставата по Македонски јазик ја дава базата за стекнување знаења и по други наставни предмети, како и за запознавање на животот воопшто. Практиката на воспитно-образовната работа по овој предмет оперира со интегрално поврзаните поими: мислење, јазик, говор како симултани и паралелни појави, кои се во постојана интеракција. Македонскиот јазик не претставува само средство во наставата по овој и по другите предмети, туку тој е и белег на националниот идентитет на ученикот.

Во рамки на наставата по Македонски јазик (која речиси неизбежно во првите две-три години се третира како клучна бидејќи учениците минуваат низ процес на описменување), наставната програма меѓу другите предвидува развојни цели (од I до III одделение) релевантни за конкретната анализа:

- да развива чувство на припадност кон Република Македонија преку изучување на македонскиот литературен јазик;
- да води разговор со други лица и да ги усвојува основните начела за меѓусебно разговарање и разбирање;
- да стекнува самодоверба за изразување на своите мисли и своето доживување;
- да разговара за дијалектите во македонскиот јазик и да развива почит кон другите јазици.

Наставните програми предвидени за реализација во првиот циклус на основно образование даваат можност за меѓусебно интегрирање на наставните содржини од различни наставни предмети. Анализата на наставните програми по предметите Животни вештини, Запознавање на околината и Македонски јазик, како и спроведената анкета со наставниците реализатори на овие програми, не доведе до сознание дека наставната програма по Животни вештини, нејзините воспитно – образовни потенцијали и целокупниот методичко-дидактички инструментариум дава најголема поддршка за реализирање на настава врз етички основи, но и тоа дека оваа програма е

во најтесна корелација со програмската поставеност по наставните предмети Запознавање на околината и Македонски јазик.

Во наставната програма по Животни вештини, конкретно во програмската тема Јас: Личен развој дадени се цели кои ги оспособуваат учениците на искажување на сопственото мислење, изразување на сопствените емоции, но истовремено и почитување на туѓото мислење, што е основа за развој за позитивна комуникација:

- да осознае дека има право на мислење и на искажување на своето мислење;
- да прифаќа дека секој има право на сопствено мислење и искажување на сопственото мислење;
- да осознае дека постојат различни видови емоции;
- да се оспособува да именува некои свои емоции;
- да се оспособува да ги изразува своите емоции на различни начини (вербално и невербално);
- да согледа дека добриот збор ги одржува/подобрува односите со другите, а лошиот ги нарушува;
- да ги осознае правилата на внимателно слушање (непрекинување и неупаѓање кога некој зборува);
- да осознае како се пренесуваат информациите од еден на друг;
- да се оспособи да ги разликува невербалните знаци што имаат позитивно влијание врз односите меѓу луѓето од оние што имаат негативно влијание...

Дел од целите и содржините кои се дадени на глобално ниво во наставната програма по Животни вештини, во наставните програми по Македонски јазик од прво до трето одделение се конкретизирани, но тука ставен е акцентот на користење на јазикот како средство за личен развој, меѓусебно разбирање и градење позитивни меѓучовечки односи. Ваквите цели најтесно се дефинирани во програмското подрачје Слушање и говорење:

- да се поттикне кон користење на говорот како средство за нови контакти и меѓусебно разбирање;
- да се поттикне кон користење на говорот како средство за изразување на своите мисли, чувства, доживувања,
- да се поттикне на културно однесување со други лица;
- да се воведе во слушање со разбирање на говорот на другите;
- да се ослободи од чувството на страв, напнатост и непријатност во разговорот;

- да се воведи во невербален начин на изразување (гестикација, мимики, движења);
- да се поттикне кон поврзување на вербалното со невербалното изразување...

Програмското подрачје Слушање и говорење дава широки можности учениците да развиваат вештини и вредности со тоа што ги оспособува учениците да го искажат своето мислење и да прифаќаат дека секој има право на сопствено мислење и исказување на сопственото мислење, да согледа дека добриот збор ги одржува и подобрува односите со другите, а лошиот ги нарушува, ги оспособува учениците на различни начини да го изразат своето мислење и своите емоции.

Програмското подрачје Литература овозможува учениците преку различните видови текстови и лектирни дела да се запознаат, да градат и развиваат вредности преку утврдување на фабулата на текстовите, откривање на темата и идејата, утврдување на главните карактеристики на ликовите и откривање на пораката на текстот.

Програмското подрачје изразување и творење дава можност учениците да разговараат, раскажуваат, прераскажуваат, опишуваат настани, ситуации и ликови кои развиваат позитивни меѓучовечки односи и етички вредности.

Програмското подрачје Медиумска култура овозможува имплементирање етички содржини преку користење на радио и телевизиски емисии, филм, театар, прибирање информации од печат и Интернет. Овие медиуми може да се користат за презентирање на содржини кои го подржуваат етичкиот концепт.

Општите цели во наставните програми се основа за натамошна операционализација и конкретизација на целите согласно предвидените теми и содржини во програмите, но во таа основа се препознаваат воспитно-образовните принципи предвидени со Концепцијата за деветгодишно основно воспитание и образование, а кои истовремено имаат и етичка димензија.

Според принципот на демократичност воспитанието и образованието треба да биде насочено кон развојот на личноста на детето и темелните човекови вредности: неприкосновеност на човечкиот живот, индивидуална слобода, достоинство и еднакви права за сите луѓе. Наставната програма по Животни вештини го подржува овој принцип поставувајќи си за цел учениците да ги осознаат правата на децата и да согледаат дека сите деца имаат еднакви права; да осознаат дека постојат разлики меѓу

луѓето (пол, етничка припадност, социјално потекло, надворешен изглед), но и да се оспособат да покажат почит кон разликите. Ваквата цел го промовира и принципот на недискриминација според кој училиштето треба да промовира и овозможува остварување на правата на учениците без никаква дискриминација базирана на расата, полот, јазикот, националното, етничкото или социјалното потекло. Оваа цел стои и во наставната програма по Запознавање на околината за трето одделение.

Принципот на разбирање на „другите“ и мултикултурализмот, кој е еден од водечките етички принципи, може да се препознае во неколку аспекти во наставните програми за деветолетката. Во конкретните наставните цели по Македонски јазик за одделни години, мултикултурната димензија не се спомнува во првата година од образованието, иако, во програмското подрачје Медиумска култура, се препорачува учениците да се запознаат со детски серии преку следење (меѓу останите) и на серијата *Наше маало*, која е создадена токму со цел да вградува ставови на почитување на различности кај децата. Наспроти оваа ситуација, во II одделение, една наставна цел јасно сугерира дека е предвидено учениците да се воведуваат во уметничката и народната литература од сопствената и другите култури. Во III одделение, наставата по Македонски јазик предвидува реализација на целта учениците да развиваат чувство на припадност кон својата и почит кон другите култури.

Принципот на целосен развој на личноста на ученикот има за цел стекнување на знаења, искуства и вештини во сознајното, емоционалното, социјалното и психомоторно подрачје. Ова е всушност главната и водечка цел на наставната програма по Животни вештини, а во поголема или помала мера и цел на сите останати наставни програми.

Наставните програми го подржуваат и принципот на индивидуален напредок на учениците, за што говори големиот избор на понудени содржини, активности, методи и техники кои што наставникот треба да користи, но исовремено да воведува и нови специфични и адаптирани на потребите, можностите и интересите на своите ученици.

Општ заклучок од анализата на наставните програми по Животни вештини, Запознавање на околината и Македонски јазик е дека имплементираат содржини и активности кои се во функција да го развијат етичкиот концепт на наставата што ја потврди нашата прва претпоставка. Наставната програма по Животни вештини, нејзините воспитно – образовни потенцијали и целокупниот методичко-дидактички инструментариум дава најголема подршка за реализирање на настава врз етички основи, но исто така голем дел од содржините кои ги реализира се имплементирани во



наставните програми по Запознавање на околината и Македонски јазик. Тоа не значи само непотребно повторување на содржините, бидејќи секој од наставните предмети си има свој специфичен предмет на проучување и ги третира дадените содржини од свој аспект, туку можност учениците да ја согледаат важноста на содржините кои ги изучуваат и истите да ги применат во дадени конкретни ситуации.

Како што кажува и самото име наставната програма по Животни вештини дава најшироки можности за развој на низа психосоцијални вештини кај учениците, но во исто време сите наставни предмети имаат за цел да развијат некакви знаења, вештини и вредности, но тие се стеснати во доменот на проучување на конкретниот предмет, па затоа наставните програми нудат можност за меѓусебно интегрирање и надополнување, а предходно направената анализа ја потврди нашата прва хипотеза според која наставните програми по Животни вештини, Запознавање на околината и Македонски јазик, нивните воспитно – образовни потенцијали, даваат најголема можност за реализирање настава врз етички основи.

## **2. „Етичките“ студиски програми и нивната подршка во развојот на компетенции кај наставниците за реализација на настава врз етички основи**

Како основен носител на целокупната воспитно – образовна работа, наставникот има вонредни можности за планско и систематско влијание врз развојот на децата и младите на сите степени од воспитно - образовниот систем. Меѓутоа во последно време, мошне често се критикува педагошката работа на наставникот и му се префрла за занемарување и недоволно остварување пред сè на воспитните задачи.

Професионалната етика на наставникот и неговите педагошко-етички компетенции условени се од повеќе фактори. Најзначајни се следниве: личните особини на наставникот, неговите ставови и убедувања, педагошко – психолошкото образование и дидактичко – методолошката култура, работните навики, односот кон работата и слично. Кога зборуваме за исклучително значајната улога на наставникот во воспитувањето и формирањето на младата личност, посебен акцент треба да се стави на неговото оспособување за етичност во работата.

Кога станува збор за оспособување на наставниците, мислиме пред сè на неговото иницијално образование, стекнато на факултетите за образование на наставници. Како што ни е познато од минатото, а сепак често го игнорираме истото, моралот и етиката секогаш играат улога во училницата, во активностите на наставникот, сложеноста на

образовната средина, нејзината непосредност и активностите кои постојано се менуваат, поставува барања пред наставниците кои ја откриваат својата ориентација во работата, во мноштвото дневни активности. Заради таа поврзаност, клучно е да се обрне внимание врз педагошко - етичкото оформување на идните наставници. „Образованието на наставниците го занемарува учењето на етиката“ и повикува да се стави поголем акцент врз моралното и етичкото образование бидејќи образовните програми за идните наставници се „почетно место каде тие треба да се запознаат со моралните димензии на професијата која ја избрале“ (Campbell, 2008, стр. 373). Поради фактот што образованието има за цел да ги менува луѓето на одредени начини и користи методи кои опфаќаат блиски, лични, хиерархиски врски, учењето е професија каде етичките прашања имаат централно место и затоа обезбедувањето на етичко образование за да се поддржи кодексот на професионалот однесување на наставниците е од круцијално значење.

Ако ги разгледаме реформираните наставни програми на Педагошките факултети во нашава земја ќе забележиме дека истите ги следат наставно-научните истражувања и достигнувања од областа на образованието. Студентите веќе студираат по методот на европскиот кредит трансфер систем. Меѓутоа, секогаш се поставува како отворена можност за доусовршување и подобрување на студиските програми. За таа цел, направен е и последниот обид за промена на студиските програми за образованието на наставниците за одделенска настава.

Една од приоритетните задачи на Педагошките факултети е да ги следи поопштите стратешки определби во образованието и да ги реализира планираните промени во свои рамки, во чекор со времето. Тоа подразбира дизајнирање на целно ориентирани програми, доволно флексибилни за истите перманентно да се менуваат, согласно дефинираните стратегии и тековни потреби, со јасна дистинкција на општите, специфичните, и да се зајакне колаборативноста меѓу сите наставни програми, да се овозможи примена на современи техники во наставата и учењето со акцентирање на студентот и процесот на неговото учење наместо предавањето од страна на наставникот. Потребно е да се воспостави прецизен систем на оценување на студентите, како и систем на контрола на квалитетот на наставата и учењето, информативните знаења и прецизирања на очекуваните компетенции и вештини на студентите. Покрај ова неопходно е да се отстранат непотребните повторувања на содржините во повеќе предмети.

Денес наставниците за основно образование се едуцираат на исти институции со различни планови и програми и различни решенија во однос на теоретската етаблираност на студиите и застапеноста на апликативните дисциплини, несоодветност меѓу општообразовните основи и професионалната надградба во иницијалното образование и слично.

Етичкото образование претставува суштествен, клучен дел од општочовечката едукација, го води младиот човек по патот на правилна морална изградба, давајќи му шанса да научи што е добро и кои се неговите творечки етички потенцијали и овозможувајќи му да прави избор на доброто наспроти злото.

Резултатите од реализацијата на наставата по етика во земјите ширум светот се позитивни и охрабрувачки, што претставува мотив повеќе за нејзино понатамошно имплементирање и развој.

Изучувањето на етиката на Педагошките факултети е од круцијално значење со оглед на тоа дека професијата наставник има нагласена деонтологија (теорија на должноста). Изучивањето на предметот Етика на факултетско ниво, покрај научната обработка на проблемите на етиката и универзалните човекови вредности, правила и норми, треба да ги адаптира содржините на суптилните етички и професионални должности. Изучувањето на етиката е застапено на сите образовни нивоа, започнувајќи од основното образование етичките содржини понатаму се прошируваат и продлабочуваат и во средното образование и високото образование. Кога станува збор за изучување на Етиката на факултетско ниво, треба да нагласиме дека содржините треба да бидат адаптирани на соодветната професија за која се едуцираат студентите, тука треба да станува збор за етика во професијата. Професијата и професионалноста во работењето, односот меѓу соодветното работење и етиката, како и доброто деловно однесување, се од исклучително значење за кариерата, за живеењето за професионалниот и личен имиџ на секој ангажиран во некоја дејност.

Училиштето и наставниците се големи фактори на етичката изградба на личноста. Училиштето ги промовира генералните морални норми на општеството и преку наставните планови и програми организирано дејствува врз развивањето на позитивни својства врз карактерот и личноста на ученикот. Професионалните и етички карактеристики и вредности кои треба да ги поседуваат и застапуваат современите наставници е задача чија изградба и реализирање треба да започне со иницијалното образование на наставниците, а да продолжи да се надоградува во текот на професионалниот развој и усовршување на наставниците.

Во наставните планови и програми на факултетите кои образуваат наставници во Р. Македонија најголем дел од содржините за етичкото образование идните наставници го стекнуваат преку изучување на предметот Етика, како избран предмет од понудената група на предмети. Наставните програми и содржините кои се предвидени за реализација во наставните програми на Педагошките факултети во нашата земја, се индивидуални, согласно поставените цели на секој факултет поединечно. Ако ги разгледаме наставните програми на Педагошките факултети во нашата земја ќе забележиме дека студискиот предмет е именуван како „Етика“ без постоење на категоризација специфична за соодветната професија на пример: „Педагошка етика“; „Етика во наставничката професија“; „Образовна етика“ и слично. Именувањето на предметот е значајно и ни дава прв впечаток за научната област и содржините кои ги опфаќа. Исклучок е Институтот по Педагогија, на Филозофскиот факултет во Скопје каде етичките содржини се изучуваат во слоп на предметот „Педагошка етика“. Именувањето на предметот е само прв впечаток кој го добивме анализирајќи ги наставните програми на Педагошките факултети кој не упати овој предмет да го ставиме во групата општообразовни предмети кои студентите обично ги изучуваат во првите семестри на нивното образование. Имплементирањето на етичкото образование во високото образование треба да се избори за поширока и посеопфатна подлога од статус на општообразовен предмет. Педагошкиот дизајн на наставните програми подразбира строго дефинирање, определување на цели и содржини кои ќе бидат во функција на соодветната професија, во нашиот случај станува збор за етика во наставничката професија. Во спротивно, останува фактот дека етиката се изучува единствено како филозофска дисциплина која опфаќа содржини кои може да бидат имплементирани во предметот Филозофија кој задолжително се изучува на Педагошките факултети во земјата.

Бидејќи една од целите на истражувањето е „анализа на програмската поставеност на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија“ и испитување на нивната ефективност, потребно е прецизно да ги анализираме целите и содржините кои ги предвидуваат овие програми, односно колку реализираните содржини се ефективни и се во функција да развијат компетенции кај студентите, идни наставниците за реализирање на настава врз етички основи.

Етичките содржини се опфатени во наставната програма на изборниот предмет „Етика“ на трите Педагошки факултети во Р. Македонија: во Скопје, Битола и Штип, на институтот по Педагогија во Скопје именуван како „Педагошка етика“. Распоредот

на предметите по семестри, содржините кои се предвидени за усвојување, начините и методите на реализација на содржините, фондот на часови, предвидната литература за користење, ги избира и се карактеристични за секој факултет поединечно. Во анализата ќе ги наведеме рубриците кои ги опфаќаат студиските програми на Педагошките факултети, без да ги анализираме сите рубрики поодделно, ќе се задржиме само на целите и содржините кои се во функција на примена на етиката во наставничката професија, односно дали програмите предвидуваат цели и содржини од областа на Педагошката етика.

Студиската програма на предметот „Етика“ на Педагошкиот факултет во Штип ги опфаќа следниве рубрики:

1. Идентификациони податоци:
  - Образовен профил и струка на која му припаѓа студискиот предмет;
  - Назив на студискиот предмет;
  - Број на часови неделно, број на кредити и вкупна оптовареност;
  - Одговорен наставник.
2. Учебни цели
3. Содржина на наставната програма:
  - Теоретски наставни единици;
  - Практични наставни единици.
4. Дополнителна активност
5. Литература

Според идентификационите податоци предметот „Етика“ се изучува како избран предмет на Педагошкиот факултет во Штип, на групата одделенска настава, бројот на часови неделно изнесува 1+1+1, односно вкупната оптовареност е 101 час и според кредит трансфер системот има носивост од 4 кредити.

Учебните цели се: „Стекнување основни познавања од систематска и историска етика, како основа за сензибилизирање и справување со етичките проблеми во современата училишница и живот“. Добиваме впечаток дека целите се генерализирани, кратко и нецелосно дефинирани, така што тешко може да се проверат низ содржините и активностите предвидени во програмата. Целите потребно е да бидат дефинирани како излези/очекувања кои студентите се очекува да ги усвојат како знаења, вештини, способности.

Во наставната програма содржините се дефинирани како теоретски наставни единици и практични наставни единици. Во програмата предвидени се следниве теоретски наставни единици:

1. Вовед (предмет, поим, цели и задачи);
2. Етички категории;
3. Морал;
4. Етички вредности, морални норми;
5. Етичко оценување;
6. Интенционализам, консеквенцијализам;
7. Утилитаризам, етика на грижата;
8. Апликативна етика;
9. Биоетика, еколошка етика;
10. Социјална етика, Економска етика;
11. Политичка етика;
12. Етика и деловна (професионална) комуникација.

За секоја теоретска единица програмата предвидува соодветна практична наставна единица истоименувана како теоретската единица, реализирани во вид на вежби.

Ако ги разгледаме теоретските наставни единици ќе забележиме дека станува збор за содржини кои се предмет на проучување на етиката како филозофска дисциплина која има свој специфичен предмет на проучување односно, наука за моралот, за животните вредности на луѓето, за она човечко однесување (мисли и постапки) кое се мери со доброто и злото. Можеме да забележиме дека опфатени се етички дисциплини (Економска етика, Политичка етика, Деловна етика и сл.) кои повеќе би нашле примена во друга професија отколку во наставничката професија. Студиската програма не опфаќа содржини кои се значајни за наставничката професија и се предмет на проучување на Педагошката етика, односно дефинирање на процесот на морално расудување, опис, објаснување и воспоставување на критериуми за морално пресудување на педагошката дејност, во смисла пресудување на доброто и лошото во воспитно – образовниот процес, морални норми кои го регулираат однесувањето на наставникот спрема учениците, спрема себе, предметот на учење и другите учесници во педагошкиот процес. Ако се земе во предвид дека етиката започнува да се изучува уште во основното образование, нема потреба од преоптоварување на програмата со основните поими, цели, задачи и категории кои ги проучува етиката, доволно е да се

споменат, а поголемиот дел од содржините да бидат во контекст и во функција на етичката димензија на наставничката професија.

Во програмата изостануваат активности преку кои студентите треба да ги усвојат предвидените содржини, нагласена е само изработката на есеј на соодветна етичка тема. Изостанувањето на активностите во наставната програма не дава можност да ги анализираме и практичните наставни единици, односно не можеме да претпоставиме за каков вид на вежби станува збор, дали вежбите се само повторување на теоретски изучените содржини, дали се реализираат практични работилници кои ќе ги оспособат студентите да решаваат етички дилеми, дали се реализираат студии на случај и слично прашања за кои одговорот го добивме од спроведеното интервју со студентите.

Во однос на литературата неопходна за успешно полагање на испитот се користи учебникот по етика за трета година, гимназиско образование од проф.д-р Кирил Темков. Содржините кои се застапени во студиската програма, се дел од содржините опфатени во учебникот по Етика за трета година, гимназиско образование. Изучувањето на содржини од учебник за средно образование е уште една потврда дека на нашите Педагошки факултети постои недостаток од литература од областа на Педагошката етика. Исто така ако се земе во предвид дека реализаторите на овие програми се професори по филозофски науки, кои воедно се и креатори на содржините предвидени за изучување, можеме да претпоставиме дека постои занемарување на педагошкиот аспект, кој и тоа како е потребен особено во стекнувањето на способности и вештини кај студентите идни наставници научните содржини да ги моделираат и аплицираат во наставниот процес. Поврзувањето на Етиката со Педагогијата, а уште повеќе со Дидактиката, ќе овозможи етиката од теорија за моралот, да прерасне во креирање на модели и начини кои ќе ја развиваат етичката димензија на наставата.

Студиската програма по предметот „Етика“ на Педагошкиот факултет во Скопје ги опфаќа следниве рубрики:

1. Идентификациони податоци:

- Наслов на студискиот предмет;
- Организатор на студиската програма (единица, односно институт, катедра, оддел);
- Степен на студии, академска година, број на ЕКТС кредити
- Одговорен наставник.

2. Цели на предметната програма (компетенции)
3. Содржина на предметната програма
4. Дидактичко – методички дизајн на програмата:
  - Методи на учење;
  - Вкупен расположлив фонд на време и распределба на расположливото време;
  - Форми на наставните активности.
5. Оценување на постигнувањата
  - Начини на оценување на студентите;
  - Критериуми за оценување;
  - Услов за потпис и полагање на испит;
  - Метод на следење на квалитетот на наставата.
6. Литература.

Според идентификационите податоци предметот „Етика“ се изучува во првиот циклус на студии на Педагошкиот факултет во Скопје, на групата одделенска настава, како избран предмет во вториот семестар и според кредит трансфер системот има носивост од 3 кредити.

Цели на предметната програма се: „Студентите да станат подобри и почовечни луѓе, да ги упати во истражувањето на големите човечки вредности, да ги запознае со значењето на моралот за човековиот живот и за одржувањето и напредувањето на човештвото, да стекнат увид во основите на оваа базична филозофска дисциплина и со нејзиното значење за изградбата на етички поглед на светот, да се упатат во методите на етиката и во разработката на најзначајните етички прашања и пристапи, да ги запознае со најзначајните размисли во човечката историја за вредноста и целта на животот и за моралот воопшто, да ги упати во најновите етички истражувања и настојувања, особено на полето на педагошката етика и во новата образовно-воспитна област во образовно-воспитниот процес.

Во оваа студиска програма се нагласува дека целите на програмата се да развијат компетенции кај студентите што е исправно, амбициозно и доследно ако земеме во предвид дека поставените цели треба да се реализираат во високото образование, со студенти со предходни знаења од областа на етичкото образование. Но дефинирањето на целите во програмата и нивната структура не упатува на опипливост, конкретност, во нивното дефинирање на можеме да препознаеме развој на компетенции.



Компетенциите се знаења за решавање конкретен проблем, знаења, вештини и способности за делување во конкретна ситуација. Во програмата целите се дефинирани во смисол да ги упати студентите во..., да ги запознае со..., да стекнат увид во... Поцелисходна форма во дефинирањето на целите би била пр: студентите да совладаат вештини за..., да формираат способности за..., да се вклучат во барање решенија за..., донесување одлуки за... и сл. Вака дефинираните цели ќе може да придонесат за стручно оспособување на студентите, совладување на вештини и постапки да ги примени и провери стекнатите теоретски знаења.

Од дефинираните цели произлегуваат и содржините кои имаат функција на подржувач за реализација на целите. Ги презентираме содржините на предметната програма:

- Етиката како наука;
- Основните човечки вредности (аксиологија);
- Засновање на етичките норми (автономна и хетерономна етика);
- Структура на моралот;
- Поим и образување на карактер;
- Практична етика;
- Етика на наставничката професија;
- Социјална етика;
- Професионална етика;
- Големите етичари низ историјата и денес.

Предвидените содржини се дадени по теми и можеме да забележиме дека покрај темите кои предвидуваат стекнување на теоретски општо етички знаења предвидени се и теми за стручно оспособување на студентите, идни наставници, првенствено темите: Етика на наставничката професија, Социјална етика и Професионална етика. Единствен извор за проверување на компатибилноста на содржините предвидени во програмата е понудената литература. Без да навлегуваме во материјална обработка на содржините кои не се во доменот на истражувањето, ќе се задржиме само на темите кои се најблиски и се во функција на Педагошката етика. Ако направиме преглед на содржините дадени во учебникот по Етика за трета година, гимназиско образование од проф. д-р Кирил Темков кој е основна понудена литература од која се земаат содржините, ќе забележиме дека истиот ги опфаќа сите теми кои ги предвидува

студиската програма по Етика со исклучок на темите: Етика на наставничката професија и Големите етичари низ историјата и денес. Бидејќи програмата не предвидува конкретни активности преку кои се усвојуваат предвидените содржини, туку тие се наведени само како форми (вежби, семинари, проектни задачи, семинарска работа...), останува отворено прашањето кој е изворот од каде се земаат содржините кои конкретно се однесуваат на наставничката професија, односно тргнувајќи од целата „да ги упати студентите во најновите етички истражувања и настојувања, особено на полето на педагошката етика“ дадена во програмата, кој е изворот на содржини преку кои ќе се реализира оваа цел. Програмата не ни дава можност да откриеме дали темата Етика на наставничката професија, која е интерес на нашата анализа, се усвојува преку теоретската настава на наставникот или студентите ја усвојуваат преку самостојните активности (семинарски работи, есеи, презентации и слично). Одговорот на ова прашање е пронајден преку спроведеното интервју со студентите.

Графикон 1



Најголем дел од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје 78.78% одговорија дека содржините кои ги изучуваа во предметот „Етика“ и кои им беа потребни за полагање на испитот не опфаќаа содржини од областа на педагошката етика. Студентите одговорија дека доброволно избираа тема за семинарска работа или есеј кои можеа да вклучуваат и теми од педагошката етика.

Студиската програма по предметот „Етика“ на Педагошкиот факултет во Битола ги опфаќа следниве рубрики:

7. Идентификациони податоци:

- Наслов на студискиот предмет;
- Организатор на студиската програма (единица, односно институт, катедра, оддел);
- Степен на студии, академска година, број на ЕКТС кредити
- Одговорен наставник.

8. Цели на предметната програма (компетенции)

9. Содржина на предметната програма

10. Форми на наставни активности

11. Оценување на постигнувањата

12. Литература

Според идентификационите податоци предметот „Етика“ се изучува во првиот циклус на студии на Педагошкиот факултет во Битола, на групата одделенска настава, како избран предмет во вториот семестар и според кредит трансфер системот има носивост од 6 кредити.

Цели на предметната програма (компетенции) се :

- Усвојување на базичните поими од областа на етиката;
- Усвојување на знаења од областа на педагошката етика;
- Развивање на етичка свест за професионална должност;
- Развивање на способност за комуникација, толеранција и соработка;
- Градење на етички поглед кон светот како универзална човекова (хумана) вредност;
- Градење на капацитет за емпатија и социјална правда;
- Јакнење на способност за критичко мислење и донесување на морална проценка;
- Развивање на способност за примена на етичкото знаење во воспитно-образовниот процес.

Целите се реализираат преку следниве содржини:

Етимологија на поимот „етика“; Етиката како филозофска дисциплина; Предмет на проучување на етиката; Дефинирање на разликата меѓу поимите „етика“ и „морал“;

Дефинирање на улогата на етиката во образованието; Краток историски преглед на етичките концепции за воспитанието и образованието (од антика до денес); Анализа на принципите и вредностите на воспитно-образовниот процес на универзално и на национално ниво (согласно со новите глобални трендови во образовните политики и *Националната програма за развој на образованието во Р.Македонија*); Дефинирање на поимот „педагошка етика“; Етичката димензија на односот „наставник – ученик“; Основни норми на педагошката етика (педагошки авторитет, педагошка праведност); Професионалната етика на наставникот; Моралниот лик на наставникот; Афективните вредности во професионализмот (емпатија, прифаќање, искреност, доверливост ...) Поим за „етички кодекс“; Улогата на етичките кодекси во училиштата; Етичките елементи на комуникацијата во воспитно-образовниот процес; Улогата на современите етички дисциплини (биоетика и компјутерска етика) во образованието.

Студиската програма опфаќа широк спектар на содржини запазувајќи ја постапноста при нивната систематизација почнувајќи од дефинирањето на основните етички поими, па преку историски преглед на етичките концепции за воспитанието и образованието, до дефинирање на педагошката етика и проучување на содржини од таа област. Усвојувањето на сите овие содржини дава позитивна слика за адекватноста на содржините во програмата која образува наставници, но дали овој квантитет на содржини реално е усвоен од студентите?

Графикон 2



Најголем дел од студентите на Педагошкиот факултет во Битола 60% одговорија дека студиската програма по „Етика“ опфаќа содржини од областа на педагошката етика, 35% одговорија со не, а 5% го избраа модалитетот не знам. Бидејќи приближно 1/3 од студентите одговорија дека програмата не опфаќа содржини од областа на педагошката етика направивме преглед на содржините понудени во скриптата подготвена од реализаторот на програмата. Забележавме дека содржините во скриптата се презентирани по истиот редослед како и во програмата, но изостануваа содржини кои во програмата се дадени како: „Дефинирање на поимот „педагошка етика“; и „Етичката димензија на односот „наставник – ученик“;“. Бидејќи еден од условите за успешно полагање на испитот е изработка на семинарска работа чија тема може да биде и по избор на студентот претпоставуваме дека содржините кои изостануваа се надополнуваат преку самостојни активности на студентите.

На институтот за Педагогија, на Филозофски факултет во Скопје, етичкото образование се реализира преку студиската програма по Педагошка етика која ги опфаќа следниве рубрики:

1. Идентификациони податоци:
  - Назив на студискиот предмет;
  - Код, семестар, фонд на часови, број на ЕКТС, статус на предметот;
  - Реализатор.
2. Цели на предметот.
3. Содржина на предметот.
4. Литература.
5. Оценување на постигнувањата.

Според идентификационите податоци предметот „Педагошка етика“ на институтот по Педагогија се изучува во првиот циклус на студии како избран предмет во четвртиот семестар со фонд на часови 2+2 и според кредит трансфер системот има носивост од 6 кредити.

Целите на предметот се: студентите да се здобијат со знаења за етиката како базична филозофска дисциплина; за нејзиниот предмет, методи и основни учења; за категориите на етиката и за основните етички вредности; студентите да се здобијат со

знаење за педагошката етика како форма на практична етика, која има базично значење за образовната теорија и практика; да се запознаат со предметот, методите и основните учења на педагошката етика.

Дефинираните цели во студиската програма предвидуваат постапност во стекнувањето на знаењата почнувајќи од знаењата за етиката како базична филозофска дисциплина кон стекнување знаења за педагошката етика како форма на практична етика која е во функција на наставничката професија. Студентите со различни предзнаења и искуства ќе имаат различен удел во реализацијата на посочените цели. На пример, едно ниво е студентите да стекнат знаења за..., а друго повисоко ниво е да развиваат способности, вештини. Овој момент треба да се земе во предвид, при дефинирањето на целите со оглед на тоа дека станува збор за високо ниво на образование. Од поставените цели произлегуваат и предметните содржини:

- Етиката како наука;
- Педагошката етика како гранка на етиката;
- Карактеристики на педагошката етика како наука, нејзините релации со другите науки;
- Етички вредности, морални норми, морална оценка, одговорност, должност;
- Деонтологија, интенционализам, улитаризам, консеквенционализам;
- Цели, задачи и форми на педагошката етика;
- Етички вредности и норми во педагошката етика.

Програмските содржини се компатибилни и произлегуваат од дефинираните цели. Ако направиме компарација со студиските програми по Етика на Педагошките факултети во земјата ќе забележиме сличност во однос на базичните содржини кои се предмет на проучување на етиката. Предност на оваа студиска програма е опфатеност на содржини од областа на применетата етика, односно содржини кои се предмет на проучување на Педагошката етика. Бидејќи програмата не предвидува конкретни активности и извори преку кои предвидените содржини ќе се реализираат, скратена е можноста да се потврди нивната застапеност.

Графикон 3

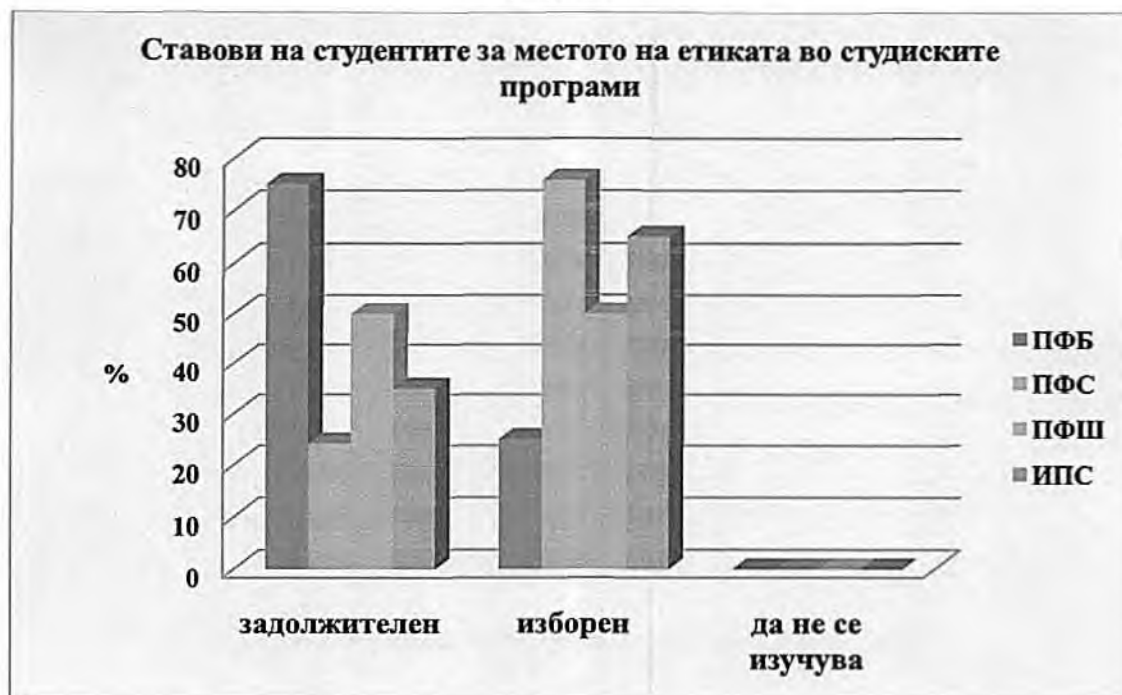


Како и на останатите Педагошки факултети и на Институтот по Педагогија, студентите имаат поделено мислење во однос на застапеноста на содржините од областа на педагошката етика, односно 45% го избраа модалитетот да и исто толков процент го избраа модалитетот не. 10% од студентите не знаат дали во програмата по која учеле биле офатени содржини од педагошка етика.

Следен извор кој ни помогна во теоретската анализа на програмата е посочената литература. Како и во останатите студиски програми така и во оваа главен извор од каде се добиваат содржините е учебникот по Етика за гимназиско образование од проф. Темков. И повторно се соочуваме со истата дилема: Дали дел од предвидените цели и содржини во студиските програми навистина се реализираат или фиктивно опстојуваат во програмите? Дали студентите стекнуваат знаења од областа на педагошката етика; на кој начин ги стекнуваат тие знаења; преку предавањата – теоретската настава или преку самостојни активности ја истражуваат оваа област која очигледно е дека во нашата земја е недоволно истражувана. За тоа говори и фактот на непостоење на стручна литература од областа на Педагошката етика, па единстен извор од каде се земаат содржините е учебникот по Етика наменет за средно образование од проф. Темков. Студентите најчесто овие содржини ги надополнуваат преку изработки на семинарски работи и есеи преку самостојно доаѓање до информации и содржини најчесто користејќи го Интернетот.

Тргувајќи од нашата претпоставка дека „Програмската поставеност на „етичките“ студиските програми на Педагошките факултети во Република Македонија е во

Графикон 5



Најголем дел од студентите се свесни за значењето на етиката не само за професијата која ја избрале да ја работат туку и за нејзиното влијание врз градењето на лични позитивни етички вредности, па така сите студенти се едногласни и сметаат дека етиката треба да се изучува на Педагошките факултети, но најголем дел од нив сметаат дека таа треба да се изучува како изборен предмет. Исклучок се студентите од Педагошкиот факултет во Битола каде 75% од студентите сметаат дека етиката треба да се изучува како задолжителен предмет.

Бидејќи интервјуто е спроведено со студенти кои го положиле предметот „Етика“ ги запрашавме колку изучените содржини им помогнаа во градењето на позитивни етички вредности.



Графикон 6



Најголем дел од студентите го избраа модалитетот просечно и тоа 75% од студентите на Институтот по Педагогија во Скопје, 45% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола, 44,44% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип и 42,42% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје. Половината од студентите кои го слушале предметот „Етика“ на Педагошкиот факултет во Битола сметаат дека изучените содржини многу им помогнале во градењето на позитивни етички вредности, таков став имаат и 33,33% од студентите на Педагошките факултети во Скопје и Штип и 10% од студентите на Институтот по педагогија во Скопје. Помал е процентот на студенти кои сметаат дека изучените содржини малку им помогнале во градењето на позитивни етички вредности и тоа 22,22% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип, околу 15% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје и Институтот по Педагогија и само 5% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола. Само 9% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје сметаат дека содржините по етика воопшто не влијаат врз градењето на позитивни етички вредности.

Пресметаниот  $\chi^2=15.45$  ( $df=9$ ,  $P_{0.05}=16.919$ ,  $P_{0.01}=21.666$ ,  $C=0.38$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции, односно без разлика на високообразовната

институција и студиската програма по која учат, најголем дел од студентите имаат позитивни ставови за значењето на етиката врз градењето на позитивни вредности.

Како практична дисциплина етиката е дел од студиските програми на повеќето високообразовни институции и како таква подразбира да е адаптирана и да му служи на соодветната професија. Наш интерес се мислењата на студентите, идни наставници за тоа колку реализираните содржини и активности по предметот „Етика“ на нивниот факултет, би можеле да ги применат во праксата, односно колку тие се чувствуваат способни и вешти да решат одредена етичка дилема во училиницата.

Графикон 7



Можеме да забележиме дека најголем дел од студентите го избрале модалитетот просечно и тоа најголем е процентот на студенти на Педагошкиот факултет во Штип 72,22%, 70% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола, 55% од студентите на Институтот по Педагогија и 48,48% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје. 35% од студентите на Институтот по педагогија сметаат дека изучените содржини по предметот „Педагошка етика“ малку би им помогнале во наставната пракса, таков став имаат 33% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје и 16,66% од студентите на Педагошките факултети во Штип. Помал е процентот на студенти кои сметаат дека изучените содржини многу би им помогнале во решавањето на конкретна етичка дилема во училиницата и тоа ¼ од студентите на Педагошкиот факултет во Битола,

18% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје, 11% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип и само 5% од студентите на Институтот по Педагогија. Мал е процентот на студенти, само 5% на Педагошкиот факултет во Битола и исто толку на Институтот по Педагогија кои сметаат дека етичките содржини воопшто не би можеле да им помогнат во решавањето на етички дилеми во училищата. Резултатите покажуваат дека се уште не се искористени и применети сите можности преку кои студентите ќе стекнат не само знаења туку и вештини кои би им помогнале подобро да ги решаваат проблемите во училищата односно да ги решаваат етичките дилеми кои често се јавуваат во воспитно-образовниот процес со оглед на тоа што станува збор за процес во кој се вклучени луѓе како субјекти чии меѓусебни односи почиваат и се регулирани од морално - етички правила и норми.

Пресметаниот  $\chi^2=14.81$  ( $df=9$ ,  $P_{0.05}=16.919$ ,  $P_{0.01}=21.666$ ,  $C=0.37$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции.

Педагошката етика се занимава со процесот на морално расудување, опис, објаснување и воспоставување на критериуми за морално расудување во педагошката дејност, во смисла расудување за она што е добро, а што лошо во воспитно – образовниот процес. Таа го регулира однесувањето на наставникот спрема учениците, спрема себе, предметот на учење и другите учесници во педагошкиот процес. Односот меѓу ученикот и наставникот треба да е втемелен на взаемно почитување и взаемна соработка, при што наставникот треба да ја почитува волјата и автентичниот интерес на ученикот и да одбегнува секаков вид авторитарно однесување што би можело негативно да се одрази врз слободниот развој на ученикот и да го попречи развојот на неговата личност. Ваквите комплексни педагошко-етички односи не само односот наставник-ученик, туку односите меѓу сите чинители на воспитно-образовната дејност треба да бидат теоретски разработени, но и практично претставени на студентите, идни наставници. За таа цел решивме да ги испитае мислењата на студентите за тоа колку реализираната студиска програма по „Етика“ на нивниот факултет им помогна да ги разберат и применат тие односи, пред сè етичката димензија на односот наставник-ученик.

Графикон 8



Од графиконот можеме да видиме дека најголем дел од студентите ги имаат избрано модалитетите просечно и многу. Половината од студентите на Педагошкиот факултет во Штип сметаат дека изучените содржини по етика просечно им помогнале да ја сфатат потребата од поврзување на теоријата со практиката, ваквото мислење го делат 35% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола, ¼ од студентите на Институтот по Педагогија и најмал е процентот на студенти 18,18 % од Педагошкиот факултет во Скопје. Поголем дел од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје 36,36% сметаат дека изучените содржини многу им помогнале во поврзувањето на теоријата со практиката, ваквиот став го делат 44,44% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип, 30% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола и 15% од студентите на Институтот по Педагогија. За останатите модалитети фреквентноста е помала, исклучок е Институтот по Педагогија каде најголем дел од студентите 40% сметаат дека изучените содржини овозможуваат минимално поврзување на теоријата со практиката.

Пресметаниот  $\chi^2=35.97$  ( $df=12$ ,  $P_{0.05}=21.026$ ,  $P_{0.01}=26.217$ ,  $C=0.53$ ) покажува дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции, што се должи пред сè на начинот на кој студентите ги стекнуваат знаењата, односно колку изучената теорија, практично им е поставена како проблем со кој ќе се соочат и кој соодветно ќе го решат.

Графикон 9



Можеме да забележиме дека најфреквентен е модалитетот многу, односно половината од студентите на Педагошкиот факултет во Битола сметаат дека изучените содржини по етика многу им помогнале во изборот на модел на наставничко однесување, ваквото мислење го делат 38,88% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип, 35% студентите на Институтот по Педагогија, 30,3% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје. Најголем дел од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје 36,36% сметаат дека содржините по етика просечно им помогнале во изборот на модел на наставничко однесување, ваквиот став го делат 30% од студентите на Институтот по Педагогија и помал е процентот на студенти на Педагошкиот факултет во Штип 11% и Битола 5%. За останатите модалитети процентот е помал од ¼ од интервјуираните студенти.

Пресметаниот  $\chi^2=12.55$  ( $df=12$ ,  $P_{0.05}=21.026$ ,  $P_{0.01}=26.217$ ,  $C=0.34$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции.

сознанија и ставови во поглед на основните принципи и начини во реализирањето на наставата. Имајќи ја во предвид денешната тенденција за сè поголемо нагласување на етичките содржини поголемо внимание се обрна на етичката димензија на односот наставник – ученик.

Графикон 11



Добиените резултати покажаа дека најголем дел од студентите имаат позитивни ставови и сметаат дека етичките содржини многу им помогнале да ја разберат етичката димензија на односот наставник – ученик. Резултатите покажуваат дека најголем дел од студентите го израле модалитетот целосно и тоа повеќе од половината интервјуирани студенти на Педагошкиот факултет во Битола 55%, 44,44% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип, 30% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје и ¼ од студентите на институтот по Педагогија.

Пресметаниот  $\chi^2=21.07$  ( $df=12$ ,  $P_{0.05}=21.026$ ,  $P_{0.01}=26.217$ ,  $C=0.43$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции, од каде забележуваме дека студиските програми по етика на нашите Педагошки факултети во себе опфаќаат содржини и активности кои се во функција на етичката димензија на наставата.

Графикон 12



Етичкиот концепт на наставата го остварува и во најголема мера зависи од наставникот, неговите лични особини, стилот на работа, неговото воспитно дејствување. На прашањето колку изучувањето на етиката им овозможи на студентите да ја разберат улогата на наставникот како модел на етичко однесување добиени се следниве резултати: најголем дел од студентите го избрале модалитетот многу и тоа 48,48% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје, 40% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола и приближно толку студенти од Педагошкиот факултет во Штип и 25% од студентите на Институтот по Педагогија. Голем дел од студентите се определија за модалитетот целосно и тоа најголем дел од студентите на Педагошкиот факултет во Битола, 38,88% од студенти на Педагошкиот факултет во Штип и 30% од студентите на Институтот по Педагогија и Педагошкиот факултет во Скопје. За останатите модалитети се определија помалку од 20% од интервјуираните студенти.

Пресметаниот  $\chi^2=24.71$  ( $df=12$ ,  $P_{0.05}=21.026$ ,  $P_{0.01}=26.217$ ,  $C=0.46$ ) покажува дека за  $P_{0.01}=26.217$  не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции.

Осовременувањето на наставата во суштина подразбира активна /интерактивна настава, која овозможува слобода во изразувањето и напредок на сите учесници. Во современата настава, скоро секој час може да биде организиран како работилница.

Преку работилниците студентите може да бидат активно вклучени во текот на целиот наставен процес, најдобро е кога работилниците поттикнуваат практична обука на студентите на пример: решавање конкретен проблем со кој би можеле да се соочат во текот на нивната работа како наставници, симулации, презентирање на наставни часови со менување на улогата наставник – ученик, драматизации, дискусии и дебати и слично.

Во текот на интервјутото ги прашавме студентите за нивните размислувања во однос на организирањето на наставата во форма на работилници, односно дали практичните работилници ќе овозможат развивање на нивните вештини и компетенции, а со тоа и подобрување на квалитетот на наставата.

Графикон 13



Најголем дел од студентите се едногласни по однос на прашањето за воведување на практични работилници за развој на нивните педагошко – етички компетенции, односно 70% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола мислат дека практичните работилници многу ќе придонесат во развојот на педагошко-етички компетенции кај студентите, ваквото мислење го делат 66,66% од студентите на Педагошкиот факултет во Скопје, 55% од студентите на Педагошкиот факултет во Штип и половината од интервјуираните студенти на Институтот по Педагогија. Половина од студентите на Институтот по Педагогија го избрале модалитетот просечно, процентот е помал на останатите факултети и тоа 38,88% на Педагошкиот факултет во Штип, 33,33% на Педагошкиот факултет во Скопје и 30% на Педагошкиот



факултет во Битола. Само 5,5 од интервјуираните студенти и тоа само од Педагошкиот факултет во Штип сметаат дека воведувањето на практични работилници за развој на педагошко-етички компетенции кај студентите, идни наставници, малку ќе го подобри квалитетот на наставата.

Пресметаниот  $\chi^2=6.27$  ( $df=9$ ,  $P_{0.05}=16.919$ ,  $P_{0.01}=21.666$ ,  $C=0.37$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции, односно студентите без разлика на студиската програма по која студираат и содржините која истата ги опфаќа имаат позитивни ставови за реализирање на наставата преку практични работилници.

За успешно полагање на испитот по предметот „Етика“, студентите треба да ги совладаат предвидените содржини реализирани во текот на предавањата и структурирани најчесто во скрипти подготвени од страна на реализаторот на наставата. Како додатни активности студентите изработуваат семинарски работи и есеи избрани во консултација со професорот.

Графикон 14



Најголем дел од студентите на нашите педагошки факултети како најчест извор на содржини кои му се неопходни за успешно полагање на испитот по етика ги користат скриптите подготвени од професорите носители на предметот. Помал дел од студентите го користат учебникот по етика за гимназиско образование од проф. д-р

Темков. Од одговорите на студентите, но и при анализата на скрипти по етика забележавме дека станува збор за содржини кои се одбрани и се дел од содржините понудени во учебникот по етика од проф. д-р Темков. Бидејќи наша цел не е анализа на учебникот по етика за гимназиско образование кој е единствен учебник по етика и за општо и за стручно средно образование, можеме да кажеме дека на нашите Педагошки факултети постои недостаток од понудена литература која треба да биде адаптирана на соодветната професија, во нашиот случај станува збор за недоволна опфатеност на содржини од областа на педагошката етика. Ваквиот наш заклучок е поткрепен и од одговорите на студентите според кои досегашните содржини треба да бидат надополнети со повеќе содржини од педагошката етика. Нивните одговори процентуално се дадени во следниот графикон.

Графикон 15



Најголем дел од студентите и тоа 70,66% на Педагошкиот факултет во Скопје, 75% од студентите на Институтот по Педагогија во Скопје, 90% од студентите на Педагошкиот факултет во Битола и сите интервјуирани студенти од Педагошкиот факултет во Штип сметаат дека на нивните факултети постои потреба од надополнување на содржини од педагошката етика.

Пресметаниот  $\chi^2=9.07$  ( $df=6$ ,  $P_{0.05}=12.592$ ,  $P_{0.01}=16.812$ ,  $C=0.30$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на студентите кои студираат на различни високообразовни институции.

Последното прашање се однесуваше на размислувањата и предлозите на студентите во однос на потребата од промени во содржините и начинот на реализација на предметот „Етика“. Забележавме дека дел од студентите беа воздржани на прашањата од отворен тип на кои тие требаше да го изнесат своето мислење и да дадат коментари. Голем дел од студентите имаа слични размислувања, коментари и предлози. Ова се предлозите на студентите во однос на потребата од промени во содржините и начинот на реализација на предметот „Етика“:

„Сметам дека предметот Етика треба да се воведо како задолжителен, бидејќи во голема мера влијае врз оспособувањето на студентите, идни наставници да изградат добар однос со своите ученици“.

„Задолжително воведување на етиката и нејзино изучување во подолг временски период“,

„Сметам дека овој предмет треба да се изучува уште во најраните одделенија, на тој начин ефектите и постигнувањата ќе бидат подобри и на факултет“.

„Потребно е да се имплементираат нови методи и форми на работа“.

„Теоретските предавања од стана на професорот се во ред, но би требало студентите да земат активно учество во текот на предавањата, на пример подготовка на презентации, дебати и слично“.

„Имплементирање на повеќе содржини од педагошката етика, примена на разновидни наставни средства, поврзување на теоријата со практиката“.

„Да се вметнат повеќе содржини од педагошка етика и да се обрне поголемо внимание и нејзино адаптирање на професијата, реализирање на практични работилници за да се види креативноста и ангажманот на идните наставници“.

„Теоријата добро е објасната од страна на професорот, потребно е поголемо практично оспособување на студентите. Ние можеме да зборуваме за етички вредности праведност и одговорност, но често пати се соочуваме со дилеми каде потребно е поголемо практично искуство за наоѓање на најправилно решение за сите. Добро е да се симулираат такви ситуации и во предавалните па студентите да се оспособуваат истите да ги решат.“

„Постои недостаток од понудена литература, добро е кога би се издала книга по етика наменета за наставничката професија“.

## **Заклучок**

Подготовката за непосредна педагошка работа на студентите, идни наставници е едно од клучните прашања за кои расправаат сите оние кои на еден или на друг начин се вклучени и/или заинтересирани за образованието. Интересот е сосема оправдан ако се има предвид научно потврдениот став – квалитетот на образованието на наставниците е една од основните детерминанти на степенот на постигнувањата на учениците. Во тој контекст, многу често предмет на дискусија се прашањата: На кои содржини треба да се стави акцент во процесот на нивното иницијално образование? Каков курикулум да се дизајнира? Дали наставниците ќе бидат поуспешни во својата работа ако во текот на иницијалното образование усвојат поголем фонд на знаења и развијат способности за примена на истите или пак ако се оспособат за континуирани промени на сопствената практика и трансформации на веќе стекнати педагошки стратегии? Дали во текот на иницијалното образование наставниците ќе се подготвуваат како практичари кои рутинирано ќе применуваат проверени дидактичко–методички приоди или како рефлексивни професионалци кои во секој момент од своето педагошко делување, ќе можат да одговорат не само на прашањата што и како нешто се работи, туку и зошто се работи?

Анализата на „етичките“ студиски програми на Педагошките факултети во нашата земја покажа сличност, како во однос на изборот на содржини, така и во начините на нивна реализација. Имплементирањето на етичкото образование во високото образование треба да се избори за поширока и посеопфатна подлога од статус на општообразовен изборен предмет. Како практична дисциплина таа треба да е адаптирана и да му служи на соодветната професија. Педагошкиот дизајн на наставните програми подразбира строго дефинирање, определување на цели и содржини кои ќе бидат во функција на соодветната професија, во нашиот случај станува збор за етика во наставничката професија. Во спротивно, останува фактот дека етиката се изучува единствено како филозофска дисциплина која опфаќа содржини кои може да бидат имплементирани во предметот Филозофија кој задолжително се изучува на Педагошките факултети во земјата.

Компаративно гледано „етичките“ студиски програми на нашите факултети најповеќе опфаќаат содржини кои ги дефинираат основните поими и категории на етичката наука, кои секако се многу значајни и без нивно познавање не можеме да зборуваме за етика на наставничката професија. Ако се земе во предвид дека етиката

започнува да се изучува уште во основното образование, нема потреба од преоптоварување на програмата со основните поими, цели, задачи и категории кои ги проучува етиката, доволно е да се споменат, а поголемиот дел од содржините да бидат во контекст и во функција на етичката димензија на наставничката професија. Дел од содржините предвидени во програмите, постојат само фиктивно и истите не се реализираат во текот на предавањата и вежбите. За тоа говорат фактите како што се недоволно понудена литература од областа на педагошката етика и ставовите и мислењата на студентите кои се едногласни за потребата од надополнување на програмите со содржини од областа на педагошката етика.

Во однос на литературата неопходна за успешно полагање на испитот се користи учебникот по етика за трета година, гимназиско образование од проф.д-р Кирил Темков. Содржините кои се застапени во студиската програма, се дел од содржините опфатени во учебникот по Етика за трета година, гимназиско образование. Изучувањето на содржини од учебник за средно образование е уште една потврда дека на нашите Педагошки факултети постои недостаток од литература од областа на Педагошката етика. Забележавме дека постои занемарување на педагошкиот аспект, кој и тоа како е потребен особено во стекнувањето на способности и вештини кај студентите идни наставници научните содржини да ги моделираат и аплицираат во наставниот процес. Поврзувањето на Етиката со Педагогијата, а уште повеќе со Дидактиката, ќе овозможи етиката од теорија за моралот, да прерасне во креирање на модели и начини кои ќе ја развиваат етичката димензија на наставата.

Етичкото образование претставува едно од есенцијалните скалила во освојувањето и изградувањето на човековата слобода. Низ хуманиот однос, низ духот на слободата, слободното мислење и изразување, идните генерации можат да го развијат својот однос кон фундаменталните човечки вредности и да ја изградат својата слобода. Етички образованата личност има способност да обликува, избира, следи и брани соодветни аксиолошки ставови, а од вредностите да создава сообразни ефектни морални норми на однесување. Тоа е особено потребно за наставникот, бидејќи неговиот пример и влијание, неговиот однос спрема работата, спрема учениците, неговиот успех во педагошката и општествено – културната област, неговиот карактер и други лични особини го градат етичкиот лик на наставникот, кој пак своевремено е пример за ученикот.

Резултатите покажаа дека студентите на Педагошките факултети се свесни за значењето и влијанието на етиката врз градењето на нивните педагошко – етички

вредности и компетенции. Според нив изучувањето на етиката многу им помогна да ја разберат етичката димензија на односот наставни – ученик, да ја разберат улогата на наставникот како модел на етичко однесување и да изберат модел на наставничко однесување. Ваквите резултати покажаа високо ниво на самопроценка на студентите, која парадоксално се намалува ако се земе во предвид дека на прашањето „Дали е потребно досегашните содржини да бидат надополнети со повеќе содржини од областа на педагошката етика, сите студенти беа едногласни и ја нагласија потребата од нивно надополнување. Ваквиот заклучок е поткрепен и од ставовите на најголем дел од интервјуираните студенти за големата потреба од воведување на практични работилници за развој на нивните педагошко – етички компетенции. Најголем дел од нив сметаат дека изучените содржини по Етика просечно би им помогнале во решавањето на одредени етички дилеми во училиницата. Нивните предлози покажаа дека постои потреба од промени во содржините и начинот на реализација на наставата по Етика на Педагошките факултети и тие се во правец на надополнување на „етичките“ студиски програми со содржини од педагошка етика, поголема практична обука за развој на компетенции за решавање на етички дилеми во училиницата, понуда на литература по етика адаптирана на наставничката професија и слично. Проценката на студентите за нивото на нивната практична оспособеност ни даде информација за можни недостатоци во „етичките“ студиски програми: недоволна опфатеност на содржини, недостаток од литература и недоволно практично оспособување.

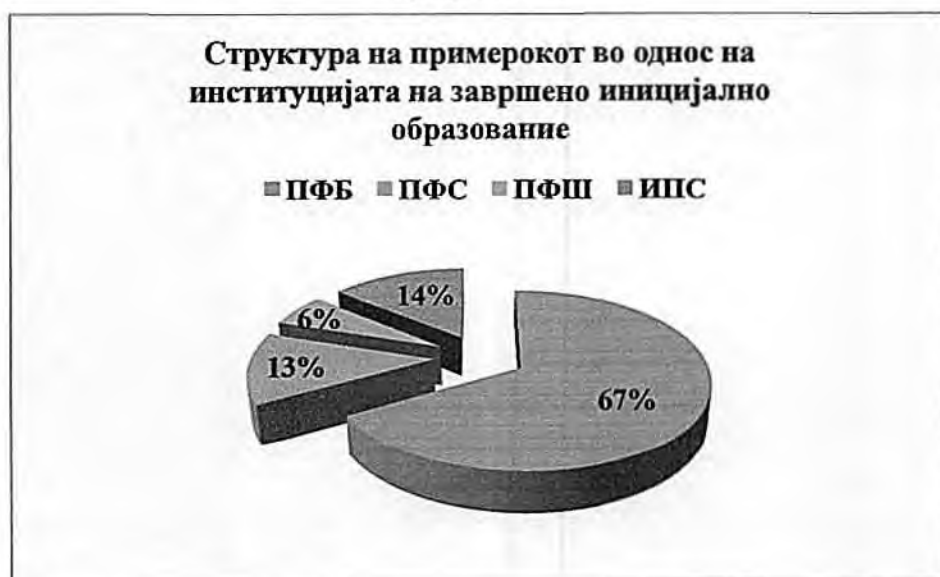
Општ заклучок е дека на Педагошките факултети во нашата земја се уште не се искористени сите можности кои се во функција на развој на компетенции на идните наставници за реализација на настава врз етички основи, кој ја отфрла третата хипотеза дека на Педагошките факултети во Република Македонија постои голема ефективност во реализирањето на „етичките“ студиските програми.

### 3. Ставови и мислења на наставниците за воведување на етичкото образование и развиеноста на нивните компетенции за реализирање на настава врз етички основи

Една од најважните димензии во современиот воспитно – образовен процес се улогата, творештвото и личноста на наставникот. Со сигурноста, упатеноста, научните сознанија, стручните етички и педагошки квалитети, со амбицијата да го пренесе и направи најдоброто, со благодарноста на задачата и со нејзиното доблесно извршување, наставникот е најдобар пријател на младината, нивни учител и воспитувач, етичар и педагог. Значи наставникот – експерт е компетентен да даде сознанија, да упатува, моделира и дискутира за темата која е предмет на истражувањето, па првите теренски сознанија ги добивме преку испитување на нивните ставови и мислења. За таа цел користен е анкетен лист, со кој што покрај што ги испитавме ставовите и мислењата на наставниците за одредени прашања значајни за етичките основи на наставата, добивме сознанија и за нивната условеност од некои независни варијабли, како што се: институцијата каде го завршиле нивното иницијално образование и должината на работното искуство како наставници.

Со првите три прашања од анкетниот лист добивме општи податоци за наставниците кои се однесуваат на: институцијата каде го завршиле нивното иницијално образование, институцијата каде работат и должината на работното искуство како наставници.

Графикон 16



Од графиконот можеме да видиме дека најголен дел од анкетираниите наставници 67% своето иницијално образование го завршиле на Педагошкиот факултет во Битола, останатите на: Педагошкиот факултет во Скопје 13%, Педагошкиот факултет во Штип 6% и на Филозофскиот факултет, на Институтот по Педагогија во Скопје 14%.

Графикон 17



Графиконот ја покажува хетерогената структура на наставниците според должината на работното искуство - 11% од наставниците имаат работно искуство до 5 година, 26% од 5 до 15 години, додека најголемиот дел 63% имаат работно искуство над 15 години.

#### 1. Ставови и мислења на наставниците за потребата од етичко образование

Етичкото образование е ново, но неопходно наставно подрачје, кое се вградува во системот и облиците на образованието во сите земји на светот. Бидејќи станува збор за етика на животот, за вредносните и активистички димензии на моралот, таа им е неопходна на младите генерации за да ги осознаат своите должности и одговорности кон себе си и кон сите останати. За таа цел решивме да ги испитаме ставовите на наставниците за потребата од етичко образование во училиштата.



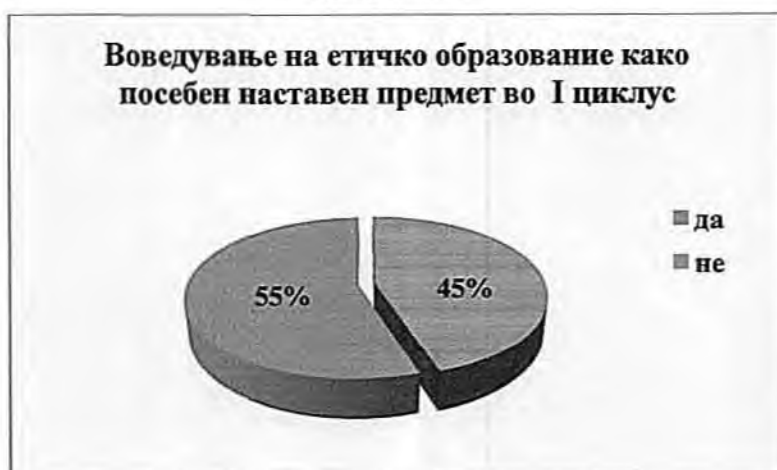
Графикон 18



Со четвртото прашање согледавме дека наставниците имаат поделени мислења во однос на потребата од воведување на етичко образование во училиштата, односно 38% сметаат дека таа се должи на современата состојба во општеството, исто толкав процент сметаат дека тоа е резултат на потребата за целосен и автономен развој, а 24% ги сметаат за подеднакво важни и двата фактори.

Покрај потребата за воведување на етичко образование во училиштата, се наметна и прашањето кога и преку кои активности да се воведат изучувањето на етички содржини. Бидејќи истражувањето е фокусирано на првиот циклус од деветгодишното основно образование, наставниците беа прашани дали етичкото образование како посебен наставен предмет треба да се изучува и во првиот циклус на образование.

Графикон 19



Од графиконот можеме да видиме дека поголем е процентот на наставници 55% кои сметаат дека етичкото образование не треба да се изучува како посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование. Како најчести причини за ваквото мислење ги истакнуваат: обемните и преоптеретени наставни програми, кои според нив веќе вклучуваат етички содржини во другите наставни предмети, како и малата возраст на учениците и тешкотиите да им се објаснат некои етички поими, а при тоа тие да бидат добро разбрани од страна на учениците.

Бидејќи една од целите на истражувањето е анализа на „етичките“ студиски програми на Педагошките факултети и нивната компатибилност во развивањето на компетенции кај идните наставници за реализирање настава врз етички основи сакаме да дојдеме до сознание дали институцијата каде наставниците го завршиле своето иницијално образование има влијание врз ставовите на наставниците и колку разликите во тие ставови се статистички значајни. Бидејќи етичкото образование и изучувањето на етиката како посебен наставен предмет е релативно ново и во основното образование (Министерството за образование и наука – Биро за развој на образованието во програмата за деветгодишното основно образование во 2007 година усвои Наставна програма по Етика за основно образование) и на Педагошките факултети во Р. Македонија (со прифаќањето на Болоњската декларација во 2003 година) сакаме да дознаеме дали и должината на работното искуство на наставниците има влијание и врз нивните ставови и врз нивните компетенции во реализирањето на наставата врз етички основи.

Во графиконите претставени се ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство и ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции, за воведувањето на етичкото образование како посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование.

Графикон 20



Од графиконот можеме да видиме дека наставниците со различна должина на работно искуство имаат слични ставови и најголем дел од нив сметаат етичкото образование не треба да се воведи како посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование.

Пресметаниот  $\chi^2=0.44$  ( $df=2, P_{0.05}=5.991, P_{0.01}=9.210, C=0.06$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство.

Графикон 21



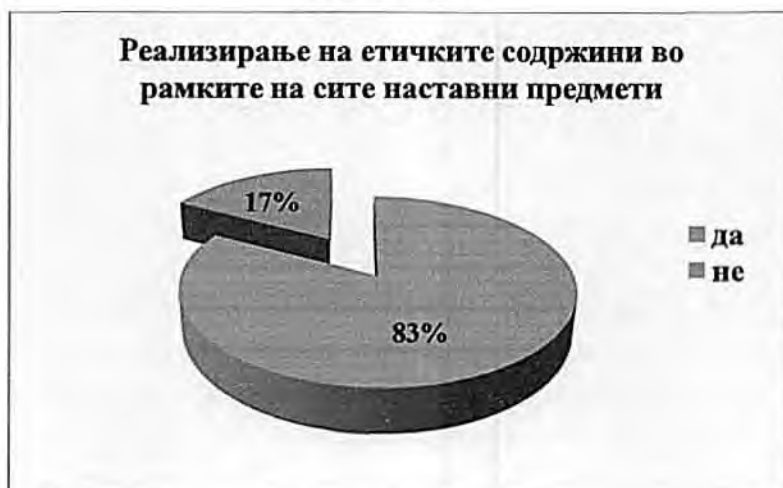
Поголемиот дел од наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на Педагошкиот факултет во Битола (56%), на Педагошкиот факултет во Скопје (53%) и Институтот по Педагогија во Скопје (69%), сметаа дека етичкото образование не треба да се воведи како посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование, исклучок се наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на Педагошкиот факултет во Штип, од нив 67% сметаат дека етичкото образование треба да се изучува како посебен наставен предмет и во првиот циклус на образование.

Пресметаниот  $\chi^2=2.21$  ( $df=3, P_{0.05}=7.815, P_{0.01}=11.341, C=0.14$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции.

Добиените резултати ја отфрлаат нашата хипотеза дека наставниците имаат позитивни ставови за воведување на етичкото образование како посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование. Пресметаниот хи квадрат покажа дека нивните ставови не зависат од должината на нивното работно искуство и институцијата на завршено иницијално образование т.е. без разлика дали наставниците во текот на нивното иницијално образование изучувале етички содржини или не, тие сметаат дека постоечките предмети во првиот циклус на основното образование во себе интегрираат етички содржини кои се доволни за возраста на учениците. Ставовите на наставниците се поклопуваат и со резултатите од направената содржинска анализа на наставните програми во првиот циклус на основното образование при која дојдовме до сознание дека предвидените содржини и нивните воспитно – образовни потенцијали се во функција на етичкиот концепт на наставата.

Најголем дел од наставниците 83% сметаат дека етичките содржини треба да се остваруваат преку активности во рамките на сите наставни предмети (Графикон 22).

Графикон 22



Во графиконот претставени ни се ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство по однос на прашањето за реализирање на етичките содржини во рамките на сите наставни предмети.

Графикон 23



Пресметаниот  $\chi^2=3.39$  ( $df=2, P_{0.05}=5.991, P_{0.01}=9.210, C=0.06$ ) покажува дека ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство не се статистички значајни.

Графикон 24



Слични се и ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции, односно најголемиот дел од нив сметаат дека етичките содржини треба да се остваруваат преку активности во рамките на сите наставни предмети.

Пресметаниот  $\chi^2=1.74$  ( $df=3, P_{0.05}=7.815, P_{0.01}=11.341, C=0.12$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции.

Од следното, седмо прашање согледавме која наставна програма со својата поставеност, според мислењето на наставниците, овозможува најефикасно реализирање на етичките содржини (Графикон 25).

Графикон 25



Податоците добиени од анализата на ставовите на наставниците за тоа која наставна програма овозможува најефикасно реализирање на етички содржини на скала од 1 до 5, ги покажаа следниве резултати: најголем дел од наставниците 81%, сметаат дека Часот на одделенската заедница овозможува најефикасно реализирање на етичките содржини и го оцениле со највисока оценка 5, потоа следуваат наставните програми по Македонски јазик, Запознавање на околината, Физичко и здравствено образование, Ликовно образование и најниска оценка доби наставната програма по Математика.

Графикон 26



Графиконот ни ја покажува просечната оценка на програмската поставеност за секој наставен предмет во првиот циклус на основното образование.

Покрај содржинската анализа на наставните програми, ставовите на наставниците уште еднаш ја потврдуваат првата хипотеза на истражувањето според која програмската поставеност по Животни вештини која се реализира на часот на одделенската заедница, Македонски јазик и Запознавање на околината во првиот циклус на деветгодишното основно образование, нивните воспитно – образовни потенцијали се во функција на развојот на етичките основи на наставата. Во прилог на тоа е и просечната оцена од сите наставни предмети 4,03 која покажува дека наставниците високо ја вреднуваат можноста за ефективно реализирање на етичките содржини во сите наставни предмети во првиот циклус на основното образование. Ова ги потврдува предходно добиените ставови на наставниците за можноста за реализирање на етички содржини во рамките на постоечките наставни предмети, а не за нивно изучување како посебен наставен предмет.

2. Ставови и мислења на наставниците за нивните компетенции за реализирање настава врз етички основи

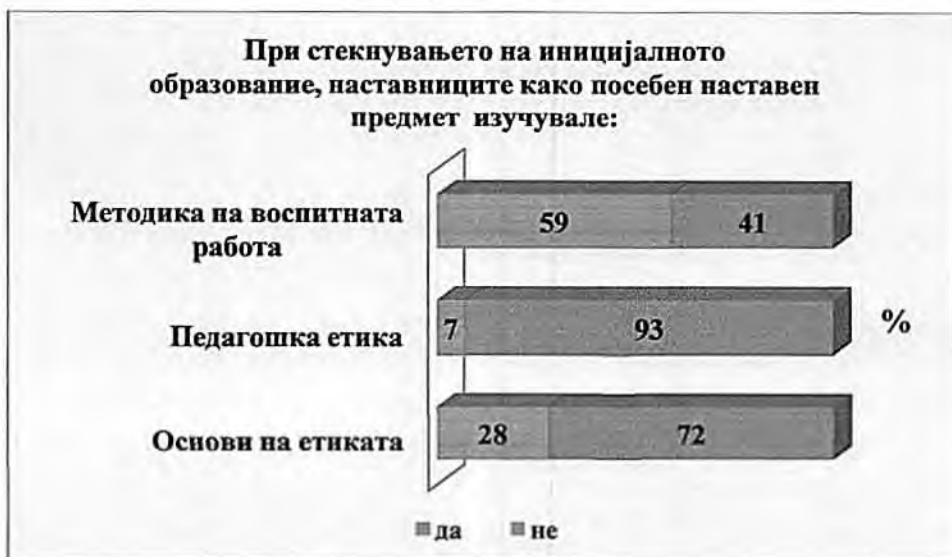
Проблемот на образованието и усовршувањето на воспитно – образовните кадри, воспитувачи, одделенски и предметни наставници, педагози и другите стручни профили од воспитно – образовните организации е проблем кој отсекогаш го



привлекувало вниманието на општествените, стручните, научните и педагошките работници. Имено, степенот на образование, профилирањето, времетраењето и застапеноста на општообразовното, стручното и потесното педагошко – психолошко и дидактичко методско образование отсекогаш предизвикувало полемики кај педагошко просветните работници.

Осмото и деветтото прашање од анкетниот лист се однесуваат на иницијалното образование на наставниците, односно целта ни е да согледаме колку тоа развива етички компетенции кај наставниците.

Графикон 27



Добиените резултати покажуваат дека мал е бројот на наставници кои во текот на нивното иницијално образование изучувале наставни предмети кои ја даваат основата на етиката и се тесно поврзани со развивањето на нивните етички компетенции како наставници. Повеќе од 1/4 од анкетираниите наставници изучувале Основи на етика како посебен наставен предмет, а мал е бројот на наставници 7% кои изучувале Педагошка етика. Повеќе од половината наставници 59% изучувале Методика на воспитната работа. Покрај овие три предмети, наставниците беа прашани да наведат наставни предмети кои им помогнале во развивањето на нивните етички компетенции. Голем дел од наставниците немаа дадено одговор, а останатиот дел сметаат изучувањето на Дидактиката и Методиката се доволни за стекнување знаења и вештини кои им се потребни за нивната наставничка професија.

Во графиконите дадени се резултатите од ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство и институцијата на завршено иницијално образование по однос на изучените наставни предмети во текот на нивното иницијално образование. Од графиконот можеме да забележиме дека најголем дел од наставниците 67% со над 15 години работно искуство го изучувале наставниот предмет Методика на воспитната работа, 24% изучувале Основи на етика, а само мал дел 8% изучувале Педагошка етика. Слична е состојбата кај наставниците кои имаат работно искуство од 5 до 15 години. Најголем дел од нив 56% изучувале Методика на воспитната работа во текот на нивното иницијално образование, 26% изучувале Основи на етика, а само 7% изучувале Педагошка етика. Најголем дел од наставници 56% со работно искуство до 5 години имаат изучувано Основи на етика, 18% имаат изучувано Методика на воспитната работа, а ниту еден наставник нема изучувано Педагошка етика како посебен наставен предмет.

Графикон 28



Пресметаниот  $\chi^2=37.78$  ( $df=4, P_{0.05}=9.488, P_{0.01}=11.277, C=0.52$ ) покажува дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство, т.е. меѓу оние кои учеле етика во текот на нивното иницијално образование и оние кои немаат такви компетенции.

Графикон 29



Што се однесува до ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции, најголем дел имаат изучувано Методика на воспитната работа и тоа 92% на Институтот по Педагогија во Скопје, 87% на Педагошкиот факултет во Скопје, 67% на Педагошкиот факултет во Штип и 47% на Педагошкиот факултет во Битола. Што се однесува до наставниот предмет Основи на етика 40% од наставниците кои завршиле високо образование на Педагошкиот факултет во Скопје го изучувале, 33% на Педагошкиот факултет во Штип, 27% на Педагошкиот факултет во Битола и 23% на Институтот по Педагогија во Скопје. Многу мал дел од наставниците имаат изучувано Педагошка етика и тоа само на институтот по Педагогија во Скопје 23% и 7% на Педагошкиот факултет во Битола.

Пресметаниот  $\chi^2=4.88$  ( $df=6, P_{0.05}=12.592, P_{0.01}=16.812, C=0.21$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции, односно меѓу оние кои во своето иницијалното образование изучувале и оние кои не изучувале етички предмети.

Графикон 30



Најголем дел од наставниците 66% сметаат дека иницијалното образование развива доволно етички компетенции, 19% сметаат дека тоа многу ги развива, а 13% сметаат дека иницијалното образование е малку за да се развивајат етички компетенции кај наставниците.

Графикон 31



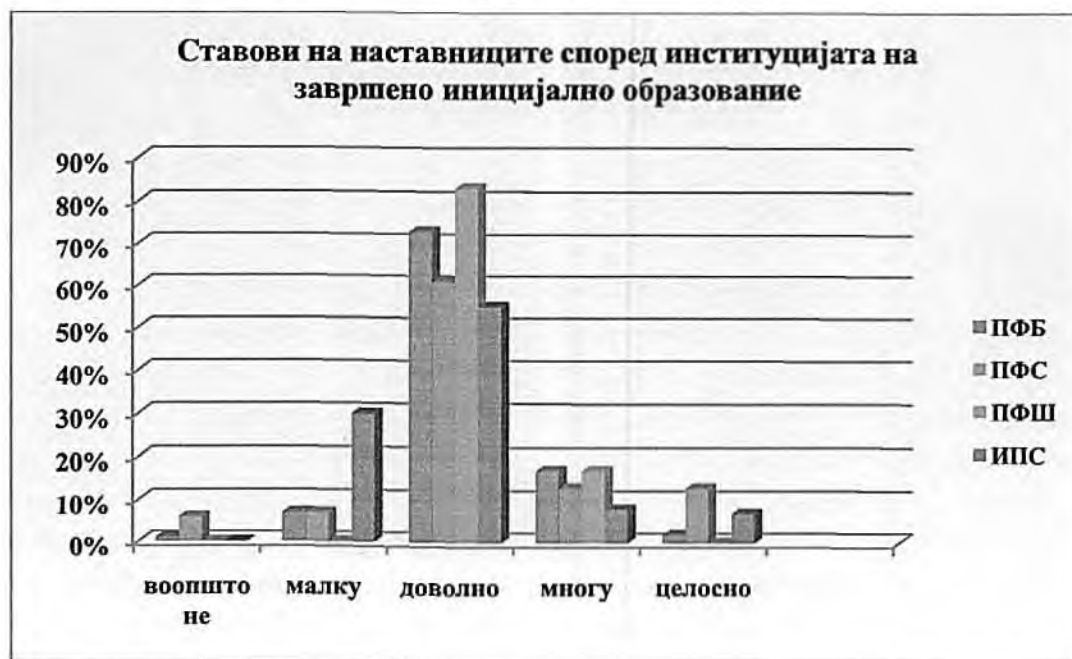
Што се однесува до ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство, од графиконот можеме да видиме дека најголемиот дел од наставниците без

разлика на нивното работно искуство сметаат дека иницијалното образование развива доволно етички компетенции кај наставниците, 26% од наставниците со над 15 години работно искуство сметаат дека иницијалното образование многу ги развива етичките компетенции кај наставниците, 18% од наставниците со работно искуство до 5 години го делат ваквиот став, а само 3% од наставниците со работно искуство од 5 до 15 години сметаат дека иницијалното образование многу ги развива нивните етички компетенции.

Пресметаниот  $\chi^2=9.02$  ( $df=8, P_{0.05}=15.507, P_{0.01}=20.090, C=0.28$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство.

Во графиконот претставени ни се ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции, од каде може да видиме дека постојат слични ставови меѓу наставниците т.е. најголем дел од нив сметаат дека иницијалното образование развива доволно етички компетенции и тоа 83% од наставниците кои завршиле иницијално образование на Педагошкиот факултет во Штип, 73% на Педагошкиот факултет во Битола, 61% на Педагошкиот факултет во Скопје и 55% на Институтот по педагогија во Скопје.

Графикон 32



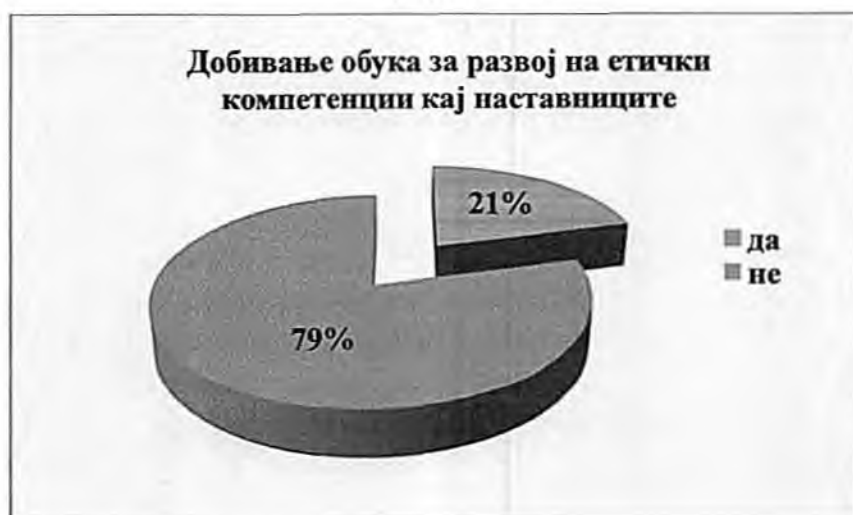
Пресметаниот  $\chi^2=14.33$  ( $df=12, P_{0.05}=21.026, P_{0.01}=26.217, C=0.34$ ) покажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции.

Иако најголем дел од наставниците сметаат дека иницијалното образование развива доволно етички компетенции, од нивните натамошни одговори забележавме дека многу е мал бројот на наставници кои изучувале Етика и Педагошка етика, наставни предмети кои се клучни и тесно поврзани со стекнување најнапред општи поими и познавања од етиката, а потоа стекнување и на педагошко-етички вештини и компетенции.

Стекнувањето на педагошко - етички компетенциите би требало да отпочне во текот на иницијалното образование со стекнувањето најнапред на теоретска подготовка, а потоа и практична обука. Иако според мислењето на наставниците тие воглавно се спремни да се справат со предизвиците со кои секојдневно е исполнета училиштата, сепак постои голем простор кој и по завршувањето на иницијалното образование останува непополнет. Поради тоа многу наставници барем оние кои сериозно држат до својот и успехот на своите ученици си го поставуваат прашањето: што треба да направам сега? Кон ова прашање прибегнуваат токму оние кои си признаваат пред себеси дека им недостасува релевантна обука и подготовка за справување со поедини аспекти значајни за етиката основа на наставата

Со следното прашање сакавме да добиеме податоци за неформалните облици кои ги имаат добиено наставниците во текот на нивната работа, а кои им помогнале во развивањето на нивните етички компетенции.

Графикон 33



Добиените резултати покажуваат дека најголем дел од наставниците 79% не биле вклучени во обуки за развој на нивните етички компетенции. Исто така при наведувањето на конкретни проекти и теми кои им помогнале во развивањето на етичките компетенции, најголем дел од наставниците немаат дадено одговор, а останатите ги наведоа следниве проекти и теми:

- Образование за животни вештини – Биро за развој на образованието;
- Училиште по мерка на детето - Биро за развој на образованието;
- Образование за демократија – Министерство за образование и наука;
- Етички кодекс за оценување на постигнувањата на учениците – УСАИД;
- „Етика – професионална и секојдневна“ - УСАИД;
- „Работа со талентирани и надарени ученици“ - Биро за развој на образованието;
- „Полова дискриминација“ – Министерство за образование и наука.

Според мислењето на наставниците најефикасен начин за развивање на нивните етички компетенции се нивно вклучување во поголем број обуки, семинари и работилници преку кои подобро и поблиску ќе се запознаат со етиката како наука и ќе ги подобрат нивните педагошко – етички компетенции, кои би им помогнале во осмислување и реализирање на настава која се темели на етички концепт.

Во продолжение од овој дел на истражувањето испитани се ставовите на наставниците во однос на повеќе прашања значајни за етичките основи на наставата како што се етичките кодекси во училиштата, интерперсоналните релации и етичките вредности кај учениците.

Што се однесува до прашањето за формирање на етичкиот кодекс добиени се следниве резултати:

Графикон 34



Како што можеме да видиме од самиот графикон постои хетерогеност во ставовите на наставниците. Сепак најголем дел од наставниците се сложуваат дека: училиштата поставуваат сопствени цели за да го зајакнат нивниот етички кодекс (43%), во училиштата има јасен систем на соработка и заедничко зајакнување на групната



професионална етика (40%), има стратегија и развоен план за етичкиот кодекс во училиштата (40%), 46% сакаат отворени упатства за основите на професионалната етика, исто толку сметаат дека кај наставниците постои дисциплина и одговорност, 36% сметаат дека не постои судир помеѓу лична и професионална етика на наставниците. Што се однесува на вклученоста на останатите субјекти во формирањето на етичкиот кодекс, најголем дел од наставниците се сложуваат дека родителите и учениците доволно се вклучени во формирањето на етичкиот кодекс. Најголем дел од наставниците зазедоа неодреден став во врска со јасноста и сложеноста на менаџерските структури на етичкиот кодекс, неговата анализираност и експлицитност.

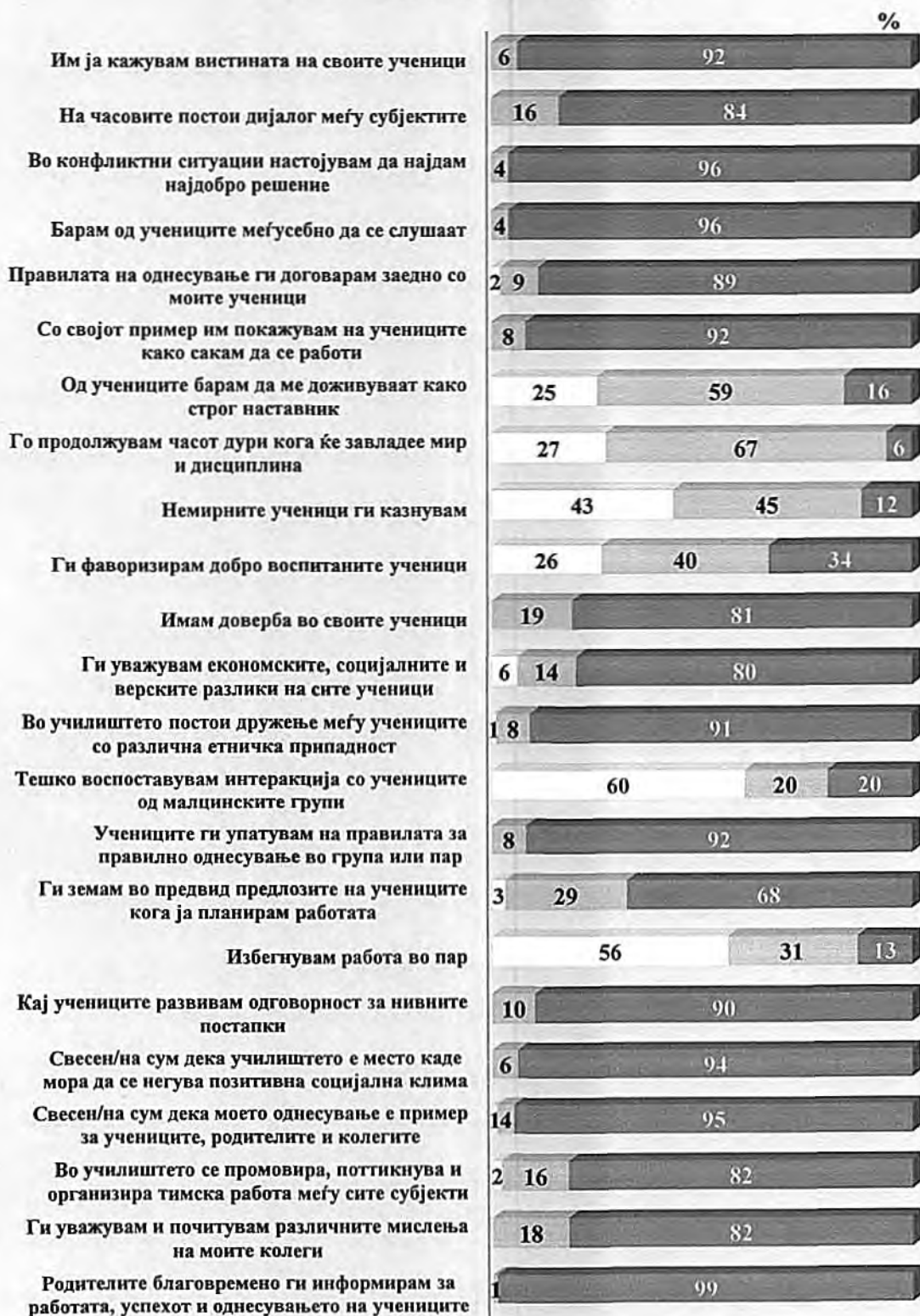
Интерперсоналните односи кои се воспоставуваат меѓу субјектите во воспитно-образовниот процес во голема мера влијаат на квалитетот на истиот. Од квалитетот на тие односи во голема мера може да се заклучи и за квалитетот и степенот на оствареност на етичката компонента на наставата. Тој однос пред сè се сведува на односот наставник – ученик, ученик - ученик, наставник – наставник.

Во теоретската анализа на проблемот на истражување елаборирани се етичките димензии на интерперсоналните релации со посебен осврт на: мултикултурната димензија, тимската работа и соработничкото договарање, кооперативното учење на учениците и вклученоста на семејството во учењето и наставата. Оттука една од целите на истражувањето е да ги откриеме ставовите и мислењата на наставниците за остварените интерперсонални релации, а тоа го направивме преку соодветна чек листа составена од 23 тврдења.

Во продолжение ги презентираме резултатите од испитувањето на ставовите и мислењата на наставниците за квалитетот на интерперсоналните релации во наставата.

### Остварени интерперсонални релации

никогаш    понекогаш    многу често



Во табела дадени ни се вкупните фреквенции од одговорите на наставниците, од каде што можеме да видиме дека најголем дел од наставниците 71% многу често остваруваат интерперсонални релации кои ја потврдуваат етичката компонента на наставата.

Табела 2

| Интерперсонални релации |           |             |        |
|-------------------------|-----------|-------------|--------|
| никогаш                 | понекогаш | многу често | вкупно |
| f                       | f         | f           | f      |
| %                       | %         | %           | %      |
| 251                     | 439       | 1701        | 2391   |
| 10%                     | 19%       | 71%         | 100%   |

Со цел да утврдиме дали остварените интерперсонални релации во училиштето зависат од должината на работно искуство на наставниците и од нивното иницијално образование, врз основа на вкупните фреквенции добиени од одговорите на наставниците, го применивме  $\chi^2$ -тестот. Резултатите се дадени во табелите

Табела 3

| работно искуство | f       |           |             |        |
|------------------|---------|-----------|-------------|--------|
|                  | никогаш | понекогаш | многу често | вкупно |
| до 5 год.        | 24      | 50        | 179         | 253    |
| од 5 до 15 год.  | 49      | 139       | 431         | 619    |
| над 15 год.      | 178     | 250       | 1091        | 1519   |
| вкупно           | 251     | 439       | 1701        | 2391   |

Пресметаниот  $\chi^2=17.02$  ( $df=4, P_{0.05}=9.488, P_{0.01}=11.277, C=0.08$ ) покажува дека постојат статистички значајни резултати во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство во однос на остварените интерперсонални релации во училиштето.

Табела 4

| Институција на завршено иницијално образование | f       |           |             |        |
|--|---------|-----------|-------------|--------|
|  | никогаш | понекогаш | многу често | вкупно |
| Педагошки ф. - Битола                          | 156     | 325       | 1126        | 1607   |
| Педагошки ф. - Скопје                          | 34      | 77        | 235         | 346    |
| Педагошки ф. - Штип                            | 17      | 23        | 99          | 139    |
| Институт по Педагогија - Скопје                | 32      | 36        | 231         | 299    |
| вкупно   | 239     | 461       | 2817        | 2391   |

Пресметаниот  $\chi^2=398.62$  ( $df=6, P_{0.05}=12.592, P_{0.01}=16.812, C=0.37$ ) покажува дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции.

Според мислењето на наставниците нивниот пристап кон работата, одговорноста спрема задачите и активностите кои треба да ги реализираат, методите со кои истите ги реализираат, односот спрема учениците и сите останати субјекти инволвирани во воспитно-образовниот процес, значајно влијаат на целокупната атмосфера во училиштето, а со тоа истите се многу значајни за реализирање на настава врз етички основи.

Исто така заклучуваме дека и покрај тоа што поголемиот дел од наставниците имаат позитивните ставови за остварените интерперсонални релации, постојат значајни разлики во нивните ставовите во зависност од работно искуство и завршеното иницијално образование.

Во продолжение ги испитуваме ставовите и мислењата на наставниците за тоа колку наставните содржини и организацијата на воспитно-образовната работа во првиот циклус на основното образование развиваат етички вредности кај учениците. За таа цел подготвена е чек листа во која понудените етички вредности ги презедовме од учебникот по Етика на проф. д-р Кирил Темков.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Темков, К. (2004), *Етика за III година*, Скопје: Просветно дело, стр.148-153.

Графикон 36



Од графиконот можеме да видиме дека постои хетерогеност во ставовите на наставниците за тоа колку наставните содржини и организацијата на воспитно-образовната работа развиваат етички вредности кај учениците. Поделеноста во ставовите на наставниците е приближна од модалитетот “доволно“ до модалитетот “целосно“ кај повеќето етички вредности. Прикажаните резултати од одговорите на наставниците покажуваат дека тие имаат позитивни ставови за тоа колку наставните содржини и организацијата на воспитно-образовната работа развиваат етички вредности кај учениците, односно најголем дел од наставниците го имаат избрано модалитетот “целосно“, а многу мал дел сметаа дека наставните содржини и организацијата на воспитно-образовната работа “малку“ развиваат етички вредности кај учениците

Во табела извршено е рангирање на етичките вредности. Рангирањето го извршивме на тој начин што понудените модалитети почнувајќи од “воопшто не“ до “целосно“ ги бодиравме со бодови од 1 до 5. Од податоците можеме да видиме дека

првото и второто место му припаѓаат на етичките вредности пристојност и доверба, а последно се рангирани стабилноста и умереноста.

Табела 5

| етички вредности | бодови | ранг |
|------------------|--------|------|
| пристојност      | 474    | 1    |
| доверба          | 428    | 2    |
| социјализираност | 426    | 3    |
| љубов            | 426    | 3    |
| ненасилство      | 425    | 4    |
| одговорност      | 419    | 5    |
| искреност        | 419    | 5    |
| почитување       | 418    | 6    |
| уредност         | 416    | 7    |
| толеранција      | 415    | 8    |
| дисциплинираност | 409    | 9    |
| демократичност   | 409    | 9    |
| стабилност       | 404    | 10   |
| умереност        | 403    | 11   |

Со цел да утврдиме дали постојат разлики во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство ја користевме статистичката постапка  $\chi^2$  - тест. Во табела дадени се вкупните фреквенции од одговорите на наставниците, врз основа на кои го применивме  $\chi^2$ - тестот.

Табела 6

| работно искуство | бодови     |       |         |       |         |        |
|------------------|------------|-------|---------|-------|---------|--------|
|                  | воопшто не | малку | доволно | многу | целосно | вкупно |
| до 5 год.        | 0          | 4     | 90      | 260   | 335     | 689    |
| од 5 до 15 год.  | 0          | 54    | 300     | 505   | 765     | 1624   |
| над 15 год.      | 2          | 68    | 837     | 1408  | 1615    | 3930   |
| вкупно           | 2          | 126   | 1227    | 2173  | 2715    | 6243   |

Пресметаниот  $\chi^2=68.88$  ( $df=8, P_{0.05}=15.507, P_{0.01}=20.090, C=0.10$ ), покажува дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство за развиените етички вредности кај учениците.

Табела 7

| Институција на завршено иницијално образование | бодови     |       |         |       |         |        |
|--|------------|-------|---------|-------|---------|--------|
|  | воопшто не | малку | доволно | многу | целосно | вкупно |
| Педагошки ф. - Битола                          | 0          | 86    | 843     | 1416  | 1785    | 4130   |
| Педагошки ф. - Скопје                          | 1          | 0     | 129     | 312   | 500     | 942    |
| Педагошки ф. - Штип                            | 0          | 10    | 102     | 148   | 85      | 345    |
| Институт по Педагогија - Скопје                | 1          | 30    | 108     | 152   | 535     | 826    |
| вкупно   | 2          | 126   | 1182    | 2028  | 2905    | 6243   |

Пресметаниот  $\chi^2=249.25$  ( $df=12, P_{0.05}=21.026, P_{0.01}=26.217, C=0.19$ ) покажува дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците кои своето иницијално образование го завршиле на различни институции.

### Заклучок

Анализата на добиените резултати од испитувањето на ставовите и мислењата на наставниците наведува на следниве заклучоци според кои етичкото образование треба да се воведо во наставната пракса и како принцип и како наставен предмет, а етичките содржини во првиот циклус на основното образование треба да се реализираат низ сите наставни предмети, со цел да се избегне преоптеретување на учениците со нови наставни предмети. Евидентно е дека програмската поставеност на наставните предмети во првиот циклус на образование дава можност за успешно реализирање на етички содржини, со што ја исклучуваат потребата од изучување на етичките содржини како посебен наставен предмет во првиот циклус на деветгодишното основно образование. Добиеените резултати ја отфрлаат нашата хипотеза според која „наставниците имаат позитивни ставови за воведување на етичкото образование како

посебен наставен предмет во првиот циклус на основното образование“ односно најголемиот дел од наставниците без разлика на должината на работното искуство и институцијата на завршено иницијално образование сметаат дека етичките содржини треба да се реализираат преку активности низ сите наставни предмети предвидени во наставната програма за основно образование.

Сегашната програмка поставеност на наставните предмети кои се реализираат во првиот циклус на основното образование овозможува ефикасно реализирање на етички содржини при што највисоко ја оценуваат настаната програма по Животни вештини која се реализира на часот на Одделенската заедница, потоа следуваат наставните програми по Македонски јазик, Запознавање на околината и Физичко и здравствено образование. Ваквите ставови вршат свосвидно вкрсување и со теоретската анализа на наставните програми по Животни вештини, Македонски јазик и Запознавање на околината со што е потврдена нашата хипотеза дека „програмската поставеност по Македонски јазик, Запознавање на околината и Часот на одделенската заедница во првиот циклус (I – III) на деветгодишното основно образование, нивните воспитно – образовни потенцијали се во функција на развојот на етичките основи на наставата“.

Посебно значаен фактор во развојот на етичкото воспитание и образование и изградбата на морално – етички вредности е самиот наставник. Од неговиот однос кон работата, наставата и учењето, односот кон учениците и останатите субјекти во воспитно – образовниот процес во голема мера зависи и етичкиот профил на учениците. Затоа наставникот пред сè треба добро да ја познава својата струка и постојано да ја усовршува. Истражувањата покажуваат дека предметните, педагошки, психолошки, дидактичко – методски компетенции не се повеќе доволни за квалитетна педагошка работа. Заради тоа потребно е воведување на нови наставни предмети, курсеви, програми и проекти кои ќе им ги пружат на идните наставници потребните информации, знаења и вештини и ќе ги оспособат за компетентна педагошка работа на полето на воспитанието и образованието за: интеркултурно и мултикултурно образование, демократско образование, инклузивно образование, етичко образование, глобално образование. Солидното педагошко образование, но пред сè етичкото образование кое треба да биде неизоставен дел од наставниот курикулум на Педагошките факултети е предуслов во изградувањето на морално – етичка култура. Во образованието на идните наставници посебно внимание треба да се обрне на духовно – етичките аспекти на личноста на наставникот на основа на универзалните хуманистички и културни вредности. Прашањето е како да се дојде до тоа, што е



всушност тоа со што секој наставник треба да биде добро вооружен. Наставниците често пати во неформален разговор сметаат дека она за што тие се повикани во својата професија на одговорност тоа е нивниот успех во извршувањето на трансмисија на знаењата кој е предвидено да се усвојат. Меѓутоа тие мора да признаат дека успешноста во работењето отишла при нејзината проценка далеку надвор од простото мерење на количината на усвоените факти и што е поважно дека тој има сериозни надлежности над многу други нешта. Колку поскоро ќе го отвори својот интерес кон тоа широко поле на активности кои взаемно се испреплетуваат и надополнуваат и условуваат, толку поскоро ќе се подигне нивото на ефикасноста на неговата работа, а со тоа се разбира корист ќе имаат самите ученици.

Во педагошката литература авторите практичари и теоретичари постојано се навраќаат кон експлорација на компетенциите кои треба да ги поседува еден наставник. Постојаното навраќање кон нив не е случајно и се должи на промената на улогата која ја има самиот воспитно-образовен процес во однос на она што тој треба како образовна мисија да го реализира во однос на младата популација. Таа улога со текот на брзите динамични општествени промени и општествен развој воопшто се повеќе се усложнува и добива на квантитет.

Наставниците се свесни и имаат позитивени стави за значењето на етичкото образование, но едновременно констатираат дека во нивното иницијално образование изостануваат наставни предмети и содржини кои се неопходни за развој на етичката компонента на наставата. Ова особено доаѓа до израз кај наставниците кое своето иницијално образование го завршиле пред повеќе од 5 години, и кои не го слушале предметот Етика и пред сè Педагошка етика. Наставниците сметаат дека ова ќе се компензира преку неформални облици, бидејќи тие не добиваат доволно обуки за развој на нивните етички компетенции, но имаат позитивен став и се отворени за реализирање на што поголем број обуки, семинари и работилници преку кои подобро и поблиску ќе се запознаат со етиката како наука, решавање на конкретни проблеми, студии на случај, тимска работа и користење на соодветна литература.

Во училиштата постои стратегија и развоен план за воведување етички кодекс, при што училиштата поставуваат сопствени цели за да го зајакнат нивниот етички кодекс. Што се однесува до вклученоста на родителите и учениците во формирањето на етичкиот кодекс, тие доволно партиципираат во тој процес.

Според мислењето на наставниците нивниот пристап кон работата, одговорноста спрема задачите и активностите кои треба да ги реализираат, методите со кои истите ги

реализираат, односот спрема учениците и сите останати субјекти инволвирани во воспитно-образовниот процес, значајно влијаат на целокупната атмосфера во училиштето, а со тоа се зајакнува реализирањето на настава врз пошироки етички основи. Ова дотолку повеќе што остварените интерперсоналните односи во одделението многу често имаат етичка димензија

Наставниците сметаат дека остварените интерперсонални релации пред сè релацијата наставник – ученик/ци многу често има етичка димензија.

Личноста на наставникот и неговиот пример е најсилно воспитно средство. Покрај тоа што заземаат позитивен став кон етичките вредности, наставниците треба да бидат и идејно насочени и својата работа да ја засноваат на добро методолошки осмислена етичка основа. Најголем дел од наставниците сметаат дека наставните содржини и организацијата на воспитно-образовната работа овозможуваат целосно развивање на етички вредности кај учениците, при што највисоко ги рангираа пристојноста и довербата. Направената анализа покажа дека постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците со различна должина на работно искуство и институција на завршено иницијално образование во однос на етичките вредности и нивното рангирање. Наставниците треба да бидат пообјективни и своите ученици да не ги гледаат како целосно добри или лоши. Наставниците треба да посветат големо внимание при запознавањето на своите ученици, нивните вистински квалитети и вредности, при што нивната работа би ја насочиле кон изградување на позитивни етички вредности кај своите ученици да изградат и свест за самите себе, нивните вредности, предности и недостатоци.

#### **4. Анализа и интерпретација на резултатите од набљудувањето на дидактичките компоненти за развој на етичкиот концепт на наставата**

Систематското набљудување на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината и часот на Одделенската заедница во првиот циклус (I – III одд.) на основното образование ни овозможи да добиеме сознанија за дидактичките компоненти неопходни за реализирање на настава врз етички основи. Набљудувањето е сроведено со специјално конструиран протокол за систематско набљудување. Со анализа на резултати од систематското набљудување на часовите, добиени се сознанија за формите и методите на наставна работа, разликите во примената на одделни наставни форми и методи на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината

и Животни вештини и нивното влијание врз сознајната и емотивната атмосфера во одделението, мултикултурната димензија и способноста на наставниците за воспоставување интеракција со ученици од различни етнички средини, застапеноста на тимската работа и постигнатата кооперативност меѓу учениците, стилот на работа на наставниците и нивните компетенции за реализирање на настава врз етички основи.

Во овој дел на истражувањето беа набљудувани вкупно 75 наставни часови по Македонски јазик, Запознавање на околината и часови на Одделенската заедница, на која се реализира наставната програма по Животни вештини, во првиот циклус на основното образование.

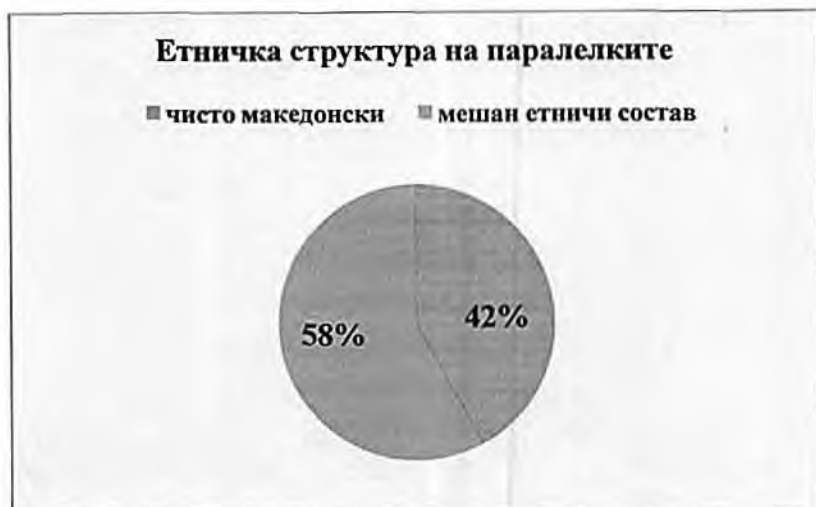
Табела 8. Структура на примерокот за систематско набљудување

| Основно училиште | Паралелки |    |     | Часови        |      |                            |
|------------------|-----------|----|-----|---------------|------|----------------------------|
|                  | I         | II | III | Македонски ј. | З.О. | Час на одделенска заедница |
| Ѓорги Сугарев    | 4         | 4  | 4   | 12            | 10   | 7                          |
| Тодор Ангелевски | 4         | 3  | 3   | 10            | 8    | 5                          |
| Даме Груев       | 3         | 4  | 4   | 11            | 8    | 4                          |
| Вкупно           | 11        | 11 | 11  | 33            | 26   | 16                         |
|                  | 33        |    |     | 75            |      |                            |

Набљудувањето е спроведено во три основни училишта во градот Битола и тоа: ОУ „Ѓорги Сугарев“, ОУ „Тодор Ангелевски“ и ОУ „Даме Груев“ во секоја паралелка од прво до трето одделение или вкупно 33 паралелки, во кои набљудувани се вкупно 75 наставни часови и тоа: 33 по Македонски јазик, 26 наставни часови по Запознавање на околината и 16 наставни часови на Одделенската заедница.

Од вкупно 33 паралелки, 14 или 42% се хомогени во однос на етничкиот состав, односно се чисто македонски паралели, а 19 т.е. 58% се со мешан етнички состав, главно Роми, потоа Албанци и Турци.

Графикон 38



За успешно реализирање на целите и задачите на часот и создавање на позитивна сознајна и емотивна клима во одделението неопходна е подготовка на учениците за работа. Подготовката на учениците за час е етапа која му предходи на главниот дел на часот и овозможува подготвување и воведување на учениците во реализацијата на поставените наставни цели и задачи. Подготовката на учениците за час треба да биде разновидна и тоа: материјално – техничка, сознајна и емотивна. Како субјекти во наставниот процес, учениците не треба да се ставаат во ситуации во кои ќе примаат само готови знаења. Добро е кога наставниците подготовката на учениците за работа ја прават давајќи им на учениците одредени задачи неколку денови порано како подготовка на одредени материјали, читање на одреден текст, гледање на филм, барање податоци на Интернет кои ќе им користат при обработката на планираната наставна единица.

Затоа она на што првично се фокусиравме при набљудувањето е дали во воведниот дел на часот наставниците ги подготвуваат учениците за работа, на кој начини ја прават подготовката и степенот на постигната сознајна и емотивна подготвеност на учениците за работа.

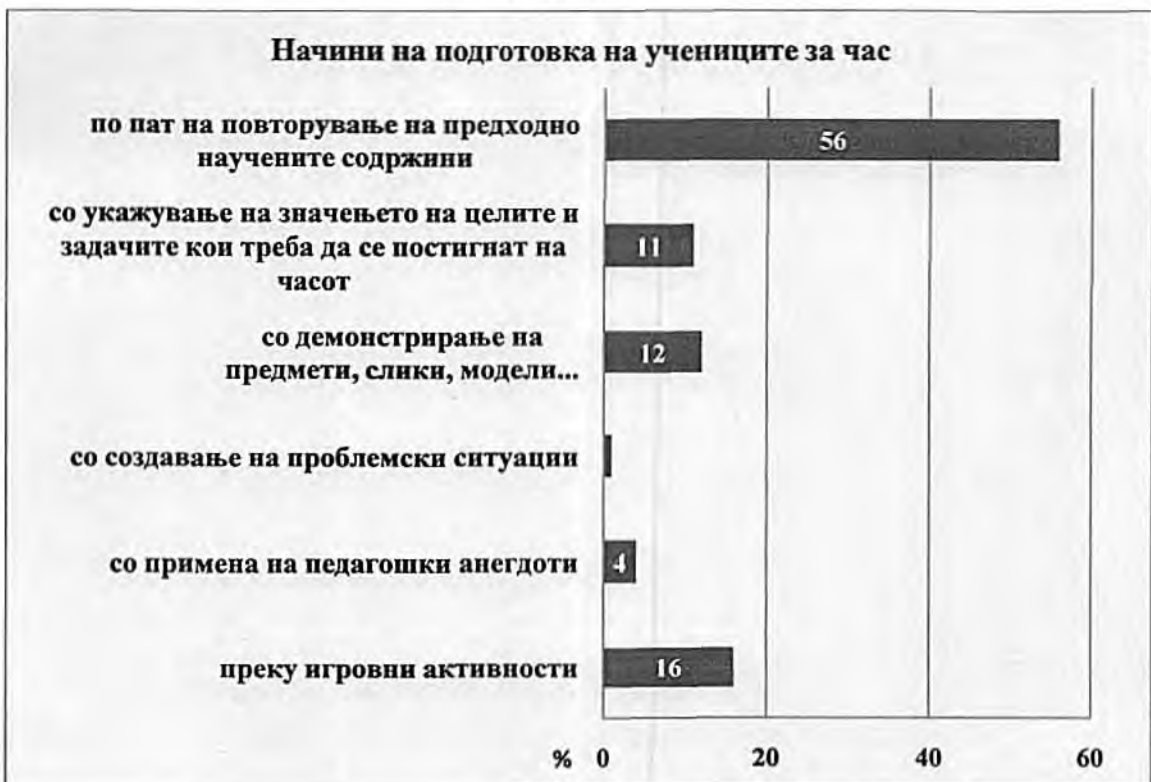
Графикон 39



Од 75 набљудувани часови, наставниците вршат подготовка на учениците за работа на 72 часови или 96%, само на 3 часови или 4% од наставниците не вршат подготовка на учениците за работа.

Во следниот графикон дадени се начините со кои наставниците ги подготвуваат учениците за работа на часот.

Графикон 40



Можеме да забележиме дека на повеќе од половината наставни часови кај 56% од набљудуваните часови, наставниците ги подготвуваат учениците за работа по пат на повторување на предходно научените содржини, 16% преку едукативни игри, 12% со демонстрирање на предмети, сики, модели и сл, 11% со укажување на значењето на целите и задачите кои треба да се постигнат на часот, 4% со примена на педагошки анегдоти, а само 1% со создавање на проблемска ситуација. Начинот на подготовка на учениците за час директно влијае на степенот на постигната сознајна и емотивна подготвеност на учениците за работа.

Следува анализа на степенот на постигнатата сознајна и емотивна подготвеност на учениците за работа на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини. Степенот на постигнатата сознајна и емотивна подготвеност на учениците е оценета на скала од 1 до 5 (1 - незадоволителна, 2 - минимална, 3 - просечна, 4 – добра, 5 – одлична).

Графикон 41



Од вкупно 33 набљудувани часови по Македонски јазик, 55% се оценети со оценка 4 односно сознајната подготвеност на учениците е оценета како добра, на 23% од часовите сознајната подготвеност на учениците одлично е оценета, на 13% од часовите сознајната подготвеност е просечно оценета со оценка 3, 9% добија минимална оценка 2.

Графикон 42



Од вкупно 26 набљудувани часови по Запознавање на околината, на повеќе од половината т.е. на 56% од часовите постигнатата сознајна подготвеност на учениците е оценета како добра, 12% одлично се оценети, 32% со просечна оценка 3, а на ниту еден час сознајната подготвеност на учениците не е оценета со ниски оценки 1 и 2.

Графикон 43



На часовите по Животни вештини постигната е поголема сознајна подготвеност на учениците во однос на часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината. Од вкупно 16 набљудувани часови на 44% од часовите постигната е одлична сознајна подготвеност на учениците оценета со оценка 5, на 38% постигната е добра сознајна подготвеност т.е. оценка 4, 12% со оценка 3 и 6% со минимална оценка 2.

Графикон 44



Анализата на резултатите од набљудувањето покажа дека на часовите по Животни вештини постигната е најголема сознајна подготвеност на учениците за работа и просечната оценка изнесува 4,18, потоа следуваат часовите по Македонски јазик со просечна оценка 3,9 и нешто помала постигната сознајна подготвеност 3,8 е постигната на часовите по Запознавање на околината.

Во следните графикони е прикажана постигнатата емотивна подготвеност на учениците за работа на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини.

Графикон 45



На најголем дел од часовите по Македонски јазик на 42% постигната е добра емотивна подготвеност на учениците оценета со оценка 4, 23% оценети се со минимална оценка 2, 29% со оценка 3 и само 6% добија одлична оценка 5.



Графикон 46



На часовите по Запознавање на околината забележан е понизок степен на емотивна подготвеност на учениците за работа. На најголем дел од часовите 40% постигнатата емотивната подготвеност на учениците е минимална, оценета со оценка 2, 32% оценети се со просечна оценка 3, 20% со оценка 4 и 8% се одлично оценети.

Графикон 47



На најголем дел од часовите по Животни вештини 38% постигнатата емотивна подготвеност на учениците за работа е одлично оценета, 31% оценети се со оценка 4, 19% со оценка 3 и на 12% од часовите постигната е минимална емотивна подготвеност на учениците.

Графикон 48



Од графиконот можеме да видиме дека на часовите по Животни вештини постигнат е највисок степен на емотивна подготвеност на учениците што покажува и просечната оценка од 3,93, потоа следуваат часовите по Македонски јазик со просечна оценка од 3,32 и најнизок степен на емотивна подготвеност на учениците е постигнат на часовите по Запознавање на околината со просечна оценка 2,69.

Во следниве графикони претставена ни е поврзаноста на начините на подготовка на учениците за час и степенот на постигнатата сознајна и емотивна подготвеност.

Графикон 49



Највисок степен на сознајна подготвеност на учениците за час е постигната кога наставниците применуваат педагошки анегдоти во воведниот дел на часот и просечната оценка изнесува 4,66, потоа следува примената на едукативните игри со просечна оценка 4,18, со демонстрирање на предмети, слики, модели...3,77, по пат на повторување на предходно научените содржини 3,7 и најнизок степен на сознајна подготвеност на учениците 3,12 е постигнат со укажување на значењето на целите и задачите кои треба да се постигнат на часот.

Графикон 50

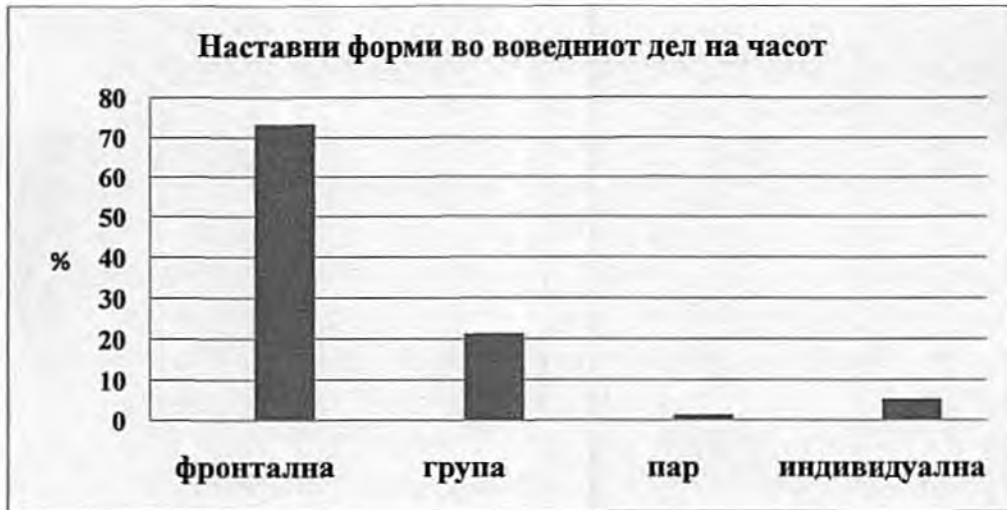


Слични резултати се добиени и при анализата на влијанието на начините на подготовка на учениците и постигнатата емотивна подготвеност. Највисок степен на емотивна подготвеност на учениците за час е постигната со применување на педагошки анегдоти во воведниот дел на часот и просечната оценка изнесува 4,66, потоа следува примената на едукативните игри со просечна оценка 4,45, со демонстрирање на предмети, слики, модели...3,22, понизок степен на емотивна подготвеност на учениците е постигнат по пат на повторување на предходно научените содржини 2,8 и најнизок степен е постигнат со укажување на значењето на целите и задачите кои треба да се постигнат на часот и просечната оценка изнесува 2,62.

Следна дидактичка компонента на која се фокусиравме при набљудувањето се наставните форми и методи кои ги применуваат наставниците на наставните часови и тоа наставните форми и методи поодделно во трите артикулациони делови од часот: воведен, главен и завршен дел.

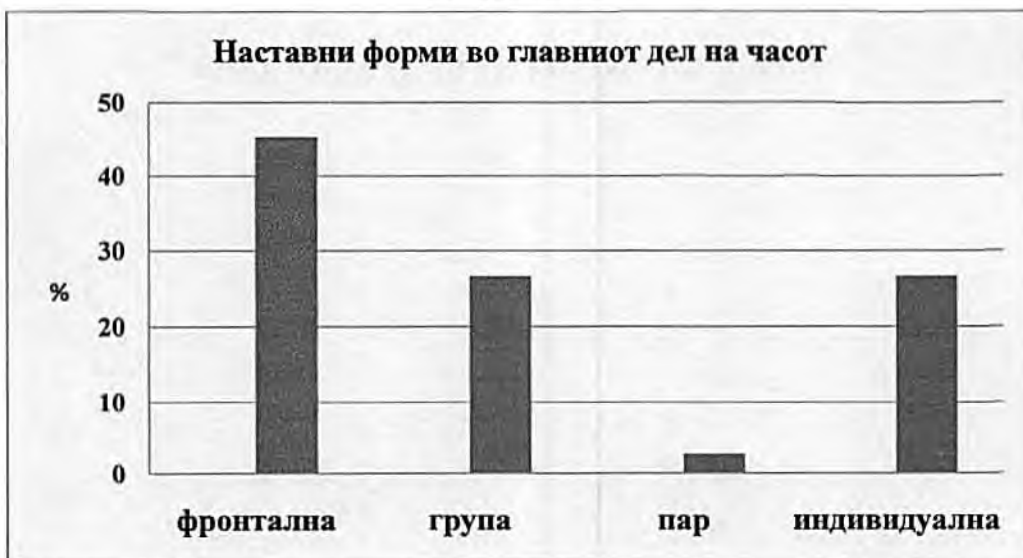
Во однос на наставните форми во воведниот дел на часот добиени се следниве резултати:

Графикон 51



Фронталната форма на наставна работа убедливо доминира во воведниот дел на часовите на вкупно 73,33 % од наставни часови, групната форма на работа е застапена со 21,33%, мала застапеност има индивидуалната форма на наставна работа 5,33%, а минимална или скоро да ја нема е работата во пар со 1,33% застапеност.

Графикон 52



Во главниот дел на часовите повторно има доминација на фронталната форма на работа со 45,33% застапеност, потоа следува работата во групи на 26,66% од набљудуваните часови, исто толку е застапена и индивидуалната форма и повторно, многу мала застапеност на работата во парови само на 2,66% од часовите.

Графикон 53



Слична е состојбата и во завршниот дел на часовите, фронталната форма на работа е забележана на повеќето од половината часови или на 52% од набљудуваните часови, следува работата во групи со 22,66 % застапеност, индивидуалната работа со 21,33% и 4% застапеност на работата во парови.

Бидејќи во истражувањето се фокусиравме на наставните часови по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини во склоп на Одделенскиот час и нивната подршка на етичкиот концепт на настава, во следните графикони ќе ги претставиме наставните форми кои се применуваат на овие часови.

Графикон 55



На часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината повторно има доминација на фронталната форма на работа и во главниот дел на часовите со 54,54% застапеност на Македонски јазик и 50% застапеност на Запознавање на околината, а на часовите по Животни вештини застапена е со 18,75%. Групната форма на работа е најзастапена на часовите по Животни вештини 50%, потоа на часовите по Запознавање на околината 26,92% и на часовите по Македонски јазик 18,18% застапеност. Индивидуалната форма на работа е најзастапена на часовите по Македонски јазик 27,27%, 23,07% на часовите по Запознавање на околината и 18,75% на часовите по Животни вештини. Работата во парови е применета само на часовите по Животни вештини со мала застапеност од 6,25%.

Графикон 56



Во завршниот дел на наставните часови доминира фронталната форма на работа и тоа со најголема застапеност на часовите по Запознавање на околината 53,84%, потоа на часовите по Животни вештини 50% и на часовите по Македонски јазик 48,48%. Групната форма на работа е најзастапена на часовите по Животни вештини со 43,75% и помалку застапена на часовите по Запознавање на околината 15,38% и на часовите по Македонски јазик со 15,15%. Индивидуалната форма на работа скоро исто е застапена на часовите по Македонски јазик 30,30% и на часовите по Запознавање на околината 30,76%, помалку застапена е на часовите по Животни вештини со 6,25%. Работата во парови повторно отсутствува и тоа на часовите по Животни вештини и Запознавање на околината и мала застапеност 6,06% на часовите по Македонски јазик.

Следна дидактичка компонента на која се фокусиравме при набљудувањето се наставните методи и техники на часот, при што во следните графикони направена е анализа на застапеноста на наставните методи и техники во трите артикулациони делови од часот: воведен, главен и завршен дел.

Графикон 57



Во воведниот дел на часовите доминира методот на разговор со 49,49% застапеност и неговата најголема застапеност се должи пред сè што овој метод најчесто се користи во комбинација со останатите методи. Втор по застапеност е илустративно – демонстративниот метод или на 20,20% од набљудуваните часови, потоа следува текст методот со 12,12% застапеност, најчесто читање на некој текст, приказна, бајка, басна и слично како подготовка на учениците за понатамошната работа. Игровните активности т.е. едукативните игри застапени се на 8,08% од часовите, потоа следува драматизацијата со 7,07% застапеност и мала застапеност на методот на предавање 2,02 и методот на експеримент 1,01% застапеност.



Графикон 58



Методот на предавање е најзастапен во главниот дел на часовите со 31,77% застапеност, од оправданост што во главниот дел на часот наставниците предаваат ново градиво и тоа најчесто со користење на фронтална наставна форма како што предходно можевме да забележиме. Овој метод најчесто е во комбинација со илустративно-демонстративниот метод кој е втор по застапеност со 27,1%. Потоа следуваат методот на разговор со 17,75% застапеност, драматизацијата со 5,6%, работата со примена на ИКТ и едукативните игри се подеднакво малку застапени со 2,3%, работа со наставни ливчиња 1,86% и загрижливжо минимална застапеност на методот на експеримент 0,93% ако се земе во предвид дека набљудувани се часови по Запознавање на околината каде наставните содржини во голема мера дозволуваат и се наменети за примена на овој метод.

Графикон 59



Методот на разговор доминира во завршниот дел на 36,47% од часовите од причина што наставниците на тој начин „најлесно“ го сумираат она што го предавале во главниот дел на часот т.е. преку разговор добиваат повратна информација за тоа колку учениците усвоиле и запомниле од она што предходно го предавале. Методот на предавање е доста застапен со 29,41% од причина што наставниците често го користат целиот наставен час во предавање на ново градиво. Следува илустративно-демонстративниот метод со 8,23% застапеност најчесто во комбинација со други методи како помош визуелно да се претстави и усвои текстуалното наставно градиво. Драматизацијата и презентацијата 4,7%, примената на ИКТ 3,52%, работата со наставни ливчиња, текст методот и решавањето на проблем со минимална застапеност од 2,35%.

Загрижува фактот што повеќето активни наставни методи каде до израз може да дојдат кооперативното и активно учења, а воедно да се поттикне и поголема самостојност на учениците во процесот на учење изостануваат или се минимално застапени.

Во следниве графיקони претставени ни се компаративно наставните методи и техники кои применуваа т.е. не се применуваа на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини.

Графикон 60



Можеме да забележиме дека методот на разговор е најзастапен во воведниот дел на часовите по Запознавање на околината со 69,69% застапеност и на часовите по Македонски јазик 52,38%. На часовите по Животни вештини овој метод е помалку застапен и тоа на 20% од часовите, на 30% од часовите застапени се текст методот и исто толку методот на драматизација, а на едукативните игри му припаѓаат 20% од часовите, кои пак воопшто не се застапени на часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината. Текст методот е застапен на часовите по Македонски јазик со 14,28%. Илустративно-демонстративниот метод е применуван на часовите по Запознавање на околината 30,30% и на часовите по Македонски јазик со 23,8%.

Графикон 61



Ако го разгледаме графиконот ќе забележиме хетерогеност во примената на наставните методи и техники и нивно комбинирање во текот на наставните часови за што покажува и самата застапеност која кај ниту еден метод не е поголема од 40%. Во главниот дел на часовите најзастапени се следниве методи: методот на предавање и тоа донимира на часовите по Запознавање на околната со 28,56% и на Македонски јазик со 20,75% застапеност, а само 5,55% на часовите по Животни вештини, на кои доминираат методот на разговор со 27,77% застапеност заедно со илустративно-демонстративниот метод 22,22% застапеност. Методот на разговор е застапен на часовите по Македонски јазик 18,86% и на часовите по Запознавање на околината со 9,52%. Илустративно-демонстративниот метод е најзастапен на часовите по Запознавање на околината 38,09%, но застапен е и на часовите по Македонски јазик со 16,98%. Загрижува минималната застапеност на одредени наставни методи под 10% застапеност кои го подржуваат активното учење, меѓусебната саработка и кооперативност меѓу учениците и кои се неопходни за градење етичка основа на наставата како што се: решавањето проблем во група, методот на истражување,

методот на експеримент, едукативните игри и соодветата примена на ИКТ во наставата.

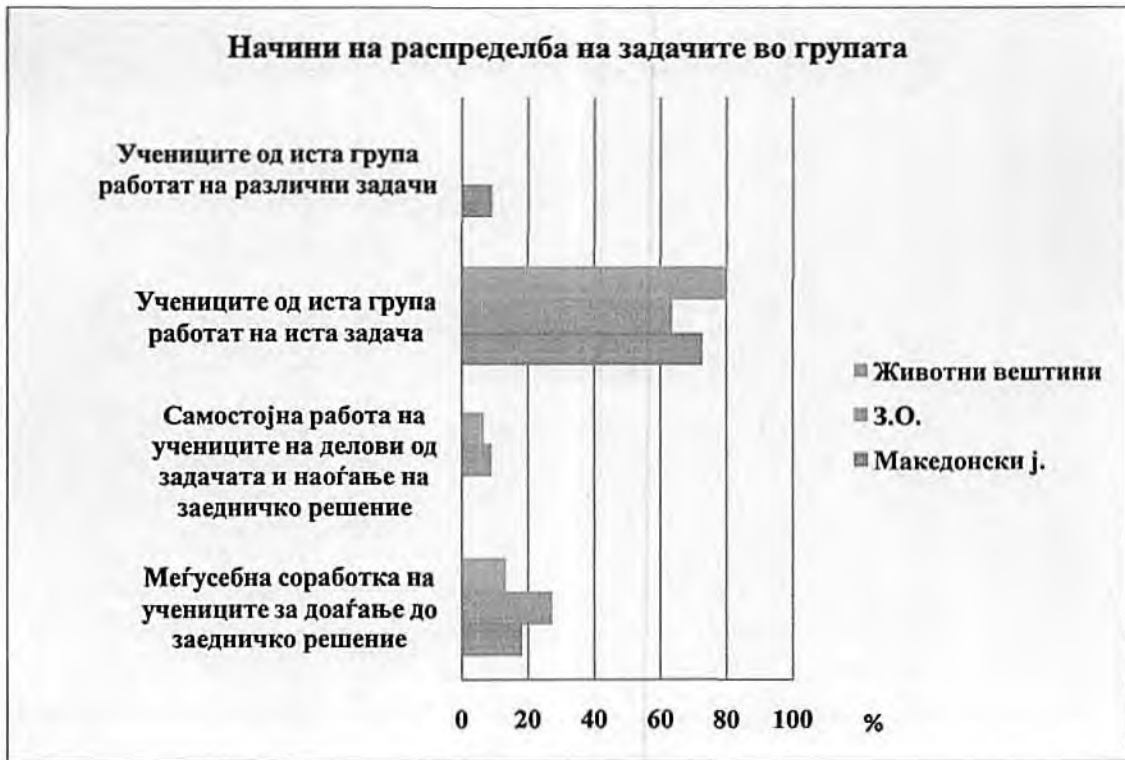
Графикон 62



Слични резултати се добиени и при анализата на наставните методи и техники во завршниот дел на часот. Методот на разговор доминира во завршниот дел на наставните часови по Запознавање на околината 55,17%, Животни вештини 50% и на часовите по Македонски јазик 43,58% застапеност. Втор по застапеност е илустративно - демонстративниот метод на часовите по Запознавање на околината 31,03%, на Животни вештини 27,77% и на Македонски јазик 12,82%. Во завршниот дел на часот овој метод е застапен најчесто во форма на ученички изработки, со оглед на возраста на учениците најчесто тоа се детски цртежи и слики преку кои учениците визуелно го претставуваат она што го усвоиле како текстуално градиво. Едукативните игри во овој дел од часот најчесто се применуваат на часовите по Животни вештини со 16,66% застапеност и само 5,12% на часовите по Македонски јазик. Како и во воведниот и главниот дел на часот, така и во завршниот дел минимална е застапеноста на останатите наставни методи и техники која е помала од 10% од набљудуваните часови.

Во теоретската анализа на истражувањето објаснато е значењето на тимската работа и соработката на учениците во процесот на учење, кооперативното учење и начините како да се постигне подобра и поефективна кооперативност при работата на учениците во групи. Она што го забележавме при анализата на наставните форми е дека групната работа не е доволно застапена на наставните часови (во воведниот дел на часот 21,33%, во главниот дел 26,66% и во завршниот дел 22,66) односно нејзината вкупна застапеност изнесува 23,55%. Покрај степенот на застапеност она што беше во наш интерес е начинот на распределба на задачите во групата, односно колку учениците при групната работа меѓусебно соработуваат и дали постои можност за кооперативно учење.

Графикон 63



Можеме да забележиме дека во групната работа во најголемиот број на случаи учениците од иста група работат на иста задача и тоа на часовите по Животни вештини ваквиот начин на распределба е застапен со 80%, на Македонски јазик со 72,72% и на Запознавање на околината со 63,63%. Забележано е дека во најголем број случаи при ваквиот начин на распределба на задачите во групата, секој ученик самостојно работи на својата задача, најчесто секој во својата тетратка или во добиените наставни ливчиња. Овде всушност и не станува збор за вистинска групна работа, само што

изгледот на училницата односно распределбата на клупите во училницата е адаптиран за групна работа или седење по групи. Втор начин по застапеност е меѓусебната соработка на учениците за доаѓање до заедничко решение и е најзастапен на часовите по Запознавање на околината 27,27%, потоа на Македонски јазик 18,18% и на Животни вештини 13,33%. При ваквиот начин на распределба учениците најчесто работат исти задачи, но при тоа соработуваат и се договараат за најуспешно изработените задачи да ги презентираат пред останатите ученици. Помалку застапена е самостојната работа на учениците на делови од задачата и наоѓање на заедничко решение и тоа на часовите по Запознавање на околината 9,09% и на часовите по Македонски јазик 6,66%. Во најмал број на случаи учениците од иста група работат различни задачи, само на часовите по Македонски јазик 9,09%. И при ваквата распределба не постои соработка и кооперативност меѓу учениците бидејќи секој самостојно работи на сопствените задачи.

Следниот графикон ни го покажува степенот на постигната активност на учениците на часот.

Графикон 64



Активноста на учениците на часот е оценета на скала со оценки од 1 до 5, при што на 40% од часовите постигната е добра активност на учениците т.е. оценета со оценка 4, на 32% од часовите постигната е одлична активност оценета со оценка 5, на 31,33% од часовите активноста на учениците е оценета со просечна оценка 3 и само 6,6% добиле минимална оценка 2. Ниту еден случај не е оценет со незадоволителна оценка 1.

Следува степенот на постигната активност на учениците на часовите по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини.

Графикон 65



На најголем дел од часовите по Македонски јазик 48,48% постигнатата активност на учениците е оценета како добра т.е. со оценка 4, на 30,30% од часовите постигната е одлична активност оценета со оценка 5, на 15,15% од часовите активност е оценета со оценка 3 и само на 6,06% од часовите постигната е минимална активност.

Графикон 66





На 34,61% од набљудуваните часови по Запознавање на околината постигнатата активност на учениците е оценета со оценка 4, на ист број на часови активноста е просечна оценета со оценка 3, на 23,07% од часовите постигната е одлична активност на учениците и на 7,69% од часовите активноста е оценета со минимална оценка 2.

Графикон 67



На часовите по Животни вештини постигнат е највисок степен на активност на учениците, на половината од часовите 50% постигнатата активност е оценета со 5, на 31,25% од часовите постигнатата активност е оценета со 4, на 12,5% од часовите постигната е активност 3 и на 6,25% од часовите постигнатата активност е оценета со оценка 2.

Графикон 68



Според просечната оценка највисок степен на активност на учениците е постигнат на часовите по Животни вештини т.е. добиена е висока просечната оценка 4,25, потоа следуваат часовите по Македонски јазик на кои постигнатата активност на учениците доби просечна оценка 4,03 и најнизок степен на активност е постигнат на часовите по Запознавање на околината со просечна оценка 3,73.

Индикаторите за квалитетни меѓучовечки односи најповеќе се поврзани со кооперативното учење во наставата. Следниот сегмент на кој се фокусиравме при набљудувањето е степенот на постигната кооперативност меѓу учениците на наставните часови по Македонски јазик, Запознавање на околината и Животни вештини.

Следниот графикон ни го покажува степенот на постигната кооперативност на учениците на часот.

Графикон 69



Можеме да забележиме дека на најголем дел од часовите постигнатата кооперативност е оценета со ниски оценки, односно на 30,66% од часовите воопшто не постои кооперативност меѓу учениците, на 28% од часовите постои минимална кооперативност меѓу учениците оценета со оценка 2, исто толкав е процентот на часови каде кооперативноста меѓу учениците е оценета како добра т.е. со оценка 4, на 12% од часовите постигната е просечна кооперативност оценета со 3, а минимален е процентот на часови 1,33% на кои постигнатата кооперативност меѓу учениците доби

одлична оценка 5. Нискиот степен на постигната кооперативност е резултат пред сè на недоволната застапеност на ефективна групна работа. Резултатите од набљудувањето покажаа дека на часовите постои недоволна застапеност на групната форма на работа, како и на недоволно ефективни начини на распределување на задачите во групата.

Графикон 70



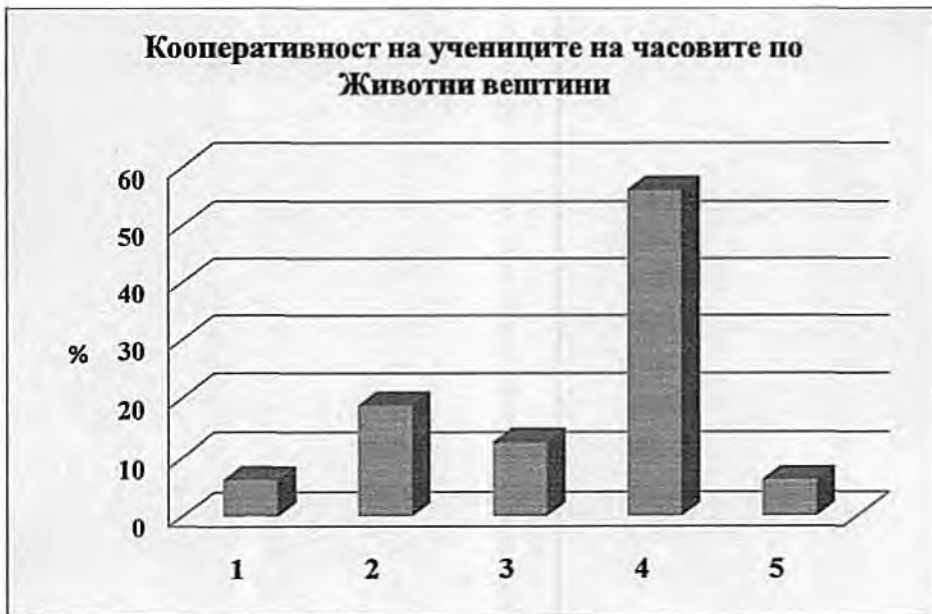
Можеме да забележиме дека на најголем дел од часовите по Македонски јазик 42,42% не постои кооперативност меѓу учениците, на 24,24% постигната е минимална кооперативност оценета со оценка 2, на 12,12% од часовите постигната е просечна кооперативност, кооперативноста е оценета со оценка 4 на 21,21% од часовите, а на ниту еден час не е постигната одлична кооперативност оценета со оценка 5.

Графикон 71



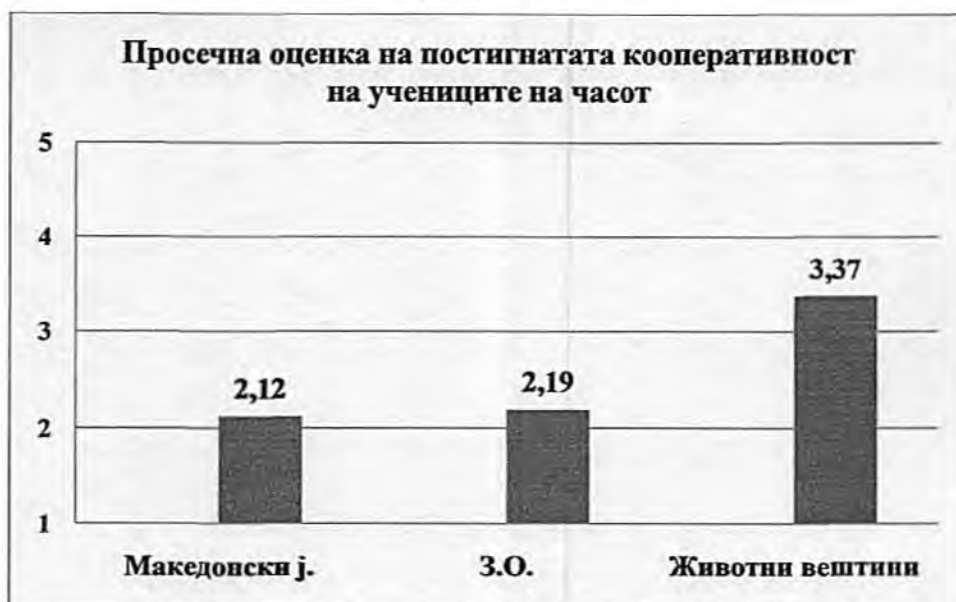
Слична е состојбата и на часовите по Запознавање на околината, на 30,76% од часовите не постои кооперативно учење, на најголем дел од часовите постигнатата кооперативност е оценета со минимална оценка 2, на 11,53% од часовите постигната е просечна кооперативност оценета со оценка 3, а на 19,23% од часовите постиганата е добра кооперативност меѓу учениците. На ниту еден час не е забележано кооперативно учење оценето во највисока оценка 5.

Графикон 72



На часовите по Животни вештини забележан е повисок степен на кооперативност меѓу учениците. На најголем дел од часовите 56,25% постигната е добра кооперативност меѓу учениците оценета со оценка 4, на 12,5% од часовите постигнатата кооперативност е оценета како просечна т.е. со оценка 3, на 18,75% кооперативноста е оценета со минимална оценка 2, а на 6,25% од часовите не постои кооперативно учење и на исто толку часови постигнатата кооперативност е оценета со одлична оценка 5.

Графикон 73



Според просечната оценка највисок степен на кооперативно учење е забележан на часовите по Животни вештини со просечна оценка 3,37. Тоа се должи пред сè на поголемата застапеност на групната работа, како и на едукативните игри кои на овие часови доста се практикуваат, а за нивно успешно реализирање потребна е заедничка соработка и договор. На часовите по Запознавање на околината постигнатата кооперативност има просечна оценка 2,19 и незначително пониска просечна оценка 2,12 за постигнатата кооперативност на часовите по Македонски јазик односно на овие часови постои низок степен на кооперативно учење.

Стилот на работа на наставникот го определуваат повеќе компоненти. Во рамките на протоколот за систематско набљудување, во делот за набљудување на стилот на работа на наставникот наведени се пет сегменти: способноста на наставникот за создавање пријатна атмосфера во училницата, способноста да промовира меѓусебно почитување и рамноправност, да ја поттикнува самоувереноста кај учениците, да ги поттикнува учениците на соработка и да ја поттикнува индивидуалноста кај учениците. За секој сегмент наведени се индикатори кои го определуваат стилот на работа на наставниците. Степенот на постигнување на овие сегменти е на скала од 1 до 5 (1 - незадоволителен, 2 - минимален, 3 - просечен, 4 - добар, 5 - одличен) при што добиени се следниве резултати:

Графикон 74



Способноста на наставникот за создавање пријатна атмосфера во училницата е определен од следниве индикатори:

Постигнатата сознајна подготвеност на учениците во најголем дел од часовите 51,38% доби оценка 4, на 23,61% од часовите постигнатата е одлична сознајна подготвеност оценета со 5, на 19,44% од часовите постигната е просечна сознајна подготвеност оценета со оценка 3, само на 5,55% од часовите постигната е минимална сознајната подготвеност оценета со оценка 2.

Во однос на емотивната подготвеност на учениците добиени се следниве оценки: на најголем дел од часовите 31,94% емотивната подготвеност е оценета како добра, на 27,77% од часовите постигната е просечна емотивната подготвеност на учениците оценета со 3, на 26,38% од часовите постигнатата емотивна подготвеност доби оценка 2, а 13,88% се оценети одлична оценка 5.

Во однос на тоа дали грешките на ученикот се сигнал за наставникот за нови објаснувања добиени се следниве резултати: на повеќе од половината часови 53,33%

наставниците добија оценка 4, на 30,66% од часовите наставниците добија оценка 5, на 14,66% оценети се со 3 и само 1,33% со оценка 2.

Во ниту еден случај способноста на наставникот за создавање пријатна атмосфера во училницата не е оценет со незадоволителна оценка 1.

Графикон 75



Следниот сегмент се однесува на способноста на наставникот да промовира меѓусебно почитување и рамноправност односно способноста на наставниците за промовирање на мултиетничка интеграција. За таа цел избрани се паралелки во кои постои мешана етничка структура при што се добиени следниве резултати:

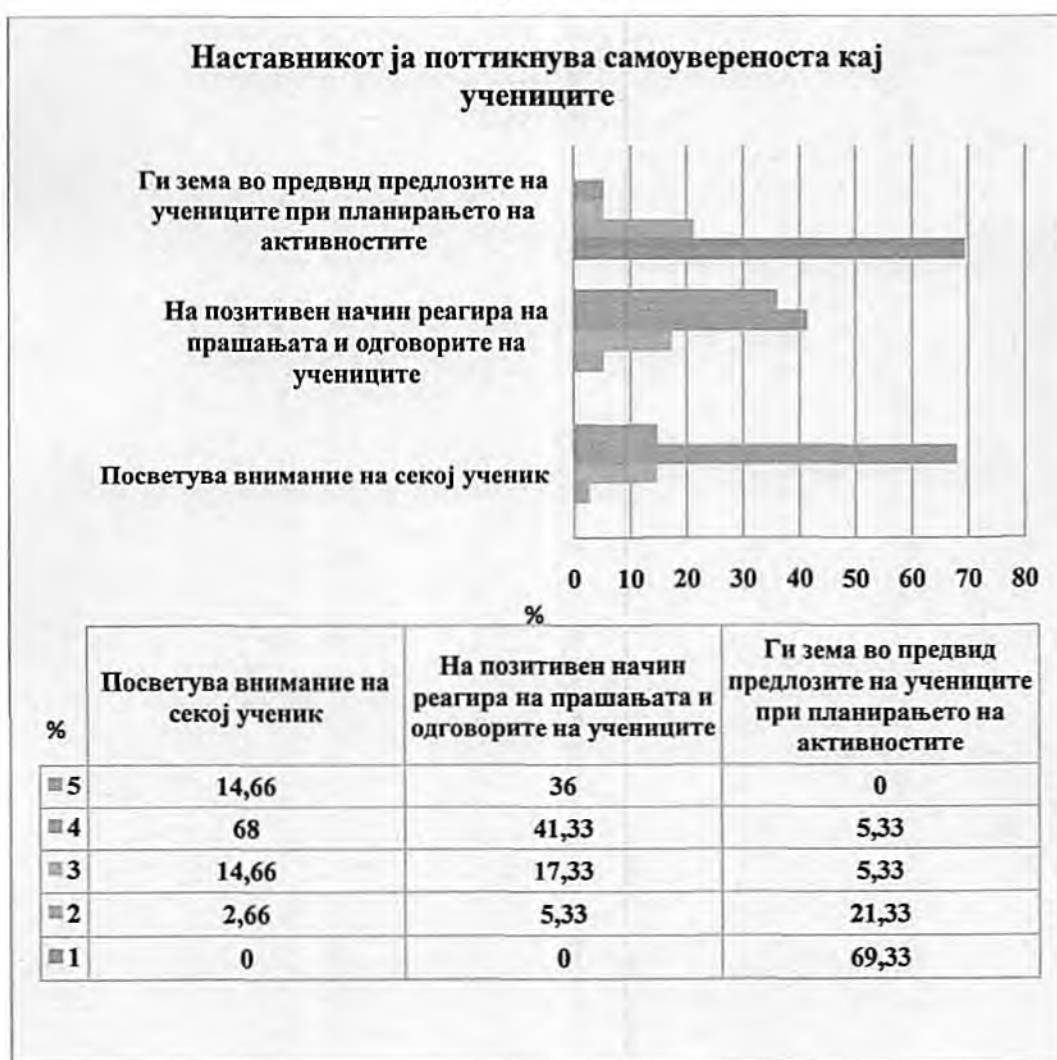
Најголем дел од наставниците 89,47% имаат одлична способност рамноправно да се однесуваат кон учениците од различни малцински групи оценета со највисока оценка

5, оснататиот дел од наставниците 10,52% добија оценка 4. Од графиконот можеме да видиме дека ниту за еден индикатор не е добиена пониска оценка од просечната 3.

Најголем дел од наставниците 42,1% одлично воспоставуваат интеракција со учениците од малцинските групи, 26,31% добија оценка 4 и 31,57% оценети се со просечна оценка 3.

Повеќе од половината наставници 52,63% добија највисока оценка 5 за нивната способност да ги земаат во предвид разликите меѓу учениците и да инсистираат на толеранција, 42,1% добија оценка 4 и само 5,26% се оценети со оценка 3.

Графикон 76



Третиот сегмент кој го одредува стилот на раба на наставникот е колку наставниците ја поттикнуваат самоувереноста кај учениците. При анализата на индикаторите кои го одредуваат овој сегмент добиени се следниве резултати:



Најголемиот дел од наставниците 68% се оценети со оценка 4 за посветеното внимание на секој ученик на часот, 14,66 % се оценети со одлична оценка 5 и исто толкав процент со просечна оценка 3. Само 2,66% од наставниците се оценети со минимална оценка 2, а ниту еден наставник не е оценет со незадоволителна оценка 1.

Поголемиот дел од наставниците на позитивен начин реагираат на прашањата и одговорите на учениците, 36% од наставниците се оценети со оценка 5 за одличниот начинот на реагирање на прашањата и одговорите на учениците, 41,33% се оценети со оценка 4, 17,33 со оценка 3 и 5,33% со оценка 2.

Следниот индикатор кој укажува поттикнување самодоверба кај учениците е колку наставниците ги земаат во предвид предлозите на учениците при планирањето на активностите. Најголем дел од наставниците 69,33% не ги земаат во предвид предлозите на учениците при планирањето на активностите, 21,33 % од наставниците оценети се со оценка 2 т.е. минимално ги земаат во предвид предлозите на учениците, 5,33% се оценети со оценка 3 и исто толкав процент со оценка 4. Ниту еден наставник не е оценет со одлична оценка 5. Забележуваме дека најголем дел од наставниците самите се креатори при планирањето на активностите без учество на учениците.

Графикон 77



Следен сегмент на кој се фокусиравме во набљудувањето е колку наставникот ги поттикнува учениците на соработка при што добиени се следниве резултати:

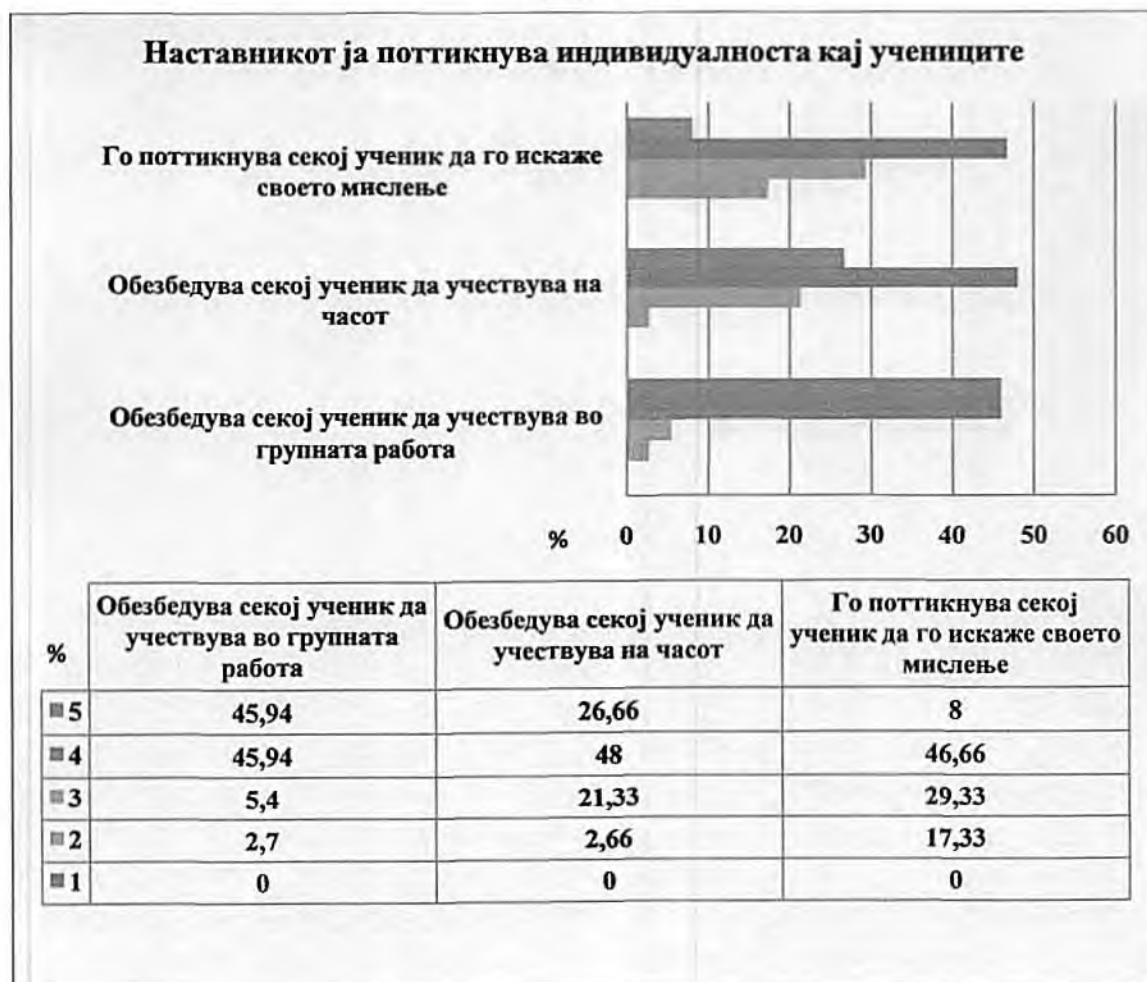
Првиот индикатор е дали наставникот нуди активности во кои е можна соработка меѓу учениците. Најголем дел од наставниците 40% добија оценка 2 бидејќи реализираат активностите кои нудат минимална можност за соработка на учениците, 36% од наставниците добија оценка 4 односно реализираните активностите даваат добри можности за соработка на учениците, 13,33% од наставниците се оценети со оценка 3, 5,33 добија највисока оценка 5 т.е. нудат одлични активности за соработка и исто толкав процент добија најниска оценка 1 што укажува дека мал дел од наставниците воопшто не нудат активности за соработка.

Следниот индикатор се однесува на способноста на наставниците за создавање услови за групна работа на учениците. Оценети се само оние часови на кои е

реализирана групна форма на работа. Најголем дел од наставниците 64,86% оценети се со оценка 4 т.е. создаваат добри услови за групна работа на учениците, 21,62% создаваат одлични услови за групна работа на учениците, 10,81% создаваат просечни услови за групна работа на учениците и само 2,7% создаваат минимални услови за групна работа на учениците.

Третиот индикатор укажува на тоа колку наставниците ги упатуваат учениците на правилното однесување во група или пар. Најголем дел од наставниците 59,45% се оценети со оценка 4 односно постигнале добар степен на правилно однесување на учениците во група, 21,61% добија одлична оценка 5, 16,21% се оценети со 3 и само 2,7% се оценети со оценка 2, односно минимално ги упатуваат учениците на правилно однесување во група или пар.

Графикон 78



Поттикнувањето индивидуалност кај учениците е значаен сегмент кој го одредува стилот на работа на наставниците. При анализата на индикаторите добиени се следниве резултати:

45,94% од наставниците оценети се со одлична оценка 5 за нивната способност да обезбедат учество на секој ученик во групната работа, исто толков процент добија оценка 4, 5,4% добија оценка 3, а само 2,7% оценети се со 2 односно учеството на некои ученици во групната работа е минимално. Овие резултати се однесуваат само на оние часови каде наставниците реализираа групна форма на работа.

Следниот индикатор се однесува на способноста на наставниците да обезбедат учество на секој ученик на часот. Најголемиот дел од наставниците 48% се оценети со оценка 4 односно поседуваат добри способности за обезбедување учество на секој ученик на часот, 26,66% оценети се со одлична оценка 5, 21,33% добија оценка 3 и само мал дел од наставниците 2,66 обезбедуваат минимално учество на учениците на часот.

Значаен индикатор за поттикнување индивидуалност кај учениците е поттикнување на секој од нив да го искаже своето мислење. Таквата способност кај најголем дел од наставниците 46,66% е оценета како добра односно доби оценка 4, 29,33% добија оценка 3 односно поттикнувањето на учениците да го искажат своето мислење е просечно, 17,33% минимално ги поттикнуваат учениците за искажување на сопственото мислење и 8% од наставниците добија одлична оценка 5.

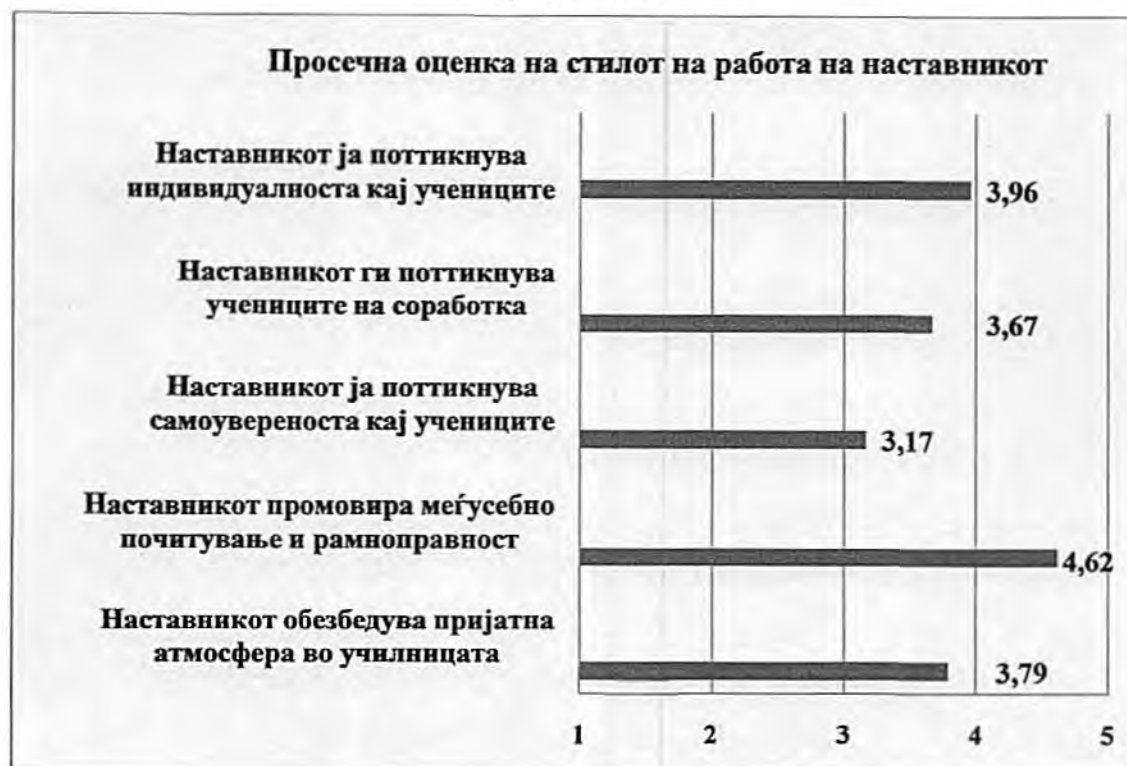
Податоците од претходните табели покажуваат дека два од индикаторите на стилот на работа на наставникот се оценети како незадоволителни и тоа 5,33% од наставниците не нудат активности во кои е можна соработка меѓу учениците и голем дел од наставниците 69,33% не ги земаат во предвид предлозите на учениците при планирањето на активностите.

Одлична оценка е забележана кај најголем дел од наставниците за промовирањето рамноправност и почитување и тоа 89,47% од наставниците се оценети со оценка 5 за рамноправното однесување кон учениците од малцинските групи, 42,1% одлично воспоставуваат интеракција со учениците од малцинските групи и 52,63% ги имаат во предвид разликите меѓу учениците и инсистираат на толеранција.

Најфреквентна е оценката 4 кај најголемиот дел од индикаторите со кој стилот на работа на наставниците го оценуваме како добар.

Просечната оценка на секој од составните сегменти на стилот на работа на наставникот е даден во следниот графикон:

Графикон 79



Највисока просечна оценка е добиена за способноста на наставниците да промовираат меѓусебно почитување и рамноправност 4,62, а најниска за способноста да ја поттикнува самоувереноста кај учениците 3,17.

### Заклучок

Согласно направената анализа на резултатите добиени при систематското набљудување добиени се следниве заклучни согледувања:

За успешно реализирање на целите и задачите на наставниот час и создавање на позитивна сознајна и емотивна клима во одделението неопходна е подготовка на учениците за работа. Најголемиот дел од наставниците подготовката на учениците ја прават по пат на повторување на предходно научените содржини по принципот на прашање - одговор, мал дел од наставниците применуваат начини и методи кои поттикнуваат поголема љубопитност и интерес кај учениците како што се создавање на проблемски ситуации, примена на педагошки анегдоти, едукативни игри и слично. Начинот на подготовка на учениците за час директно влијае на степенот на постигната сознајна и емотивна подготвеност на учениците за работа. Највисок степен на сознајна и емотивна подготвеност на учениците за час е постигнат кога наставниците

применуваат педагошки анегдоти и едукативните игри, а најнизок со укажување на значењето на целите и задачите кои треба да се постигнат на часот. Постигнат е добар степен на сознајна подготвеност на учениците за час и според просечната оценка највисок степен на сознајна подготвеност е постигнат на часовите по Животни вештини што се должи пред сè на поактивните начини на подготовка на учениците за час, најчесто преку едукативни игри кои се доста интересни за учениците и ги прават часовите поразлични од останатите кои започнуваат со шаблонско повторување на изученото градиво. На овие часови постигнат е и повисок степен на емотивна подготвеност на учениците за разлика од часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината каде емотивната подготвеност на учениците е оценета како просечна.

Современата настава има обележја на полиморфност, како во однос на формите и методите, така и во однос на создавање на наставни ситуации во кои е евидентна активната позиција на ученикот, соработничката улога на наставникот, интегрирањето на содржините, процесуалноста на активностите што ги изведува ученикот, интензивните интерактивни односи меѓу субјектите во наставата и слично.

Истражувањето покажа дека фронталната форма убедливо доминира во трите артикулациони делови на часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината. Втора по застапеност на овие часови е групната форма на работа. Компаративната анализа покажа дека на часовите по Животни вештини групната форма доминира во однос на останатите наставни форми. Загрижува минималната застапеност на работата во парови на наставните часови кај трите наставни предмети.

Начините на работа во наставата никако не смеат да се сведат на сувопарни информации од страна на наставникот и нивно усвојување од страна на ученикот. Тоа посебно е важно, при изучувањето на содржини преку кои учениците треба да ја согледаат поврзаноста помеѓу своите лични искуства и општествениот живот. За тоа фронталната настава, односно информаците кои наставникот треба да им ги пренесе на учениците, треба да послужат само како основа за иницирање на различни мисловни и практични активности. Учениците треба да добијат можност за мисловно и емотивно ангажирање, кое пред сè, ќе зависи од нивната мотивираност и нивните интереси.

Застапеноста на наставните методи и техники зависи од тоа во кој од артикулациониот дел на часот се применуваат. Во воведниот дел на часовите доминира методот на разговор најчесто во комбинација со илустративно – демонстративниот метод кој е втор по застапеност. На часовите по Животни вештини во воведниот дел

често се користат игровни активности кои ги нуди прирачникот наменет за реализирање на оваа наставна програма.

Во главниот дел на наставните часови доминира методот на предавање од оправданост што во овој дел на часот наставниците предаваат ново градиво и тоа најчесто со користење на фронтална наставна форма. Овој метод најчесто е во комбинација со илустративно-демонстративниот метод. Останатите наставни методи: методот на експеримент, истражувачкиот метод, дебатата, драматизацијата, решавањето проблем...се недоволно застапени.

Во завршниот дел на часовите доминира методот на разговор од причина што наставниците на тој начин „најлесно“ го сумираат она што го предавале во главниот дел на часот т.е. преку разговор добиваат повратна информација за тоа колку учениците усвоиле и запомниле од она што предходно го предавале.

На часовите недоволно се применуваат методи и техники кои овозможуваат истражувачко, партиципативно и искуствено учење. Загрижува фактот што повеќето активни наставни методи каде до израз може да дојдат кооперативното и активно учења, а воедно да се поттикне и поголема самостојност на учениците во процесот на учење изостануваат или се минимално застапени.

Во теоретската анализа на истражувањето објаснато е значењето на тимската работа и соработката на учениците во процесот на учење, кооперативното учење и начините како да се постигне подобра и поефективна кооперативност при работата на учениците во групи. При набљудувањето на наставните часови забележано е дека учениците се распределени за работа по групи и во најголем број на случаи секој ученик од групата работи на иста задача. Ваквиот начин на распределба на задачите во групата, во која секој ученик самостојно работи на својата задача и не постои меѓусебна соработка и договарање, не можеме да го сметаме за вистинска групна работа, само затоа што што распоредот на клупите е адаптиран за работа во групи.

Помалку застапен начин на групна работа е меѓусебната соработка на учениците за доаѓање до заедничко решение. При ваквиот начин на распределба учениците најчесто работат исти задачи, но при тоа соработуваат и се договараат за најуспешно изработените задачи да ги презентираат пред останатите ученици. Минимално е застапена самостојната работа на учениците на делови од задачата и наоѓање на заедничко решение. Во најмал број на случаи учениците од иста група работат различни задачи, но и при ваквата распределба не постои соработка и кооперативност меѓу учениците бидејќи секој самостојно работи на сопствените задачи.

Наставната пракса покажа дека иако децата работат во групи, не работат тимски, ниту соработуваат при решавањето на училишните задачи, туку најчесто работат индивидуално. Причина за тоа најчесто е поставената задача од страна на наставникот.

Еден од начините за модернизација на наставата е примената на кооперативно учење. Позитивната меѓусебна зависност која се развива во групата ја поттикнува индивидуалната одговорност за сопственото учење и активното учество во решавањето на проблемите. Атмосферата за работа која се постигнува со кооперативното учење ги става учениците во ситуација да градат позитивни, толерантни и пријателски односи со своите другари, да формираат позитивни мислења за себе и сопствените можности.

Резултатите покажаа низок степен на постигната кооперативност меѓу учениците, особено на часовите по Македонски јазик и Запознавање на околината оценета како минимална. Нискиот степен на постигната кооперативност е резултат пред сè на недоволната застапеност на ефективна групна работа. Резултатите од набљудувањето покажаа дека на часовите постои недоволна застапеност на групната форма на работа, како и на недоволно ефективни начини на распределување на задачите во групата. Според просечната оценка највисок степен на кооперативно учење е забележан на часовите по Животни вештини, што се должи пред сè на поголемата застапеност на групната работа, но и на поактивни наставни методи како едукативните игри и драматизацијата, играњето улоги кои на овие часови доста се практикуваат, а за нивно успешно реализирање потребна е заедничка соработка и договор.

Стилот на работа на наставникот го определуваат повеќе компоненти: способноста за создавање пријатна атмосфера во училницата, способноста да промовира меѓусебно почитување и рамноправност, да ја поттикнува самоувереноста кај учениците, да ги поттикнува учениците на соработка и да ја поттикнува индивидуалноста кај учениците. Резултатите од набљудувањето покажаа дека најглемиот дел од индикаторите кои го определуваат стилот на работа на наставниците се оценети како добри.

Одлично се оценети најголем дел од наставниците за промовирањето рамноправност, почитување и толеранција за учениците од малцинските групи како и за успешно воспоставената интеракција со учениците од различни етнички средини.

Незадоволителна оценка добија најголемиот дел од наставниците бидејќи при планирањето на активностите за час не ги земаат во предвид предлозите на учениците.

Највисока просечна оценка е добиена за одличната способност на наставниците да промовираат меѓусебно почитување и рамноправност 4,62, а најниска за просечната способност да ја поттикнат самоувереноста кај учениците 3,17. Останатите сегменти



кои го определуваат стилот на работа на наставниците: наставниците обезбедуваат пријатна атмосфера во училницата, ги поттикнуваат учениците на соработка, ја поттикнува индивидуалноста кај учениците се оценети како добри.

Општ заклучок од набљудувањето на наставните часови, начинот на нивната реализација и степенот на развиени компетенции на наставниците се уште не се максимално искористени, што ја отфрла четвртата хипотеза според која наставниците имаат целосно развиени дидактичко-методички компетенции за реализирање на настава врз етички основи, а истовремено ја потврдува шестта хипотеза според која постои потреба од дизајнирање на микрометодски модели за унапредување на компетенциите на наставниците за реализација на настава врз етички основи.

## 5. Евалуација на микрометодските модели за реализација на настава врз етички основи

Резултатите добиени од систематското набљудување на наставните часови покажаа дека начинот на нивната реализација и степенот на развиени компетенции на наставниците за реализирање на настава врз етички основи се уште не се максимално искористени, при што врз основа на целосно направената анализа дадена во третиот дел на истражувањето, конструирани се дванаесет микрометодски модели, со кои правиме позитивна промена на оние сегменти од наставниот час каде може да се направи интервенција и модификација.

Сите микрометодски модели реализирани се на часовите по Запознавање на околината во првиот образовен циклус бидејќи сметаме голем дел од содржините во наставната програма по Запознавање на околината даваат можност за развивање на етички вредности кај учениците, како и можност за реализирање на активности кои се во функција и ги зајакнуваат етичките основи на дидактичката компонента на часот. Микрометодските модели реализирани се под надзор на одделенски наставник кој последователно врши нивна евалуација. Евалуацијата на микрометодските модели се врши со предходно структуриран Протокол за интервју за евалуација на микрометодските модели кој се состои од два типа на прашања: прашања од затворен тип дадени во вид на скали за проценка и прашања од отворен тип.

Микрометодските модели реализирани се кај дел од наставниците во чие одделение предходно беше извршено систематско набљудување. Тоа ни помага да

направиме компаративна анализа на резултатите добиени пред и по примената на микрометодските модели. Реализирани се вкупно 24 работилници, по 2 работилници за секој од дванаесетте микрометодски модели. Микрометодските модели се евалуирани од вкупно 17 наставници од првиот образовен циклус и тоа: 2 наставници од прво одделение, 7 наставници од второ одделение и 8 наставници од трето одделение.

Во првиот дел од протоколот за евалуација се врши евалуација на дидактичките компоненти на реализираниот микрометодски модел преку скала за проценка составена од четири сегменти: подготвеност на учениците за час, стил на наставна работа, кооперативно учење и позитивни промени кај учениците. Секој сегмент е определен од соодветни индикатори чија присутност е евалуирана на скала од 1 до 5 каде што 1 означува минимум, а 5 максимум (1 - незадоволителна, 2 - минимална, 3 - просечна, 4 – добра, 5 – одлична).

За успешно реализирање на целите и задачите на часот и создавање на пријатна атмосфера во училницата неопходна е подготовка на учениците за работа и тоа: материјално – техничка, сознајна и емотивна. Резултатите од набљудувањето покажаа дека највисок степен на сознајна и емотивна подготвеност на учениците е постигната со примена на педагошки анегдоти и едукативни игри кои наставниците недоволно ги применуваат во наставната пракса. Микрометодските модели во голема мера го применуваат учењето преку игра нудејќи широк спектар на едукативни игри и најразлични можности за нивна примена.

Во следниот графикон дадени се резултатите од евалуацијата на постигнатата сознајна и емотивна подготвеност на учениците при примената на микрометодските модели:

Графикон 80.



Забележуваме дека најголем дел од наставниците 94% постигнатата емотивна подготвеност на учениците ја оценуваат со највисока оценка 5, само 6% ја оценуваат со 4, а ниту еден наставник не ја оценил како просечна, минимална или незадоволителна.

Слични резултати се добиени и при евалуацијата на сознајната подготвеност на учениците и тоа 88% од наставниците ја оценуваат како одлична, а само 12% даваат оценка 4, односно постигнатата сознајна подготвеност на учениците ја оценуваат како добра.

Во табела 2 и 3 претставена ни е просечната оценка на постигнатата сознајна и емотивна подготвеност на учениците пред и по примената на микрометодските модели.

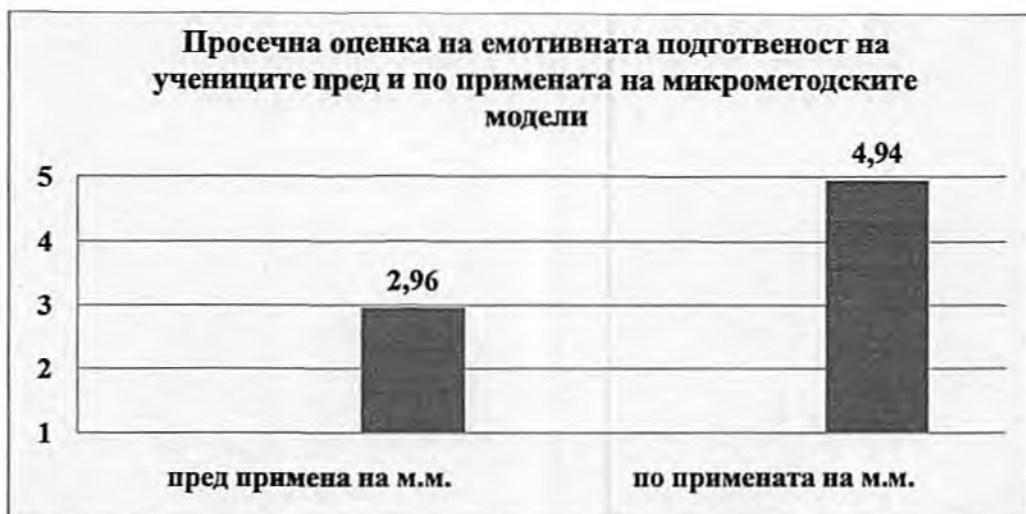
Графикон 81.



Резултатите од набљудувањето на часовите по Запознавање на околината пред примената на микрометодските модели покажаа дека сознајната подготвеност на учениците е оценета со просечна оценка 3,8. По примената на микрометодските модели постигнат е повисок степен на сознајна подготвеност на учениците и просечна оценка 4,88.

Значајни подобрувања забележани се и во поглед на емотивната подготвеност на учениците за час. Просечната оценка на емотивната подготвеност на учениците на часовите по Запознавање на околината пред примената на микрометодските модели изнесува 2,96. При примената на микрометодските модели наставниците постигнатата емотивна подготвеност на учениците ја оценуваат како одлична, односно просечната оценка изнесува 4,94.

Графикон 82.



Вториот сегмент се однесува на стилот на наставна работа на водителот кој го определуваат индикаторите дадени во графикон 4.

Графикон 83.

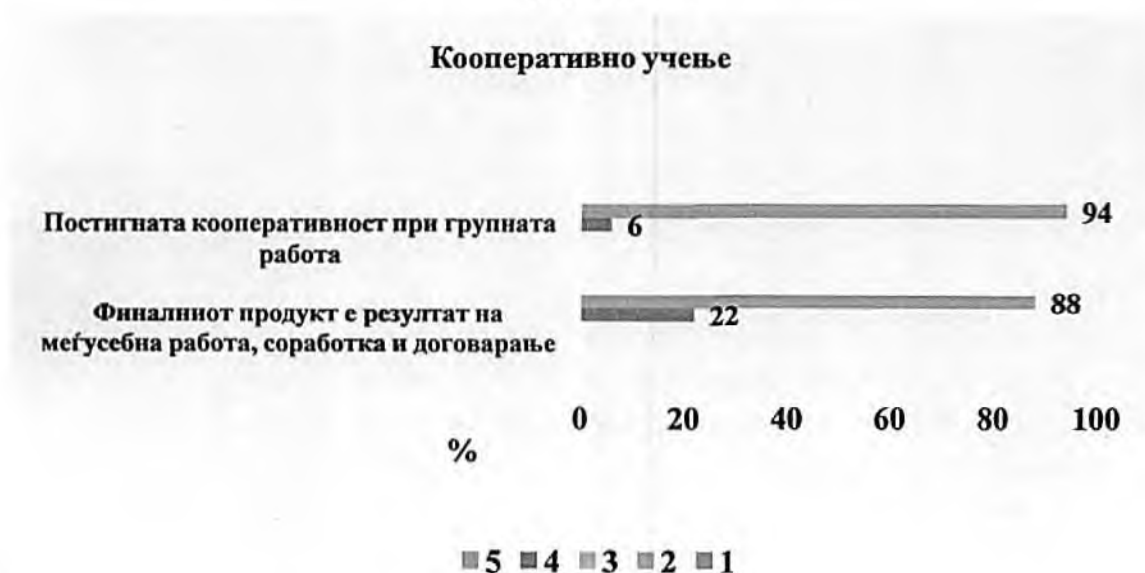


Најголем дел од наставниците стилот на наставна работа на водителот го оценуваат со највисока оценка и тоа: 16 наставници или 94% даваат оценка 5 за начинот на кој водителот во текот на работилниците промовира меѓусебно почитување и рамноправност и реализираните активности за соработка меѓу учениците, само 1 наставник оценува со 4, а ниту еден наставник стилот на наставна работа на водителот

не го оценил со оценки 3, 2 и 1. 71% од наставниците сметаат дека водителот одлично ја поттикнува самоувереноста кај учениците, а 29% оценуваат со оценка 4.

Една од целите при креирањето на микрометодските модели е промовирање на кооперативно учење, односно реализираните активности и начинот на распределба на активностите при групната работа да овозможи висок степен на кооперативност меѓу учениците. Поставувањето на оваа цел е согласно добиените резултати од набљудувањето на наставните часови на кои забележано е дека кооперативното учење недоволно и неефективно се применува, односно не ги постигнува очекуваните ефекти. За надминување на ваквата состојба реализирани се активности во кои доминира групната и тандемска работа која може да се види и при најгруб преглед на микрометодските модели, при што истакнуваме дека наставата се реализира во современо дизајнирана средина за учење, работа во мали групи без занемарување на индивидуалните активности кои секогаш се во функција на заедничкиот финален продукт.

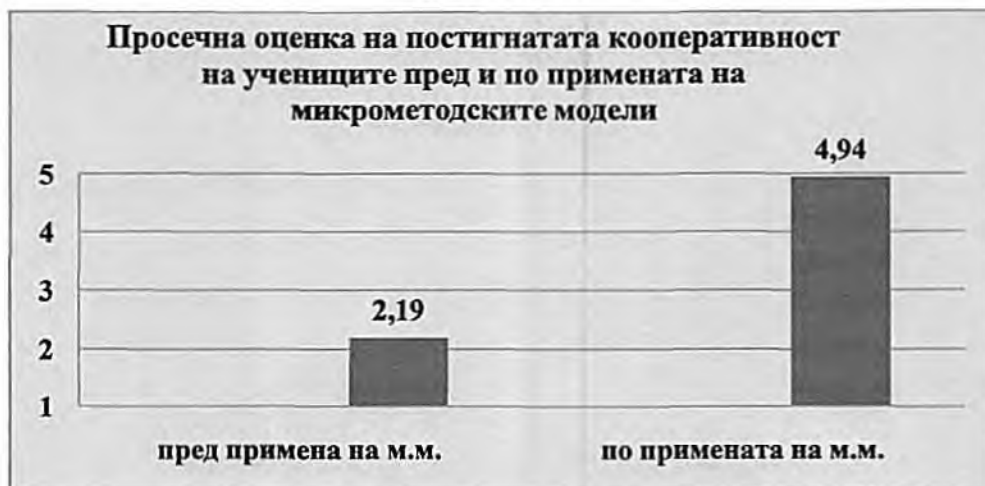
Графикон 84.



Најголем дел од наставниците постигнатата кооперативност меѓу учениците и финалниот продукт од меѓусебната кооперативна работа ја оценуваат со одлична оценка 5.

Реализираните работилници овозможува значајно подобрување и промовирање на кооперативното учење што може да се забележи и од графиконот каде ни е представена просечната оценка на кооперативноста меѓу учениците пред 2,19 и по примената на микрометодските модели 4,94.

Графикон 85.



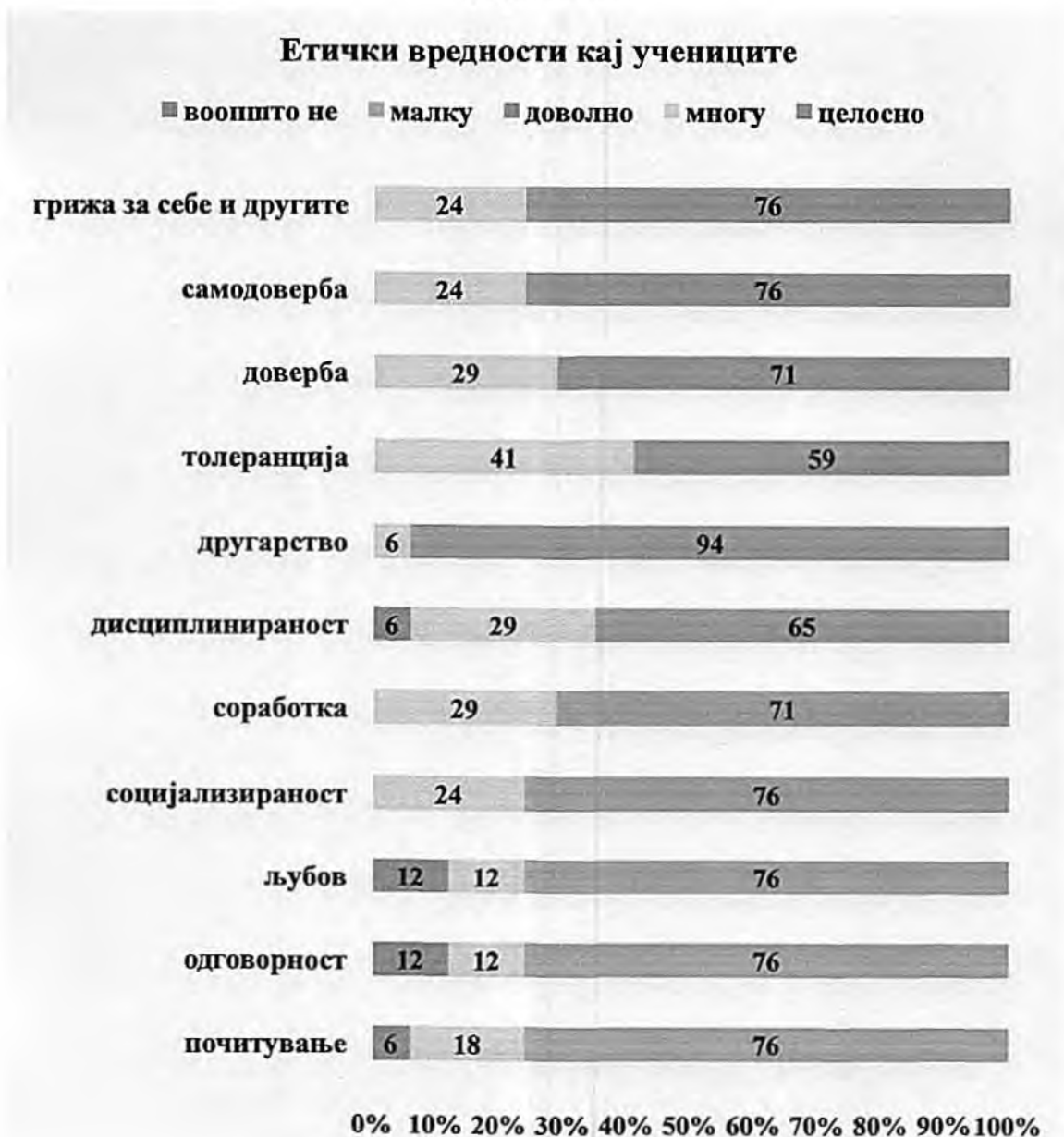
Успешното реализирање на целите е невозможно без очекуваните позитивни промени кај учениците што всушност е и финалниот продукт од реализираните работилници. Наставниците се едногласни во своите ставови и скоро сите односно 16 наставници или 94% одлично ги оценуваат промените кај учениците, а само 1 или 6% промените кај учениците ги оценуваат со оценка 4. Наставниците сметаат дека учењето преку игра е поинтересно и поприфатливо за учениците и одлично ги оценуваат можностите кои ги дава како во поглед на стекнувањето и трансферот на знаења така и во поглед на мотивираноста и заинтересираноста на учениците.

Графикон 86.



Содржината на микрометодските модели и начинот на нивното реализирање претпоставуваат развивање на етички вредности кај учениците. За таа цел избрани се соодветни содржини од наставната програма по Запознавање на околината кои со мала модификација и адаптација овозможува во голема мера поттикнување и развој на етички вредности кај учениците. Најголем дел од наставниците сметаат дека содржините и реализираните активности на работилниците целосно ги развија следниве етички вредности кај учениците: грижа за себе и другите 76% од наставниците, самоверба 76%, доверба 71%, толеранција 59%, другарство 94%, дисциплинираност 65%, соработка 71%, социјализираност 76%, љубов 76%, одговорност 76% и почитување 67%.

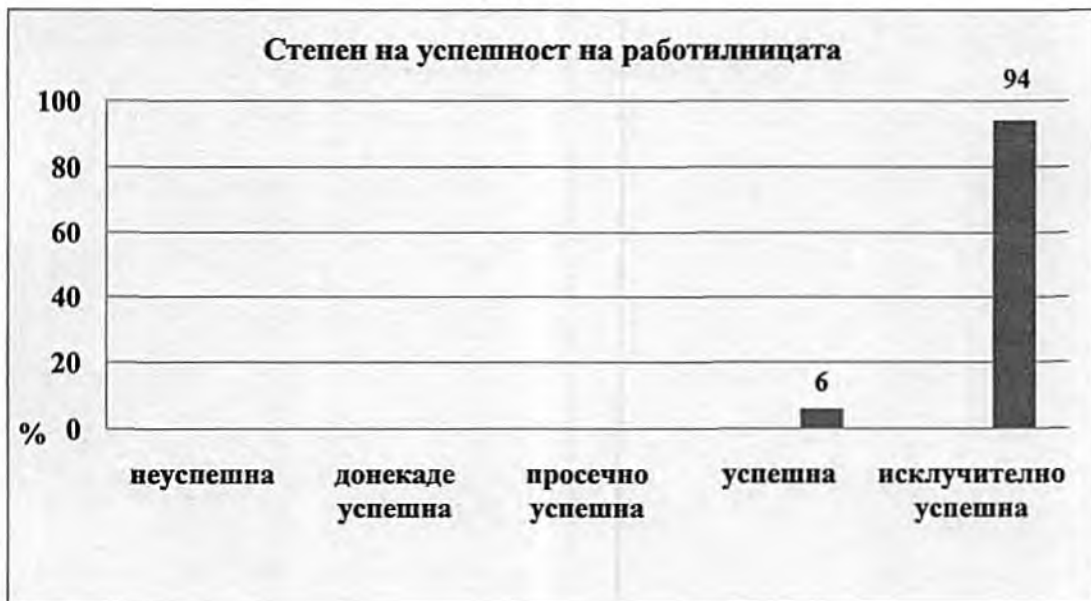
Графикон 87.



Одговорите на третото прашање упатуваат на заклучок дека наставниците немаат негативни забелешки во однос на целокупната реализација на работилниците, нивните коментари се позитивни особено истакнувајќи ги предностите од примената на учењето преку игра. Според нив „учењето низ игровни активности е особено интересно и адаптирано на возраста на учениците, играта ги мотивира и инспирира децата, тие стануваат посигурни и се активни учесници на часот. Доколку правилата се јасни и кратки преку играта учениците полесно ги совладуваат предвидените цели и содржини и полесно ги усвојуваат и перцепираат апстрактните поими. Учениците се поттикнати на меѓусебно договарање, помош, соработка, почитување на правила, особено истакнувајќи го степенот на постигнатата кооперативност во групите“. Единствено даваат забелешка во однос на дисциплината, која според некои наставници „потешко се одржува при примената на игровните активности и доколку постои мало отстапување од правилата не може целосно да се реализираат предвидените цели и содржини“.

Одговорите на четвртото прашање кои се однесуваат на степенот на успешност на одржаните работилници покажуваат дека од вкупно 17 наставници, 16 или 94% се изјасниле дека работилниците се исклучително успешни, а еден наставник или 6% ја оценил работилницата како успешна.

Графикон 88.





Во заклучокот на овој дел од истражувањето се потврдува седмата хипотеза според која наставниците позитивно ги вреднуваат микрометодските модели за наставна работа, која е потврдена од изразито позитивните ставови на наставниците за степенот на успешност на одржаните работилници и позитивните коментари во однос на подржувањето на моделот учење преку игра.

# IV ДЕЛ: ПРЕДЛОГ НА МИКРОМЕТОДСКИ МОДЕЛИ ЗА РЕАЛИЗИРАЊЕ НА НАСТАВА ВРЗ ЕТИЧКИ ОСНОВИ

*...Научете го дека заработените пари вредат повеќе од најдените, дека во училиште е многу полесно да греши отколку да лаже.*

*Ако можете научете го на чудотворноста на книгата, но исто дајте му време да размислува на вечната загатка: птица на небото, пчела на сонцето, цвет на зеленлото...*



| Микрометодски модели реализирани на наставата по Запознавање на околината во првиот образовен циклус |   |
|--|---|
| Нумериран микрометодски модел  | Назив на микрометодскиот модел              |
| ММ - 1   | Градење самодоверба                         |
| ММ - 2   | Другарство и соработка                      |
| ММ - 3   | Пријатни и непријатни чувства               |
| ММ - 4   | Почитување на разлики                       |
| ММ - 5   | Моите права                                 |
| ММ - 6   | Почитување на правила - правилно однесување |
| ММ - 7   | Задолженија во домот                        |
| ММ - 8   | Здрава храна                                |
| ММ - 9   | Слободно време                              |
| ММ - 10  | Одржување и разубавување на околината       |
| ММ - 11  | Хуман однос кон растенијата и животните     |
| ММ - 12  | Почитување на традицијата                   |

| Легенда за шифрирање на структурните елементи на микрометодскиот модел   |  |   |
|--|--|---|
| 1 - прва позиција на шифрата   | 2 - втора позиција на шифрата                                  | 3 - трета позиција на шифрата               |
| број/броеви - на дадениот микрометодски модел  | букви - големи печатни, соодветни на структурата на протоколот | број - набројување на соодветниот материјал |
|  | СН - средства за наставникот                                   |   |
|  | СУ - средства за ученикот                                      |   |
|  | МН - материјали за наставникот                                 |   |
|  | МУ - основен работен материјал за ученикот                     |   |
|  | ДМ - додатен материјал за ученикот                             |   |
| <p><b>Пример:</b> 1МУ<sub>2</sub> –шифра за основен материјал за работа на учениците, даден втор по ред при реализацијата на првиот микрометодски модел.</p> |  |   |
| 1  | МУ   | 2   |

## 1. Градење самодоверба - Микрометодски модел број 1

### ММ - 1: Протокол за микрометодски модел број 1

Одделение на реализација: II, III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Македонски јазик, Животни вештини, Ликовно образование, Физичко и здравствено образование.

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да развијат позитивна слика за себе;
- да развијат самодоверба во своите постапки и способности;
- да умеат да се представат пред другите – што знам, умеам?;
- да ги откриваат и негуваат своите интереси.

Видови активности:

Дидактичка игра “Порака“, главна активност “Дрвото на можностите“, заедничка дискусија за главната активност и изработка на сиден постер, завршна дидактичка игра “Убав збор железни врати отвара“.

Средства за наставникот: листови хартија, хамер, лепило, фломастери.

Средства за ученикот: фломастери.

Основен материјал за ученикот:

ИМУ: работни ливчиња цвет и пупка.

## Реализација на микрометодскиот модел:

Работилницата ја започнуваме со воведна дидактичка игра “Порака“, чија цел е создавање на позитивна атмосфера во одделението, преку испраќање на позитивни пораки и мисли за секој ученик, кои истовремено влијаат во јакнењето на самовербата и создавањето на позитивна слика за ученикот. Играта ја започнува наставникот кој дава јасни инструкции за правилата на играта: “Јас ќе му испратам порака на некој од вас, но овој пат ќе повикам поштар. Пораката треба да биде убава, да содржи позитивни коментари за оној на кој му ја испраќаме, на пример: некоја негова позитивна особина, нешто што добро умее да прави и слично. Мојот сосед (ученикот до него) ќе биде прв поштар во оваа игра. Јас ќе му ја шепнам пораката и името на оној на кој му ја испраќам. Тогаш тој ќе отиде до ученикот на кој му ја испраќам пораката и ќе му ја шепне таа убава порака на уво. Примачот на пораката ќе ја каже пораката гласно за сите да ја слушнат. Сега примачот на пораката станува поштар, станува од столчето каде седи, а претходниот поштар е испраќач на нова порака која му ја шепнува на новиот поштар. Играта трае додека сите не примат по една убава порака.“

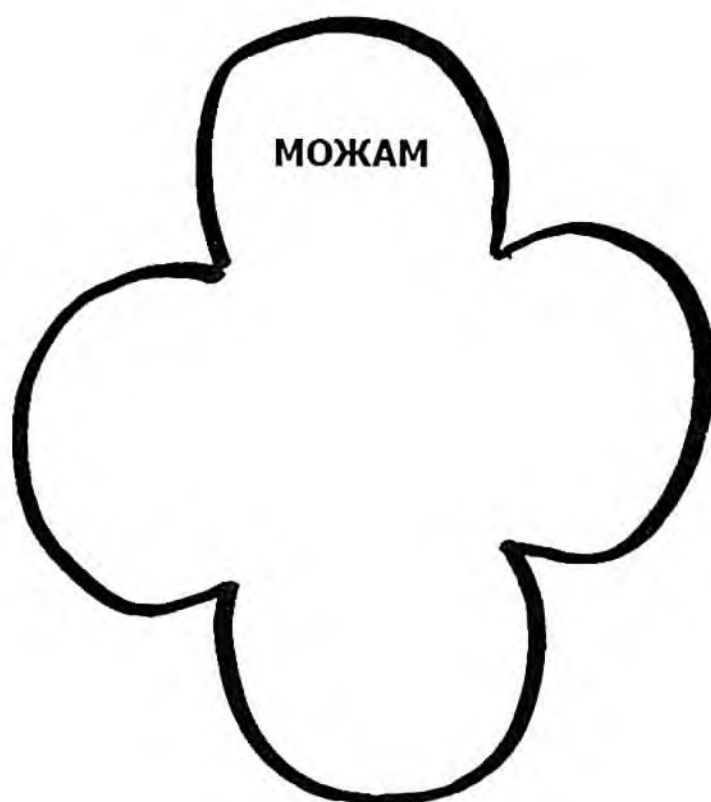
Главната активност ја именуваме “Дрво на можностите“. За нејзино реализирање истражувачот има подготвено соодветни работни ливчиња за секој ученик. На едното работно ливче нацртан е цвет во кој што ученикот треба да напише едно нешто што сега може да го прави и го смета за важно (да плива, да свири на некој инструмент, да вози ролери и слично), а на второто работно ливче нацртана е пупка, во која ученикот треба да напише нешто што сеуште не може да го прави, но верува дека ќе може да го прави (убаво да ја научи таблицата множење, да научи да прави колачи, да јава коњ и слично). Наставникот интервенира доколку смета дека очекувањата се нереални. Откако учениците ќе ја завршат активноста, листовите се лепат на хамер на кој е нацртано големо дрво. Потоа се поведува дискусија. Од дрвото се забележува дека сите ученици не можат и не умеат исто. “Дрвото на можностите“ се изложува во училницата.

**Заклучок:** *Секој има свои способности, по кои се разликува од другите. Се читаат некои од напишаните цветови и пупки, се истакнува разновидноста на напишаното и се напоменува дека по некое време и пупките ќе расцветаат, односно дека учениците ќе го остварат она што го посакуваат, а за да успеат во тоа треба да веруваат во себе, да бидат упорни и да се обидуваат повеќе пати да го направат она што го сакаат.*

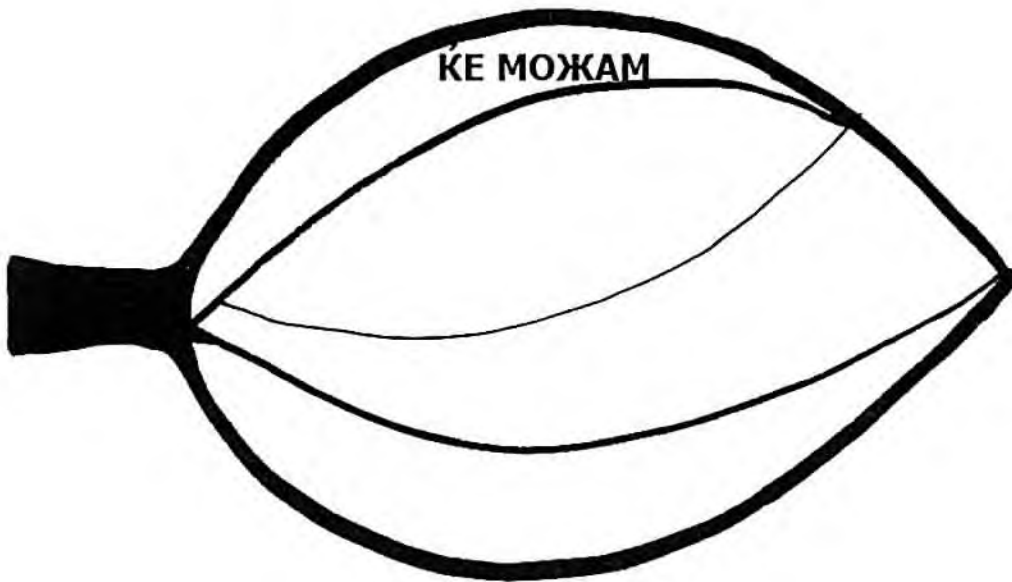
Работилницата завршува во опуштена и раздвижена атмосфера со играта “Убав збор железни врати отвора“. Целта е преку игровна активност учениците да го потврдат и рефлектираат она што предходно го усвоиле во текот на работилницата, односно преку убави изјави да се претстават себе си и своите другарчиња.

Учениците се делат на две групи. Едната група формира круг, кој претставува тврдина. Останатите ученици стојат внатре во кругот. Задача на учениците кои се внатре во кругот е да излезат од тврдината преку врата. Секој ученик од кругот претставува врата. Низ вратата може да се излезе само доколку се каже нешто убаво за ученикот кој симболизира врата. Ако сака, вратата може да се отвори и после првата убава изјава, а може најмогу уште два пати да бара да слушне нешто убаво за себе. Кога вратата ќе се отвори, ученикот кој ја претставува се завртува со грбот кон внатрешниот круг и преку оваа врата нема повеќе минување. Учениците кои излегуваат од тврдината формираат нов круг и играта продолжува, но сега улогите се променети. Играта завршува кога сите ученици минат низ двете улоги.

1МУ1: работни ливчиња цвет и пупка.







## 2. Другарство и соработка - Микрометодски модел број 2

### ММ -2: Протокол за микрометодски модел број 2

Одделение на реализација: III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Македонски јазик, Животни вештини, Ликовно образование, Физичко и здравствено образование.

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да сознаат дека луѓето кои живеат и работат заедно стапуваат во одредени меѓусебни односи (почитување, пријателство, доверба, соработка);
- да стекнат знаење за особините на добрите другари;
- да го сфатат значењето на другарувањето;
- да ја сфатат потребата од другарувањето како важен дел од животот.

Видови активности:

Дидактичка игра “Кај тебе ми се допаѓа...”, изработка на сиден пасош, едукативна игра “ Другар е...”, техника “Петоред“, игра за релаксација “Ракување“.

Средства за наставникот: табла, кредити во боја, хамер, лепило, фломастри, картонче со слика.

Материјали за наставникот:

2МН1: Работен лист за реализација на дидактичката игра “Другар е...“.

Средства за ученикот: лична фотографија, тетратка со линии, молив, дрвени боички.

2СУ1: картонче со слика

## Реализација на микрометодскиот модел:

Учениците се седнати во круг и ваквиот начин на распределба демонстрира модел кој придонесува развивање на позитивна атмосфера, создавање на заедништво во групата, можност за кооперативни активности и ефективно слушање. Наставниот час е замислен како работилница каде наставните содржини во голем дел се реализираат преку дидактички игри, низ примена на полиметодскиот и полиморфниот пристап.

Наставниот час започнува со воведна дидактичка игра “Кај тебе ми се допаѓа...” која е во контекст и во функција на главната цел и содржина на часот. Сите ученици седат во круг. Секој ученик треба да се обидете ученикот кој седи од неговата десна страна да го претставите на позитивен начин, кажувајќи го неговото име и нешто што кај него му се допаѓа. На пример: “Ова е Ана, ми се допаѓа бидејќи е весела.” Основна задача на играта е на интересен начин учениците ќе се поттикнат да дознаат нешто ново за своите соученици и дава можност учениците постојано меѓусебно да се доживуваат на нов, поинаков, различен начин.

На посебен простор во училницата наставникот го истакнува плакатот од хамер Сиден пасош, на кој се лепат личните фотографии на учениците и под нив се запишуваат позитивните коментари кои беа кажани во играта “Кај тебе ми се допаѓа...”. На тој начин учениците секојдневно ќе се среќаваат со позитивни коментари што поттикнува меѓусебно подржување и прифаќање.

Следува дидактичката игра “Другар е...”, за чија реализација истражувачот подготвува работен лист во кој е претставена листа на ситуации и особини кои учениците треба да ги оценат како другарски или недругарски. Секој ученик добива едно картонче на кое е претставен симбол на насмеано лице и друго картонче на кое е претставен симбол на тажно лице. Наставникот чита различни довршувања на реченицата “Другар е...”. После секоја реченица учениците се согласуваат со кревање на картончето кое симболизира насмеано лице и не се согласуваат со кревање на картончето кое симболизира тажно лице. Се поведува дискусија за тоа кои особини ги прифаќаат и ги сметаат за позитивни, а кои не ги прифаќаат и зошто.

**Заклучок:** Другарството е дружење помеѓу луѓето. Добрите другари се сакаат, си помагаат, чуваат тајни, се почитуваат, заедно се и во добро и во лошо. Многу другарства траат цел живот.

Петоредот е техника со чија примена се врши синтетизирање на информациите во концизни поими, кои ја опишуваат реализираната содржина, односно претставуваат нејзина рефлексija. Целта на примената на оваа техника е учениците да се поттикнат на критичко размислување. Со примена на оваа техника всушност вршиме краток, јасен и прецизен приказ на обработените содржини, прикажувајќи ја суштината, односно правиме поврзување на двата основни поими кои учениците треба да ги усвојат: другарство и соработка. Петоредот го осмислува наставникот заедно со учениците и го запишува на табла, а учениците го запишуваат во своите училишни тетратки. Шематскиот приказ на петоредот изгледа вака:

Наслов, еден основен поим

другарство

Опис на поимот со два збора (придавки)

\_\_\_\_\_

Три активности (глаголи)

\_\_\_\_\_

Предизвикани чувства (четири зборови)

\_\_\_\_\_

Поврзување на основните поими

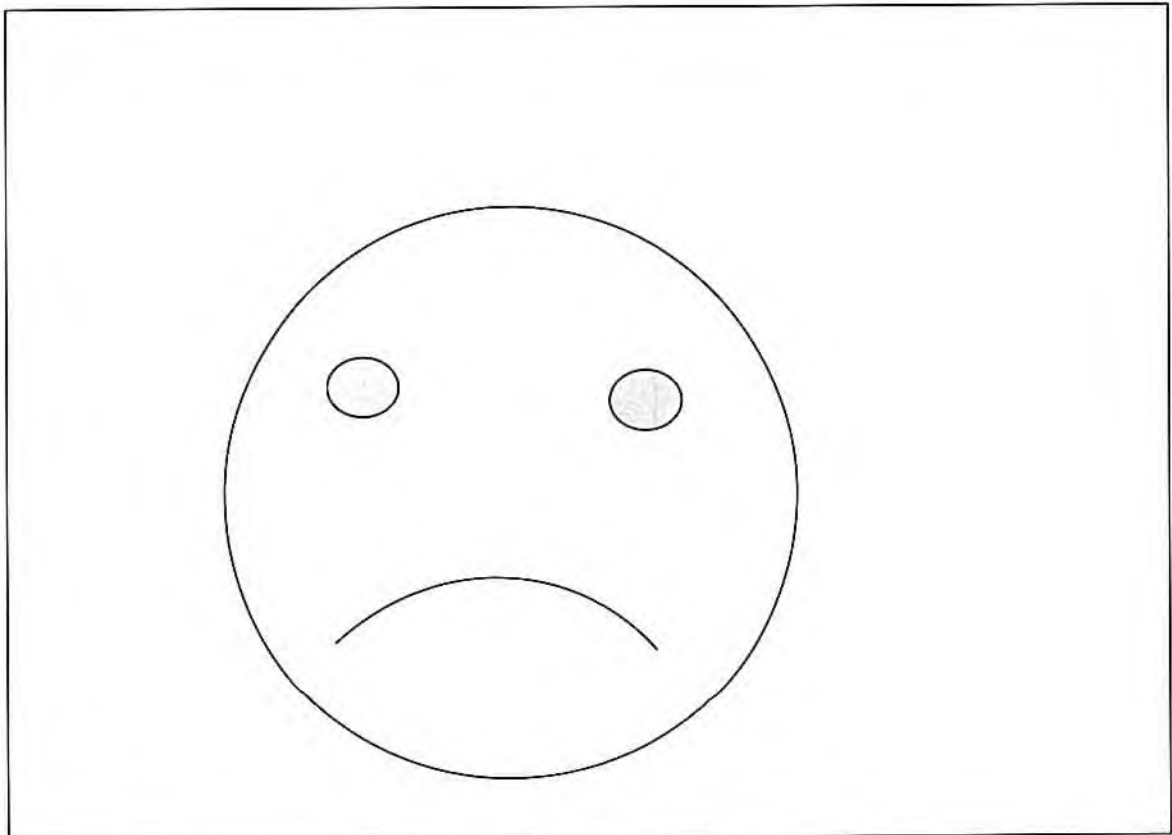
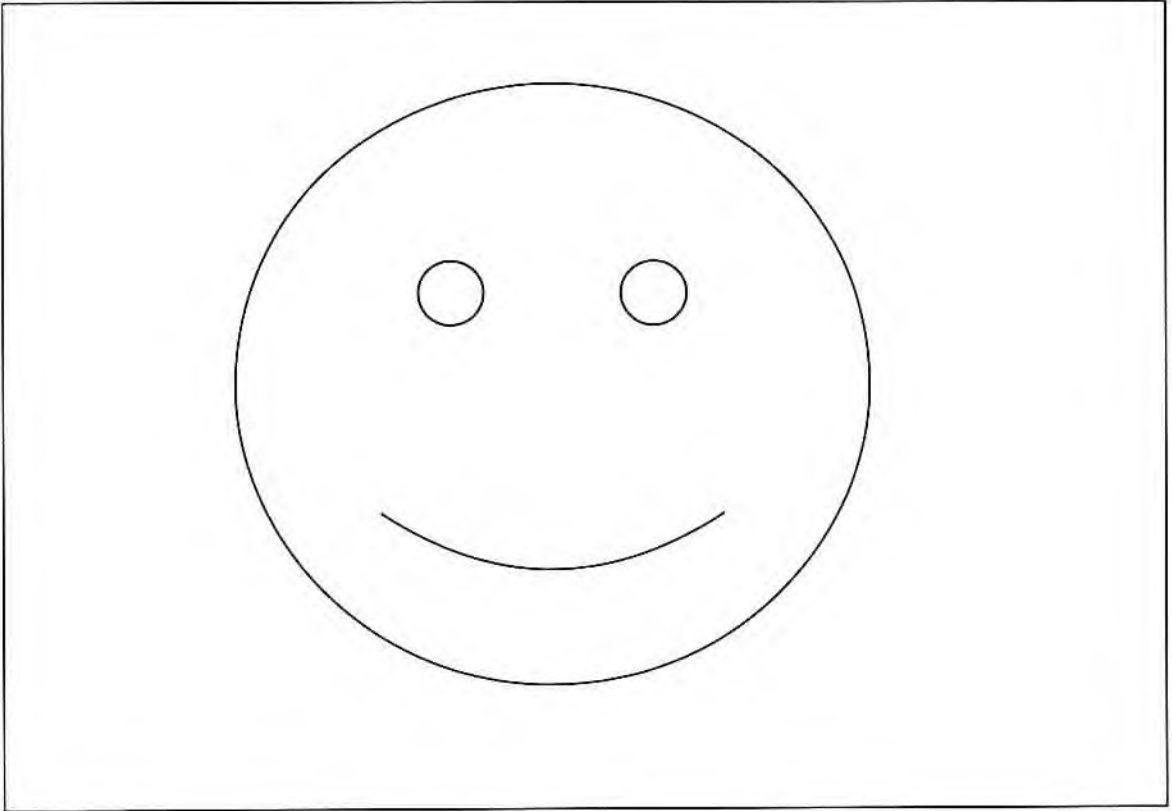
соработка

За крај наставникот добро е да примени кратка завршна игра за релаксација. Целта на овие игри е да ги опушти, релаксира учениците, а на тој начин се зголемува позитивното доживување на наставните содржини. Играта за релаксација “Ракување” е кратка едноставна игра, која трае неколку минути. Задача на учениците е да се ракуваат со секој соученик од одделението, но при тоа да не разговараат. Учениците слободно се движат низ училницата и кога со некого ќе се сретнат, треба да замислат дека тоа е драг пријател кој долго го немаат видено и срдечно се поздравуваат. Откако сите ученици меѓусебно се ракувале, секој се враќа на своето место.

**2МН1: Работен листа за наставникот: “ Другар е...”**

1. Другар е некој со кој ги делаам моите тајни.
2. Другар е некој кој ме слуша додека зборувам.
3. Другар е некој кој ме удира.
4. Другар е некој кој ме навредува.
5. Другар е некој со кој секогаш се смееме.
6. Другар е некој со кој си помагаме.
7. Другар е некој кој ме кодоши.
8. Другар е некој со кој го поминувам слободното време.
9. Другар е некој кој ништо не дели со мене.
10. Другар е некој кој се грижи за мене.
11. Другар е некој кој е искрен.
12. Другар е некој кој не ме исмејува.

2СУ1: картонче со слика



### 3. Пријатни и непријатни чувства - Микрометодски модел број 3

#### ММ -3: Протокол за микрометодски модел број 3

Одделение на реализација: I

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината, Ликовно образование

Корелација и примена во други наставни предмети: Македонски јазик, Животни вештини, Музичко образование

Време на реализација: 90 мин. (два наставени часа).

Цели:

Учениците:

- да ги препознаваат и изразуваат своите чувства;
- да прават разлика меѓу пријатни и непријатни чувства;
- да умеат да ги изразат своите чувства (вербално и невербално);
- да умеат да опишат како се чувствуваат кога се среќни, тажни, исплашени, лути;
- да сфатат дека е покорисно чувствата да се изразуваат, отколку да се задржуваат во себе.

Видови активности:

Воведна дидактичка игра “Јас шепотам, а ти на глас “, работно ливче “Препознавање на чувства“, работа во групи “Моите чувства на слика“ - сликање, презентација и дискусија, завршна дидактичка игра “Огледалце мое кажи ми...”

Средства за наставникот: табла, креда, листови, хамер.

Средства за ученикот: листови од блок, молив, фломастери, водени боички.

Основен материјал за ученикот:

ЗМУ1: работно ливче “Препознавање на чувства“.

## Реализација на микрометодскиот модел:

Работилницата ја започнуваме со воведна игра “Јас шепотам, а ти на глас...”. Учениците на интересен и необичен начин треба да споделат со останатите ученици нешто што ги развеселило, нешто што направило да се почувствуваат среќни изминатата недела. Наставникот ја започнува играта. Тој со шепотење му кажува на еден ученик нешто што го развеселило, а ученикот тоа го кажува на глас пред останатите ученици. Потоа тој со шепотење му кажува на друг ученик нешто што го развеселило, а вториот ученик тоа го кажува на глас и така се додека сите ученици не дојдат на ред. Не смее истиот ученик да се повика два пати. На овој начин се создава една пријатна работна атмосфера преку изразување на позитивни чувства.

Следува индивидуална работа на учениците, за чие реализирање истражувачот има подготвено работни ливчиња за секој ученик, на кои симболично се претставени разни пријатни и непријатни чувства (среќа, тага, страв, гордост, изненаденост). Ученикот треба да препознае за кое чувство станува збор. Наставникот ја следи индивидуалната работа на учениците и откако активноста е завршена наставникот им открива кое нацртано лице во работното ливче одговара на соодветното чувство. Учениците проверуваат дали точно поврзале.

Учениците се делат на четири групи, секоја група по пат на влечење на ливче избира кое чувство ќе го наслика на лист од блок. Првата група треба да наслика некоја ситуација, случка нешто што ги прави среќни. Втората група нешто што ги прави тажни. Третата група да наслика нешто што ги плаши и четвртата група нешто за кое се чувствуваат горди. За активирање на сите ученици во групата најдобро е по пат на договор секој ученик да наслика различна ситуација која го предизвикала истото чувство, а потоа листовите од блок да се залепат на заеднички хамер. Наставникот треба да дава инструкции, да поттикнува идеи кај учениците. Откако сите групи завршуваат со активноста, следува презентација на изработките и заедничка дискусија. Учениците објаснуваат која случка, ситуација кај нив предизвикала одредено чувство, како постапиле, ако станува збор за непријатно чувство дали го надминале или чувството го задржале во себе и слично.



**Заклучок:** *чувствата може да се манифестираат на разни начини: преку изрази на лицето, преку говорот, држењето на телото. Најдобро е чувствата да се искажуваат, без да повредат некого, но не да се задржуваат во себе. Треба да се трудиме колку што можеме да ги избегнуваме ситуациите кои предизвикуваат непријатни чувства и оние кои доведуваат до конфликти.*

Работилницата ја завршуваме со дидактичката игра “Огледалце мое, кажи ми...“. Задача во оваа игра е по пат на пантомима и мимики учениците да покажат како изгледаат кога се на пр: лути, иплашени, среќни, тажни.... Еден ученик е свртен со лицето кон останатите ученици и треба да прикаже одредено чувство со разни движења, изрази на лицето и држење на телото. Останатите ученици треба да го имитираат, трудејќи се што поверодостојно да го прикажат неговото однесување, исто како во огледало. На тој начин учениците имаат можност да се видат себе си како изгледаат кога кај нив се јавува одредено чувство.

ЗМУ1: работно ливче “Препознавање на чувства“



1. среќно



2. изненадено



3. гордо



4. уплашено



5. тажно

#### 4. Почитување на разлики - Микрометодски модел број 4

##### ММ - 4: Протокол за микрометодски модел број 4

Одделение на реализација: II, III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Македонски јазик, Животни вештини, Ликовно образование, Физичко и здравствено образование.

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да воочуваат сличности и разлики меѓу себе и другите;
- да развиваат почит и доверба кон другите;
- да прифаќаат и почитуваат разлики во однос на пол, етничка припадност, социјално потекло, надворешен изглед;
- да прифатат дека потребите на другите се подеднакво важни како и неговите/нејзините.

Видови активности:

Воведна дидактичка игра “Исто или различно?“, работа во парови и дискусија за работните ливчиња “Сличности и разлики“, завршна дидактичка игра “Скулптура“.

Материјали за наставникот:

4МН<sub>1</sub>: Работен лист за реализација на дидактичката игра “Сличности и разлики“.

Средства за ученикот: лист хартија, ножички, молив.

Основен материјал за ученикот:

4МУ<sub>1</sub>: Работен лист за реализација на дидактичката игра “Сличности и разлики“.

4МУ<sub>2</sub>: Приказна “Нешто Друго“

**Реализација на микрометодскиот модел:**

Секој ученик добива по еден празен лист хартија. Активноста ја изведува секој ученик самостојно, без да гледа во останатите. Учениците ги следат инструкциите на наставникот без меѓусебно да разговараат:

- Земете го листот хартија!
- Свиткајте го на половина!
- Откинете го горното десно коше!
- Повторно свиткајте го листот на половина!
- Откинете го горното десно коше!
- Повторно свиткајте го листот на половина!
- Откинете го горното десно коше!
- Повторно свиткајте го листот на половина!
- Откинете го горното десно коше! (ако може, ако не, не мора)
- Одвиткајте го листот хартија!

Учениците погледнуваат наоколу и забележуваат дека листовите се разликуваат. Следува дискусија за следниве прашања: Дали листовите се разликуваат? Зошто се искинати различно? Чиј лист е правилно, а чиј лист е неправилно искинат? Дали листовите кои се разликуваат од твојот значи дека тие се лоши? Дали често велите дека луѓето се добри или лоши според тоа дали работите ги прават исто како нас? Дали луѓето од различни земји, места, раси различно гледаат на светот (на пример, дали исто се облекуваат, дали имаат исти потреби...)? Како би изгледал светот кога сите би биле исти?

**Заклучок:** луѓето се слични по своите игри и интереси, но се разликуваат по надворешниот изглед (боја на очи, коса), по полот (машки и женски), по културата (јазикот, религијата, обичаите). Постојат карактеристики кои се заеднички за сите луѓе (сите се раѓаат, растат, развиваат, умираат), но и такви кои се специфични за секој човек посебно (на пример отпечатокот од прст). Разликите меѓу луѓето треба да се почитуваат. Светот не би бил интересен кога сите би биле исти.

Следува работа во парови. Учениците слободно се движат низ училницата. Кога наставникот кажува “Стоп“, секој ученик треба да го фати за рака оној кој е најблиску до него и на тој начин се формираат паровите. Секој ученик добива работно ливче “Сличности и разлики“. Наставникот им објаснува дека во секое поле од табелата треба да го напишат одговорот кој се однесува на нив самите. Потоа паровите меѓусебно ги разменуваат работните ливчиња и го забележуваат она по што се слични и она по што се разликуваат.

За домашна задача учениците добиваат листови на кои е напишана приказната “Нешто друго“ која внимателно треба да ја прочитаат и да одговорат на поставените прашања.

Работилницата завршува со дидактичката игра “Скулптура“. Се избираат тројца ученици кои во меѓусебен договор формираат скулптура со некое значење “другарство“, “мир“... Кога скулптурата ќе биде готова секој ученик на лист од хартија запишува какво значење за него има скулптурата. Одговорите се читаат и се констатира дека скулптурата има различни значења за различни ученици, кои не можат да се поделат на точни и неточни, бидејќи различни ученици различно ја доживуваат скулптурата, а тоа зависи од нивните моментални чувства, предходни доживувања и искуства и слично.

4МН<sub>1</sub> = 4МУ<sub>1</sub>: “Сличности и разлики“

|                          |                            |                                |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Бојата на моите очи е... | Бојата на мојата коса е... | Омилен дел од облеката ми е... |
| Омилено животно ми е...  | Омилен цртан филм ми е...  | Омилена книга ми е...          |
| Омилена боја ми е...     | Омилена игра ми е...       | Омилено јадење ми е ...        |

#### 4МУ2: прикана “Нешто друго“

Во една далечна земја, на еден ветровит рид, без ниеден пријател живееше Нешто Друго. Кога ќе се обидеше да седне до децата, или да се прошета со нив, или пак да учествува во нивните игри, секогаш добиваше ист одговор:

- „Извини не си како нас, ти си нешто друго, не ни припаѓаш баш.“

Нешто Друго постојано се трудеше да наликува на различните од него. Смешкајќи се велеше „Здраво“, како што отпоздравуваа тие. Кога ќе му дозволеа ги играше нивните игри. Си ја носеше во кесичка ужинката како што правеа другите деца. Но попусто, ниту личеше, ниту зборуваше како другите деца.

Нешто Друго се повлече во својот дом. Додека се подготвуваше да легне, чу тропане на вратата. Нешто стоеше на прагот:

- „Здраво. Драго ми е што те запознав“ – рече и влезе внатре. Ја подаде својата шепа за поздрав. Нешто друго зјапаше во шепата.

- „Мислам дека си го згрешил местото“ – рече Нешто Друго.

Суштеството одмавна со главата:

- „Не, никако. Местово е совршено. Погледни!“

И додека Нешто Друго сфати што се случува суштеството беше во неговата соба седнато врз неговата ужина.

- „Те знам ли од негде?“ – праша Нешто Друго.

- „Се разбира дека ме знаеш, погледни ме подобро. Само напред!“ – рече суштеството.

Нешто Друго гледаше, заврти круг околу него, не знаеше што да каже и затоа молчеше.

- „Зар не гледаш, јас сум исто што и ти! Ти си нешто друго, а јас, а јас сум едно такво исто!“ – вресна суштеството.

- „Исто што и јас... Ти не си што сум јас. Всушност ти не личиш на ништо што досега сум го видел. Ти не личиш на мене“ – отиде до вратата и ја отвори.

Суштеството изгледаше тажно и мало. Нешто Друго го потсети на нешто, но не знаеше на што. Додека се сети суштеството излезе низ вратата.

- „Чекај, немој да си одиш!“ - викна Нешто Друго. Потрча кон суштеството и цврсто му ја фати раката.

- „Не си исто што и јас, но не ми е грижа, може да останеш доколку сакаш“.

И суштеството се врати. Од тогаш, па наваму Нешто Друго имаше со кој да биде другар. Цртаа, сликаа... секој ги играше игрите што другиот ги знаеше и сакаше, или барем се обидуваа. Заедно ја јадеа ужинката. Беа различни, ама се согласуваа. А кога ќе се појавеше нешто со навистина чуден изглед, тие не му велеа дека не личи на нив и дека не се вклопува во нивната дружина. Напротив тие веднаш му правеа место.

Одговори на прашањата:

1. Зошто Нешто Друго не беше прифатен како „Нешто Друго“?
2. Како приказната може да се поврзе со животот на луѓето?



## 5. Моите права - Микрометодски модел број 5

### ММ -5: Протокол за микрометодски модел број 5

Одделение на реализација: III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Македонски јазик, Животни вештини, Ликовно образование

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да осознаат дека секој човек има свои права;
- да стекнат знаења за основните детски права;
- да стекнат основни информации за организациите кои ги донеле детските права;
- да сфатат дека сите деца во светот без разлика на раса, вера, пол, јазик имаат еднакви права;

Видови активности:

Воведна игра за групирање “Парови“, Бура на идеи (правата на децата); презентација во Power Point, работа во групи и изработка на сиден плакат “Основни детски права“, Како се чувствував?.

Средства за наставникот: табла, креда, лап топ и ЛЦД проектор, листови хартија, хамер, лепило, фломастери.

Материјал за наставникот:

SMH1: Power Point презентација

Средства за ученикот: тетратака со линии, молив, дрвени боички, лепило.

**Основен материјал за ученикот:**

5МУ1: цртежи за детските права

**Реализација на микрометодскиот модел:**

Играта “Парови“ е прва активност со која ја започнуваме работилницата и има за цел формирање на групи ученици на забавен и интересен начин: учениците слободно се движат низ училницата. Кога наставникот кажува “Стоп“, за рака се фаќаат двајца ученици кои се најблиску еден до друг. Потоа движењето продолжува во пар. Кога наставникот повторно кажува “Стоп“, се формираат четворки од двата најблиски пара. Се формираат пет групи. Секоја група седнува на своето место.

Следната активност која е во функција да го поттикне интересот на учениците за главната содржина „Основните детски права“, а воедно и да укаже на детските признаења и познавања за оваа содржина е техниката Бура на идеи. Учениците најбрзо што можат треба да се сетат на некои од детските права кои се запишуваат на таблата.

Наставникот има подготвено презентација во Power Point (дадена во прилог) за петте основни детски права:

- За децата треба да се грижат и двајцата родители (член 9/10).
- Децата имаат право да учат и да се образуваат (член 28).
- Децата имаат право да се дружат меѓусебно (член 15).
- Децата имаат право на име, презиме, датум на раѓање и државјанство (член 7).
- Децата имаат право да бидат здрави (член 24).

Најпрвин на учениците им се презентираат основни информации за ООН – организацијата на Обединети нации и УНИЦЕФ – Меѓународен детски фонд за потребите и помош на децата. Следна активност е учениците да се запознаат со петте основни детски права. За таа цел наставникот ги презентира анимираните филмови за детските права изработени од УНИЦЕФ преземени од Интернет страната ([www.youtube.com](http://www.youtube.com), children rights и се додава саканиот член на соодветното право, пример. Article 9/10). Секој филм е проследен со соодветни слики и музика и трае околу 30-тина секунди. После секоја анимација се поведува разговор со учениците за содржината на филмот, се објаснува и толкува пораката од секое детско право.

Откако внимателно се гледаат анимираните филмови се преминува на работа по групи. Секоја група добива цртеж за едно од изучените права<sup>1</sup> кој треба да го обои и да го именува. Активноста се одвива во релаксирана атмосфера за која придонес имаат соодветно избраните детски песнички („За сите деца“, „Еј гулаби гулаби бели“, „Штом си среќен“) кои свират во позадина. Готовите цртежи се лепат на голем хамер и се поставуваат на соодветно место во училницата.

По завршувањето на планираните активности наставникот добро е да провери дали тие предизвикале пријатно или досадно расположение кај учениците, колку ги разбрале или не ги разбрале содржините (дидактички игри за евалуација 40 - 44).

На крајот се дознава ефектот од работилницата врз расположението на учениците; доколку работилницата им се допадна тие ги подигнуваат рацете и силно ракоплескаат, доколку им беше досадна остануваат мирно да седат на своите места.

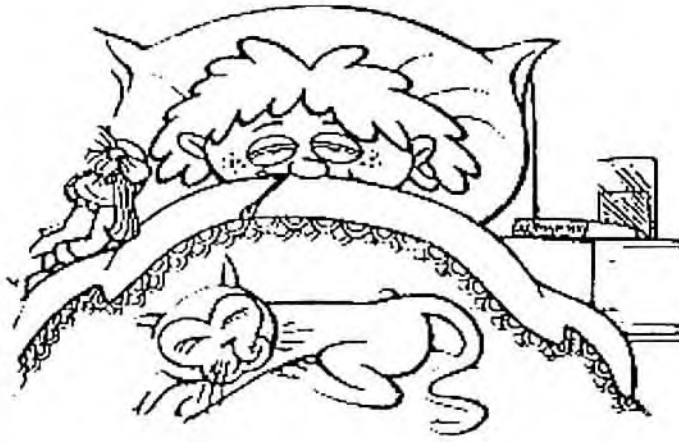
---

<sup>1</sup> Цртежите за активноста се земени од: Биро за развој на образованието, (2004), *Прирачник за образование за животни вештини: (од I до III одделение во деветгодишното образование)*. Скопје: Биро за развој на образованието, стр. 185-190.

5МУ1: цртежи за детските права







## 6. Почитување на правила-правилно однесување- Микрометодски модел број 6

### ММ - 6: Протокол за микрометодски модел број 6

Одделение на реализација: III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Македонски јазик, Животни вештини, Ликовно образование

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да ја сфатат функцијата на правилата на заедничко живеење;
- да учествуваат во креирањето на правилата на однесување;
- да се запознаат со правилата на однесување во училиштето, домот, околината;
- да ги применуваат правилата во училиштето и животот;
- да препознаваат правилно од неправилно однесување;
- да изградат свои ставови во конкретни ситуации за правилно или неправилно однесување.

Видови активности:

Воведна активност “Групирање по боја“, работа во групи и донесување правила на однесување, решавање на проблемски ситуации, дидактичка игра за релаксација “Броиме до пет“.

Средства за наставникот: кутија, листови во боја, табла, креда, коверти.

Средства за ученикот: лист А4 формат, фломастери, молив, тетратка.

## Основен материјал за ученикот:

**БМУ1:** Текстови за решавање на проблемски ситуации

## Реализација на микрометодскиот модел:

Во кутија наставникот става ливчиња во пет бои: црвена, зелена, жолта, сина и бела. Наставникот објаснува дека секој ученик еден по еден треба да извлече по едно ливче од кутијата, а потоа да се движи низ училницата и да ги бара учениците кои имаат извлечено личве во истата боја. Активноста треба да се одвива во тишина и без зборување. Кога ќе се пронајдат пет ученици со иста боја тие формираат група. Откако се формираат групите се поведува дискусија: „Дали постоеја правила при формирањето на груите? Кои беа правилата?, Кои правила на однесување ги знаат?...

Следува работа во групи. Секоја група треба да напише по три правила на однесување и тоа: групата со црвена боја на ливчиња пишува три правила на однесување во училницата, групата со зелена боја три правила на однесување во домот, групата со жолта боја три правила за чиста околина, групата со сина боја правилно однесување кон растенијата и животните и групата со бела боја три правила на однесување во сообраќајот. Секоја група ги презентира правилата на однесување пред останатите, истите се објаснуваат, надополнуваат и прошируваат.

Следната активност се однесува на решавање на проблемски ситуации, за чие реализирање истражувачот осмисли неколку конкретни ситуации презентирани во вид на краток текст кој ги става учениците во дилема: Кое е правилното решение на конкретната ситуација, како тие би постапиле во одредена ситуација? Оваа активност поттикнува учениците да заземат одреден став кон одредени прашања и критички да размислуваат за правилно решавање на ситуацијата. Секоја група извлекува коверт во кој се наоѓа текст чија содржина третира одредена проблемска ситуација која бара правилно решение. Истражувачот подготви пет текстови и тоа:

- „Натпревар во правење балони“ – во кој се зборува за цваќање на мастика на несоодветно место, односно во училницата, а дилемата е дали детето да го послуша своето другарче кое го тера да ја покаже неговата умешност во правењето на балони од мастика или тоа да не го стори?



- „Гласна музика“ – во кој се зборува за правилата на заедничко живеење во домот, односно зградата, а дилемата е дали е правилно да се слуша гласна музика за време на одмор или тоа не е правилно?
- „Натпревар со ролери“ – во кој се зборува за извршувањето на обврските во семејството, особено кога тоа го бараат родителите, а дилемата е дали девојчето да ги послуша родителите и да му помогне на сестра си на пазарот или да отиде на закажаниот натпревар со ролери.
- „Домашна задача“ – во кој се обработува проблемот на меѓусебна помош и соработка околу училишните задолженија, а дилемата се однесува на тоа дали е правилно и е вистинка помош да се напише домашната задача на својот другар или не?
- „Чисти раце“ – во кој се зборува за правилата за лична хигиена, а дилемата се однесува дали детето кое не сака да ги мие рацете и за тоа се инаети со своите родители правилно постапува или не?

Работилницата завршува со игра за релаксација “Броиме до пет”. Учениците формираат круг во чиј центар се наоѓа наставникот кој ги објаснува правилата на играта: “броиме од еден до пет при што кога ќе кажам еден – ги допирате прстите од нозете, кога ќе кажам два ги допирате колената, на три ги допирате колковите, на четири рамењата, а на пет ги кревате рацете над главата. Најпрво одбројувам по ред, а потоа кажувам измешани броеви. Внимавајте, треба да ги запомните и направите соодветните движења за секој кажан број”.

**6МУ1: Текстови за решавање на проблемски ситуации****Натпревар во правење балони**

Петар и Марко се добри другари, кои учат во исто одделение и седат во иста клупа. Често заедно ги изработуваат домашните задачи, но и заедно го поминуваат слободното време, играјќи најразлични игри.

На големиот одмор учениците купија гуми за цваќање и меѓусебно се натреваруваа кој ќе направи најголем балон. Марко се обиде неколку пати но неговиот балон постојано пукаше. Петар горд што неговите балони беа најголеми, постојано го задеваше Марко, убедувајќи го играта да ја продолжат и на часот кој беше започнат. Марко се најде во дилема:

Дали да го послуша Петар и да се обиде за последен пат да направи балон кој можеби овој пат ќе биде најголем или да ја извади мастиката од уста и да продолжи да ги слуша задевањата од Петар?

**Што би направиле вие во ваква ситуација? Кое решение е правилно?**

**Натпревар со ролери**

Марија и Ана се две сестри, кои се одговорни и ги извршуваат своите обврски во домот и училиштето. Денес ќе имаат драги гости за ручек, но нивната мајка од утрово има главоболка, а татко им е на работа. Кој ќе оди на пазар, ручекот треба да биде подготвен?

Мајката ги замоли своите ќерки да одат на пазар и им даде список што да купат. Списокот беше голем, недостасуваа многу работи за да се подготви вкусен ручек, потребно ќе биде Марија и Ана заедно да купуваат. Но предпладнево Марија има закажан натпревар во возење на ролери со своите другарки. Што да прави:

Дали да ја послуша мајка си и да и помогне на својата сестра на пазарот или да отиде со своите другарки на натпреварот во возење на ролери?

**\*Што би направиле вие во ваква ситуација? Кое решение би било добро за сите?**

### Гласна музика

Мартин сака музика и свира на гитара. Живее во зграда и често пати со своите другари се собираат во подрумот, свират и пеат. Нивните песни често ги слушаат и возрасните.

Откако се врати од училиште Мартин се одмори, ја напиша домашната задача која беше кратка и реши остатокот од денот да го помине со своите другари свирејќи и пеејќи. Но часот беше четири попладне. Соседите се вратија од работа и треба да се одморат. Нивната музика иако е убава, предизвикува гласен звук кој не им дозволува на соседите да се одморат. Соседката од првиот кат, слезе во подрумот и ги замоли децата да ја прекинат музиката бидејќи беше време за одмор.

Мартин се двоуми: Дали да ја послуша соседката и покасно да пеат и свират или да продолжат се додека повеќе од соседите не се пожалат на нивните гласни звуци?

**\*Кој е во право? Кое решение е правилно?**

### Домашна задача

Андреј и Никола се другари кои учат во исто одделение. Андреј ја сака и е одличен во математика, а Никола има тешкотии во решавањето на задачите. Затоа често пати Андреј му помага на Никола во изработувањето на домашните задачи по математика. Но Никола нема желба да решава задачи, тој е добар во поезија и сака да биде поет, “што ќе му е математика“.

Еден ден Никола му рече на Андреј да не се мачи да му помага во нешто “што не е за него“ и го замоли да ја препише неговата домашна задача по математика?

Андреј размислува што е правилно: Дали е вистинка помош ако му дозволи на Никола да ја препише домашната задача или не?

**\*Што би направиле вие во ваква ситуација? Кое решение е правилно и е вистинска помош?**

### Чисти раце

Давид е ученик во трето одделение. Тој знае дека треба редовно да ја одржува личната хигиена: редовно да ги мие забите, лицето и рацете. Неговите родители уште од малечок го учат дека рацете треба да ги мие пред секое јадење, бидејќи на тој начин ги спречува бактериите да навлезат во неговото тело и го разболат. Тој секогаш клима со неговата глава во знак на одобрување, но ретко го применува кажаното, секогаш има нешто поважно од “досадното” миење раце.

Игрите со неговите другари многу го огладнеле, па брзо влегува низ вратата, директно во кујната и посегнува по топлиот леб, лакомо ставајќи го во устата. А што е со неговите раце? Дали прашината и нечистотиите насобрани на неговите раце од постојаното фрлање и фаќање на топката ќе исчезнат само со едно протресување на дланките?

**\*Дали Давид е правилно постапува? Кои се правилата за одржување на личната хигиена?**

## 7. Задолженија во домот - Микрометодски модел број 7

### ММ -7: Протокол за микрометодски модел број 7

Одделение на реализација: II, III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Животни вештини, Македонски јазик, Ликовно образование.

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да ја сфатат потребата од постоење на правила во заедничкото живеење;
- да осознаат дека работата е услов за егзистенција на семејството;
- да ги знаат нивните задолженија и задолженијата на другите членови во семејството;
- да умеат да ги извршуваат нивните задолженија во домот;
- да развијат чувство на припадност кон своето семејство.

Видови активности:

Игра за загревање “Имиња А-ХА “, Бура на идеи “Правила на однесување во домот“, работа во групи “Задолженија во домот“, завршна дидактичка игра “Во туѓи чевли“.

Средства за наставникот: табла, кредити во боја, листови А4 формат.

Средства за ученикот: тетратка, молив, дрвени боички.

Основен материјал за ученикот:

7МУ1: работен лист “Задолженија во домот”.

7МУ2: работен лист “Во туѓи чевли”.

### Реализација на микрометодскиот модел:

Учениците седат во круг. Работилницата започнува со игра за загревање “Имиња А – ХА”.

Наставникот кажува: “Сега малку ќе си играме со нашите имиња. Еве како ќе го направиме тоа. Оној кој ќе ја почне играта ќе го направи следното: со десната рака ќе го допре левото рамо и ќе каже “А”, потоа со левата рака ќе го допре десното рамено и ќе каже “ХА”, па со десната рака ќе го допре левиот колк и ќе го каже своето име, а потоа со левата рака десниот колк и ќе го каже името на оној кој сака да го повика. На пример: А – ХА, Снежана – Филип. Потоа Филип повторува А – ХА, го кажува своето име, а потоа името на оној што го повикува и така со ред. Многу е важно да се држи побрз ритам во играта.”

Следува активност бура на идеи преку која учениците се насочуваат кон главната цел на работилницата - задолженијата во домот. Учениците треба што побрзо да се сетат на некои од правилата на однесување во домот, а од тие правила произлегуваат и нивните задолженија. Наставникот може да ја прошири листата на правила на однесување во домот.

Учениците се делат во четири групи. Секој ученик добива работно ливче “Задолженија во домот”. Работното ливче се состои од табела во која се наведени дел од задолженијата на членовите на едно семејство. Учениците треба да ги препознаат задолженијата на членовите и да ги штиклираат, односно да направат листа на задолженија на мајката, таткото и децата. Покрај распределбата на дадените задолженија по улоги, учениците од секоја група треба да допишат уште три други нови задолженија во домот, кои може да бидат заеднички за сите членови или само за одреден член на семејството. Откако групите ја завршуваат активноста, на таблата се запишува листата на задолженија на членовите во семејството, се поведува дискусија за тоа кои се заеднички задолженија за сите членови, дали има задолженија само за возрасните, кои се задолженијата на децата, чија листа на задолженија е најдолга и слично.

**Заклучок:** за добро функционирање на семејството, сите негови членови потребно е да преземат одредени задолженија и редовно да ги остваруваат. Многу е важно распределбата на задолженијата да биде фер и децата да бидат вклучени во истите.

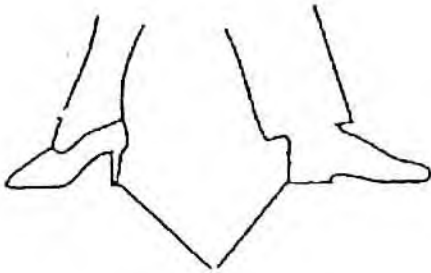
Преку завршната игра “Во туѓи чевли“ учениците се поттикнуваат да размислат и да одлучат кои се личностите во чии улоги и задолженија тешко би уживале, односно тешко би ги исполнувале. Учениците добиваат работно ливче на кое се нацртани чевли на родители, брат и сестра, пријатели и наставници. Секој ученик треба да стави два знаци “+“ и “-“. Знакот “+“ го става кај оние чевли за кои мисли дека може да ги облече (т.е. личностите во чии улоги и задолженија не им е тешко да уживаат) и знак “-“ кај оние чевли кои тешко може да ги облечат (т.е. тешко би се уживало во улогата и одговорностите на таа личност). Учениците ги кажуваат своите размислувања, зошто мислат дека во одредени улоги лесно или тешко може да се снајдат, чии улоги и задолженија најголем дел од учениците ги сметаат за лесни/тешки?

## 7МУ1: работен лист “Задолженија во домот“

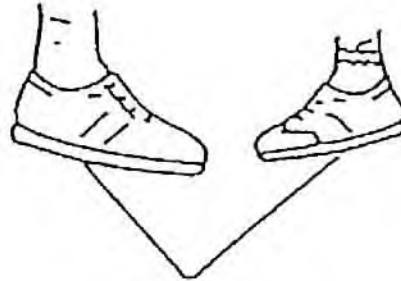
| Задолженија во домот                       | Татко | Мајка | Деца |
|--|-------|-------|------|
| миење садови                               |       |       |      |
| подготовка на јадење                       |       |       |      |
| купување во продавница                     |       |       |      |
| грижа за сигурноста во домот               |       |       |      |
| бришење прашина                            |       |       |      |
| грижа за исправноста на апаратите во домот |       |       |      |
| средување на книги и учебници              |       |       |      |
| перење алишта                              |       |       |      |
| местење кревет                             |       |       |      |
|  |       |       |      |
|  |       |       |      |
|  |       |       |      |



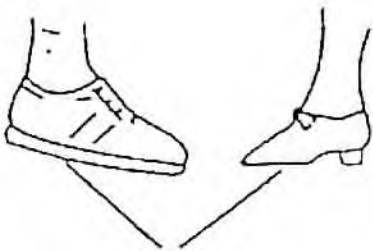
7МУ2: работен лист “Во туѓи чевли“.



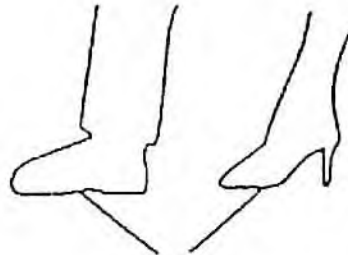
родители



брат/сестра



пријатели



наставници

## 8. Здрава храна - Микрометодски модел број 8

### ММ -8: Протокол за микрометодски модел број 8

**Одделение на реализација:** III

**Наставен предмет на реализација:** Запознавање на околината и Ликовно образование.

**Корелација и примена во други наставни предмети:** Македонски јазик, Животни вештини, Физичко и здравствено образование.

**Време на реализација:** 90 мин. (два наставени часа).

**Цели:**

Учениците:

- да стекнат знаења за здравата исхрана;
- да умееат да разликуваат здрава од нездрава храна;
- да сфатат дека овошјето и зеленчукот се неопходни во секојдневната исхрана;
- да сфатат дека брзата храна и грицките имаат негативни последици врз нивното здравје;
- да се поттикнат здравата храна да биде дел од нивната секојдневна исхрана.

**Видови активности:**

Воведна активност “Моето омилено јадење“, бура на идеи (Здрава храна), Квиз за храната, работа во групи (изработка на неделно мени), проектна активност “Здрава храна за детство без мана“

**Средства за наставникот:** табла, креди во боја, кутија за прашања, листови хартија, хамер, лепило, фломастери, здрава храна, ЦД - плеер, ЦД со песни.

**Материјал за наставникот:**

**8МН1:** пирамида на здрава храна

**8МН<sub>2</sub>:** работно ливче “Квиз со храна“

**Средства за ученикот:** тетратака со линии, молив, фломастери, лепило, здрава храна.

**Основен материјал за ученикот:**

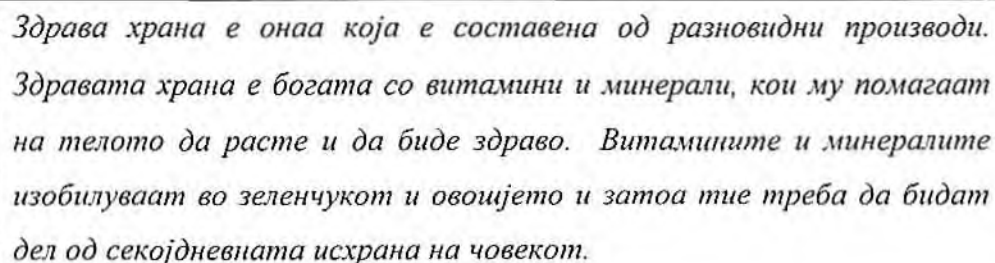
**8МУ<sub>1</sub>:** пирамида на здрава храна

**8МУ<sub>2</sub>:** мени на здрава храна

**Реализација на микрометодскиот модел:**

Првиот дел од работилницата се реализира на часот по Запознавање на околината. Работилницата започна со воведната активност “Моето омилено јадење“, секој ученик треба да каже кое е неговото омилено јадење. Преку техниката Бура на идеи учениците треба да ги споделат нивните знаења по однос на здравата храна.

Потоа следува кратко предавање за здравата храна преку анализа на пирамидата на здрава храна која наставникот на испечатени листови им ја дели на сите ученици.



*Здрава храна е онаа која е составена од разновидни производи. Здравата храна е богата со витамини и минерали, кои му помагаат на телото да расте и да биде здраво. Витамините и минералите изобилуваат во зеленчукот и овошјето и затоа тие треба да бидат дел од секојдневната исхрана на човекот.*

Следна активност е Квизот за храна. Учениците се делат на две групи, група “јаболка“ и група “круши“. Наставникот подготвува кутија во која се наоѓаат прашања поврзани со храната. Секој ученик треба да извлече по едно прашање од кутијата, наизменично прво од едната група, а потоа од другата. За секое точно одговорено прашање се добива поен.

Учениците се делат на четири групи по пат на ждрепка и тоа на: појадок, ручек, вечера и ужина. Секоја од групите има задача да изработи неделно мени со здрава храна соодветно на извлечената група: мени за појадок, ручек, вечера и ужина. За секоја група наставникот подготвува празно мени кое учениците треба да го пополнат. Откако сите групи ќе завршат со активноста, на голем хамер се лепат изработките при што се добива едно заеднички изработено неделно мени на здрава храна.

Вториот дел од работилницата е предвиден за проектната активност “Здрава храна за детство без мана“. Работилницата продолжува на часот по Ликовно образование. Учениците работат во групата во која предходно припаѓаа. За проектната активност учениците се предходно известени и за нејзиното реализирање наставникот заедно со учениците со себе носат разновидна здрава храна (овошје, зеленчук, житарици, млечни производи... се она што им е на располагање). Секоја од групите со помош и инструкции од наставникот треба да подготват здрави оброци, но при нивната изработка да бидат што покреативни, односно да внимаваат изгледот и декорацијата на храната да биде што е можно поинтересен. Креативноста и идеите на учениците дополнително се поттикнати со помош на соодветни детски песни за здравата исхрана, кои ја надополнуваат позитивната работна атмосфера.

8МН<sub>1</sub> = МУ<sub>1</sub>: пирамида на здрава исхрана



## 8МУ2: мени на здрава храна

## Прва група

| ПОЈАДОК    |         |       |          |       |        |        |
|------------|---------|-------|----------|-------|--------|--------|
| Понеделник | Вторник | Среда | Четврток | Петок | Сабота | Недела |
|            |         |       |          |       |        |        |

## Втора група

| РУЧЕК      |         |       |          |       |        |        |
|------------|---------|-------|----------|-------|--------|--------|
| Понеделник | Вторник | Среда | Четврток | Петок | Сабота | Недела |
|            |         |       |          |       |        |        |

## Трета група

| ВЕЧЕРА     |         |       |          |       |        |        |
|------------|---------|-------|----------|-------|--------|--------|
| Понеделник | Вторник | Среда | Четврток | Петок | Сабота | Недела |
|            |         |       |          |       |        |        |

## Четврта група

| УЖИНА      |         |       |          |       |        |        |
|------------|---------|-------|----------|-------|--------|--------|
| Понеделник | Вторник | Среда | Четврток | Петок | Сабота | Недела |
|            |         |       |          |       |        |        |

## 8МН2: работно ливче “Квиз со храна“

|   |
|---|
| Подобро е да се изеде едно јаболко, отколку гумени бомбони. (Да – бидејќи овошјето содржи многу витамини, а гумените бомбони многу шеќер кој ги расипува забите)                  |
| Децата треба да јадат чоколадо колку што сакаат. (Не – претераното јадење на благо е штетно за здравјето и ги расипува забите)  |
| Вода треба да пиеме секој ден. (Водата е неопходна за живот, ја гаси жедта и помага во варењето на храната)   |
| Пржените компирчиња се поздрави од варениот компир. (Не – бидејќи пржените компири содржат многу масти и при нивното пржење тие ги губат витамините)                              |
| Храната треба добро да се изивака, пред да се голтне. (Да – ако не е добро изцвакана предизвикува билки во стомакот)  |
| Лимонот содржи многу витамин Ц. (Да – и тој не штити од болести)  |
| Супата треба да се јаде жешка оти така е повкусна. (Не – многу жешко и многу студено е штетно за забите)  |
| Децата што не сакаат брокула, не треба да ја јадат. (Не – таа е многу здрава храна и за подобар вкус може да се комбинира со други зеленчуци, во салати и супи)                   |
| Природниот сок од портокал е поздрав од газираниот сок. (Да – сите природни сокови се поздрави од газираниите кои содржат многу шеќер и други материи кои се штетни за здравјето) |
| На училиште треба да јадам хамбургер за подобро да помнам. (Не – купениот хамбургер е штетен за здравјето, подобро е да јадеме домашно подготвен сендвич со месо и салата)        |
| Подобро е да јадам повеќе пати на ден по малку, отколку еднаш во голема количина. (Да – јадењето голема количина на храна предизвикува болки во стомакот)                         |
| Јадењето чипс е супер замена за ручек. (Не – чипсот не е здрава храна бидејќи е пржен во многу маснотии и затоа не содржи хранливи материи).                                      |
| Пиењето јогурт е здраво за моите коски. (Да – бидејќи содржи хранливи материи кои се добри и го помагаат растењето)   |

|   |
|---|
| Премногу благо е штетно за моите заби. (Да – многу благо: чоколада, бомбони, торти...ги расипуваат забите)  |
| Треба да ја изедам цела чинија иако не сум повеќе гладен. (Не – јадењето со сила предизвикува болки во стомакот)  |
| Овошјето е најголем извор на витамини. (Да – затоа треба да јадеме разни видови овошје секој ден)   |
| Зеленчукот е најголем извор на минерали. (Да – затоа треба да јадеме разни видови зеленчуци: салати, супи, манџички, секој ден)   |
| Млекото го пијат само бебињата. (Не – млекото треба да го пијат сите луѓе, особено децата бидејќи го помага растењето)  |
| Подобро е да јадам салама отколку домашно испечено пилешко месо. (Не – саламата содржи материи кои се штетни за здравјето а кои не се гледаат, а домашно подготвеното месо е здраво за коските) |
| Кога гледаме филм треба да грицкаме разни грицки. (Не – грицките и тоа: чипсот, крекерите, смоките не се здрава храна и не треба често да се јадат)   |



## 9. Слободно време - Микрометодски модел број 9

### ММ - 9: Протокол за микрометодски модел број 9

Одделение на реализација: III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Животни вештини, Здравствено и Физичко образование, Ликовно образование

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

#### Цели:

Учениците:

- да запознаат различни начини на користење на слободното време;
- да прават разлика меѓу активност и хоби;
- да се поттикнат на активно користење на слободното време;
- самостојно да го осмислуваат слободното време;
- да го користат слободното време за проширување на знаењата.

#### Видови активности:

Воведна дидактичка игра “Имитација“, формирање на групи по пат на играта “Знам што сакам“, истражувачка активност и презентација на групите, активност за опуштање и релаксација.

Средства за наставникот: табла, креда, листови А4 формат.

Средства за ученикот: тетратка, молив, листови А4 формат, фломастери.

Основен материјал за ученикот:

9МУ1: Детска енциклопедија

**Реализација на микрометодскиот модел:**

Наставникот кажува: “Сега ќе се движиме во круг, но на посебен начин. Ќе го имитираме движењето на: фудбалер на утакмица, балерина, кошаркар, жена која се враќа од пазар...” Наставникот може да ја продолжи играта, но идеите да бидат смислени од самите ученици. Оваа игра се користи со цел учениците да се запознаат со поимите активност и хоби и да прават разлика меѓу нив.

*Активноста е вршење на некоја работа, а луѓето секојдневно вршат некоја активност. Она што се работи со посебно задоволство, љубов и умење се нарекува хоби. Луѓето со хоби се занимаваат во слободното време.*

Се дава објаснување дека Следната активност “Знам што сакам” има за цел формирање групи на ученици согласно нивното омилено хоби. Секој ученик на хартија го запишува своето омилено хоби со кое најчесто го исполнува слободното време. Потоа бара уште еден ученик од училиштата кој има исто хоби, а потоа заедно наоѓаат и трет ученик. Учениците слободно се шетаат и наоѓаат група од истомисленици. Секоја група зборува за своето омилено хоби.

Следува истражувачка активност по групи. За таа цел наставникот користи детска енциклопедија. Секоја од групите добива по еден примерок. Задача на учениците од секоја група е да изберат една содржина од енциклопедијата која најповеќе го привлекува нивното внимание и интерес, да дознаат нови информации, да забележат кои се најважните и најинтересни информации од она што го прочитале и истите да ги запишат на лист А4 формат и да ги презентираат пред останатите групи. Секоја група треба да избере различна содржина од енциклопедијата. Презентациите на групите овозможуваат меѓусебна размена на информации со различна содржина и истовремено стекнување поголем квантитет на знаења и содржини. Наставникот објаснува дека целта на оваа активност е учениците да се поттикнат активно да го користат слободното време и покрај играта и забавата, да сфатат дека дел од слободното време треба да го користат за учење на нешто што е ново и интересно за нив. Покрај

енциклопедијата може да се користат и други извори на информации: детски списанија и книги, Интернет и слично.

Работилницата завршува со активност за опуштање и релаксација. Учениците формираат круг. Најпрвин сите ученици се вртат на десно. Секој ученик со нежни движења треба да го масира по вратот и рамената ученикот кој е пред него. Потоа учениците се вртат на лево и ги менуваат улогите.

## 10. Одржување и разубавување на околината - Микрометодски модел број 10

### ММ - 10: Протокол за микрометодски модел број 10

Одделение на реализација: III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Животни вештини, Македонски јазик, Ликовно образование, Физичко и здравствено образование.

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да развијат свест за одржување на чиста околина;
- да ја сфатат одговорноста на човекот и начините за заштита на околината;
- да развијат чувство за разубавување на околината;
- да учествуваат во разубавувањето на просторот.

Видови активности:

Дидактичка игра “Соодветно - несоодветно“, работа по групи “Разубавување на просторот“, План на активности, Слика со отпечатоци.

Средства за наставникот: хамер, лепило, фломастери, темперни бои.

Средства за ученикот: блок за скицирање, молив, дрвени боички, лепило.

Основен материјал за наставникот:

10МН<sub>1</sub>: работно ливче “Соодветно - несоодветно“.

10МН<sub>2</sub>: План на активности.

Основен материјал за ученикот:

10МУ<sub>1</sub>: План на активности.

**Реализација на микрометодскиот модел:**

Учениците формираат круг, во чиј центар се наоѓа наставникот кој кажува одредени искази кои се однесуваат на соодветни/несоодветни начини за одржување на чиста околина. Ако исказот е соодветен учениците стојат, а ако исказот е несоодветен учениците клекнуваат.

**Заклучок:** покрај возрасните и децата можат да научат и да преземат одговорност за хигиената и одржувањето на чиста околина. Како ќе се чувствуваме дома, на училиште, во надворешната околина зависи од хигиената и од тоа како е уреден просторот. Поубаво се чувствуваме кога просторот околу нас е чист и убаво уреден.

Следува работа по групи. Учениците се делат на четири групи. Секоја група добива задача, преку цртежи да претстават начини за разубавување на просторот и тоа едната група начини за разубавување на училницата, другата група начини за разубавување на училишниот двор, третата група начини за разубавување на детската соба и четвртата група начини за разубавување на домот. Секој ученик од групата изработува различен цртеж на лист од блок за скицирање, а потоа сите цртежи се лепат на хамер. Секоја група ги презентира своите цртежи пред останатите и се поведува дискусија за начините со кои би можеле да го разубават просторот во кој живеат и учат.

За разубавување на просторот во кој учат, односно училницата, наставникот предлага заеднички да изработат план на активности за првото полугодие од учебната година. На ѕиден постер наставникот има нацртано план на активности. Планот содржи време на реализација на активноста (по месеци), вид на активноста и учесници. Видот на активности заеднички го договараат наставникот и учениците.

Работилницата завршува со изработка на слика на која учениците оставаат отпечатоци од своите раце во различни бои, која се поставува на ѕидот и има за цел да ја разубави училницата.

**10MN1: работно ливче “Соодветно - несоодветно“.**

- Фрлање отпадоци во корпа за отпадоци. (Соодветно)
- Фрлање на остатоци од храна во река, езеро или море. (Несоодветно, така ги загадуваме водите)
- Градење на фабрики во градот. (Несоодветно, фабриките треба да се градат надвор од градот бидејќи чадот од нивните оџаци е голем загадувач на воздухот)
- Кога одиме на излет во шума не треба да палиме оган. (Соодветно, оганот покрај што го загадува воздухот, може да предизвика и пожар).
- Возрасните не треба да пушат во затворени простории. (Соодветно, пушењето е штетно за здравјето)
- Просторот во кој живееме и учиме редовно треба да го проветруваме. (Соодветно, чистиот воздух е богат со кислород без кој не можеме да живееме.)
- Дрвата од околината може да ги сечеме за огрев.(Несоодветно, дрвата покрај што ја разубавуваат околината го прочистуваат и воздухот.)
- Просторот во кој учиме и живееме треба да е чист и уреден. (Соодветно чистиот и уреден простор создава пријатно расположение).

## 10МУ1: План на активности

| ПЛАН НА АКТИВНОСТИ |  |  |
|--------------------|--|--|
| Месец              | Вид активност  | Учесници   |
| Септември          | уредувсње пано                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• учениците</li> <li>• наставникот</li> <li>• родителите</li> </ul> |
| Октомври           | украсување со саксиско цвеќе                         |  |
| Ноември            | генерално чистење на училницата и купување освежувач |  |
| Декември           | Новогодишно украсување                               |  |

## 11. Хуман однос кон растенијата и животните - Микрометодски модел број 11

### ММ -11: Протокол за микрометодски модел број 11

Одделение на реализација: II, III

Наставен предмет на реализација: Запознавање на околината

Корелација и примена во други наставни предмети: Животни вештини, Македонски јазик, Ликовно образование.

Време на реализација: 45 мин. (еден наставен час).

Цели:

Учениците:

- да развијат хуман однос кон живиот свет;
- да умеат да разликуваат соодветно од несоодветно однесување кон животните и растенијата;
- да се поттикнат на одговорност и грижа кон животните и растенијата;
- да ги знаат последиците од оштетувањето на растенијата.

Видови активности:

Воведна дидактичка игра “Препознај го звукот”, работа во групи “Хуман однос кон животните и растенијата”, завршна игра “Змеј”.

Средства за наставникот: табла, креда, листови А4 формат, сликички.

Средства за ученикот: тетратка, молив.

Основен материјал за ученикот:

11МУ1: работно ливче “Хуман однос кон животните и растенијата”



## Реализација на микрометодскиот модел:

Учениците формираат круг. Наставникот е во центарот на кругот и објаснува дека во оваа игра ќе ги имитираат звуците на животните. Наставникот држи мала топка која му ја подава на еден ученик по желба кој треба да имитира звук на некое животно, а останатите ученици треба да погодат за кое животно станува збор. Првиот ученик ја подава топката на друг ученик кој треба да имитира звук на некое друго животно. Топката се подава меѓу учениците се додека се имитираат звуци на различни животни.

Следува работа во групи. Групите се формираат со влечење на сликички на: куче, птица, риба и дрво. Учениците со иста сликичка формираат група. За секоја сликичка истражувачот има подготвено соодветна приказна. Во секоја приказна е претставена конкретна ситуација која ги поттикнува учениците на размислување за тоа дали дацата од приказните постапиле соодветно и хумано кон животните и растенијата.

Во приказната “Малото напуштено куче“, децата Ангел и Орхан наидуваат на едно напуштено кученце на кое му е потребно храна и дом. Децата размислуваат дали и како да го згрижат кученцето. Учениците треба да одлучат кое од двете деца постапи хумано кон кучето.

Во приказната “Ранетата птица“, девојчето Ана згрижува ранета птица која долетала на нејзиниот прозорец. Еден ден птицата одлетала од кафезот. Се поведува дискусија меѓу учениците на прашањата: Што и треба на птицата за да и биде убаво? Дали сите птици може да живеат во кафез?.

Во приказната “Стариот даб“ ученикот Филип го оштетил стеблото на стариот даб впишувајќи го своето име во неговата кора. Учениците дискутираат: Дали ваквата постапка е хумана? Како треба да се грижат за растенијата? Зошто растенијата се важни за луѓето?

Во приказната “Златната рипка“ две сестри имаат различен однос кон рибата од нивниот аквариум. За постарата сестра таа е домашно милениче за кое се грижи и го негува, но малечката сестра несакајќи и незнаејќи ја повредува. Учениците дискутираат како треба да се грижат за рибите кои се домашни миленичиња?

Учениците од секоја група внимателно ја читаат приказната и даваат одговор на поставените прашања кои следуваат под текстот. По завршувањето на активноста во групите, секоја група ја чита приказната пред останатите по што следува заедничка дискусија за поставените прашања.

**заклучок:** сите живи суштества заслужуваат да бидат хумано третирани. И на животните и на растенијата им треба соодветна грижа и нега за да може да растат и да се развиваат.

Завршната игра “Змеј” има за цел да ја поттикне фантазијата на учениците, да ги раздвижи и развесели. Учениците треба да замислат дека се големи, шарени, разиграни змејови чија омилена игра е да си ја ловат сопствената опашка. Учениците се делат во групи од по 6 до 8 членови, се редат во низа еден позади друг држејќи се за струкот. Главата на змејот, првите ученици во редот, се обидуваат да ја дофатат својата опашка, односно последните ученици во редот. Сите заедно треба да се трудат тоа да го отежнат движејќи се ваму-таму, но постојано држејќи се еден позади друг. Кога главата ќе успее да ја дофати опашката, се менуваат местата и главата сега станува опашка, а опашката глава.

**МУ1: работно ливче “Хуман однос кон животните и растенијата“**

**Малото напуштено куче**

Ангел и Орхан се враќаа од училиште. Времето беше многу ладно и дуваше студен ветер. Во близина на нивната зграда слушнаа чуден звук, тажно квичење кое доаѓаше од една стара картонска кутија. Се доближаа до кутијата и во неа видоа едно мало кученце со тажни очи, стуткано во едниот кош на кутијата. Кога ги здогледа почна уште посилено и потажно да квичи.

„Изгледа му студи и е многу гладно. Ајде да го земеме со нас.“ - рече Орхан.

„Не, не, јас не сакам кучиња, а освен тоа ова кутре е валкано и постојано квичи, ќе прави многу врева.“ - рече Ангел, и тргна кон влезот на зградата.

Орхан се задума, но реши да го следи Ангел. Откако двајцата другари се поделија Орхан не престана да размислува за малото кученце. Сакаше да најде решение. И реши, ќе го одведе малото кученце во подрумот на зградата, во здрадата има парно и е топло. Откако го стопли и добро го нахрани, кученцето престана да квичи, неговите очи не беа повеќе тажни. Орхан разговараше со претседателот на кукниот совет на зградата и го замоли кучето да остане во подрумот. Но Орхан требаше редовно да се грижи за малото кученце.

**\*Кој од двајцата другари постапи хумано?**

**\*Како треба Орхан да се грижи за кучето? Што мислите дека му треба на кучето?**

**Ранетата птица**

Едно утро Ана на прозорецот од својата соба здогледа птица. Го отвори прозорецот, а птицата сеуште беше таму, мавташе само со едното крило. Ана забележа дека другото крило на птицата е повредено, затоа таа не можеше да лета. Брзо отиде во кујната, зеде малку леб и го изрони пред нејзиниот клун. Додека птицата јадеше, Ана повика ветеринар, сакаше да и помогне на кутрата птица. Па зарем на училиште не учеше дека кон животните и растенијата хумано треба да се однесува?

Откако ветеринарот го преврза ранетото крило на птицата, Ана ја смести во кафез и редовно ја хранеше. Птицата од ден на ден стануваше подобра, можеше да лета низ собата на Ана.

Еден ден, кога Ана се врати од училиште, птицата ја немаше во кафезот, не леташе ни во собата. Ана многу се загрижи, погледна кон прозорецот а тој беше отворен. Птицата одлетала кај своето јато...

**\*Што и треба на птицата за да и биде убаво?**

**\*Дали сите птици може да живеат во кафез?**

**Стариот даб**

Во училишниот двор со години живееше еден даб. Толку многу беше висок и разгранет, сигурно со години беше украс на училиштето. Во лето учениците често доаѓаа за да се ладат под неговата сенка.

Еден ден, Филип, додека собираше листови од растенија кои му беа потребни за да ја изработи домашната задача, се сети на стариот даб. Отсекогаш се восхитуваше на неговата големина, со години пречекуваше и испраќаше многу генерации на ученици и сите го знаеја стариот даб. Гледајќи го некое време, низ главата му мина една мисла. Ќе ги изрежи буквите од своето име на кората од стариот даб, неговото име многу долго време ќе го читаат учениците. Беше горд на стореното дело.

Другиот ден наставничката ги пречека во лошо расположение. Беше многу лута, се прашуваше кој неодговорен ученик го повреди стеблото на стариот даб. Како може да се оштетуваат и уништуваат растенијата кога тие им даваат живот на луѓето...

**\*Дали Филип постапи правилно и хумано?**

**\*Како треба да се грижиме за растенијата?**

**\*Што мислите, зошто растенијата им даваат живот на луѓето?**

### Златната рипка

Зехра и Емина се две сестри. Зехра е трето одделение, а Емина има само четири години. Зехра многу ги сака животните и има две домашни миленичиња, рипка и маче. Таа редовно се грижи за своите миленичиња.

Еден ден Емина од својата баба ја слушна приказната за златната рипка која исполнува желби.

„Па зарем и нашата рипка не има златна боја? Сигурно ќе ми исполни многу желби?“ - си мислеше Емина.

Се доближи до аквариумот и побара желба од златната рипка. Чекаше некое време но желбата не и се исполни. Потоа посака и друга желба но и таа не и се исполни. Емина почна да плачи, тропаше по стаклото на аквариумот, дури и ги пикна малите рачиња во водата, но ништо рипката не и ги исполнуваше желбите.

Зехра ја гледаше својата сестра, таа беше малечка требаше да и објасни дека златните рипки кои исполнуваат желби постојат само во приказните, а рибите кои ги чуваме дома не треба да ги повредуваме, туку да ги негуваме.

\*Дали Емина се однесуваше хумано кон рипката?

\*Како треба да се грижиме за рибите кои се домашни миленичиња?

## 12. Почитување на традицијата - Микрометодски модел број 12

### ММ - 12: Протокол за микрометодски модел број 12

**Одделение на реализација:** III

**Наставен предмет на реализација:** Запознавање на околината

**Корелација и примена во други наставни предмети:** Македонски јазик, Ликовно образование, Музичко образование.

**Време на реализација:** 45 мин. (еден наставен час).

**Цели:**

Учениците:

- да развијат интерес и почит кон традицијата и културното наследство;
- да ја запознаат културната различност во своето место на живеење;
- да ги почитуваат традицијата и културното наследство на својата заедница и другите заедници во родниот крај;
- да развивајат чувство на припадност кон својата татковина.

**Видови активности:**

Дидактичка игра “Моето име“, легенда за името на градот Битола, истражувачка активност по групи “Почитување на традицијата“, завршна игра за релаксација “Народни песни и ора“.

**Средства за наставникот:** хамер, лепило, фломастери, ЦД -плеер, ЦД со народни песни и ора.

**Материјали за наставникот:**

2МН1: легенда за името на градот Битола.

**Средства за ученикот:** листови од блок, лепило, фломастери.

**Основен материјал за ученикот:** Учебник по Запознавање на околината за трето одделение, слики за традиционалното богатство на својата земја.

**Додатен материјал за ученикот:**

**2ДМ<sub>1</sub>=2МН<sub>1</sub>:** легенда за името на градот Битола - материјал од наставникот кој го добива секој ученик.

**Реализација на микрометодскиот модел:**

Работилницата ја започнуваме со дидактичката игра “Моето име“: секој ученик го кажува своето име, како го добил, дали го сака или не и зошто, сака да се вика поинаку и како? Целта на оваа игра е да се создаде пријатна емотивна и сознајна атмосфера во одделението неопходна за понатамошната работа која предвидува заедничка соработка и кооперативнот меѓу учениците. По реализирањето на оваа воведна активност, наставникот ја чита легендата за настанувањето на името на градот Битола, а учениците внимателно слушаат. Наставникот има подготвени материјали за учениците кои содржат повеќе легенди за името на градот Битола, кои учениците ги добиваат како додатен материјал за дома. Додатните материјали треба да го поттикнат интересот на учениците за проширување на нивните знаења и користењето на различните извори на знаења: Интернет, енциклопедии, печатени медиуми и слично. Овие активности се насочени кон главната, носечката активност на работилницата, а таа е групна истражувачка активност на учениците “Почитување на традицијата“, преку која учениците се запознаваат и ги претставуваат симболите на традицијата на нивното место на живеење (фолклор, архитектура, занаети, народни носии, традиционални јадења). Учениците предходно се делат во пет групи и секоја од нив дома треба да пронајде соодветни слики за: фолклорот (прва група), архитектурата (втора група), занаетите (трета група), народните носии (четврта група) и традиционалните јадења (петта група) кои ја симболизираат традицијата на нивното место на живеење. Наставникот им посочува на учениците дека во нивното место на живеење живеат различни етнички групи (Албанци, Турци, Роми, Власи...) и дека секоја од нив си има своја традиција и култура која треба да се почитува. Учениците треба да пронајдат основни информации и за традицијата на малцинските групи (на пример: карактеристични јадења, народни носии, познати верски или други објекти и слично.) Материјалите учениците ги носат на конкретниот час.

Секоја група подготвените слики ги лепи на лист од блок и го запишува нивното значење, а потоа по еден член од секоја група ја презентира заедничката изработка пред останатите ученици. На крај листовите со слики од секоја група се лепат на хамер и се поставуваат на соодветно место во училницата. Групната работа на учениците покрај што го развива нивниот истражувачки дух, меѓусебната соработка и кооперативното учење има примарна цел учениците да развијат почит кон традицијата и културното наследство на својата заедница и другите заедници во родниот крај.

Работилницата завршува во опуштена, разиграна и раздвижена атмосфера, со презентирање на народни песни и ора кои се традиционален симбол и културно наследство на секоја земја. Наставникот подготвува народни песни и ора кои учениците заеднички ги пеат и играат.



## 2ДМ<sub>1</sub>=2МН<sub>1</sub>: Легенда за името на градот Битола

Во текот на историјата, во зависност од владетелите, градот Битола имал многу имиња. Словенскиот назив за градот, Битола, потекнува од зборот Обител кој значел заедница на монаси, односно манастир. Името го добил по многуте манастири што се наоѓале во градот и во околината, а некои постојат и денес. Со текот на времето, гласот О се исфрла во изговорот на зборот „Обител“, и името на градот станува Битола.

Постојат приказни според кои на десниот кеј на реката Драгор имало 41 цркви и исто толку воденици за нивно издржување. Исто така и на левиот кеј на Драгор имало 29 цркви со исто толку воденици. За време на празничните денови во тоа време, народот од селата од Битолското поле се собирале кај овие цркви каде ги вршеле своите верски обичаи. Со оглед на тоа што земјиштето на кое се наоѓал градот Битола тогаш било прекриено со многубројни цркви, градот го добил името Манастир.

Според записите на Марко Цепенков (собирач на народни умотворби), градот Битола своето име го добил по битолски крал Тољо.



Во ова предание се споменува битолски крал Тољо, којшто ја бранел Битола од Турците. Откако Турците го зазеле градот, кралот Тољо се повлекол на Калето, кое Турците никако не можеле да го завземат. На крајот кралот Тољо решил да ја напушти одбраната, но пред тоа сакал да види дали Турците се чесни луѓе. Ги испратил најубавите

девојки кај нив за да види како Турците ќе постапуваат.

Утредента, девојките се вратиле и му рекле дека ниту еден Турчин не повредил никоја од нив, по што решил да им го предаде и Калето. Тогаш народот почнал да зборува: Би Тољо, доби Тољо! На ваков начин, од скратената форма на македонскиот глагол “би” (биде) и името на овој легендарен крал (Тољо) е настанато името на денешниот град Битола.



## V ДЕЛ: ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ

*...Научете го да верува во сопствените идеи без  
разлика дали сите му кажуваат дека се погрешни.  
Нека има храброст да биде нестрплив, и нека има  
трпение да биде храбар,  
Научете го секогаш да верува во себе затоа што  
само така ќе научи да верува во луѓето и во Бога.*

*Знам дека ова е големо барање, но видете што  
можете да направите.“*



## **1. Заклучни согледувања и препораки**

Врз основа на анализата на теоретските расправи за проблемот на истражувањето, како и врз основа на емпириските податоци до кои дојдовме во истражувањето, изведени се значајни заклучоци од кои произлегуваат и одредени сугестии и препораки.

Меѓу многуте прашања кои на одреден начин биле предмет на спротивставени дискусии и мислења кои секогаш одново и одново ја анимираат педагошката теорија е каков став треба да се заземе околу дилемата за воведување на Етиката како посебен наставен предмет, или пак работата да се препушти на вештото и умешно проникнување низ сите наставни предмети во мера, обем, длабочина колку што дозволува нивната природа. Оваа дилема се појави при обидот за воведување на етиката во одделенска настава, која во постоечките наставни програми во првиот образовен циклус има интердисциплинарен карактер, односно етички содржини се имплементираат во рамките постоечките наставни предмети. Според мислењето на наставниците етичкото образование треба да се воведе во наставната пракса и како принцип и како наставен предмет, а етичките содржини во првиот циклус на основното образование треба да се реализираат низ сите наставни предмети, со цел да се избегне преоптеретување на учениците со нови наставни предмети. Евидентно е дека програмската поставеност на наставните предмети во првиот циклус на образование дава можност за успешно реализирање на етички содржини, со што ја исклучуваат потребата од изучување на етиката како посебен наставен предмет во првиот циклус на деветгодишното основно образование.

Сегашната програмка поставеност на наставните предмети кои се реализираат во првиот циклус на основното образование овозможува ефикасно реализирање на етички содржини при што највисоко е оценета настаната програма по Животни вештини која се реализира на часот на Одделенската заедница, потоа следуваат наставните програми по Македонски јазик и Запознавање на околината.

Наставната програма по Животни вештини, нејзините воспитно – образовни потенцијали и целокупниот методичко-дидактички инструментариум дава најголема поддршка за реализирање на настава врз етички основи, но исто така голем дел од содржините кои ги реализира се имплементирани во наставните програми по Запознавање на околината и Македонски јазик. Тоа не значи само непотребно повторување на содржините, бидејќи секој од наставните предмети си има свој

специфичен предмет на проучување и ги третира дадените содржини од свој аспект, туку можност учениците да ја согледаат важноста на содржините кои ги изучуваат и истите да ги применат во дадени конкретни ситуации.

Подготовката за непосредна педагошка работа на студентите, идни наставници е едно од клучните прашања за кои расправаат сите оние кои на еден или на друг начин се вклучени и/или заинтересирани за образованието. Интересот е сосема оправдан ако се има предвид научно потврдениот став – квалитетот на образованието на наставниците е една од основните детерминанти на степенот на постигнувањата на учениците. Во тој контекст, многу често предмет на дискусија се прашањата: На кои содржини треба да се стави акцент во процесот на нивното иницијално образование? Каков курикулум да се дизајнира? Дали наставниците ќе бидат поуспешни во својата работа ако во текот на иницијалното образование усвојат поголем фонд на знаења и развијат способности за примена на истите или пак ако се оспособат за континуирани промени на сопствената практика и трансформации на веќе стекнати педагошки стратегии? Анализата на „етичките“ студиски програми на Педагошките факултети во нашата земја покажа сличност, како во однос на изборот на содржини, така и во начините на нивна реализација. Резултатите покажаа дека студентите на Педагошките факултети се свесни за значењето и влијанието на етиката врз градењето на нивните педагошко – етички вредности и компетенции, нагласувајќи ја потребата од надополнување на постоечките содржини со повеќе содржини од областа на педагошката етика. Доказ за тоа е и непостоењето на соодветен учебник по Педагошка етика. Студентите на Педагошките факултети предлагаат промени во однос на содржините и начинот на реализација на наставата по Етика во правец на надополнување на „етичките“ студиски програми со содржини од педагошка етика, поголема практична обука за развој на компетенции за решавање на етички дилеми во училищата, понуда на литература по етика адаптирана на наставничката професија и слично. Проценката на студентите за нивото на нивната практична оспособеност ни даде информација за можни недостатоци во „етичките“ студиски програми: недоволна опфатеност на содржини, недостаток од литература и недоволно практично оспособување.

Имплементирањето на етичкото образование во високото образование треба да се избори за поширока и посеопфатна подлога од статус на општообразовен изборен предмет. Забележавме дека постои занемарување на педагошкиот аспект, кој и тоа како

е потребен особено во стекнувањето на способности и вештини кај студентите идни наставници научните содржини да ги моделираат и аплицираат во наставниот процес.

Наставниците практичари, констатираат дека во нивното иницијално образование изостануваат наставни предмети и содржини кои се неопходни за развој на етичката компонента на наставата. Ова особено доаѓа до израз кај наставниците кое своето иницијално образование го завршиле пред повеќе од 5 години, и кои не го слушале предметот Етика, пред сè Педагошка етика. Наставниците сметаат дека ова ќе се компензира преку неформални облици, бидејќи тие не добиваат доволно обуки за развој на нивните педагошко - етички компетенции, но имаат позитивен став и се отворени за реализирање на што поголем број обуки, семинари и работилници преку кои подобро и поблиску ќе се запознаат со етиката како наука, решавање на конкретни проблеми, студии на случај, тимска работа и користење на соодветна литература.

Можен начин за надминување на ваквата состојба е развивање на високо училишна етика, која може да се развива на две нивоа и тоа формално и неформално. На првото ниво да се направи програма во која содржините и активностите целосно ќе бидат адаптирани и ќе му служат на наставничката професија, со особено нагласување на практичната работа и поголема застапеност на практичната настава. Поврзувањето на Етиката со Педагогијата, а уште повеќе со Дидактиката, ќе овозможи етиката од теорија за моралот, да прерасне во креирање на модели и начини кои ќе ја развиваат етичката димензија на наставата. На второто ниво, да се понуди системско и програмско решение за професионално усовршување на наставниците практичари, со што ќе се подобрат нивните компетенции за реализирање на настава врз етички основи.

Испитувањето на дидактичко - методичките компетенции на наставниците за реализирање на настава врз етички основи кои се однесуваат на: зголемената субјективна позиција на ученикот во наставата; потреба за поголем степен на индивидуализација, персонализација, диференцијација и социјализација во воспитно – образовниот процес; воспоставување хуманистички и демократски односи меѓу сите учесници во воспитно – образовниот процес; примена на иновативни, современи облици, методи и модели на наставна работа; самоактуелизација на ученикот и зајакнување на неговиот ментален развој; воспитување за демократски односи и етички вредности, дијалог, толерација, мултикултурно и мултиетничко воспитание не се максимално искористени и реализирани.

Современата настава има обележја на полиморфност, како во однос на формите и методите, така и во однос на создавање на наставни ситуации во кои е евидентна активната позиција на ученикот, соработничката улога на наставникот, интегрирањето на содржините, процесуалноста на активностите што ги изведува ученикот, интензивните интерактивни односи меѓу субјектите во наставата и слично.

Истражувањето покажа дека фронталната форма убедливо доминира во трите артикулациони делови на наставните часови. На часовите недоволно се применуваат методи и техники кои овозможуваат истражувачко, партиципативно и искуствено учење. Загрижува фактот што повеќето активни наставни методи каде до израз може да дојдат кооперативното и активно учења, а воедно да се поттикне и поголема самостојност на учениците во процесот на учење изостануваат или се минимално застапени. Нискиот степен на постигната кооперативност е резултат пред сè на недоволната застапеност на ефективна групна работа.

Начините на работа во наставата никако не смеат да се сведат на сувопарни информации од страна на наставникот и нивно усвојување од страна на ученикот. Тоа посебно е важно, при изучувањето на содржини преку кои учениците треба да ја согледаат поврзаноста помеѓу своите лични искуства и општествениот живот. За тоа фронталната настава, односно информаците кои наставникот треба да им ги пренесе на учениците, треба да послужат само како основа за иницирање на различни мисловни и практични активности. Учениците треба да добијат можност за мисловно и емотивно ангажирање, кое пред сè, ќе зависи од нивната мотивираност и нивните интереси.

Дидактичкото дизајнирање на микрометодски модели во истражувањето го почитува принципот на учење низ игра, големата застапеност на групната работа и развивање на кооперативно учење. Позитивната меѓусебна зависност која се развива во групата ја поттикнува индивидуалната одговорност за сопственото учење и активното учество во решавањето на проблемите. Атмосферата за работа која се постигнува со кооперативното учење ги става учениците во ситуација да градат позитивни, толерантни и пријателски односи со своите другари, да формираат позитивни мислења за себе и сопствените можности. Дидактички игри допринесоа наставата да биде поразновидна и поинтересна, а тоа ја зајакна ученичката мотивацијата и заинтересираност за реализираните активности.

Подготовката на микрометодските модели и изборот на активности, кои и не мора да бидат програмирани идентично на оние кои се користени во истражувањето, бараат поголем ангажман од страна на наставниците, повеќе мотивираност и креативност,

повеќе време, енергија и труд и материјална подготовка. Значајно внимание треба да се обрне и на духовно – етичките аспекти на личноста на наставникот на основа на универзалните хуманистички и културни вредности. Прашањето е како да се дојде до сето тоа, што е всушност тоа со што секој наставник треба да биде добро вооружен. Наставниците често пати во неформален разговор сметаат дека она за што тие се повикани во својата професија на одговорност тоа е нивниот успех во извршувањето на трансмисија на знаењата кој е предвидено да се усвојат. Меѓутоа тие мора да признаат дека успешноста во работењето отишла при нејзината проценка далеку надвор од простото мерење на количината на усвоените факти и што е поважно дека тие имаат сериозни надлежности над многу други нешта. Колку поскоро ќе се отвори интересот кон тоа широко поле на активности кои взаемно се испреплетуваат и надополнуваат и условуваат, толку поскоро ќе се подигне нивото на ефикасноста на нивната работа, а со тоа ќе се постигне и поефикасно и поквалитетно учење.

На крај коректно е да се истакне дека при воопштувањето на изнесените заклучоци мораме да бидеме претпазливи, со оглед на тоа што истражувањето е направено врз значаен примерок за одреден регион.

## Литература

1. Адамческа, С. (1991), *Тандемска работа на учениците*, Скопје: Редакција на списанието Просветно дело.
2. Адамческа, С. (1996), *Активна настава*, Скопје: Легис.
3. Адамческа, С., „Иницијалното образование на наставниците како предизвик“, Институт за Педагогија, Филозофски факултет, Скопје.
4. Ајдуковиќ, Д. (2000), *Зајакнување на децата – психосоцијална помош во тежки околности*, Скопје: Малинска.
5. Албашовска-Дамовска, Л. (1995), *Играта и нејзиното педагошко организирање во предучилишните установи*, Скопје: Догер.
6. Ангелоска-Галевска, Н. (1994), *Креативноста на децата во предучилишните установи*, Битола: Киро Дандаро.
7. Ангелоска-Галевска, Н. (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
8. Bašić, S., Richther, T., Pedagoška etika - komponenta pedagoške kompetencije vo: Rosič, V. (1999), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Filozofski fakultet.
9. Bašić, J., Hudina, B., Koller - Trbović, N., Žižak, A. (1994), *Integralna metoda*, Zagreb:Alinea.
10. Bedeković, V. (2007), *Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina*, u: Previšić, V. i suradnici : *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
11. Berkenkamp, L., dr. Atkins, S. (2003), *Naucite djecu lijepom ponasanju. Vodič Idemo roditeljli!*, Split: Marjan tisak.
12. Bertić, D. i Krašovec-Salaj, D. (2000), *Interaktivno i suradničko učenje u nastavi prirode i društva u okviru ERR sustava*, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1 (2).
13. Бешка, В (1999), *Почитување на разликите*, Скопје: НУБ.
14. Biondić, I. (1988), *Autoritarno ili demokratsko strukturiranje profesije nastavnika*, Beograd.
15. Bječić, D. (1999), *Profesionalen razvoj nastavnika*, Užice Učiteljski: fakultet.
16. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.



17. Bognar, L. (1986.), *Igra u nastavi na početku školovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
18. Bokovljević, M. (1984), *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
19. Bokšan Tanurdžić, Z. (2000), *Od igre do pozornice*, Beograd: Kreativni centar.
20. Боно де, Е. (1995), *Научите ваше дете како да размишља*, Београд: Алфа.
21. Brauning, O. (1921), *Istorija pedagogije*, Beograd: Napredak.
22. Brajša, P. (1995), *Sedam tajni uspešne škole*, Zagreb: Školske novine.
23. Bratanić, M. (1980), *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspect odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
24. Bratanić, M. (2002), *Paradoks odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
25. Brkić, M. (1985), *Teorija i praksa moralnog odgoja učenika*, Sarajevo: Veselin Masleša.
26. Cohen, E. (1994), *Designing group work strategies for the heterogeneous classroom*, New York: Teachers College, Columbia University.
27. Colin, T. (2003), *Vođenjem do uspeha*, Zagreb: Mozaik knjiga.
28. Craft, Anna. (2000), *Continuing Profesional Development: a professional guide for teachers and school*, London/New York: Routledge/ Falmer.
29. Цвик, В. А. (2010), *Професионална етика: основи општеј теорији*, Москва.
30. Дамјановски, А. (1989), *Ученикот во наставата*, Скопје: Просветно дело.
31. Дојч, М. (2000), *Партнерски однос у васпитању*, Београд: Институт за педагогију и андрологију, Филозофски факултет-Београд.
32. Delor, Z. (1996), *Образовање - скривена ризница*, УНЕСКО, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
33. Duran, M. (1995.), *Dijete i igra*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Djujić, Dž. (1966), *Vaspitanje I demokratija*, Cetinje: Obod.
35. Ѓорѓиева – Петрова, Е. (2005), *Современото училиште и моралното воспитување*, Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“.
36. Ѓорѓевиќ, В. (2007), *Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Проектна настава и Интерактивна настава)*, Београд.
37. Ѓорђевић, Ј. (1981), *Savremena nastava, organizacija i oblici*, Beograd: Naučna knjiga.
38. Ѓурић, М. (1986), *Историја хеленске књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
39. Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963), Zagreb: Matica Hrvatska.

40. Glasser, W. (1994.), *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.
41. Gruden, Z. (1997): *Edukacija edukatora*, Zagreb: Medicinska naklada.
42. Grubor, A. (1996), *Didaktički model, funkcije diferencirane I individualizirane nastave*, Sombor: Učiteljski fakultet.
43. Hentig, Von H. (1997) *Humana škola*, Zagreb: Educa.
44. Илиев, Д. (2001), *Иницијалното образование на наставниците од основното образование: компаративна студија за Македонија и Англија*, Битола: Факултет за учители и воспитувачи.
45. Ivković, M. (1985), *Vaspitanje i društvo*, Niš: Gradina.
46. Jensen, E. (2003), *Super-nastava*, Zagreb: Educa.
47. Jevtic, B. (2008), *Savremena shatanja o metodama podsticanje i sprecavanja u moralnom*, Pedagogija br.4.
48. Јовановић, Б., Станојевић, В. (2009), *Реформа студиских програма за образовање учитеља*, Београд: Студио Јам.
49. Јововиќ, Б. (2005), *Современо училиште*, Скопје: Просветен работник.
50. Jonson, D. W., R.T. Jonson & E. J. Holubec (1993), *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Edina: Interaction Boook Company.
51. Камберски, К. (1997), „Иницијалното образование на наставниците“, *Образовни рефлексии*, Педагошки завод на Македонија, бр.3-4.
52. Камчевска, Б. (2006), *Развој на програми и стратегии за автоиндивидуализација на децата*, Скопје: Графо Б/С.
53. Керамичиева, Р. (1996), *Психологија во образованието и воспитанието за студентите на наставничките факултети*, Скопје: Просветно дело.
54. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование* (2007), Скопје: Министерство за образование и наука.
55. Клашња, S. (2006), *Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama*, Bečići: Edukator Development Program.
56. Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development*, New York: Harper & Row.
57. Крњajiќ, S. (2002), *Socijalni odnosi i obrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Viša škola za obrazovanje vaspitača.
58. Крнета, Lj., Potkonjak, M., Potkonjak, N. (1965), *Pedagogija*, Beograd Zavod za izdavanje udžebnika Socijalističke Republike Srbije.

59. Kuka, M. (2005), *Opšta pedagogija i pedagoška psihologija*, Beograd: Autorskoizdanje.
60. Lukić, R. (1982), *Sociologija morala*, Beograd: Naučna knjiga.
61. Ljubetić, M. Arbunić, A. Kovačević, S. (2007): *Osobine učitelja – studentsko iskustvo* U: *Deontologija učitelja*, Kardum, V. Pijaže, Ž. (1979), *Epistemologija nauka o čoveku*, Beograd: Nolit.
62. Мацура-Миловановић, С. (2003): *Делотворне стратегије у раду са ромском децом: искуства учитеља*, во: Зборник Уважавање различитости и образовање, Институт за педагошка истраживања, Београд.
63. Marinković, J. (1987), *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb Školske novine.
64. Матиќ, Р. (1990), *Игре и активности деце*, Београд: Нова просвета.
65. Maslov, H. A. (1982), *Motivacija i licnost*, Beograd: Nolit.
66. Месиќ, М. (2006), *Мултикултурализам- општествен и теоретски предизвик*, Загреб: Школска книга.
67. Мijatović, A., Previšić, V. (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb: Interkultura.
68. Миовска – Спасева, С. (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Скопје: Селектор.
69. Мiociновић, Лj. (2004), *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*, Beograd: Institut za pedagogoska istrazivanja.
70. Мириќ, Ј. (2001), *Развој моралног мишљења*, Београд: Калеком.
71. Мirković, Е. (2007), *Igrolika nastava, Obrazovna tehnologija*, 1-2.
72. Морезњко, С. (1988), *Наравственое воспитание*, шкољников, Москва: Просвещение.
73. *Мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието*, (2009) Центарот за човекови права и разрешување конфликти, Скопје
74. Нацева, Б., Мицковска, Г., Поповски, К. (2004), *Описно оценување на постигнувањата на учениците од I, II и III одд. на основното училиште*, Скопје: Биро за развој на образованието.
75. *Настава и учење на 21 век*, (2009), Прирачник за наставниците во основното образование, УСАИД.
76. *Наставна програма, Деветгодишно основно образование*. (2007), Министерство за образование и наука: Биро за развој на образованието.

77. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на Р.Македонија.
78. Obradović, M. (1996), *Igrom do čitanja*, Zagreb: Školska knjiga.
79. Огненовиќ, В. (2003), *Здраво да сте: – радионице за децу*, Београд: Здраво да сте.
80. Павловиќ-Бренеселовиќ, Д., Павловски, Т. (2001), *Тимски рад у васпитној пракси-Припуѓник*, Београд: Филозофски факултет, Центар за интерактивну педагогију-ЦИП.
81. Pantič, N., Wabbels, T. (2010), Teachers Competences as a Basic for Teacher Education - Views of Serbian Teacher and Teacher Educators, *Teaching and Teaching education*, 26.
82. Педагошки речник, Институт за Педагошка Истраживања у Београду, Београд.
83. Песталоци, Ј. (1969), *Избрани педагогически произведения*, Софија: Народна просвета.
84. Pedagoška enciklopedija II (1989), (N. Potkonjak, P. Šimleša red.), Beograd: Zavod za udžebnike I nastavna sredstva.
85. Piaget, J. (1997), *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press Paperbacks.
86. Pivec, M.(2006), Igra i učenje: Potencijali učenja kroz igru, *Edupoint časopis*,49.
87. Radovanović, S. (1997), *Škola I društvena sredina*, Beograd: Filozofski fakultet.
88. Redžepagić, J. (1989), *Etika nastavnika danas*, Prizren: GKRO „Ramiz Sadiku“.
89. *Pedagoški leksikon* (2000), N. Potkonjak (red.), Beograd: Zavod za užebnike I nastavna sredstva.
90. Петроска. В, Најчевска. М, Кениг. Н и др. (2009), *Мултикултуразилмот и меѓуетничките односи во образованието*, Скопје: Центарот за човекови права и разрешување конфликти.
91. Петров, Н. (1995), Денешното училиште и современите предизвици, *Просветно дело*, бр. 3.
92. Петровски, Д. (2003), *Демократија и граѓанско образование*, Битола:Педагошки факултет.
93. Поповски, К. (1998), *Успешен наставник*,Скопје: НИРО „Просветен Работник“.
94. Поповски, К. (2000), *Програмирање на воспитно – образовниот процес*, Скопје: ПЗП „Графохартија“.

95. Прирачници за наставата во I одделение во деветгодишното основно образование, (2007), Скопје: Биро за развој на образованието.
96. Прирачници за наставата во II одделение во деветгодишното основно образование, (2007), Скопје: Биро за развој на образованието.
97. Прирачници за наставата во III одделение во деветгодишното основно образование, (2007), Скопје: Биро за развој на образованието.
98. Previšić, V. (1999), Učitelj – interkulturalni medijator, vo : Rosić, V., *Nastavnik – čimbenikkvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
99. Стојановска, В., Бараковска, А. (2007), „Проектни активности во основното воспитание и образование во Република Македонија“, *Годишен зборник, книга 60*, Скопје: Филозофски факултет.
100. Sallis, E. (1993), *Total quality management in education*, Philadelphia: Kogan.
101. Suzih, N. (1996), Vrednosti i interpersonalni odnosi u nastavi, *Naša škola –* br. 3, 4, str.306 – 320.
102. Sunnari, V, Rasanen, R (2000), Ethical challenges for teacher education and teaching, Faculty of Edukation of Oulu.
103. Стаматов, Р. (2001), *Детска психологија*, Пловдив: Хермес.
104. Stevanović, M. (2000), *Obiteljska pedagogija*, Zagreb: Tonimir.
105. Стојановиќ, А. (2008), *Методолошки пристапи моралном васпитању*, Вршац: Тритон.
106. Темков, К. (2011), Професионална етика, Кавадарци: „Даскал Камче“.
107. Темков, К. (2004), *Етика за III година*, Скопје: Просветно дело.
108. Темков, К. (2003), *Зошто и како да се учи етика*, Скопје: Филозофски факултет.
109. Темков, К. (1999), *Етиката денес*, Скопје: Епоха.
110. Темков, К. (1998), *Етика: Десет радио предавања*, Скопје: Епоха.
111. Todorov, C. (1994), *Mi i drugi*, Beograd Narodna Biblioteka: Srbije.
112. Толковен речник на македонскиот јазик том III (Л-О) (2003), Кирил Конески (ред.), Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
113. Томеска-Илиевска, Е. (2010), *Интерактивни модели за развој на компетенциите на наставниците*, докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет.

114. Топузоска, Ј. (2006), *Видови и методи на етичко образование во одделенска настава*, докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет
115. Трнавац, Н. (1991) и други, *Didaktičke igre*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
116. Vasta, R., Haih, M.M., Miller, S.A. (1998.), *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
117. Вилотијевић, М. (1999), *Дидактика*, Београд: Научна књига.
118. Vlahović, B., Vujsić-Živović, N. (2005), *Nastavnik: izazovi profesionalizacije*, Београд: Educa.
119. Вџалчев, Р. (1995), *Гражданско образование*, „Отворено образование“. Софија: Балкан прес.
120. Vukasović, A. (1993), *Etika, moral, osobnost*, Zagreb: Školska knjiga.
121. Vukasović, A. (1974), *Moralni odgoj*, Zagreb: Liber.
122. Wood, D. (1992), *Kako djeca misle i uče: društveni kontekst spoznajnog razvitka*, Zagreb: Educa.
123. Шкарик – Мурцева, О. (2004), *Развојна психологија*, Скопје: Филозофски факултет.

## Линкови

<http://www.psihologijanis.org/clanci/47.pdf>

[http://www.mmh.hr/admin/ckfinder/userfiles/files/vodic\\_kroz\\_medijaciju.pdf](http://www.mmh.hr/admin/ckfinder/userfiles/files/vodic_kroz_medijaciju.pdf)

<http://www.scribd.com/doc/>

[http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus\\_zbornik\\_knjiga\\_1.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf)

<http://www.personal,social and helth edukation.htm>

<http://www.bro.gov.mk/docs/ETIKA.pdf>

<http://www.edu-soft.rs/cms/.pdf>

[http://www.publiceducation.org/pdf/publications/teacher\\_quality/teacher\\_prof\\_dev.pdf](http://www.publiceducation.org/pdf/publications/teacher_quality/teacher_prof_dev.pdf)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

[www.bib.irb.hr/datoteka/505542.KRAGULJ\\_JUKI-konf-10\\_doc.doc](http://www.bib.irb.hr/datoteka/505542.KRAGULJ_JUKI-konf-10_doc.doc)

[www.pomagalo.com](http://www.pomagalo.com)

## **ПРИЛОЗИ**

## Прилог 1

### Протокол за содржинска анализа на наставни програми

Наставен предмет:

Одделение:

Цели на наставната програма:

| Програмско подрачје |          |            |          |
|---------------------|----------|------------|----------|
| цели                | содржини | активности | коментар |
|                     |          |            |          |



## Прилог 2

### Протокол за содржинска анализа на студиски програми

|   |  |                      |  |
|---|--|----------------------|--|
| Наслов на предметот                         |  |                      |  |
| Код   |  |                      |  |
| Студиска програма                           |  |                      |  |
| Степен (прв, втор, трет циклус)             |  |                      |  |
| Академска година / семестар                 |  | Број на ЕКТС кредити |  |
| Цели на предметната програма:               |  |                      |  |
| Содржина на предметната програма:           |  |                      |  |
| Методи на учење:                            |  |                      |  |
| Форми на наставните активности              |  |                      |  |
| Начин на оценување                          |  |                      |  |
| Метод на следење на квалитетот на наставата |  |                      |  |
| Литература                                  |  |                      |  |

**Забелешки:**

## Прилог 3

### АНКЕТЕН ЛИСТ

#### Почитувани наставници,

Основната цел на овој анкетен лист е да се добијат сознанија за етичките основи на наставата. Анкетата е дел од индивидуално истражување кое се спроведува во рамките на докторските студии на Институтот за Педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје.

Анкетниот лист се состои од прашања групирани во четири целини. На прашањата одговарате со заокружување или обележување на соодветен знак x, на една од понудените алтернативи на одговор, а на некои прашања самите треба да го искажете Вашиот став и мислење.

Бидејќи анкетаирањето е анонимно Ве молиме со своите објективни одговори да ни помогнете во реализацијата на истото.

#### Ви благодариме за соработката!

#### Општи податоци

1. Основно училиште во кое работите: \_\_\_\_\_

2. Институција на која го завршивте Вашето иницијално образование за наставник (името на институцијата и градот):  
\_\_\_\_\_

3. Работно искуство како наставник

- а) до 5 години
- б) од 5 до 15 години
- в) над 15 години

#### Ставови и мислења за потребата од воведување на етичко образование

4. Зголемената потреба од етичко образование во современото училиште произлегува од (може да ги заокружите и двете опции):

- а) современата состојба во општеството
- б) потребата за целосен и автономен развој на личноста

5. Според Ваше мислење, етичкото образование како посебен наставен предмет, треба да се воведат и во првиот циклус на деветгодишното основно образование:

а) да            б) не    (заокружи)

в) Објасни зошто? \_\_\_\_\_



10. Во текот на Вашата работа како наставник сте добиле некаков вид на обука за развој на етичките компетенции:

а) да                    не (заокружи)

б) Наведете кои институции и проекти биле обучувачи: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

в) Наведете ги конкретните теми: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Според Вас кој е најефикасен начин да ги развивате Вашите етички компетенции?

\_\_\_\_\_

12. Ве молиме проценете го степенот на присутност на дадените тврдење во табела 2 по следната скала:

1 - Воопшто не се сложувам            2 - Не се сложувам            3 - Неодреден

4 - Се сложувам            5 - Во потполност се сложувам

Табела 2

| Формирањето на етичкиот кодекс во училиштата |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| 1  | Училиштата поставуваат сопствени цели за да го зајакнат нивниот етички кодекс.                       |   |   |   |   |   |
| 2  | Етичкиот кодекс е доволно анализиран и експлицитен.  |   |   |   |   |   |
| 3  | Во училиштата има јасен систем на соработка и заедничко зајакнување на групната професионална етика. |   |   |   |   |   |
| 4  | Има стратегија и развоен план за етичкиот кодекс во училиштата.                                      |   |   |   |   |   |
| 5  | Би сакал отворени упатства за основите на професионалната етика.                                     |   |   |   |   |   |
| 6  | Кај наставниците постои дисциплина и одговорност   |   |   |   |   |   |
| 7  | Не постои судир помеѓу лична и професионална етика на наставниците.                                  |   |   |   |   |   |
| 8  | Менаџерските структури на етичкиот кодекс се јасни и не се сложени.                                  |   |   |   |   |   |
| 9  | Родителите се вклучени во формирањето на етичкиот кодекс.  |   |   |   |   |   |
| 10   | Учениците се вклучени во формирањето на етичкиот кодекс.   |   |   |   |   |   |

13. Ве молиме проценете го степенот на присутност на дадените тврдење во табела 1 по следната скала:

- 1 - никогаш
- 2 - повремено
- 3 - многу често

Табела 3

| Ред. бр. |  | 1 | 2 | 3 |
|----------|--|---|---|---|
| 1        | Им ја кажувам вистината на своите ученици  |   |   |   |
| 2        | На часовите постои дијалог меѓу субјектите   |   |   |   |
| 3        | Во конфликтни ситуации настојувам да најдам најдобро решение                           |   |   |   |
| 4        | Барам од учениците меѓусебно да се слушаат   |   |   |   |
| 5        | Правилата на однесување ги договарам заедно со моите ученици                           |   |   |   |
| 6        | Со својот пример им покажувам на учениците како сакам да се работи                     |   |   |   |
| 7        | Од учениците барам да ме доживуваат како строг наставник                               |   |   |   |
| 8        | Го продолжувам часот дури кога ќе завладее мир и дисциплина                            |   |   |   |
| 9        | Немирните ученици ги казнувам  |   |   |   |
| 10       | Ги фаворизирам добро воспитаните ученици   |   |   |   |
| 11       | Имам доверба во своите ученици   |   |   |   |
| 12       | Ги уважувам економските, социјалните и верските разлики на сите ученици                |   |   |   |
| 13       | Во училиштето постои дружење меѓу учениците со различна етничка припадност             |   |   |   |
| 14       | Тешко воспоставувам интеракција со учениците од малцинските групи                      |   |   |   |
| 15       | Учениците ги упатувам на правилата за правилно однесување во група или пар             |   |   |   |
| 16       | Ги земам во предвид предлозите на учениците кога ја планирам работата                  |   |   |   |
| 17       | Избегнувам работа во пар   |   |   |   |
| 18       | Кај учениците развивам одговорност за нивните постапки                                 |   |   |   |
| 19       | Свесен/на сум дека училиштето е место каде мора да се негува позитивна социјална клима |   |   |   |
| 20       | Свесен/на сум дека моето однесување е пример за учениците, родителите и колегите       |   |   |   |
| 21       | Во училиштето се промовира, поттикнува и организира тимска работа меѓу сите субјекти   |   |   |   |
| 22       | Ги уважувам и почитувам различните мислења на моите колеги                             |   |   |   |
| 23       | Родителите благовремено ги информирам за работата, успехот и однесувањето на учениците |   |   |   |

14. Според Ваше мислење, колку наставните содржини и организацијата на воспитно – образовната работа во првиот циклус на основното образование во нашите училишта овозможуваат да се развијат следниве етички вредности кај учениците (обележете X во полето што го означува соодветниот степен на присутност на дадените етички вредности):

Табела 4

|                  | воопшто не | малку | доволно | многу | целосно |
|------------------|------------|-------|---------|-------|---------|
| уредност         |            |       |         |       |         |
| пристојност      |            |       |         |       |         |
| умереност        |            |       |         |       |         |
| стабилност       |            |       |         |       |         |
| одговорност      |            |       |         |       |         |
| дисциплинираност |            |       |         |       |         |
| почитување       |            |       |         |       |         |
| искреност        |            |       |         |       |         |
| социјализираност |            |       |         |       |         |
| демократичност   |            |       |         |       |         |
| љубов            |            |       |         |       |         |
| помош            |            |       |         |       |         |
| доверба          |            |       |         |       |         |
| толеранција      |            |       |         |       |         |
| ненасилство      |            |       |         |       |         |

15. Напишете што подразбирате под поимот „етика“?

---



---

## Прилог 4

### Протокол за систематско набљудување

Набљудувач:

Место на набљудување:

Време на набљудување:

- a) Час по Македонски јазик
- b) Час по Запознавање на околината
- c) Час на Одделенската заедница

Субјект:

1. Во воведниот дел на часот наставникот врши подготовка на учениците за работа:

ДА

НЕ

2. Степен на постигната подготвеност на учениците:

- а) постигната сознајна подготвеност      1 2 3 4 5  
б) постигната емотивна подготвеност      1 2 3 4 5

3. Подготовката на учениците наставникот ја врши:

- а) по пат на повторување на предходно научените содржини  
б) со укажување на значењето на целите и задачите кои треба да се постигнат на часот  
в) со демонстрирање на предмети, слики, модели...  
г) со создавање на проблемски ситуации  
д) со примена на педагошки анегдоти  
е) преку игровни активности  
ж) \_\_\_\_\_

4. Облици на наставна работа на часот:

| Облик на работа     | Тек на часот |            |             |
|---------------------|--------------|------------|-------------|
|                     | Воведен дел  | Главен дел | Завршен дел |
| Фронтална работа    |              |            |             |
| Работа во групи     |              |            |             |
| Работа во парови    |              |            |             |
| Индивидуална работа |              |            |             |



5. Применети методи и техники на часот:

| Методи и техники на наставна работа | Тек на часот |            |             |
|-------------------------------------|--------------|------------|-------------|
|                                     | Воведен дел  | Главен дел | Завршен дел |
| Метод на предавање                  |              |            |             |
| Метод на разговор                   |              |            |             |
| Илустативно -демонстративен метод   |              |            |             |
| Решавање на проблем                 |              |            |             |
| Драматизација, играње улоги         |              |            |             |
| Дебата                              |              |            |             |
| Изработка на портфолио              |              |            |             |
|                                     |              |            |             |

6. Начини на распределба на задачите во групата

- a) Учениците од иста група работат на различни задачи
- b) Учениците од иста група работат на иста задача
- c) Самостојна работа на учениците на делови од задачата и наоѓање на заедничко решение
- d) Меѓусебна соработка на учениците за доаѓање до заедничко решение
- e) \_\_\_\_\_

7. Степен на постигната активност на учениците на часот:

1      2      3      4      5

8. Степен на постигната кооперативност на учениците на часот:

1      2      3      4      5

9. Стил на работа на наставникот за реализирање на настава врз етички основи

1 – незадоволителн/а

4 – добар/а

2 – минимален/а

5 – одличен/а

3 – просечн/а

| Тврдење/исказ  |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Наставникот обезбедува пријатна атмосфера во училницата    | Постигната сознајна подготвеност на учениците                              |   |   |   |   |   |
|  | Постигната емотивна подготвеност на учениците                              |   |   |   |   |   |
|  | Грешките на ученикот се сигнал за наставникот за нови објаснувања          |   |   |   |   |   |
| Наставникот промовира меѓусебно почитување и рамноправност | Рамноправно се однесува кон учениците од различни малцински групи          |   |   |   |   |   |
|  | Успешно воспоставува интеракција со учениците од малцинските групи         |   |   |   |   |   |
|  | Ги има во предвид разликите меѓу учениците и инсистира на толеранција      |   |   |   |   |   |
| Наставникот ја поттикнува самоувереноста кај учениците     | Посветува внимание на секој ученик   |   |   |   |   |   |
|  | На позитивен начин реагира на прашањата и одговорите на учениците          |   |   |   |   |   |
|  | Ги зема во предвид предлозите на учениците при планирањето на активностите |   |   |   |   |   |
| Наставникот ги поттикнува учениците на соработка           | Нуди активности во кои е можна соработка меѓу учениците                    |   |   |   |   |   |
|  | Создава услови за групна работа на учениците                               |   |   |   |   |   |
|  | Ги упатува учениците на правилата за правилно однесување во група или пар  |   |   |   |   |   |
| Наставникот ја поттикнува индивидуалноста кај учениците    | Обезбедува секој ученик да учествува во групната работа                    |   |   |   |   |   |
|  | Обезбедува секој ученик да учествува на часот                              |   |   |   |   |   |
|  | Го поттикнува секој ученик да го искаже своето мислење                     |   |   |   |   |   |

## Прилог 5

### ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СО СТУДЕНТИТЕ НА ПЕДАГОШКИТЕ ФАКУЛТЕТИ

Почитувани студенти,

Целта на ова интервју е да се испитаат Вашите ставови и мислења за програмската поставеност по предметот Етика т.е. колку реализираните содржини се во функција да развијат педагошко-етички компетенции кај идните наставници. Протоколот е дел од изработка на докторска дисертација во областа на педагошките науки.

Ви благодариме за соработката!

Институција каде студирате (име и град): \_\_\_\_\_

1. Предметот „Етика“ треба да се изучува како:

- a) Задолжителен
- b) Изборен
- c) Да не се изучува

2. Колку изучувањето на предметот „ Етика“ Ви помогна во градењето на позитивни етички вредности:

- a) Воопшто не
- b) Малку
- c) Просечно
- d) Многу

3. Колку изучените содржини по предметот „ Етика“ би можеле да Ви помогнат да решите одредена етичка дилема во училиницата:

- a) Воопшто не
- b) Малку
- c) Просечно
- d) Многу

4. Дали изучувавте содржини од Педагошка етика во склоп на останатите содржини по предметот „Етика“?

- а) Да
- б) Не
- в) Не знам

5. Изучувањето на предметот „Етика“ на мојот факултет ми овозможи:

- 1 - воопшто не
- 2 - минимално
- 3 - просечно
- 4 - многу
- 5 – целосно

| Изучувањето на предметот Етика на мојот факултет ми овозможи: |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1   | Да ја сфатам потребата од поврзување на теоријата и практиката                      |   |   |   |   |   |
| 2   | Да изберам модел на наставничко однесување  |   |   |   |   |   |
| 3   | Да развијам способност за примена на етичкото знаење во воспитно-образовниот процес |   |   |   |   |   |
| 4   | Да ја разберам етичката димензија на односот „наставник – ученик“;                  |   |   |   |   |   |
| 5   | Да ја разберам улогата на наставникот како модел на етичко однесување               |   |   |   |   |   |

6. Дали мислите дека воведувањето на практични работилници за развој на педагошко - етички компетенции кај студентите, идни наставници ќе овозможат поквалитетна настава?

- а) Воопшто не
- б) Малку
- в) Просечно
- д) Многу

7. За полагање на испитот по предметот „Етика“ ја користев следната литература:

- а) Скрипта
- б) Учебник (наслов и автор): \_\_\_\_\_
- в) Друг извор (наведете кој): \_\_\_\_\_

8. Дали е потребно досегашните содржини да бидат надополнети со повеќе содржини од областа на Педагошката етика?

- a) Да
- b) Не
- c) Не знам

9. Кои се Вашите размислувања и предлози во однос на потребата од промени во содржините и начинот на реализација на предметот „Етика“?

---

---

## Прилог 6

### ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ ЗА ЕВАЛУАЦИЈА НА МИКРОМЕТОДСКИТЕ МОДЕЛИ

Почитувани наставници,

Целта на ова интервју е да се испитаат Вашите ставови и мислења во однос на предложените микрометодски модели за зајакнување на етичките основи на наставата и нивната функција врз развојот на етички вредности кај учениците. Протоколот е дел од изработка на докторска дисертација во областа на педагошките науки.

Ви благодариме за соработката!

#### Евалуација на дидактичките компоненти на микрометодскиот модел

1. Ве молиме проценете го степенот на присутност на дадените тврдење во табела 1 (оценете од 1 до 5 каде што 1 означува минимум, а 5 максимум):

Табела 1

| Тврдење/исказ                    |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Пријатна атмосфера во училницата | Постигната сознајна подготвеност на учениците   |   |   |   |   |   |
|                                  | Постигната емотивна подготвеност на учениците   |   |   |   |   |   |
| Стил на наставна работа          | Водителот промовира меѓусебно почитување и рамноправност  |   |   |   |   |   |
|                                  | Нуди активности во кои е можна соработка меѓу учениците   |   |   |   |   |   |
|                                  | Ја поттикнува самоувереноста кај учениците  |   |   |   |   |   |
| Позитиви промени кај учениците   | Реализираните активности дадоа широки можности за стекнување и трансфер на знаења                   |   |   |   |   |   |
|                                  | Учењето преку игра овозможи знаењата да се пренесат на поинтересен и поприфатлив начин за учениците |   |   |   |   |   |
|                                  | Учениците покажаа мотивираност за работа  |   |   |   |   |   |
|                                  | Учениците со заинтересираност учествуваа во реализирањето на активностите                           |   |   |   |   |   |
| Кооперативно учење               | Постигната кооперативност при групната работа   |   |   |   |   |   |
|                                  | Финалниот продукт е резултат на меѓусебна работа, соработка и договарање                            |   |   |   |   |   |

## Степен на развиени етички вредности кај учениците

2. Според Ваше мислење, колку реализираните микрометодски модели поттикнаа развивање на следниве етички вредности кај учениците (обележете X во полето што го означува соодветниот степен на присутност на дадените етички вредности):

Табела 2

|                         | воопшто не | малку | доволно | многу | целосно |
|-------------------------|------------|-------|---------|-------|---------|
| почитување              |            |       |         |       |         |
| одговорност             |            |       |         |       |         |
| љубов                   |            |       |         |       |         |
| социјализираност        |            |       |         |       |         |
| соработка               |            |       |         |       |         |
| дисциплинираност        |            |       |         |       |         |
| другарство              |            |       |         |       |         |
| демократичност          |            |       |         |       |         |
| толеранција             |            |       |         |       |         |
| доверба                 |            |       |         |       |         |
| самодоверба             |            |       |         |       |         |
| грижа за себе и другите |            |       |         |       |         |

3. Наведете што:

➤ најмногу Ви се допадна на работилницата:

➤ најмалку Ви се допадна на работилницата:

4. Оценете го степенот на успешност на работилницата (заокружете го бројот):

1. неуспешна
2. донекаде успешна
3. главно успешна
4. успешна
5. исклучително успешна

5. Наведете ги предностите (недостатоците) од примената на моделот учење преку игра?

---



---

## Прилог 7

### Евиденциона листа за планирање на работилницата

Дата: \_\_\_\_\_

Назив на работилницата: \_\_\_\_\_

Основно училиште: \_\_\_\_\_

Одделение: \_\_\_\_\_

Наставен час: \_\_\_\_\_

Број на ученици: \_\_\_\_\_

| План | Содржина | Наставни средства, медиум | Помошен материјал | Процес |
|------|----------|---------------------------|-------------------|--------|
|      |          |                           |                   |        |



## Прилог 8

Критични вредности на  $\chi^2$

| df | P <sub>0.05</sub> | P <sub>0.01</sub> |
|----|-------------------|-------------------|
| 1  | 3.841             | 6.635             |
| 2  | 5.991             | 9.210             |
| 3  | 7.815             | 11.341            |
| 4  | 9.488             | 11.277            |
| 5  | 11.070            | 15.086            |
| 6  | 12.592            | 16.812            |
| 7  | 14.067            | 18.475            |
| 8  | 15.507            | 20.090            |
| 9  | 16.919            | 21.666            |
| 10 | 18.307            | 23.209            |
| 11 | 19.675            | 24.725            |
| 12 | 21.026            | 26.217            |