

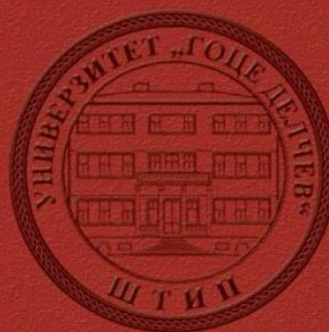
УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

UDK: 378 (497.7)

ISSN: 1409-9187



ФАКУЛТЕТ ЗА
ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
YEARBOOK

2024

година 13

volume XIII

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ
YEARBOOK
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCE**

За издавачот / For publisher
Проф. д-р Емилија Петрова Ѓоргева

Издавачки совет

проф. д-р Дејан Мираковски
д-р Лилјана Колева-Гудева
проф. д-р Мишко Цидров
проф. д-р Емилија Петрова Ѓоргева

Editorial board

Prof. Dejan Mirakovski, PhD
Prof. Liljana Koleva Gudeva, Ph. D.Prof.
Misko Dzidrov, PhD
Prof. Emilija Petrova Gjorgjeva, PhD

Редакциски одбор

Доцент д-р Марија Стришевска, Институт за
славистика, Универзитет во Вроцлав, Полска;
Проф. д-р Мариуш Землодр, Институт за
социологија, Бјалисток, Полска;
Проф. д-р Горан Зељиќ, Учителски факултет на
Белградскиот универзитет, Србија;
Проф. д-р Бојана Милосављевиќ, Учителски
факултет на Белградскиот универзитет, Србија;
Проф. д-р Тонча Јукиќ, Факултет за
хуманистички и општествени науки на
Универзитетот во Сплит, Хрватска;
Проф. д-р Јасна Кудек – Мирошевиќ, Факултет за
образование на учители на Универзитетот во
Загреб, Хрватска;
Проф. д-р Нина Чеклиќ, Педагошки факултет во
Бијелина, Универзитет во Источно Сараево,
Босна и Херцеговина;
Проф. д-р Јанка Димитрова – Стојменова,
Педагошки факултет на Југозападен универзитет
„Неофит Рилски“ во Благоевград, Бугарија.

од Македонија

проф. д-р Снежана Ставрева Веселиновска
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Снежана Мирасчиева
проф. д-р Снежана Јованова Митковска
проф. д-р Емилија Петрова Ѓоргева
проф. д-р Никола Смилков
проф. д-р Виолета Николовска
проф. д-р Трајче Стојанов
проф. д-р Деспина Сивевска
проф. д-р - Ирена Китанова
проф. д-р Билјана Митевска Попевска
проф. д-р Даниела Коцева
проф. д-р Верица Јосимовска
проф. д-р Оливер Цацков

Главен и одговорен уредник

проф. д-р Виолета Николовска

Одговорен уредник

проф. д-р Виолета Николовска

Editorial Board

Docent Professor Dr. Marija Stryszewska, Institute of
Slavic Studies, University of Wroclaw, Poland;
Prof. Dr. Mariusz Zemlodr, Institute of Sociology,
Bialystok. Poland;
Prof. Dr. Goran Zeljic, Faculty of Teaching, University
of Belgrade, Serbia;
Prof. Dr. Bojana Milosavljevic, Faculty of Teaching,
University of Belgrade, Serbia;
Prof. Tonca Jukić, Ph.D., Faculty of Humanities and
Social Sciences, University of Split, Croatia;
Prof. Dr. Jasna Kudek – Mirosevic, Faculty of Teacher
Education, University of Zagreb, Republic of
Croatia;
Prof. Dr. Nina Ceklic, Faculty of Pedagogy in Bijeljina,
University of East Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina;
Prof. Dr. Janka Dimitrova – Stojmenova, Faculty
of Pedagogy at Southwestern University "Neofit
Rilski" in Blagoevgrad, Bulgaria.

from Macedonia

Prof. Snezana Stavreva Veselinovska, PhD
Prof. Sonja Petrovska, PhD
Prof. Snezana Mirascieva, PhD
Prof. Snezana Jovanova Mitkovska, PhD
Prof. Emilija Petrova Gjorgjeva, PhD
Prof. Nikola Smilkov, PhD
Prof. Violeta Nikolova, PhD
Prof. Trajce Stojanov, PhD
Prof. Despina Sivevska, PhD
Prof. Irena Kitanova, PhD
Prof. Biljana Mitevska Popevska, PhD
Prof. Daniela Koceva, PhD
Prof. Verica Josimovska PhD
Prof. Oliver Cackov PhD

Managing editor

Prof. Violeta Nikolovska, PhD

Editor in chief

Prof. Violeta Nikolovska, PhD

Администратор

Александра Николова

Техничко уредување

Проф. д-р Верица Јосимовска

Јазично уредување

Проф. д-р Виолета Николовска

Виш лектор Крсте Илиев

Administration

Aleksandra Nikolova

Technical Editing

Prof. Verica Josimovska, Ph.D.

Language Editor

Prof. Violeta Nikolovska,

PhD Senior lecturer Krste
Iliev

ISSN 1409-9187

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Факултет за образовни науки

ул. „Крсте Мисирков“ 10-Ап. факс 201, 2000 Штип

Република Северна Македонија

Address of the editorial

Goce Delcev University – Stip

Faculty of Educational Sciences

Krste Misirkov 10-A PO box 201, 2000 Štip

Republic of North Macedonia

АСОЦИЈАЛНОТО ОДНЕСУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ

Ирена Митева Ангелова,¹ Емилија Петрова Ѓорѓева²

¹ Студент, специјалистички студии, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
irena_angelova87@yahoo.com

² Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
emilija.petrova@ugd.edu.mk

Апстракт: Во современото образование не може доволно да се нагласи важноста на асоцијалното однесување на учениците. Тоа не се само вештини кои се развиваат во училиштето, туку и важни аспекти на нивниот севкупен развој и успешно вклучување во заедницата. Асоцијалното однесување на учениците ги вклучува нивните способности за разбирање и почитување на мислењата на другите, развивање соработка, управување со конфликти и градење позитивни односи со своите врстници и наставници. Во трудот, ќе истражиме зошто асоцијалното однесување е критично за успехот на учениците и како можеме да го подобриме во училишната средина. Нашиот фокус ќе биде на ризичните фактори кои потекнуваат од семејството и од училиштето.

Клучни зборови: асоцијално однесување, ученици, соовремено училиште.

ANTISOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS IN THE MODERN SCHOOL

Irena Miteva Angelova,¹ Emilija Petrova Gjorgjeva²

Student, specialist studies¹ Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University Stip
irena_angelova87@yahoo.com

Full Professor, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University Stip
emilija.petrova@ugd.edu.mk

Abstract: In modern education, the importance of student antisocial behavior cannot be emphasized enough. These are not only skills that are developed in school, but also important aspects of their overall development and successful inclusion in the community. Students' antisocial behavior includes their abilities to understand and respect the opinions of others, develop cooperation, manage conflict, and build positive relationships with their peers and teachers. In the paper, we will explore why antisocial behavior is critical to student success and how we can improve it in the school environment. Our focus will be on risk factors originating from the family and the school.

Keywords: antisocial behavior, students, modern school.

Вовед

Училиштето има своја долга еволуција. Секогаш било одраз на одредени општествено економски односи. Тие односи имале влијание на карактерот, на смислата, како и на целта и задачите во воспитанието и образованието. Како се менувало општеството, така се менувало и училиштето. Функциите на училиштето се менувале во зависност од потребата на општеството. Со тек на времето станало и институционална установа. Денес е мошне значајно и потребно училиштето што покомплетно да ја остварува својата функција, да биде институција за поцелосно формирање и изградување на учениковата личност. Затоа се сложуваме и поаѓаме од дефиницијата во педагошката енциклопедија според која: „Училиштето претставува институција чија што основна функција е да ја остварува целта и задачите на воспитанието“. Во согласност со оваа дефиниција училиштето поседува експлицитен план и програма за работа, професионалци (наставници), стручњаци специјално школувани за таа работа. Поаѓајќи од оваа констатација обично се вели дека воспитанието во училиштето е организирано, систематско, намерно и планирано и секогаш се поаѓа од фактот дека училиштето е една од најстарите воспитно образовни институции која во текот на своето постоење постојано се менувала и развивала во согласност со општествените барања и потреби.

Училиштето најчесто се определува како сложен, комплексен, динамичен, отворен, целесообразен систем. Сложен систем е бидејќи вклучува работа со живи луѓе, отворен е бидејќи е перманентно подложен

на внатрешни и надворешни влијанија; целесообразен затоа што е сообразен така што во секој момент и на секое место, секој негов член е насочен кон заедничка крајна цел т.е. едукација на кадри; комплексен бидејќи содржи низа елементи и фактори кои се во аналогна врска, динамичен затоа што постојано се менува.

Ако внимателно го анализираме сегашното училиште, тогаш ќе воочиме дека сериозно го нагизуваат проблемите на неговата внатрешна организација, а во прашање се и квалитетот и квантитетот на взаемно- функционалните односи со заедницата задржувајќи ја класичната организација на работа училиштето тешко ги прифаќа содржајните и организациони промени кои се наметнати од научно-техничкиот и општествениот развој. Тоа го ограничува да стане динамично и флексибилно и да одговори на динамичноста на општеството. Му се приговара дека образованието во него е екстензивно, школувањето трае предолго, осипувањето на учениците е големо, наставните планови и програми се предимензционирани, недоволно селективни, методите и техниките во наставата се застарени, односот ученик наставник не задоволува итн. проблемот е во тоа што немаме целосно изградена теорија (визија) за современо училиште.

Бројни експерти (едукатори, психолози, социолози и сл.) кои се вклучени во однесувањето на децата и младите се соочуваат со многу тешкотии и проблеми кога сакаат да дефинираат и класифицираат многу специфичен и сложен термин, како кои се ризични социјални однесувања. Во литературата се користат и изрази како што се: нарушувања во однесувањето, социјално неприфатливо однесување, асоцијално однесување, девијантно однесување, абнормално однесување, деликвентно однесување, деца со хендикеп во однесувањето, едукативно занемарување, деликвентно однесување итн. Сето ова постоење на различниности во обележувањето на еден феномен е секако одраз на неможноста да се најде еден термин што би ги задоволил сите аспекти на овој комплексен феномен.

Терминот „изложени на ризик“ во последните години стана основен термин со кој ги опишува децата и младите луѓе кои се на пат кон многу проблеми кои се закана на нивниот позитивен развој и успешно социјално приспособување.

Најчесто споменувани и потврдени во истражувањата, фактори на ризик на развојот на нарушувања во однесувањето и други ризични однесувања на деца и млади се: биолошки фактори на ризик, индивидуални и врснички фактори на ризик, фактори на ризик поврзани со училиштата, факторите на ризик во семејството и Фактори на ризик во заедницата.

Фактори кои влијаат за појава на асоцијално однесување кај децата

Однесувањето на една индивидуа зависи од динамичните социјални промени, дејствување на генетските предиспозиции, физиолошките влијанија и честите дејствувања на внатрешните сили на социјалното опкружување. Во процесот на развивање на едно дете до адолесцент поминува низ повеќе периоди, каде што мора да се приспособи на интеракција со родителите, браќата, сестрите, група врсници и со многу други кои претставуваат различни системи, секој со свои правила, улоги и активности.

Поединецот односно индивидуата е изложена на голем број ризици низ текот на животот. Како ризични фактори се дефинираат било кои влијанија кои ја засилуваат веројатноста за прво појавување на нарушувањето и напредувањето кон сериозни состојби во процесот на социјализацијата, поддржувајќи проблематично однесување.

Ризичните фактори обично се истражуваат како претпоставка на идните проблеми. Тоа се сите влијанија кои ја зголемуваат веројатноста за тешкотии во социјализацијата на детето, а варираат од биолошки, семејни до фактори кои потекнуваат од пошироката околина, вклучувајќи го и училиштето. Williams, Ayers i Artur (Williams, Ayers, Artur 1997, 140) ризичните фактори ги поделиле во пет категории: индивидуални, биолошки фактори поврзани со семејството, околината и училиштето.

Генетски фактори: перинатална траума, невротоксичност во бременоста (на мајката), алкохол или дрога (кај мајката).

Индивидуални фактори: мисли за асоцијално однесување поврзаност со врсници кои пројавуваат асоцијално однесување, влијание на врсниците.

Фактори поврзани со училиштето: сиромашен академски успех, школски неуспех, проблеми со дисциплината, недостаток во поврзаноста со училиштето.

Фактори поврзани со семејството: проблеми во семејството, конфликти во семејството, семејна историја на ризично однесување, неадекватен родителски модел на однесување.

Фактори поврзани со заедницата: хронично насилство во заедницата, сиромашно општество.

Ризични фактори кои потекнуваат од семејството

Ризичните фактори кои потекнуваат од родителите и семејството можат да се поделат во три групи: вообичаени активности на родителите, зачестеност на семејно насилство и степен на занемарување во семејството.

Во нивното детално истражување, Лобер и Хеј (1997) откриле дека неколку фактори на семејството, вклучително и лошата родителска контрола, суровото и неконзистентно родителство, дисциплина, несогласување на родителите, отфрлање од страна на родителите и незаинтересираност за воспитувањето и образованието на детето претставуваат ризик од агресија кај децата.

Кога зборуваме за родителски практики поврзани со појава на врсничко насилство и агресивноста кај децата најчесто се категоризираат како фактори на ризик во три групи: комуникација родител-дете, однос родител-дете и родителски надзор. Затоа, факторите на ризик за појава на насилство кај децата е лошото родителство при односот со детето, лоша комуникација помеѓу родител и дете, непоставување, ограничување и непостоење на контрола како, каде и со кого детето го поминува времето.

Односот родител-дете има големо влијание врз развојот на однесувањето кај децата. Асоцијалното однесување на детето цврсто и систематски се зголемува како што врската помеѓу родителот и детето се намалува и пропаѓа. Децата стануваат вознемирени и непријателски настроени, нивната агресија и лутина можат да ја насочат кон надвор или кон себе, исплашени се, несреќни и немаат спонтаност во однесувањето.

Недостатокот на родителска контрола, високиот степен на попустливост и ненаметнување на ограничувањата овозможуваат изложеност на децата и младите на ризично однесување. Недостатокот на родителска контрола, дозволувањето на влијание на врсниците со ризично однесување, се поттикнуваат на насилство и го загрозуваат здравјето на детето (на пр. дрога, алкохол, цигари и сл.) и му испраќаат порака на детето дека родителот не се грижи за него. Ладните и попустливи родители се слабо чувствителни на потребите и правата на детето, им недостасува разбирање и топлина, тие поставуваат малку барања и очекувања за што води кон крајно критична состојба.

Децата што гледаат насилство помеѓу родителите и насилството на родителите врз другите деца учат дека насилството е најдобар или барем најлесен начин за решавање на конфликтот. Насилството врз детето ја уништува довербата и почитта што треба да ја има едно дете во однос на родителот. Кога детето ќе изгуби чувство на блискост и приврзаност кон родителите, постои поголема веројатност дека ќе развие асоцијално однесување, па дури и агресивно.

Ризичните фактори кои потекнуваат од семејството, покрај тоа што директно влијаат на поголема појава на асоцијално однесување кај децата, тие исто така можат да дејствуваат индиректно, бидејќи тие имаат негативно влијание врз селекцијата на пријатели и врсници со кои детето го поминува времето. Деца од такви семејства, каде што постои недостаток на надзор и грижа, почесто избираат девијантни врснички групи за дружење и други ризични однесувања (на пр. злоупотреба на алкохол, лекови, рана сексуална активност итн.), (Velki, T.2010:145-149).

Функционално и дисфункционално семејство

Концептот на „нормалност“ е поврзан со бројните практични тешкотии и затоа се користат термини функционално и дисфункционално семејство. Семејството треба да ги задоволи потребите во четирите основни подрачја: лично функционирање, кое подразбира присуство на чувство на задоволство кај секој член, брачно функционирање, кое се однесува на постигнување емоционално и сексуално задоволство на партнерот, родителско функционирање кое подразбира љубов, заштита, поддршка, разбирање, воспитување, социјализација на децата.

Социоекономското функционирање се однесува на постигање на економска стабилност, утврдување на семејните вредности, приспособување на општествените и културните вредности.

Во дисфункционалните семејства постои изместеност на претходно набројаните карактеристики. Ваквите семејства не се во состојба да ги решаваат проблемите без поголеми последици. Изостануваат меѓусебната поддршка и разбирање, не постојат граници во семејството, тие се премногу оддалечени еден од друг, постои конфузна комуникација која е незасна и спротивставена. Семејството не е во состојба да ги следи промените, постојат строги правила и се негува конформизмот. Во ваквите семејства најчесто трпи една личност која се прогласува за црна овца или жртвено јагне, ова дете е најчесто непослушното или дете со асоцијално однесување. Целото внимание се насочува кон тоа дете, при што се маскираат и сериозните проблеми кои постојат.

Марич (според Илич, Стојич, 2008:40) наведува неколку карактеристики на дисфункционалните семејства, а тоа се: често присуство на физичка и вербална агресија; ладни, вештачки, неповолни емоционални односи; заемните односи во семејството се блокирани; авторитетот е сконцентриран во една личност со што се гуши самоиницијативата и се оневозможува оптимално функционирање на семејството; поголемиот дел од членовите се незадоволни; конфликтот во семејството не се решава соодветно; конфликтите се претежно деструктивни (имаат за цел да ги потценуваат и загрозуваат другите членови).

Дисфункционалното семејство може да се подели и на: Изолирано (постојат само површни врски со надворешната средина); Внатрешно неинтегрирано (животот на членовите е прекинуван од честите

конфликти); Емоционално незрело (заемните односи се незрели и неадекватни); Морално незрело (асоцијално, егоистично, без морални вредности).

Системски пристап на семејството кон асоцијалното однесување

Системскиот пристап се карактеризира со тоа што причината за асоцијалното однесување не се бара во поединецот, туку се бара во дисфункционалните обрасци на семејството во кои учествуваат сите негови членови. Освен членовите за појавата на симптомите влијаат и социјалните фактори преку невработеноста, економската криза и др.

Дисфункционалните семејства во момент кога има зголемување на стресот, при делување на различни внатрешни и надворешни фактори реагираат со ниска адаптација, формирање на патолошка релација помеѓу членовите, потполно отворени граници или премногу ригидни граници помеѓу субсистемите. Основните патолошки облици на семејството се: патологија на врските, границите и моќта.

Патологијата на врските може да се претстави на следниов начин: постоење триаголник со децата (секој родител се обидува да го придобие детето на своја страна барајќи одговорност); стабилна коалиција (врска родител-дете) која е насочена против другиот родител, заобиколена поддршка (детето се поставува помеѓу родителите); заобиколен напад (кога родителите се дистанцирани, а детето со своето лошо однесување сака да ги зближи).

Патологија на границите подразбира дека границите или се премногу строги или дифузни.

Патологијата на моќта се однесува на инверзија на моќта и семејната улога (децата ја преземаат улогата на родителите при грижа за помладите браќа и сестри), (Радованович според Илич, 2012, 41).

Циркумплекс модел на брачните и семејните односи

Овој модел на брачни и семејни односи го втемелил Олсон. Ова е еден од најчесто теоретско и практично користени мултидимензионални прикази на семејните односи и е заснован на системскиот пристап на семејството. Овој модел се базира на двете основни димензии на семејна функционалност: кохезивност и флексибилност, а се остваруваат преку комуникацијата која претставува трета димензија (Баришич и др., 2013, 47-60).

Семејната кохезивност се дефинира како емотивна поврзаност која членовите на семејството ја чувствуваат едни спрема други, па според тоа разликуваме четири нивоа на поделба на семејствата: неповрзано семејство - многу низок степен на кохезивност; издвоено семејство - низок до умерен степен на кохезивност; поврзано семејство - умерен до висок степен на кохезивност; измешано семејство - многу висок степен на кохезивност. Параметрите кои се користат за овој модел за проценка на кохезивноста се: емоционална поврзаност, семејни граници, поддршка, време и пријатели, интересирање и разонода. Оптимално функционирање можат да овозможат урамнотежените типови на семејство (издвоено и поврзано семејство), додека екстремните (неповрзаните и измешаните семејства) се причина за поголема отуѓеност или недоволна самостојност на членовите на семејството.

Кај издвоените семејства постои одреден степен на отуѓеност помеѓу членовите на семејството, но не толку изразена како ка неповрзаните семејства. Тие повеќе време поминуваат раздвоени, но постои и време кое го поминуваат заедно, кога се решаваат проблеми и заеднички донесуваат одлуки. Ка поврзаните системи е нагласено чувството на блискост и посветеност.

Неповрзаните семејни системи се карактеризираат со изразена отуѓеност помеѓу членовите, каде што доминираат одвоеноста и самостојноста со јсемејства доминира чувство на екстремна блискост, членовите се зависни едни од други, фокусирани се на семејството, а приватниот простор им е сведен на минимум. Семејната дисфункционалност разгледувана низ димензијата на кохезивност се одликува со неорганизираност со ригидни граници и отуѓеност со нејасна диференција, дифузни граници и претерано заедништво.

Комуникацијата ја одредува способноста за изразување на сопствените мисли, внимателно и точно прифаќање на туѓите мисли и чувства, се проценува врз основа на засност на говорот, вештина за говор и слушање, внимателност кога другиот зборува и почитување на другите членови на семејството.

Неуспешната комуникација во семејството се карактеризира со нејасн содржини, критикување, изостанување на поддршка и сочувство, како и неадекватно решавање на проблеми. За лошо семејно функционирање се смета семејство со чести конфликти, занемарување на детето и физичка казна, поврзана со низок степен на социјализација на детето.

Училиштето како фактор

Училиштето или школувањето е неопходен посредник преку кој детето бара интеграција во општеството, со заминувањето на училиште детето влегува во нов свет во кој ќе се стекне со одредено количество знаење. Освен со академско знаење, детето се стекнува со друго знаење и вештини за успешна интеграција во училиштето, но и во животот. Училиштето е едно од првите и значајни места каде што се

создадени, се развиваат и се практикуваат меѓучовечките односи.

Ова е причината зошто во училиштето одредени однесувања донесени од семејството се модифицираат, поткрепуваат, се развиваат или се учат целосно нови однесувања. Училиштата можат да создадат кохерентно опкружување и клима што ќе бидат помоќни од секое индивидуално влијание - наставници, часови, семејство, пријатели.

Иако децата одат на училиште, училиштето не е секогаш „по нивна мерка“. Изгледа дека училиштето е основано врз принципите кои се далечни за човекот и неговите потреби, а децата и младите се различни по своите карактеристики и по искуството кое го стекнале во домот, принудени се да се вклопат во зададените рамки од училиштето. Тоа не им успева на сите и причините за негативниот развој се бараат во одделни фактори кои со поголема или помала веројатност влијаат врз појава на асоцијално однесување (Kranzelic-Tavta, V.2002:3).

Како фактори кои можат да влијаат на однесувањето на учениците може да се истакнат: училишната клима; компетенциите на наставниците; булинг (малтретирање).

Училишната клима

Различни ситуации кои можат да ја нарушат позитивната социјална клима на училиште и при тоа успешно да го завршат образовниот процес се сметаат за ризици од социо-психолошка природа. Безбедно училиште значи училиште без насилство, безбедност на учениците и вработените, заштитен училиштен имот и непречена настава. Потребно е создавање безбедно училиште, сеопфатен пристап кон рано идентификување на сите знаци на предупредување што ја нарушуваат социјалната клима и може да ја загрозат безбедноста на училиштата.

Треба да бидат ефективни стратегиите за идентификување и проценка на ризиците за безбедноста во училиштата, имајќи ги предвид голем број фактори, и треба да се има предвид поврзаноста на безбедноста и редот со социјалниот, емоционалниот и академскиот развој на децата.

Квалитетот на социјалната клима во училиште е вообичаен и се изразува преку следниве елементи: квалитетот на меѓучовечките односи на училиште, виктимизацијата на учениците и наставниците, перцепцијата за нивото на училишна безбедност од страна на наставниците, учениците и родителите, постоење на програма за превенција и намалување на малтретирањето на учениците.

Позитивна училишна клима се постигнува кога учениците се чувствуваат пријатно, кога се ценети и прифатени, безбедни во околината каде што се воспоставуваат вистински интеракции.

Накратко, ефективно училиште треба да обезбеди: здраво и безбедно опкружување за непречена настава, квалитетно и удобно опкружување за активностите во училиштата и капацитет да реагира брзо и да се приспособи на променливите нивоа на безбедност. Вработените во училиштата, учениците, родителите и членовите на локалната заедница мора да учествуваат во креацијата на безбедни училишни средини.

Училиштата што се безбедни, покрај тоа што се помалку ранливи на насилство и други безбедносни ризици, исто така се поуспешни училишта. Успешните училишта се карактеризираат со: јасно дефинирани цели на планот за подобрување на училиштето, следење и анализа на спроведувањето на планот за подобрување на училишната работа, високообразовни критериуми за сите ученици, јасни и специфични правила на однесување за учениците и наставниците, свесност кај учениците едни за други и нивното активно учество во воспитно-образовниот процес.

Компетенциите на наставниците како фактор

Педагошката компетентност вклучува: општоприфатливо конструирање на наставната улога, способност, вештини и ставови соодветни за да изврши соодветна пракса.

Треба да се напомене дека чувството за компетентност доведува до чувство на задоволство, сила, упорност, додека чувството за неспособност доведува до апатија, беспомошност, вознемиреност, обвинувње за себе и сл.

Компетентноста на воспитувачот влијае на развојот на децата, нивните достигнувања, однесување. Социјалното опкружување ги става денешните наставници во ситуации на постојано партнерство, создавање ново знаење, учење нови вештини, подготвување на активности и нивно спроведување.

Надлежноста на наставникот, неговото знаење, вештини и други атрибути се од големо значење за позитивен ментален развој и спречување на асоцијално однесувањето кај децата од школска возраст.

Наставникот се смета за успешен учител ако има: основно познавање на предметот на подучување, теориски познавања на учењето и човековото однесување, да поседува репертоар на вештини за подучување кое ќе им биде од помош на децата при учење, следење на групната работа и соработка со родителите и заедницата (Башич, Ј., 2008: 15-27).

Булинг

Булингот начесто се дефинира како повторена, намерна агресија, извршена од помоќна индивидуа или група против помалку моќна жртва. Директното малтретирање се состои од физичка и вербална агресија, додека индиректното малтретирање вклучува релативна агресија. Тепачите и жртвите на силециство се изложени на ризик од негативни краткорочни и долгорочни последици, како што се депресија, вознемиреност, ниска самодоверба и деликвенција. Различни индивидуални, родителски и врнички фактори го зголемуваат ризикот од вклучување во булинг. Интервенциите против малтретирање се претежно во училиштата и демонстрираат променливи резултати. Давателите на здравствени услуги можат да интервенираат во малтретирање со идентификување на потенциални насилници или жртви, да ги испитаат за соживот, да даваат совет и ресурси и да се залагаат за превенција од булинг. Силециството е важен проблем кој погодува голем број на деца.

Најчесто користената дефиниција за малтретирање беше развиена од Даниел Олвеус во 70-тите и 80-тите години. Олвеус го опишува булингот како „намерно, повторено, негативно (непријатно или штетно) однесување од едно или повеќе лица насочени против лице кое има тешкотии во одбраната“. Силециството вклучува директни и индиректни форми на агресија, физичката и вербалната агресија се директни форми на малтретирање, кои се состојат од отворен израз на моќ. Физичкото малтретирање вклучува каков било вид физички напад, како што се удирање, туркање, гушење и присилно презење на нешто од жртвата.

Вербалното малтретирање вклучува вербално вознемирување или заплашување во форма на викање на имиња, заканување, прогонување, злонамерното надразнување и психолошко заплашување со употреба на зборови за да им наштетат на жртвите.

Крадењето, вандализацијата и непристојни гестови, исто така, се начини на кои децата се малтретираат.

Индиректното малтретирање првенствено се состои од релациона агресија, која вклучува социјална исклученост на жртвите преку манипулација во социјалните односи со насилници или оштетување на угледот на жртвите.

Силециството најчесто се јавува во области со мал надзор на возрасни, како игралишта и училишни ходници. Вербалното и релациското малтретирање може потешко да се идентификува отколку физичкото малтретирање.

Сајбер булинг е новата форма на малтретирање и се дефинира како штета нанесена преку заканување, малтретирање и заплашување на врници со користење на електронски медиум, како што се компјутери, мобилни телефони и други електронски уреди. Слично на дефинициите за традиционалното малтретирање, дефинициите во врска со сајбер малтретирање вклучуваат однесување кое е агресивно, со намера да се наштети.

За разлика од традиционалното малтретирање, дефинициите за компјутерски малтретирање не вклучуваат диференцијална моќност меѓу силеција и жртва, а не сите сајбер малтретирање се повторливи. Ова е особено подмолна форма на малтретирање бидејќи може да се појави на училиште и дома, тешко е да се открие и провери, брзо достигнува широка публика и е лесно достапен за над 80% од адолесцентите кои имаат пристап до медиумска технологија.

Сајбер насилниците ги користат овие медиуми испраќајќи сурови или заканувачки пораки, преземајќи сметка за е-пошта на жртвите и испраќаат срамни или зловни пораки, создаваат веб-страници со слики или шеги за жртвите и покануваат други соученици да учествуваат во исмевање на жртвите преку интернет.

Учесниците во булинг не се хомогена група. Некои насилници имаат добро развиени социјални вештини и користат малтретирање за да стекнат или да одржат доминација во нивните врнички групи. Насилниците можат да имаат позитивен став кон насилството и да немаат емпатија кон своите жртви.

Околу 10% од насилниците покажуваат постојани високи стапки на малтретирање со текот на времето. Булинг-жртвите не се оние кои ги малтретираат другите и самите се малтретирани, тие исто така се познати како реактивни тепачи или провокативни / агресивни жртви. Тие можат да бидат импулсивно агресивни деца кои реагираат со агресија кога се малтретирани, или индивидуи кои преминуваат од жртви до оние кои малтретираат во текот времето. Постојат помалку информации во врска со жртвите на силециство споредено со другите групи, иако се чини дека оваа група има најширок спектар на проблеми при приспособувањето. Децата од оваа група може да имаат проблеми со вниманието, ниска самодоверба и особено високи стапки на депресија и нарушување на однесувањето. Тие се повеќе вознемирени и помалку популарни од насилниците, имаат лоши социјални вештини и решавање на проблеми, имаат тенденција да ги вознемируваат врниците и, според тоа, не можат да бидат добро прифатени од врниците или наставниците. Тие веројатно доаѓаат од семејства со недоследно или лошо родителство, ниска топлина и може да научат агресивно однесување од дома.

Поголемиот дел од жртвите на булинг се пасивни или покорни жртви, тие може да бидат физички помали, помалку наметливи, повеќе вознемирени, несигурни или чувствителни. Жртвите на малтретирање, исто така, може да имаат тешкотии да се дружат и можат да се поврзат подобро со возрасните отколку со врсниците. Тие исто така може да имаат помало самопочитување, што може да резултира во помала веројатност за известување за малтретирањето. Во споредба со насилниците и нивните жртви е утврдено дека жртвите пријавуваат највисоки нивоа на осаменост и вознемиреност, додека насилниците пројавуваат најниско. Жртвите имаат најнизок социјален статус меѓу врсниците, а насилниците имаат највисок.

Силецството влијае на многу деца. Насилниците, децата насилници, и жртвите на силеците се изложени на голем ризик со негативни краткорочни и долгорочни последици. Намалувањето на трендовите на малтретирање и виктимизација може да се должи на зголемената свест за малтретирање. И покрај ова, се уште има значителен број на деца погодени од малтретирање.

Меѓутоа, интервенциите за малтретирање во основните училишта се чини дека се ветувачки, важно е да се избере програма заснована врз докази, да се администрира програмата и соодветно да се вклучат родителите и училишниот персонал за да се направи ефективна програма. Потребно е дополнително истражување за ефективни стратегии за интервенција. Родителите, давателите на услуги и училиштата можат да работат заедно за да спречат и интервенираат во малтретирањето во детството (Шетгири, Р., 2013).

Врските меѓу врсниците како фактор на ризик

Со одење на училиште детето воспоставува нови социјални интеракции со врсниците и наставниците, со што ги прошируваат своите социјални искуства.

Така, училиштето станува извор на влијание на врсниците, која се рефлектира во изборот на содржина на интерес. Врсниците играат голема улога во формирањето ставови и поглед на животот. Поврзувањето со врсниците претставува природен феномен на развој, се додека однесувањето се одвива во дозволените граници и без негативни и штетни последици за членовите и нивната околина. Кое ќе биде влијанието врз однесувањето на поединецот од страна на група на врсници, односно дали детето или младата личност ќе се приклонат на влијанието на врсничката група во која се присутни асоцијални форми на однесување зависи од дејството на другите фактори на ризик, како што се индивидуалните карактеристики на детето, семејните околности и другите искуства што детето ги стекнува со пристигнување на училиште.

Како прво, тенденцијата на детето да се дружи со „проблематични“ врсници и вклученоста во нивните активности зависи од семејниот систем на вредности, семејна клима, застапеност на асоцијални однесувања во семејството.

Проблемите во семејните односи влијаат врз асоцијално однесување кај деца и може да бидат причина за вклучување во активности со врсници кои можат да се карактеризираат како асоцијални или деликвенти.

Ако во семејството не е задоволена потребата за безбедност, љубов и поддршка, детето или младото лице веројатно ќе се обидат да ги задоволат односите со врсниците. Во овој случај, вредностите на групата се јавуваат како суштинска одредница на однесувањето, така дружењето со врсничката група која покажува асоцијално однесување може да биде од големо влијание врз однесувањето на детето, т.е. младиот човек.

Покрај карактеристиките на семејниот живот, значајна улога имаат училиштата кои се појавуваат како клучен контекст во кое детето развива социјални односи со врсници кои можат да имаат негативно влијание врз однесувањето на поединецот. Ова може да се објасни со фактот дека детето може да биде погрешно разбрано или отфрлено од врсниците, што може да резултира со појава на некаква форма на асоцијално однесување и приврзаност кон оние врсници кои имаат слични проблеми и статус на училиште.

Одбивањето од страна на врсниците е сериозен проблем и може да влијае на појава на асоцијално однесување или продлабочување на проблеми поврзани со однесувањето кај „отфрленото“ дете. Истражувањата покажуваат дека агресивните деца отфрлени од нивните врсници имаат значително повисок ризик за подоцнежнo хронично асоцијално однесување отколку кај деца кои не се отфрлени.

Како последица на отфрлање се јавуваат чувства како што се лутина и гнев, што го прави детето уште поагресивно. Токму овие негативни чувства можат да го направат детето поподложно или повеќе склоно кон асоцијални однесувања, засновано на револт кон околина што не го прифатила.

Неприфатено, отфрлено дете има помалку можности за градење врски со персонализираните врсници од кои и со кои може да научат и развиваат социјални вештини и активности.

Така, отсуството на чувство на припадност и неприфатливост од социјализираните и успешните врсници се одразуваат негативно на однесувањето на детето кое во таква ситуација не е во можност да избере и да учествува позитивни социјални односи и апелира до врсниците кои го сакаат, тие исто така прифаќаат различни видови на отпорност на постојниот систем на вредности и норми, кои сите заедно

претставуваат соодветна основа за развој на антисоцијални модели на однесување. Сепак, многу студии укажуваат дека дружењето на деца кои не се склони кон проблематично однесување со асоцијални врсници значително го зголемува ризикот од донесување асоцијални модели на однесување.

Проблематичната група на врсници го обезбедува моделот на очекуваното однесување и во одредени ситуации му дава инструкции на поединецот како треба да ги исполни групните норми и очекувања. Покрај тоа, врсниците за да ја прифатат индивидуата вршат притисок за да учествува во одредени активности. То притисок е многу важен за младите и многу е битно што мислат неговите пријатели за него, затоа тој прифаќа да биде дел од група, дури и ако се однесува асоцијално, отколку да биде одбиен (Zorica Saljić, 2017:36-40).

Заклучок

Асоцијалното однесување на учениците има значајно влијание врз нивниот академски успех, социјална интеграција и општа добробит. Развивањето на емпатија, почитување на различностите и развивање на здрави меѓулични односи треба да биде приоритет во образовниот систем. Општеството има одговорност да ги поддржува и поттикнува учениците да ги развиваат овие важни вештини и вредности.

Асоцијалното однесување на учениците игра критична улога во нивниот академски успех и општо добробит. Важно е да се развива емпатијата, почитувањето на различностите и способноста да се изградат здрави меѓулични односи. Образовниот систем треба да ги поддржува и негува таквите вредности преку различни програми и интервенции.

Асоцијалното однесување игра главна улога во формирањето на нивната личност и развојот на социјални вештини. Едукаторите треба да го стимулираат позитивното однесување и да препознаат и реагираат на потенцијални проблеми со социјализација. Инвестирањето во програми за поддршка и развој на социјални вештини може да им помогне на учениците да се интегрираат во заедницата и да успеат во животот.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Закон за семејството, член 2 и 3, „Сл весник на РМ“, 153/20145
- Williams, J., Ayers, C., Van Dorn, R., & Arthur, M. (2004). Risk and protective factors in the development of delinquency and conduct disorder. In *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, 2nd Edition (pp. 209 - 250). NASW Press.
- Usic, E. (2017): O dosadi: nacrt za moguću kritiku. *Narodna umjetnost*, 2017-12, Vol.54 (2), p.69-82
- Saljić, Z. (2017) Prevencija antisocijalnog ponasanja učenika, Institut za vrsnjaka, Sk. vjesn. 63, 1-2 (2014)
- Duranovic, M. (2014): Riziko socijalno ponasanje adolescenta u konteksta vospitnim ustanovama, Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti - Beograd
- Popović-Čitić, B., Đurić, S., Lipovac, M. (2012). Upravljanje bezbednosnim rizicima u obrazovno-vospitnim ustanovama. U B. Popović-Čitić, S. Đurić, Ž. Kešetović (ur.), *Bezbednosni rizici u obrazovno-vospitnim ustanovama* (str. 11-29). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti.
- Ѓорѓева, П. Е. (2005): Современото училиште и моралното воспитание. Штип

ВОСПИТНАТА ФУНКЦИЈА НА ДИРЕКТОРОТ ВО СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ

Славе Панов,¹ Емилија Петрова Ѓорѓева²

¹Студент, магистерски студии, Факултет за образовни науки, Универзитет Гоце Делчев Штип
slave.214339@student.ugd.edu.mk

²Факултет за образовни науки, Универзитет Гоце Делчев Штип
emilija.petrova@ugd.edu.mk

Апстракт: Факт е дека воспитно-образовните работници се клучни субјекти, кои што директно влијаат на остварувањето на целите на воспитно-образовните активности, како на ниво на училиште, така и на национално ниво. На директорот на училиштето му е доверена улогата да ги води, да ги поттикнува и да ги насочува нивните активности, како и усогласување на сите други училишни потенцијали и одговорност за воспитно-образовните процеси и резултати. Директорот е клучна личност, чии способности и вештини зависат од процесот на развојот и квалитетот на работата на училиштето, што на крајот, се рефлектира преку постигањата на учениците. Неговите компетенции се клучни за квалитетното остварување на визијата, мисијата и целите на училиштето, а со тоа и на целокупното национално образование.

Клучни зборови: директор, современо училиште, воспитна функција.

THE EDUCATIONAL FUNCTION OF THE PRINCIPAL IN THE MODERN SCHOOL

Slave Panov,¹ Emilija Petrova Gjorgjeva²

¹Student, master studies, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University Stip
slave.214339@student.ugd.edu.mk

²Full Professor, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University Stip
emilija.petrova@ugd.edu.mk

Abstract: The fact is that educational workers are key subjects that directly influence the achievement of the goals of educational activities, both at the school level and at the national level. The director of the school is entrusted with the role of leading, encouraging and directing their activities, as well as harmonizing all other school potentials and responsibility for educational processes and results.

The director is a key person, whose abilities and skills depend on the development process and the quality of the school's work, which is ultimately reflected in the students' achievements. His competences are crucial for the quality realization of the vision, mission and goals of the school, and thus of the overall national education.

Keywords: principal, modern school, educational function.

Вовед

Директорот на училиштето е во бројни улоги, извршувајќи различни и сè попробирливи задачи секој ден. Сите предмети, вклучени во образовниот процес и секојдневниот училишен живот, бараат директорот целосно да ги разбере и да постапи според нивните очекувања. Од директорот се очекува да даде решение за досегашни, сегашни и идни проблеми.

Директорот има многу важна улога, бидејќи токму тој во водењето во голем мера го одредува успехот на училиштето. Муспави го споредува постоењето на директор на некое училиште, како капетан на брод. Тој е контролор и „патоказ“ каде бродот ќе треба да оди и ќе се закотви¹. Исто така, во секое училиште, директорот е контролор и одлучувач за тоа, кои цели ќе се постигнат и во кој правец ќе се движи

¹ Muspawati, M. (2020). Strategi Menjadi Kepala Sekolah Profesional. Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi, 20 (2), Juli 2020, pp.402-409. DOI 0.33087/jiubj.v20i2.938. ISSN 1411-8939 (Online) | ISSN 2549-4236 (Print).

училиштето со кое тој раководи. Исмајани и др. истакнува дека директорот е движечката сила, која ја одредува насоката на политиката кон училиштата и образованието во целина²

Училиштето како образовна институција и заедница на ученици, наставници и други чинители во општественото опкружување едноставно ја одредува личноста на директорот. Кои се директорите, зошто се одлучуваат да се справат со ваков работен предизвик, што е суштински и надворешно пресудно за нив, како и за конкретните нивни улоги, задачи и позиција, се дискутира со години и ќе продолжи да бидат повод за дискусија и во иднина. Директорот на училиштето има примарна улога во преземањето одговорност, да донесува одлуки согласно законот на секојдневно ниво, со постојано чувство, дека сè што прави влијае на животот на учениците и неговите вработени. Професионално не може да се изолира од непредвидливите настани, како и од разните човечки судбини, со кои секојдневно се среќава и живее во најтесниот и најширок контекст. Токму оттука произлегува и најголемата одговорност и најконкретната задача одговорно, професионално и храбро да се врши задачата директор, креирајќи и водејќи ја образовната политика на образовната институција. Доживотното учење и професионалното усовршување се приоритет, бидејќи знаеме дека првенствено се учи со пример, а директорот на училиштето е пример за секој сегмент од својата надлежност, секоја краткорочна и долгорочна визија и мисија на училиштето и планот за развој и стратегија што всушност сам себе си ја поставува во Годишниот план и програма на училиштето и училишната програма³. Директорите се успешни тогаш кога го разбираат постоењето на училиштето како комплексна и единствена организација и се способни да ја извршуваат улогата на директор како надзорник на кој му е дадена одговорност да го води училиштето.

Дефинирање на функцијата директор

За да биде појасно на кој начин, односно преку кои работни обврски и задачи директорот може да придонесе за воспоставување на неговата воспитна функција во училиштето во кое што е вработен, важно е да се дефинира неговата функција и да се објаснат неговите должности.

Некои од дефинициите кои ја одредуваат функцијата на директорот се следните:

Според Станичиќ (1998), директор е личност која раководи со образовна институција⁴. Авторот подоцна (2003) ја проширува оваа дефиниција и нагласува дека директорот е деловен и педагошки раководител на училиштето⁵.

Силов (1993) наведува дека директорот во образовната институција е професионалец за управување и раководење (училишен менаџмент)⁶.

Шпиљак (2008) истакнува дека директорот, како деловен водач на училиштето, ја води финансиската и деловната политика на училиштето - ја обликува мисијата и визијата на институцијата, ја води тимската работа, управува со финансиите, квалитетот, човечките ресурси и промените, планира и донесува одлуки, и влијае на развојот на климата и културата во училиштето⁷. Како педагошки водач, директорот е одговорен за реализација на воспитно-образовните цели и за организација на воспитно-образовната работа, каде што се истакнуваат задачите на планирање, следење и координација, како и анализа и евалуација⁸. Токму тука е важна подготовката на Годишниот план и програма, училишната програма и месечното тимско планирање на часовите.

² Ismayani, A I, Niswaty, R, & Darwis, M (2015). Peranan kepala sekolah sebagai leader di SMA negeri 8 kabupaten Bulukumba. Ad'ministrare, Vol. 2 No. 2, Juli – Desember 2015. eISSN: 2541-1306.p-ISSN 2407-1765, <https://ojs.unm.ac.id/administrare/article/view/1527>. <https://doi.org/10.26858/ja.v2i2.1527>

³ Grđan Z. Uloga ravnatelja škola u stvaranju europskih kompetencija, POSLOVNI EDUKATOR, Broj 1/2018. UDK, ISSN 1846-3916, str. 21

⁴ Staničić, S. (1998.) Izbor iz novije pedagoške i psihološke literature: Anotirana bibliografija. U: Školski priručnik 1998./99. Zagreb: Znamen. 183-190.

⁵ Staničić, S. (2002.). Ravnatelj-pedagoški voditelj škole, Bo: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.) Školski priručnik 2003/2004, 183-188, Zagreb: Znamen.

⁶ Silov, M. (1993.). оп.цит.

⁷ Špiljak, B. (2008). Ravnatelj – pedagoški voditelj ili menadžer. Пристапено од: www.azoo.hr.

⁸ Ибид.

Во истражувањето спроведено за потребите на француското Министерство за образование во 1991 година, од страна на Centre de recherche pour l'étude et l'observation des condition de vie⁹, директорите добиле задача со еден збор да се обидат да ги дефинираат своите функции. Директорите се изразиле со следните зборови: аниматор (678), координатор (542), раководител на училишен план и програма (425), воспитувач (373), раководител (304), лидер (197), раководител на персонал (143), арбитер (111) и наставник (39). Во истата анкета, од наставниците било побарано да го кажат своето мислење за „мешањето на директорот во педагошката област и анимацијата на наставниот тим“. При тоа 71% од наставниците ја потврдиле улогата на директорот во нивната лична работа како „многу важна“, или „доста важна“.

Очигледно е дека улогата на директорот во училиштето е многу напорна и дека активностите што ги извршува се мошне обемни. Работата на училиштето најчесто се одвива преку т.н структурирани формални групи, (одделенески оддел, одделенски совет, наставнички совет, училишен одбор итн.). Во овие групи лидерот се труди да ги исполни поставените задачи и да се грижи за членовите.

Водачот на таквите групи често не е најпопуларен. Тоа е затоа што грижата за луѓето врз основа на принципите на еднаквост и правда, не може да ги задоволи плановите, амбициите и желбите на сите членови. Можеме да заклучиме дека двете основни функции на раководење и управување на директорите, на лидерот на групата му даваат обемни и тешки задачи. Водачот на групата, т.е. директорот во своето училиште се грижи како да ги исполни овие две основни функции.

Всушност, за да се утврди врската помеѓу важноста на професионализацијата и професијата на директорот, неопходно е да се погледне сложеноста на задачите што ги извршува директор. Како значајна улога во образовните институции, секако може да се истакне позицијата директор. Станичиќ и Зекановиќ (2011) зборуваат за тоа како директорите се грижат за легалното и наменското работење на образовната институција како самата организација, со што се однесуваат како еден вид управител на наведената институција¹⁰. Тие наведуваат и дека се грижат за правилно функционирање и извршување на педагошката работа на вработените во училиштето, со што работата и постигнувањата на училиштето се одржуваат на оптимално ниво¹¹. Директорот се дефинира како професионален, или педагошки лидер, но и деловно, или административно-технички лидер. Понатаму, директорот мора да биде свесен за можностите и просторот за развој на училиштето, мора да се надоврзува на своите квалитети и способности како лидер, мора да го определи опсегот на училишната политика, мора да ги истражи импликациите на предметите врз формирање и спроведување на соодветна политика за управување со човечки ресурси, и идентификување на потребите за обука и образование и обезбедување на нивна правилна имплементација во програмите за тимови од наставници и друг наставен кадар.

За да биде што поуспешна работата на директорот, улогата мора целосно да се реализира и функционално и компетентно, како и со дејствување на одредени области на работа¹². Од наведеното е видливо дека функцијата директор е напорна и дека задачите и активностите се многу обемни. Матијевиќ Шимиќ (2011) наведува дека мора да се грижат за добрата работа на училиштето. За задоволството на своите соработници, за правилно менаџирање, организација и управување со училиштето. Но, честопати нивните напори не се ценети доволно.¹³

Општи компетенции на директорот

За квалитетно раководење со училиштето, директорот треба да поседува професионални компетенции кои опфаќаат знаења, вештини и професионални вредности во подрачјата на¹⁴:

- ✓ Водство;
- ✓ Раководење со човечките ресурси;
- ✓ Педагошко раководење на училиштето;

⁹Grellier Y. (1994), « Modernisation ! Professionnalisation ? Identité... », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, објавено онлајн на 17 април 2015 година, пристапено од: <http://journals.openedition.org/ries/4207> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4207>

¹⁰ Staničić, S., Zekanović, N. (2011). *Ravnatelj kao poslovodni i pedagoški (ruko)voditelj škole*. U B. Drandić (ur.), *Pravno-pedagoški priručnik* (str. 215-228). Zagreb: Znamen.

¹¹ Ибид.

¹² Staničić, S., Zekanović, N. (2011). оп. цит.

¹³ Matijević Šimić, D. (2011). *Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja*. *Napredak*, 152 (2), 227-248. Пристапено од: <https://hrcak.srce.hr/82735>

¹⁴ Ибид, чл.110, ст.1 и 2.

- ✓ Финансиско раководење; и
- ✓ Законито и административно работење на училиштето¹⁵.

Според Станичиќ (2006), успехот на директорите е определен од пет клучни компетенции: лична, развојна, професионална, социјална и акциска¹⁶. Во 1998 година, истиот автор спровел истражување чија цел била да се утврди профилот на компетентност на „идеалниот“ директор за оптимално управување со образовна институција. Со тоа истражување Станичиќ ги дефинирал споменатите пет клучни компетенции, од кои секоја дополнително ја објаснил и поддржал со шест дополнителни компетенции, многу тесно и конкретно определени. Како заклучок, авторите посочуваат дека, според резултатите од истражувањето, компетентен директор би бил: „[...]личност која има јасна визија и трајно воведува промени за да ја реализира визијата. Како да се работи со луѓе и успешно да се решаваат конфликтите кои ја попречуваат реализацијата на Училишната програма. Покрај тоа, тој да е чесен, да има доверба во своите луѓе и, интензивно посветен да е на работата. Понатаму, успешен директор на училиште треба добро ги познава принципите на кои се заснова образовниот процес во целина, како и дидактичките принципи на кои што се одвива наставата, како темелна компонента на воспитно-образовниот процес. Конечно, не може да се смета за успешен директор, ако не е отворен за соработка со луѓето и не е во состојба да им обезбеди оптимални услови за работа.“¹⁷.

Лична компетентност: карактеристика на искуството, однесувањето и реакцијата на директорот (искреност, доследност, комуникативност, пристапност, доверба итн.),

Развојна компетентност: му овозможува на директорот успешно да го води професионалниот и педагошкиот развој и работењето на училиштето; (јасност на развојната визија на училиштето, воведување иновации во педагошката работа, примена на информатичка технологија и сл.),

Професионална компетентност: опфаќа педагошки, дидактички и други стручни знаења неопходни за оптимално управување со воспитно-образовниот процес; (познавање на Програмата за дидактички принципи на работа, познавање на планирањето и програмирањето, разбирање на организацијата на педагошката работа, знаење за вреднување на достигнувањата на наставниците, итн.),

Социјална компетентност: се однесува на знаењата и способностите на директорот во областа на меѓучовечките односи (познавање на законитоста на меѓучовечките односи, способност за мотивирање на вработените, учество во разрешување конфликти, способност за демократско водење итн.),

Акциска компетентност: првенствено се однесува на практичните дејствија, (активности) на директорот во училиштето и неговото опкружување; (отвореност во работата со наставниците и колегите, слушање и советодавно помагање во работата, создавање услови и отстранување на пречки, истакнување на резултатите на вредни поединци итн.).

Педагошки компетенции на директорот

Станичиќ (1991) наведува 10 компетенции кои му припаѓаат на педагошкиот дел од работата на директорот, а меѓу нив се комуникацијата, воведувањето иновации и следењето и унапредувањето на наставата¹⁸. Станичиќ и Зекановиќ (2011), исто така, го споменуваат и следењето на наставата како дел од функцијата - грижа за човечкиот потенцијал, а како дел од развојната компетентност, го споменуваат и воведувањето иновации во педагошката работа¹⁹.

Понатаму, Ресман (2001), особено ја нагласува мотивацијата како суштинска компетентност што треба да ја има секој директор²⁰, а Buchberger (2016) посочува дека компетенциите за воведување иновации, работа со луѓе и развивање на соработнички односи, се од суштинско значење за успешно водење на училиште²¹.

¹⁵ Ибид, Чл. 111, ст.1.

¹⁶ Staničić, S. (2006.) Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada

¹⁷ Staničić, S. (2001) Kompetencijski profil ravnatelja. U: Staničić, S., Drandić, B. ur. Školski priručnik. Zagreb: Znamen, стр.184

¹⁸ Staničić, S. (1991) Ravnatelj – pedagoški voditelj škole. Napredak. 132 (4), стр. 446- 454

¹⁹ Staničić, S., Zekanović, N. (2011) Ravnatelj kao poslovni i pedagoški (ruko)voditelj škole. Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb: Znamen, стр. 215-228.

²⁰ Resman, M. (2001) Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za sudjelovanje. U: Silov, M., ur., Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica: Persona, стр. 51-80.

²¹ Buchberger, I. (2016) Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. Napredak. 157 (1-2), стр. 165-186.

Покрај овие теоретски трудови, постојат и неколку студии, кои се занимавале со овие компетенции. Пеко и сор. (2009) ја оценуваат ефективноста на лидерството преку неколку лидерски димензии, меѓу кои може да се најдат мотивацијата, комуникацијата и меѓучовечките односи²².

За гореспоменатите компетенции, пишува и Блажевиќ (2014), но во своето истражување, таа нагласува уште една компетентност, а тоа е воведување промени и иновации²³. Слунски (2016) посветува цела книга на промените, односно како да се искористат тие за да се допре до компетентна заедница за учење²⁴, а истиот автор во (2018), наведува дека: „една од клучните улоги на директорот е, постојано да поттикнува развојот на стручноста на персоналот и зајакнување на нивната мотивација за учење и работа“²⁵.

На крајот, Slunjski (2018) ја нагласува важноста на меѓучовечките односи, квалитетната комуникација и унапредувањето на практиката со цел да се постигне педагошко управување со институцијата²⁶.

Од овој краток осврт може да се види дека авторите истражуваат и пишуваат за многу различни компетенции што треба да ги поседуваат директорите, за да можат успешно да го извршуваат педагошкиот дел од работата на директорот. Овој труд ги класифицира овие компетенции во 5 категории следејќи ги примерите на тие автори и ги нарекува „педагошки“ компетенции, бидејќи директно влијаат на педагошката работа на директорот. Категориите на педагошките компетенции се:

- ✓ мотивација;
- ✓ комуникација;
- ✓ меѓучовечки односи;
- ✓ воведување иновации и промени и
- ✓ следење и унапредување на наставата²⁷.

Мотивацијата како вид на педагошка компетенција

За да може менаџерот, (во овој случај директорот на училиштето,) да ги мотивира своите вработени, тој мора да прави работи што ќе ги задоволат потребите и барањата на вработените и ќе ги поттикнат да се однесуваат на прифатлив и пожелен начин. Бахтијаревиќ – Шиббер (1999), наведува 3 причини зошто мотивацијата е исклучително важна во секоја организација, вклучително и во училиштата²⁸. Првата причина е подобрувањето на работната ефикасност и креативноста. Ова е важно, бидејќи индивидуите кои се внатрешно, или надворешно мотивирани за работа, ќе ја вршат својата работа поефикасно од оние, кои што не се и ќе користат различни креативни пристапи, кои ќе им помогнат на учениците да постигнат подобар училишен успех. Другата причина е подобрувањето на квалитетот на работниот живот во училиштето. Училиште во кое вработените немаат мотивација за работа, ќе изгледа многу полошо, односно ќе постигнат полоши резултати од училиштето каде што сите вработени совесно и доброволно ја извршуваат својата работа. Работната атмосфера и добрите односи во колективот се од исклучителна важност за здравјето на секое училиште, нешто што не е можно доколку луѓето не се способни да се мотивираат, или ако нема друг човек кој ќе го направи тоа за нив. Последната причина за важноста на мотивацијата е зајакнувањето на конкурентската способност и перформансите на компанијата²⁹. Поубаво е секој директор да го вработи, но и потоа и да работи со тој човек кој што со задоволство си ја работи работата. Кој не се плаши да ја оспори постоечката ситуација и да додаде нешто свое во воспитно-образовната практика на училиштето, отколку со личност која вложува минимален труд во својата работа, само колку да не добие отказ.

Важно е да се напомене и тоа дека, иако наставниците и стручните соработници имаат законска обврска стручно да се усвошуваа - директорот е личноста која што тоа мора да го поттикне и да го

²² Peko, A., Varga, R., Vican, D. (2016) Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole. Zadar: Sveučilište u Zadru

²³ Blažević, I. (2014) Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. Školski vjesnik. 63 (1-2), str. 7- 21.

²⁴ Slunjski, E. (2016) Izvan okvira 2: Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb: Element.

²⁵ Slunjski, E. (2018) Izvan okvira 3: Vođenje: prema kulturi promjene. Zagreb: Element, str. 37

²⁶ Ibid.

²⁷ Sandi M. (2020). Pedagoške kompetencije ravnatelja (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet

²⁸ Bahtijarević-Šiber, F. (1999) Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.

²⁹ Ибид.

организира. Добриот директор, во секоја прилика ги испраќа своите вработени на професионални состаноци и семинари за вработените да останат во чекор со промените во современото образование и на тој начин да го одржат училиштето на завидно ниво, или дури да го доведат до тоа ниво. Како фундаментална мисла, може да се истакне дека должност на секој директор е, заедно со вработените да ги постигне зацртаните цели, но на начин да им овозможи да дадат значаен придонес во работата на училиштето, да се учествуваат во остварувањето на зацртаните целите.

Комуникација

Сите луѓе сакаат да бидат слушани, никој не сака да го прекинуваат среде реченица. Луѓето треба да се слушаат, нивното мислење да се земе предвид, работите да се гледаат од нивна перспектива и потоа да се разберат. Дури и тогаш, ако разбирањето на ситуацијата не е целосно, треба да поставуваме прашања и да ги слушаеме одговорите, бидејќи тие ќе ни помогнат да стекнеме објективна слика за ситуацијата.

Kostović и Oljača (2012) наведуваат 10 правила кои ќе обезбедат ефективно слушање. Правилата можеби изгледаат лесни за почитување, но во пракса потребно е многу напор да се почитуваат за време на комуникацијата. Правилата се следни³⁰:

- 1) да се покаже на соговорникот дека се сака да биде слушан;
- 2) да се биде трпелив;
- 3) да се престане да се зборува;
- 4) да се покаже емпатија додека се слуша;
- 5) да се создаде пријателска и разговорна стимулативна атмосфера;
- 6) да се биде мирен/на и расположен/а;
- 7) да се поставуваат важни прашања;
- 8) да се презентираат критиките и аргументите полека, без дискусија или аргумент;
- 9) да се отстранат пречки;
- 10) да се обезбеди повратна информација³¹.

Доколку сите учесници се придржуваат до горенаведените правила на комуникација и слушање, тогаш резултатот е квалитетна комуникација, која се карактеризира со доверба, интимност и моќ. Довербата е постигната кога соговорникот е подготвен да се отвори, односно кога ќе се почувствува сигурен дека нема дополнително да се шират информациите што ќе ги каже за себе.

Интимноста значи дека соговорникот може да биде тој што е, дека не мора да се преправа, знаејќи дека ќе биде прифатен таков каков што е, додека моќта може да се дефинира како способност да се влијае на другите во посакуваната насока, односно во насоката во која се мисли дека е најдобро да оди комуникацијата за да ја постигне својата основна цел.

Меѓучовечки односи

Како да се постигнат толку добри меѓучовечки односи? За почеток, неопходно е да се дефинира училишната атмосфера. Zabukovec (1997) ја дефинира училишната атмосфера, како спектар на односи меѓу раководството на училиштето, наставниците, учителите, учениците, стручните соработници и сите други вработени во училиштето³². Тука спаѓаат општиот однос кон училиштето, односот меѓу персоналот, начините на донесување и спроведување на одлуките, помагањето на учениците и слободата на одлучување. Се разбира, сите актери во рамките на образовната институција се одговорни за подобрување и одржување на горенаведените односи, но еден човек го носи најголемиот товар, а тоа е директорот. Peko и соработниците. (2016), посочуваат дека на директорот му е доверено исполнувањето на условите за развој на сите процеси кои водат до подобри меѓучовечки односи во установата³³. Секој директор треба да се труди да стекне одредено овластување. Некои го наметнуваат со сила, некои го стекнуваат врз основа на нивната харизма или нивните способности што другите ги виделе или на некој друг начин. Директорот со практикување на овластувањата постигнува вработените во принцип да ги прифатат неговите одлуки чија

³⁰ Kostović, S., Oljača, M. (2012) *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet

³¹ Ибид.

³² Zabukovec, V. (1997) *Istraživanje razrednog ozračja*. U: Bošnjak, B., Vrgoč H., ur., *Školsko i razredno nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 24-32.

³³ Peko, A., et al. (2016). оп. цит.

цел е подобрување на работата и културата на образовната институција. Секако, за овие одлуки мора да се разговара со колегите, но предлогот на директорот секогаш ќе има поголемо влијание од предлозите на другите вработени. Доколку вработените ја прифатат неговата одлука, тоа значи дека го признаваат директорското овластување и дека директорот ја има нивната доверба. Таквото овластување не било наметнато, туку било признаено врз основа на педагошките компетенции на директорот. Педагошките компетенции се манифестираат со педагошкиот такт на директорот. Педагошкиот такт е поврзување на теоретските знаења кои директорот ги стекнал преку образованието и практичните вештини кои ги развил преку искуство за да може брзо и одговорно да носи важни одлуки за училиштето. Директорот преку својот педагошки такт воспоставува позитивна култура на меѓучовечки односи во училиштето, а прв предуслов за тоа е развивање на овие односи врз основа на почитување. Во секој состанок, или разговор со вработените, учениците или родителите, директорот треба постојано да ги штити нивните права и достоинство.

Познато е дека наставниците работат подиректно со учениците од кој било друг вработен во училиштето, па затоа е важно директорот да воспостави таков однос со нив што резултира со поддршка за учењето на учениците. Ако директорот е непотребно строг и ако претпочита строго деловен и авторитарен однос со наставниците, постои голема можност, наставниците и учителите да мислат дека така функционира училиштето, па така и тие ќе се однесуваат кон учениците, а тоа секако не е во ничиј интерес. Однесувањето на директорот треба да биде пример за другите луѓе во институцијата и никогаш да не прави работи кои можат да им наштетат на неговите вработени или ученици. Континуирано треба да соработува со наставниците, не само во училишниот одбор, наставничкиот совет и другите комисии во училиштето, туку и во секојдневните ситуации.

Воведување иновации и промени

Секоја нова учебна година, носи бројни иновации и ги соочува директорите со нови и бројни предизвици. Не е невообичаено, еден од овие предизвици, да биде промена на која директорот, персоналот и училиштето како целина мора да се прилагодат. Одговорноста за спроведување на овие измени паѓа, речиси исклучиво на директорот. Тој е оној кој мора да знае брзо да ги организира и координира човечките и материјалните ресурси, за да може што поскоро да се примени оваа „иновација“ во неговото училиште, со што и неговото училиште ќе биде во чекор со другите училишта од локалното, или поширокото подрачје. Што се однесува до вистинската имплементација на промената, менаџерот не може да знае како неговите вработени ќе реагираат на промената, освен ако не ги праша. А да ги праша е можно, дури и уште повеќе, тоа е пожелно, но за тоа треба да се искористат сите формални и неформални можности во училиштето; (од наставни совети и професионални активности до секојдневни разговори во училишниот коридор). Откако ќе се изнесат ставовите и предлозите на вработените, следен чекор за директорот е да види какви вештини и способности поседува неговиот тим од вработени. Со помош на тие информации, директорот може, во договор со вработените, да ја дизајнира стратегијата и активностите неопходни за да се случи таа промена во нивното училиште што е можно побрзо и поефикасно. Ама, пак не значи, дека директорот треба насилно и гласно да ја наметне посакуваната промена, туку дека оваа промена може да се случи кога училиштето во целина ќе е подготвено за тоа.

На ист начин, секој директор мора да се погрижи промените во неговото училиште да не се премногу чести и непромислени, односно да не се труди да промени апсолутно сè. Slunjski на тој начин предупредува дека „сите иновации подразбираат промена, но сите промени не мора да водат кон подобрување на образовната практика“³⁴.

Според тоа, човек треба да биде свесен за своите силни страни и да го искористи она, што добро го прави. Промените треба да се поттикнуваат онаму, каде што има интерес и енергија од другите колеги, бидејќи доколку нема таква промена, многу тешко ќе дојде до промена, а доколку се случи, нема да биде соодветно применета во пракса, со оглед на тоа што стапила со сила, а не по желба на сите учесници во воспитно - образовниот процес³⁵.

Следење и унапредување на наставата

Во член 113 од Законот за основно образование, се наведени сите задачи што треба да ги извршува директорот на основно училиште. Меѓу другото, една од работните задачи е: „присуствува на часовите во

³⁴ Slunjski, E. (2016).. оп. цит. стр. 8

³⁵ Seme Stojnović, I., Hitrec, S. (2014) *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju: Priručnik za ravnatelje, stručne suradnike i odgojitelje u sustavu odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

наставата, согласно со планот за посета на часови од Годишната програма за работа на училиштето...³⁶. Како што се гледа, само е дефинирано дека директорот дефинитивно треба да ги следи часовите на своите вработени, но не и колку често треба да го прави тоа. Минимумот што треба да го исполни секој директор во текот на една учебна година, се одредува според Планот и програмата за работа на директорот. Односно како што е предвидено во Годишниот план и програма за работа на училиштето. Секако, ова е само минимумот што треба да го постигнат директорите и пожелно е тие да посетуваат настава многу повеќе од тоа што е одлучено. На ист начин, понекогаш одредени ситуации во училиштето ја диктираат и потребата од присуство на директорот за време на наставата. А таквите ситуации се предизвикани од поплаки од учениците, или родителите за работата на наставникот, или можноста за напредување на некој од вработените. Затоа, главните причини за посетите на директорот на часовите се подобрување на наставниот процес, подобрување на квалитетот на работата на училиштето, поддршка на наставниците и наставничките приправници и надворешното вреднување и самовалуација на училиштето. Пред да посети некој часовите, директорот мора да соопшти зошто го прави тоа наставата, односно која е целта на мониторингот.

Треба јасно да се објасни што ќе се набљудува, зошто и дали тоа ќе влијае на иднината на вработените во таа институција. Постојат неколку различни начини за посета на часовите, така што може да се следи настава цел час, па дури и неколку часа, или може да се следи само дел од еден час (некоја активност). Исто така, директорот може да ја следи наставата сам, или заедно со еден или повеќе стручни соработници. На кој начин директорот ќе одлучи, зависи од него и од ситуацијата и природата на посетата³⁷.

Заклучок

Улогата на директорот добива сè поголемо значење бидејќи училиштата работат во сè покомплексни општествени услови, кои го отежнуваат остварувањето на основните задачи од областа на воспитувањето и образованието и бараат трајно изнаоѓање решенија за нови предизвици.

Во согласност со горенаведеното, од директорот на современото училиште се очекува успешно извршување на раководната функција со способност успешно да одговори на постојано менување на цели и задачи кои се поставуваат пред училиштето. За да може директорот да ги стекне и трајно да ги развива потребните компетенции, неопходно е да се подготват идните директори преку главните програми за обука и континуирано да се усовршуваат нивните вештини при извршувањето на работата на директорот.

Севкупно, резултатите од истражувањето при оценувањето на 5 категории педагошки компетенции, покажуваат дека кога мотивацијата е во прашање, директорите не само што го препознават потенцијалот во мотивирањето туку дури и вложуваат големи напори на мотивирање на своите вработени. Во поглед на комуникацијата и директорите вклучени во истражувањето, потврдуваат дека таа е исклучително битна за воспитно-образовниот процес и треба континуирано да се развива. Исто така, важно е директорот да создава таква практика во своето училиште, со која секој вработен да може во секое време да дојде кај него и да побара помош без двоумење. Самата комуникација понекогаш не треба да биде спонтанa, туку треба да биде официјална и да има своја цел, а директорот да знае да води таква комуникација. Како заклучок на интерперсоналната категорија, можеме да констатираме дека топлата училишна атмосфера, резултира со добри односи во колективот. Ваквите односи, секако, носат добри резултати во сите области на воспитанието и образованието, а на директорот со своето однесување и начин на работа, придонесува за создавање на таква атмосфера. Како одговор на истражувачкото прашање за улогата на директорот во воведувањето иновации и промени во училиштето, може да се каже дека тоа е многу важен дел од работата на директорот пред сè затоа што промените се предуслов за напредок. Исто така, бидејќи промените често се однесуваат на сите актери во образовниот процес, од клучно значење, е директорот да побара од нив да се вклучат во дискусијата пред да се воведат промената, бидејќи тие се експерти во својата област и дефинитивно треба да го дадат своето мислење. Последното истражувачко прашање се однесуваше на следењето и унапредувањето на наставата и треба да се истакне дека тоа е многу важна ставка, која директорот е должен да ја практикува согласно законот. Секој директор треба да си постави за цел континуирано усовршување на работата и практиката во своето училиште, а со помош на следење на наставата може да го направи тоа.

³⁶ Чл. 113, ст.1 т.13, Закон за основно образование, Службен весник на РМ, бр. 67/2017

³⁷ Matas, V. (2015) Praćenje nastave [online]. Split: Agencija za odgoj i obrazovanje. Пристапено од: https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/rm/Uvid_u_nastavu_-_Vlade_Matas_-_2015.pdf.

KORISTENA LITERATURA:

- Bahtijarević-Šiber, F. (1999.). Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden Marketing
- Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). Opažanje i unapređivanje školske nastave. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. Školski vjesnik. 63 (1-2), str. 7- 21.
- Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. Napredak. 157 (1-2), str. 165-186.
- Buhač, Lj. (2017). Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. Acta Iadertina. 14 (1): 81-98
- Burcar, Ž. (2013.). Školski menadžment i liderstvo, Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu, Redak, Split
- Busch, T., Burnham, J. (1994.). The Principles of Educational Management. Longman Group UK Ltd, 223-245.
- Cert, S. C. (2003.). Modern Management Adding Digital Focus-ninth edition New Jersey: PrenticeHall.
- Cingula, M. (2005.). Motivacija kao sastavnica modernog menadžmenta. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike
- Evans, L. (2001.). Delving deeper into morale - job satisfaction and motivation among education professionals, Educational management and Administration. Vol.29, No 3, 291- 307
- Everard, K. B. i Morris, G. (1990.). Effective school Management. London: Paul Champan Publishing Ltd
- Grellier Y. (1994), « Modernisation ! Professionnalisation ? Identité... », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, objaveno onlajn na 17 april 2015 godina, pristapeno od: <http://journals.openedition.org/ries/4207> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4207>
- Grđan Z. Uloga ravnatelja škola u stvaranju europskih kompetencija, POSLOVNI EDUKATOR, Broj 1/2018. UDK, ISSN 1846-3916
- Ismayani, A I, Niswaty, R, & Darwis, M (2015). Peranan kepala sekolah sebagai leader di SMA negeri 8 kabupaten Bulukumba. Ad'ministrare, Vol. 2 No. 2, Juli – Desember 2015. eISSN: 2541-1306.p-ISSN 2407-1765, <https://ojs.unm.ac.id/administrare/article/view/1527>. <https://doi.org/10.26858/ja.v2i2.1527>
- Kostović, S., Oljača, M. (2012) Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Lavrnja, I. i Mušanović, M. (1993.). Uspješno rukovođenje, U: Drandić, B. (ur.), Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (str. 111.123). Zagreb: Znamen
- Marušić, S. (1993.). Metode i stilovi rukovođenja, U: Drandić, B. (ur.), Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (str. 99-110). Zagreb: Znamen
- Matas, V. (2015) Praćenje nastave [online]. Split: Agencija za odgoj i obrazovanje. Pristapeno od https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/rm/Uvid_u_nastavu_-_Vlade_Matas_-_2015.pdf.
- Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. Napredak, 152 (2), 227-248. Pristapeno od: <https://hrcak.srce.hr/82735>
- Muspawi, M. (2020). Strategi Menjadi Kepala Sekolah Profesional. Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi, 20 (2), Juli 2020, pp.402-409. DOI 0.33087/jiubj.v20i2.938. ISSN 1411-8939 (Online) | ISSN 2549-4236 (Print).
- Peko, A., Varga, R., Vican, D. (2016) Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole. Zadar: Sveučilište u Zadru
- Petz, B. (1992) Psihologijski rječnik. Zagreb: Prosvjeta.
- Resman, M. (2001) Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za sudjelovanje. Bo: Silov, M., ur., Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica: Persona, str. 51-80.
- Rheinberg, F. (2004.). Motivacija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sandi M. (2020). Pedagoške kompetencije ravnatelja (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
- Seme Stojnović, I., Hitrec, S. (2014) Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju: Priručnik za ravnatelje, stručne suradnike i odgojitelje u sustavu odgoja i obrazovanja. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Silov, M. (1993). Aktivnosti i funkcije ravnatelja, Bo: Drandić, B. (ur.) (1993.) Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen.
- Slunjski, E. (2016) Izvan okvira 2: Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2018) Izvan okvira 3: Vođenje: prema kulturi promjene. Zagreb: Element
- Staničić, S. (1991) Ravnatelj – pedagoški voditelj škole. Napredak. 132 (4), str. 446- 454

- Staničić, S. (1998.) Izbor iz novije pedagoške i psihološke literature: Anotirana bibliografija. Bo: Školski priručnik 1998./99. Zagreb: Znamen. 183-190.
- Staničić, S. (2001.): Konceptija osposobljavanja i stručnog usavršavanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova Republike Hrvatske. Zbornik radova, ur. Silov, M., 81-98. Velika Gorica: Persona.
- Stančić, S. (2001) Kompetencijski profil ravnatelja. Bo: Stančić, S., Drandić, B. ur. Školski priručnik. Zagreb: Znamen
- Staničić, S. (2002.). Ravnatelj-pedagoški voditelj škole, Bo: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.) Školski priručnik 2003/2004, 183-188, Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. (2006.) Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada
- Staničić, S., Puškar, S., Hiterc, S., Jurić – Mrša, B., Stilin, E., Marković, N., Galinović, L., Kapac, V., Šutalo, V., Rogač, M. (2005.) Osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. Prijedlog programa. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa republike hrvatske. Povjerenstvo za izradu programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola
- Staničić, S., Zekanović, N. (2011). Ravnatelj kao poslovodni i pedagoški (ruko)voditelj škole. Bo: B. Drandić (ur.), Pravno-pedagoški priručnik (str. 215-228). Zagreb: Znamen.
- Tomić, Z. (2016.): Odnosi s javnošću, Teorija i praksa, Synopsis, Zagreb-Sarajevo
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štefić, V., Miljković, D. (2014) Psihologija obrazovanja. Drugo izdanje. Zagreb: IEP Vern'.
- Weihrich, H. i Koontz, H. (1993.). Management: A Global Perspective, McGraw-Hill
- Zabukovec, V. (1997) Istraživanje razrednog ozračja. Bo: Bošnjak, B., Vrgoč H., ur., Školsko i razredno nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 24-32.
- Šimić M. D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja, Napredak, vol. 152 br.2 str. 227 – 248.
- Špiljak, B. (2008). Ravnatelj – pedagoški voditelj ili menadžer. Пристапено од: www.azoo.hr.
- Закон за основно училиште, Службен весник на РМ, бр.103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/ 2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/32, 145/301 и 67/2017

ИГРАТА КАКО ПОТТИК ЗА РАЗВОЈ НА ПРЕДУЧИЛИШНОТО ДЕТЕ¹Снежана Мирасчиева¹, Верица Јосимовска²¹Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk²Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
verica.josimovska@ugd.edu.mk

Апстракт: Современите тенденции во предучилишното воспитание и образование се во функција на осовременување на организациската и содржинска поставеност на воспитно-образовната работата на детската градинка. Всушност тие ги следат движењата во современото општество во насока на доживотно образование и перманентно учење, што е и една од препораките на Унеско. Во тој процес особено е важна играта и улогата на воспитувачот. Улогата на воспитувачот подразбира знаење, вештини и искуство за водач на степен кој соодветствува со возраста на децата во групата во која играта се применува. За ова е потребен креативен и релаксиран воспитувач, кој не смее да биде „маска за незнаење“, туку да биде „одраз“ на солидно подготвено стручно лице и познавач на детската личност и индивидуите кои се членови на одделна воспитна група. Во таа смисла, својата улога воспитувачот најдобро ја остварува преку играта. Имено, играта има целнонасочен карактер бидејќи се темели на високо емоционална, сознајна и социјална основа и создава услови за интензивен развој на детето. Во трудот ќе се направи обид да се потенцираат вредностите на играта како поттик за развој на децата од предучилишна возраст, од аспект на задоволување на потребата за творење, дружење како и развивање на кооперативност и компетитивност.

Клучни зборови: игра, предучилишно дете, развој, историски димензии на играта.

PLAY AS AN INCENTIVE FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Snezana Mirascieva¹, Verica Josimovska²¹ Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia² Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk
verica.josimovska@ugd.edu.mk

Abstract: Modern trends in preschool upbringing and education are in the function of modernizing the organizational and content arrangement of the educational work in kindergartens. In fact, they follow the movements in modern society in the direction of lifelong education and permanent learning, which is actually one of UNESCO's recommendations. In that process, the role of play and the role of the educator is especially important. The role of the educator implies the knowledge, skills and experience of a leader at a level corresponding to the age of the children in the group in which play is applied. For this purpose, a creative and relaxed educator is needed, who must not be a "mask of ignorance" but a "reflection" of a solidly prepared expert and one who is knowledgeable of children's personality and of the individuals who are members of a separate educational group. In that sense, educators fulfill their role best through play. Namely, play has a goal-oriented character because it is based on a highly emotional, cognitive, and social foundation and creates conditions for intensive development of children. In this paper, an attempt will be made to highlight the values of play as an incentive for the development of children of preschool age, from the aspect of satisfying the need for creation, socializing, as well as developing cooperation and competitiveness.

Key words: play, preschool child, development, historical dimensions of the game.

¹ Трудот беше презентиран на XII naučno-stručna konferencija međunarodnog karaktera "Razvijanje kooperativnosti i kompetitivnosti kroz igru dece predškolskog uzrasta" Sarajevo, BiH, 19-22.09.2024 (воведно излагање)

Вовед

Основните прашања за играта и игровните активности кај децата примарно ги третираме во контекст на поимот, значењето и суштината на играта низ кои се определуваат и историската димензионираност на играта. Обиди за дефинирање на играта среќаваме уште кај античките философи. Така за Платон, играта е средство за воспитување, односно задолжително занимање (Аристотел). И М.Ф.Квинтилјан препорачува наставата да биде игра во која детето ќе се радува; кога знае, ќе биде пофалено.... Играта е неопходна форма на дејствување на децата во која треба да земат учество и родителите, ќе истакне Ј.А.Коменски. За Спенсер, вежбањето е функција на играта. Брунер играта ја определува како начин на учење и израз на одредена храброст на детето, начин за откривање, идеализирана проекција на животот и субјективното, води кон задоволство, иако понекогаш го отежнува. Играта, за Л.Виготски е пат за развој на мислењето, волјата и самоводење и самоконтрола. Да се определи суштината на играта значи да се определи поимот. Играта е специфична форма на културна дејност. Имено, таа е социјално-психолошки феномен кој има свои законитости и историја на развој и ги опфаќа сите периоди од животот на човекот. Бруно (1992) ја дефинира играта како спонтанa активност која постои речиси кај сите деца, што се карактеризира со фактот дека ова е однесување кое само по себе е награда. На сличен начин, за играта говори и Еуген Финк (1984, според Дуран, 2001): "Играта нема цели на кои им служи, таа целите и значењето ги содржи во самата себе. Играта не е заради некое едно „блаженство“, таа сама по себе е „среќа“! "Иако играта е опишана како активност која сама по себе му пружа задоволство на детето (Tamis-LeMonda, Uzgiris и Bornstein, 1990), повеќето автори се согласни дека играта има огромни потенцијални можности за развој на разни детски потенцијали и ресурси (Šagud, Petrović-Sočo, 2001). Затоа велиме дека играта е специфичен вид на човечка дејност, која вклучува човечко дејствување со помала психичка и физичка оптовареност затоа што носи радост, задоволство и разновидност. Играта има целнонасочен карактер бидејќи се темели на високо емоционална, сознајна и социјална основа и создава услови за интензивен развој на детето. Од тука, за игра е неопходно создавање на специфична реалност, каде се реализира слободна творечка дејност на индивидуата во која таа врши замена (пренесување на знаење од еден предмет на друг). Со право можеме да заклучиме дека:

- играта е механизам на самоорганизација и самоучење во која детето го моделира сопствениот идентитет и сопственото „јас“
- играта посредува со емоциите
- играта е творечка дејност, каде детето дополнува, менува, со што ја развива фантазијата
- е основен метод на работа во предучилишниот период
- е процес на трансформација на детските искуства
- средство за мотивација (социјални, љубопитност)
- меѓусебно влијание на средината и играта (играта ги пренесува вредностите од средината)

Најчесто поставувано прашање е: „Што значи играта за детето?“. Играта е творечка активност која произлегува од внатрешните потреби на детето и е секогаш различна, поинаква и неповторлива. Низ играта детето:

- ја запознава околината која го опкружува, луѓето и нивните односи (испитува, соживува, замислува); Играта е првото самостојно и креативно искуство на човекот со околината.
- решава судири, конфликти, страв, проблеми и ја проектира сопствената личност; Играта е сериозна и важна активност на детето, во која тоа совладува пречки и решава проблемски ситуации, односно ги проверува и покажува своите физички и интелектуални способности.
- изразува сè што во вистинскиот (реален) живот не му е допуштено;
- стекнува самодоверба;
- го работи она што го сака;
- владее со ситуацијата;
- има можност за вежбање на способноста за издржливост;
- влегува во улоги кои возрасните ги имаат во вистинскиот живот затоа играта има функција на подготовка за живот; Играта на детето му помага да ги развива вештините кои ги забележува кај возрасните, а кои воедно ќе му служат понатаму. Посебна важност за детето има играта со родителите затоа што таа му обезбедува чувство на веселост, сигурност и приврзаност.

Играта како поттик за развојот на детето

Играта придонесува за развојот на психофизичките функции на детето, способностите и знаењето. Играта создава услови за формирање на емоционално стабилни, социјализирани и креативни личности. *Однесувањето на детето во играта може да биде индикатор за неговиот емоционален и интелектуален развој.* Од тука играта може да се користи за дијагностички и терапевтски цели. Пијаже го

истакнал влијанието на играта врз детскиот развој кој поминува низ три стадиуми: сензомоторна игра (од раѓање до 2 год.); симболична игра (од 2 до 4 год.) и игра со правила. Детето е примарно социјално суштество кое уште во првите денови од животот ја почнува интеракцијата со својата околина. Својата прва игра детето ја започнува со мајката и тој избор не е случаен. Мајката е чувствителна на детските сигнали и без голем напор воспоставува интеракција со него. При тоа го прилагодува своето однесување кон можностите на детето, а со тоа воспоставува социоемоционална врска која е особено значајна за детскиот целосен развој како и во создавањето емоционални врски со другите лица во неговата околина. Во играта, детето спонтано вежба и ги развива своите когнитивни, емоционални, моторни, социјални, комуникациски и јазични вештини. Во најраното детство токму играта со родителите ги поттикнува овие вештини. Кај доенчињата и малите деца играта е спонтанa активност што ги исполнува со задоволство и со која го пополнуваат најголем дел од времето кога се будни. Во овој период од развојот на детето, играта тешко може да се оддели од истражувачкото однесување (на пример, манипулација со тропки или ставање на играчки во уста), па можеме да кажеме дека играта е дел од спроведено истражување и спроведеното истражување е облик на игра. Дobar пример за ова е истражувањето на доенчето / играњето со говорните органи на бебето, кое го нарекуваме вокална игра. Во намерата да ги оспособат своите деца за секојдневен живот, родителите често ја занемаруваат играта со детето, бидејќи тие не се свесни дека играта го поттикнува развојот на способностите на детето. Затоа со поддршка и советодавна работа треба да им се помогне на родителите, да се поттикне и развие нивната свест за важноста на играта, бидејќи родителите се оние кои поголемиот дел од времето се со децата и нивното расположение и избор на активности значително влијаат на детето. Само со адекватни и солидно обмислени поттикнувања низ играта со содржини кои се развојно соодветни за детето и интересни ќе им се овозможи на децата да го достигнат својот потенцијал. Единствено кога играта е опуштена (а во играта детето навистина е опуштено) детето може да научи, и таквото учење му е забавно. Знаењето стекнато во текот на играта е потрајно од знаењето стекнато на некој друг начин. Со други зборови играта е природен начин на учење, па мислењето на Марија Монтесори дека: "Играата е работа на детето" (Lowell Kogh, 1994; Sugawara, 1986; Дуран, 2001 година..) е повеќе од важна. Играата е забавно средство со кое детето најлесно учи за себе, другите и за светот кој го опкружува. М.Монтесори ќе рече: „Играата е природен начин на учење на детето, затоа таа и денес има непроценлива вредност“ (Lowell Kogh, 1994.; Kamenov, 1986.; Duran, 2001.). Играата е еден од првите начини на учење која му овозможува на секој, и дете и возрасен, знаењата кои можат да му помогнат во рационалната, ефикасна и организирана акција, да ги пронајде во себе и преку сопственото искуство. Процесот на формирање на групи за личен раст и развој, каде се менуваат различни игри, се покажал како многу корисен. Играата развива чувство, разбирање, љубов, толеранција, љубопитност, различни интереси, волја, упорност, креативност, желба за знаење. Играата е всушност богата ризница на квалитетни и содржински значајни активности кои се неисцрпна инспирација за децата. Корелацијата на играта со когнитивниот развој продуцира поврзаност која се темели на научно засновани факти. Добро познат е фактот дека играта е значајна за когнитивниот развој, бидејќи создава стимулативна ситуација, ситуација на поттикнување со умерени дози на новини, оптимална доза на повторување (репетитивност), со силно изразени елементи на релаксација и опуштеност, без елементи на присила. (Дуран, 2001, Арно 1971; според L. Kogh, 1994). Ако стимулацијата е битна за развој на моторичките, говорни, графомоторички и музички способности, тогаш е особено важна за развој на интелектуалните способности (Р.Рајовиќ, 2012, 16). Имено, созревањето на мозокот е интензивно во најраниот период на детството и над 50% завршува до петтата година. Ако тогаш не го поттикнеме детето, некои од функциите нема да се развијат во полн обем, истакнува Рајовиќ. Играата предизвикува радост кај децата. Всушност играта е извор на енергија и организатор на когнитивно учење. Кога говориме за когнитивниот развој, големо значење има развојот на симболичките функции. Симболичката игра секогаш вклучува „отсуство“: Така на пример „се готви“ без вистинска храна, „се лета“ без вистински авион (се разбира во играта). Сместата на ваквите игри е детето когнитивно (сознајно) да ги надомести елементите кои недостасуваат. „Претворањето“ не само што е форма на игра туку е и облик на мислење и учење кој можеби изгледа едноставен облик, но е сложена интелектуална активност која поставува високи барања и предизвици пред детето. Креирање на „измислена“ (нереална) стварност (реалност) не е едноставно, напротив потребна е концентрација и инспирација за да се реализира оваа активност (Сегал, 2004). „Претворањето“ е клучен чекор во преминот од сензомоторна интелигенција кај детето во симболичко мислење кај возрасните. Децата со значителна интелектуална попреченост никогаш не ја достигнуваат фазата на симболичен развој (Brunberg, 1974.; Според Pirillo, 1996). Истото се случува и со индивиди кај кои постои аутистичен спектар на нарушувања, доколку не живеат во стимулативна животната средина. Другите деца со пречки во развојот во однос на своите врсници подолго време остануваат во предсимболичката фаза, и многу доцна го развиваат

симболичките способности. (Westby, 1991, според Pirillo, 1996). Во „претворањето“ децата ги трансформираат знаењата во симболична форма и свесно прават разлика помеѓу реалниот свет и светот на имагинацијата. Бидејќи „претворањето“ е форма на игра, низ овој вид игра детето учи, стекнува знаење, го развива искуството. Кога предметите во играта се користат на нов начин, се создаваат нови врски и се развиваат детските способности за флексибилно, иновативно и креативно мислење.

Целта на играта е во самата игра, таа го поттикнува и сознајниот и емоционалниот развој на детето. Играта има различни цели кои се определени од повеќе фактори како: разните учесници во неа(родители, врсници, воспитувачи); учењето, содржината, смислата, организацијата. Повеќето животни сознанија децата ги усвојуваат преку играта. Иако предизвикува одреден напор, таа ги воведува децата во светот на апстрактното мислење, логичко заклучување, светот на разбирање на знаците и симболите.

Играта нуди големи интеракциско-сознајни можности. Во играта како најзначајна детска активност, детето ги учи облиците на комуникација, стекнува самоверба, создава позитивна слика за себе, ги учи облиците на социјално однесување, создава пријателство, ја јакне емпатијата, ги уредува односите, почитува договорени правила и ограничувања. Ова е особено евидентно во симболичките игри, игри на улоги, игри на симулација и драматизација каде детето се наоѓа во „кожата“ на другиот, земајќи ги во предвид нивните потреби и емоции. Играта е основен двигател и показател на психичкиот раст на детето, затоа е најсоодветниот метод и форма на работа во градинката. Играта се применува во комбинација со активности во различни области на творење и изразување. Играта се одразува во најголем број социјални вештини на детето. Преку играта, децата развиваат навики да реагираат едни на други во тимот, проценувајќи ги и споредувајќи ги своите способности и зацврстувајќи ја социјалната интеракција. Токму во интеракцијата, детето стекнува социјални вештини(кооперативност, договорање, решавање проблеми), ги јакне социјалните компетенции. Во една позитивна средина, стекнува доверба, самопочит, го наоѓа своето место, ги учи вредностите. Богатството и квалитетот на односите со возрасните се темели на кои детето во текот на животот ги гради односите со другите. И односите со врсниците влијаат на социјалниот развој на детето. Квалитетот на тие односи обезбедува контекст за широк распон на социјален и интелектуален поттик, предизвици и учење. Социјалната интеракција секогаш е условена од специфичноста на опкружувањето и културниот контекст на одредено време и простор. Детето секогаш соработува со личности кои знаат повеќе од него, учи како да планира, да го управува и организира сопственото дествување. Социјалните искуства во првите шест години од животот се основа на се формираат односите во иднина.(Katz i Diane E. McClellan,1999., стр. 31). Социјалната интеракција која е ориентирана на детето му овозможува да се самоизрази, разбере и самоствари.

Играта е средство за развој на јазичните способности кај детето. За да се развијат јазичните способности кај децата, тие треба да го користат истиот јазик. (Lowell Kogh, 1994). Децата на возраст од 2 до 6 години се воодушевени од јазикот и посебно чувствителни на игрите со новооткриени зборови. (Garvey, 1990.). За децата обликувањето на зборовите и фигуративните карактеристики на јазикот се извор на задоволство. Првите говорни облици се јавуваат во седмиот месец од животот. (Miljak, 1987.).Тие немаат значење и ја следат секоја детска активност. Затоа можат да се наречат игри на вокализација каде детето произведува различни видови гласови кои се карактеристични за одредено говорно подрачје. Повторливите ритмички вокализации се поврзани со одредена состојба на задоволство на детето, а и играта на родителите со детето често вклучува вокални компоненти. (Garvey, 1990.). Еден од првите модели на вокална игра е говорот на мајката. Игровната вокализација кај детето продолжува во текот на целото детство. Преобразбата во зборови не настанува сама по себе туку во комуникација со возрасните кои директно или индиректно ги мотивираат децата да го преведат своето искуство во говорен код (Miljak, 1987). Така слоговните форми и прозодиски елементи (интонација и акцентирање) се материјална основа за рана јазична игра, кои заедно со варијацијата во изговорот, назализација и шепот, се извор на забава за децата (Garvey, 1990.). Честопоставуваното прашање за тоа зошто се вредни игрите за детето е прашање на кое одговоривме низ претходно испишаните размислувања. Овде само ќе кажеме дека вредноста на играта е непроценлива затоа што придонесува за холистички развој на детето во сите домени достигнувајќи ги сите стандарди. Имено, секоја игра придонесува за развој на комуникациските способности преку кои се достигнуваат стандардите од доменот - Социо-емоционален развој. Играта сама по себе поттикнува љубопитност и иницијативност, ја развива креативноста и поддржува истрајноста кои пак се субдомени на доменот -Развој на пристап кон учење. Играта има комуникациски карактер, при што се развива јазикот, се богати речникот, се поттикнува говорното творештво. Во суштина, играта е активност, во која детето е главниот актер. Затоа велиме дека играта е во функција на развивање на доменот Здравје и моторички развој со субдомени груб и фин моторички развој, здравје и безбедно однесување и сензомоторен развој. Содржината на играта го димензионира доменот Когнитивен развој и стекнување на општи знаења. Не треба да се очекува од една

игра да „покрие“ еден домен во целост. Напротив, во една игра се преплетуваат повеќе домени на развој и стандарди, а кои стандарди и цели ќе бидат определени е избор на воспитувачот и израз на неговата креативност.

Заклучни сознанија

Во раното детство детето учи во ситуации и низ активности кои се темелат на игровен образец, што подразбира: доброволност, иницијатива, динамичност, преговарање, посветеност, отвореност, преиспитување. Честопати играта, од перспектива на возрасните, претставува време за одмор и разонода и се одвојува од процесот на учење. Исто така, многумина од истражувачите кои ја проучуваат детската игра често говорат за „учење низ игра“ со што го стеснуваат и намалуваат значењето на играта. Играта всушност е единствен чин во кој се активираат сите потенцијали на детето. Таа е природен однос на детето кон светот кој го опкружува – со играта доживува, проширува и преработува искуства, а на тој начин стекнува сознанија за себе, светот околу него и ја обликува својата стварност. Придобивките од играта за децата се многубројни и се однесуваат на целокупниот детски развој – развој на говорот, социјална и емоционална интелигенција, развој на логичко и математичко мислење, моторички развој. Учесството на возрасните во играта на детето низ различни облици, дополнително ги проширува придобивките со што го поттикнува детскиот развој и учење. Еден од облиците на учество е набљудувачи во играта. Оваа улога ја реализираат со обезбедување време, простор и материјали за поттикнување на играта и проширување на играта во склад со примарната идеја и иницијатива на детето. На тој начин го поттикнуваат истражувачкиот дух на детето а преку обликување на физичкиот простор за игра ги прошируваат детските искуства во склад со започнатата игра. Друг облик на учество во играта е учество во самата игра. Во проширената игра, од особена важност е возрасните да ја сфатат својата улога како соучесници и коавтори и да не ги потценуваат капацитетите на детето, да се уважуваат предлозите на детето, да ги следат и почитуваат перспективите на детето за играта и нивното мислење за одредени ситуации но и внимателно да дават свои предлози со кои ќе ја поттикнат започнатата игра. Со влегувањето и проширувањето на играта, детето чувствува сигурност, разбирање и почитување од страна на возрасните што е голем чекор напред кон градењето на меѓусебна доверба и самодоверба. Возрасните во играта можат да учествуваат и како иницијатори. Возрасните познавајќи ги интересите на детето, иницира игра со цел развивање на некоја вештина или пак стекнување одредено знаење како на пример – совладување на некоја моторичка активност или пак адекватно користење на некое средство или алатка. Со други зборови, возрасните иницираат, насочуваат и учествуваат во играта почитувајќи ја детската перспектива на игровната активност. Ваквата водена игра не треба да биде облик на поучување каде детето е пасивно, туку преку иницијативата се следи нивото на развој на детето, а децата низ активности стекнуваат знаење и учат нова вештина. Интеракцијата со возрасните низ играта влијае позитивно врз детето не само во процесот на совладување на конкретната активност туку и на целокупниот емоционален развој. Можеме да заклучиме дека родителите и возрасните воопшто преку отворената, проширена и водена игра, со обезбедувањето на простор и материјали, преку иницирање и насочување, поттикнување и вклучување во играта, ги градат односите со детето. Средината која го опкружува детето и интеракцијата со неа влијае на играта на детето, не исклучувајќи ја возраста и индивидуалноста на детето. Контекстот на живеење, физичкото опкружување, материјали, време, односи со другите, сфаќањето на играта е рамка која влијае на тоа како детето ќе се доживее себе во играта, колку и како ќе се развива, каков избор ќе направи во самата игра. Детето во играта ги истражува материјалите кои му се достапни, ги изразува своите емоции и мисли, ги преработува случките од своето опкружување, развива чувствителност на системот на вредности на другите и го гради својот систем на вредности. А возрасните имаат одговорност да создадат можности за богати искуства врз кои детето може да ги надоградува своите доживувања. Мотивирачко опкружување за игра е секое животно опкружување кое кај детето поттикнува истражување, му испраќа пораки на прифаќање и сигурност, дозволува грешки, придонесува за развој на самостојноста и компетентноста, покажува интерес и грижа за детската игра.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i ravojni učinci. *Društvena istraživanja* 45 (30.31): стр.551-570

- Babić, N., Irović, S., Kuzma, Z. (1998). Autonomija i "monitoring" u predškolskom odgoju, во *The Quality in Education and Teaching, Collection of scientific papers, International Scientific Coloquumu* Rijeka: Sveučilište u Rijeci. стр.279-286.
- Bašić, J., Kuller - Trbović, Žižak, A. (1996). *Integralna metoda u primjeni*. Zagreb: Alinea
- Brajša, P. (1997). *Umijeće ljubavi*. Pula: C.A.S.H.
- Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bruno, F. J. (1992). *The family encyclopedia of child psychology and development*. New York: John Wiley & Sons
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Дамовска, Л. (2009). *Стандарди за рано учење и развој*. Скопје: МТСП
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eljkonjin, B.D. (1984). *Psihologija dječje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Иванова, Г. (2000). *Педагогически игрови технологии*. Пловдив: ЕТ, „Нике-РБ“
- Jesper, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete: za nove temeljne vrijednosti obitelji*. Zagreb: Educa
- Katz G. V. i Mellelian I. D. (1999) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa
- Kuvač, J., Cvikić, L. (2002). Pridjevi u ranom jezičnom razvoju (utjecaj pjesama, priča i razbrajalica) во Vodopija I. (ur.). *Dijete i jezik danas (zbornik radova)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Visoka učiteljska škola u Osijeku. стр. 95-114.
- Krogh, L. S. (1994). *Educating young children – infancy to grade three*. New York: McGraw-Hill. Ljubešić, M. (2001.). Rana komunikacija i njezina uloga u učenju i razvoju djeteta. *Dijete i društvo*, 3, стр. 261-278.
- Maleš, D. Stričević, I. (1996). *Druženje djece i odraslih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. - model*. Zagreb: Izor.Persora.
- Miljak, A. (1987). *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*. Zagreb: Školske novine
- МТСП. (2014). *Програма за рано учење и развој*. Скопје: СЛ.В. на РМ, бр.46 од 06.03.2014
- Prebeg – Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rajović, Dr R. (2013). *IQ deteta - briga roditelja*. Novi Sad: Abeceda
- Rajović, Dr R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru*. Novi Sad: Smart production
- Reardon, K. K. (1999). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Segal, M. (2004). The roots and fruits of pretending. во Zigler, E. F., Singer, D. G., Bishop-Josef, S. (ur.). *Children's play: The roots of reading. Zero to three*. стр. 33- 48.
- Tamis-LeMonda, C. S., Užgiris I. Č., Bornstein, M. H. (2000). Play in parent-child interactions. во Bornstein, M.H. (ur.). *Handbook of parenting, vol.5*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, стр.221-241.
- Толичих, И. (1966). *Дете упознајемо у игри*. Београд: Завод за издавање уџбеника
- Trnavac, N. (1979). *Dečja igra - opšta pedagoška pitanja*. Gornji Milanovac: Dečje novine
- Šagud, M., Petrović-Sočo, B. (2001). Simbolička igra predškolskog djeteta u institucijskom kontekstu. *Napredak. Vol. 142, No.1*, стр. 61-70.
- Shapiro, L. E. (1997). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*, Zagreb: Mozaik knjiga.

ДЕСАНКА МАКСИМОВИЌ И КОНСТАНТИН МИЛАДИНОВ

(едно книжевно и лингвистичко согледување)

Виолета Николовска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Апстракт: Постмодернизмот го разбираме како поврзување, комуникација на едно дело / автор со друго дело / автор (и) во различни временски периоди. Во таа смисла разгледуваме и анализираме два автора: Десанка Максимовиќ и Константин Миладинов со две песни: „Копнеж“ („Стрепња“¹) и „Желание“. Анализирајќи ги концептите и чувствата кои провејуваат во двете песни, заклучуваме дека тие на постмодернистички начин кореспондираат. Чекањето, стравот и копнежот се концептите кои ги среќаваме во двете песни: кај Десанка Максимовиќ како резултат на осознаено чувство на зрела љубов, а кај Константин Миладинов тоа се чувства на невина, чиста, речиси детска искрена љубов.

Клучни зборови: постмодернизам, поезија, чекање, страв, копнеж

DESANKA MAKSIMOVICH & KONSTANTIN MILADINOV

(a literary and linguistic analysis)

Violeta Nikolovska

Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip
violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Abstract: We consider postmodernism as a connection, a kind of communication of one literary work with another literary work, and of one writer with another writer in different periods of time. In our article, we analyze two poets, Desanka Maksimovich and Konstantin Miladinov with two of their poems: *Longing* and *Desire*. The concepts and emotional states that prevail in both poems, we found it corresponding in a postmodern sense, understood in the Borgesian way. Waiting, trepidation and longing are the concepts we find in both poems: in Desanka Maksimovich's poem as a result of a conscious feeling of nature love, and in Konstantin Miladinov's these are feelings of a innocent, pure, almost childlike sincere love.

Key words: postmodernism, poetry, waiting, trepidation, longing

Постмодернизмот се смета за општествено – философски, книжевен и културен правец. Се јавува во литературата, театарот, архитектурата, ликовната уметност. Поетиката на постмодернизмот ја обработува теоретичарката Линда Хачион². Според неа, постмодернизмот е контрадикторен поим и феномени и врз основа на претходните теории е сосема невозможно да се дефинира неговиот датум на раѓање (во Димитрова 2012: 27 -28). Оваа констатација ја изделуваме како важна, бидејќи во постмодернистички контекст сакаме да го разгледаме и Борхес како автор, особено еден негов расказ, но би сакале да кажеме нешто и за постмодернизмот во музиката, инспирирани од едно интервју на телевизија Телма во емисијата Топ тема со Горан Бреговиќ. Според Хачион (во Димитрова 2012: 28) постмодернизмот претставува историско редефинирање, преосмислување на историските вистини и / или пародично поврзување на делото / авторот со претходни дела и / или автори.

Нашето разбирање на постмодернизмот е малку модификувано. Ние го разбираме постмодернизмот како поврзување, комуникација на едно дело / автор со друго дело / автор и во различни временски периоди. Од дефинициите на постмодернизмот ја земаме и онаа на Алаѓозовски (во Димитрова 2012: 39) дека една од неговите карактеристики е деконструкцијата на жанрот, „иако во суштина не се врши вистинска

¹ Во анализата во текстот го образлагаме и преводот што го одбравме за насловот на оваа песна.

² Hutcheon, Linda 1996.

деконструкција на жанровскиот систем за да се востанови нова генеалогичка, туку само се размрдуваат жанровските ентитети и граници со инклузивната логика 'сè проаѓа'“.

Дека не сме осамени во ваквото разбирање на постмодернизмот, ќе се повикаме и на Дубравка Угрешиќ (преземено од Википедија, во расказот „Чудесни средби“, Николовска 2023: 13 - 14): „Големите литературни дела се големи, бидејќи меѓу другото, тие се во перманентна полемика со нивните читатели, од кои некои се писмени, и кои се во состојба да ја изразат креативно својата смисла за литературата. Големите дела го имаат тој специфичен магичен квалитет да ги провоцираат читателите да ги (ре)креираат, да произведуваат од нив нов литературен проект“.

Во споменатиот расказ на кој се повикавме, авторката вели: “Додека го читав ова што (Дубравка Угрешиќ) го напишала, се сетив на еден расказ од Борхес, во кој еден од ликовите вели: ‘Зар и ти, сине?’ Идејата беше дека репликите се повторуваат низ времето, а ги изговараат различни протагонисти, временски оддалечени“. И кога авторката на расказот „Чудесни средби“ го помислува тоа, читајќи доаѓа до делот кој го пишува Дубравка Угрешиќ: „Тоа може да биде Борхесовата идеја дека секоја книга треба да има своја двојничка, но исто така и модернистичката идеја за литературата која е во постојан дијалог со нејзиното книжевно, историско минато“.

Во овој контекст и Борхес можеме да го сметаме за постмодернистички автор, повикувајќи се на тврдењето на Хачион дека е невозможно да се дефинира датумот на раѓање на постмодернизмот. Иако без временска референца, ќе се потсетиме и на едно интервју со Горан Бреговиќ на Топ тема на телевизија Телма (интервјуто го водеше Оливера Трајковска). Малку неучтиво, водителката сакаше да му предочи на Бреговиќ дека некои го сметаат за плагијатор во музиката. Она што тој ѝ го одговори влегуваше во дефиницијата за постмодернизмот, онака како што споменавме дека го разбираме, во Борхесовска смисла: дека всушност неговата музика кореспондира со музиката која е создавана пред него, која секако тој креативно, на свој начин ја модификува.

Целта на нашиот труд во оваа прилика ќе биде да поставиме во една уметничка кореспонденција две песни, од два различни автори, кои припаѓаат на различно време и различни културни традиции и кои имаат различни личностни, психолошки структури, карактеристики. Едниот автор е српската поетеса Десанка Максимовиќ со песната „Копнеж (Стрепња)³“, а другиот автор е нашиот преродбеник и лиричар Константин Миладинов со песната „Желание“. Оваа анализа ја сместуваме во рамките на постмодернистичките анализи, како што претходно споменавме, разбирајќи го постмодернизмот во поширока, борхесова смисла на зборот.

Најпрвин да ги претставиме двете песни:

Десанка Максимовиќ - Стрепња

Не, немој ми прићи! Хоћу издалека

Да волим и желим ока твоја два.

Јер срећа је лепа само док се чека,

Док од себе само наговештај да.

Не, немој ми прићи! Има више дражи

Ова слатка стрепња, чекање и стра’.

Све је много лепше донде док се тражи

О чему се само тек по слутњи зна.

Не немој ми прићи! Нашто то, и чему?

Из далека само све к’о звезда сја;

³ Во анализата на трудот всушност ја даваме експликацијата на значењето на оваа лексема.

Из далека само дивимо све свему.

Не, нека ми не приђу ока твоја два.

Константин Миладинов – Желание

Кога ќе доит при мене!

Кога ќе седнит при мене!

Така си велеф ката-ден!

Ја кога дојде у мене –

Как ќе излеза пред неа,

Да не би дошла никога!

Во Толковниот речник на македонскиот јазик (2011: 590 – 591) лексемата *стрепи* / *стрепеж*, *стрепња* ја нема. Ги сретнавме лексемите *стрепери*, *стрепет*, *стрепети*, *стрепти* кои семантички се поврзуваат со глаголот *трепери* / *почне да трепери*. Контекстите со кои се илустрираат се: *Од грмушката стрепери едно пиленце. Тој стрепети од ненадејна радост.* Поради каузативната релација во вториот пример, сметаме дека *стрепети* во овој контекст не е блиско со значењето на *стрепи* / *стрепети* во српскиот јазик. Кое е значењето на *стрепња* / *стрепети* во српскиот јазик? Во Речникот на српскохрватскиот литературен јазик (1976: 26)⁴ лексемата *стрепети*, - *пим*; *ијек. стрепјети* и *стрепити*, - *им*, *несвр.* се среќава во две значења⁵: 1. 'се плаши, стравува, чувствува страв, вознемиреност заради некого, нешто'; 2. 'се тресе, трепери'. *Лице му беше побледело, очи упале дубоко у главу, а тело му је стрепело и дрхтало као у каквог старца.* Лексемата *стрепња*, *ж.* (*ек. и ијек.*), во истиот Речник е определен со две значења: 1. 'вознемиреност, страв пред нешто, претчувствување на опасност'. *Бојао се да ће на крају шенути умом. Ту своју стрепњу нико не није открио. Нема код њега мојих стрепњи ни мојих мисли.* 2. 'грижа, одговорност за некого, нешто'. Примерите се со позитивна конотација. Се стрепи, трепери во очекување на позитивен настан. Тоа не е грижа: *Велика јој стрепња испуњавала душу; имаће дете Бралетово. Она строго поучава ... с каквом стрепњом се треба спремати за венац.*

Според Речникот на српскохрватскиот литературен јазик (1976: 26) во основа на лексемата *стрепња* е концептот страв: *Бојао се да ће на крају шенути умом. Ту своју стрепњу нико не није открио.* Со оглед на чувството на љубов кое провејува во песната на Десанка Максимовиќ, си го поставивме прашањето – тоа чувство на страв во каква конотација е? Во каков контекст? Во семантичката дефиниција на глаголот, тоа не е навестено: 'се плаши, стравува, чувствува страв, вознемиреност заради некој, нешто'. Во семантичката дефиниција на именката *стрепња*, веќе е експлицирана негативна конотација: 1. 'вознемиреност, страв пред нешто, претчувствување на опасност'; 2. 'грижа, одговорност за некого, нешто'. Сепак, примерите за второто значење можеме да ги сметаме за примери за страв во очекување, очекување на нешто (долго) посакувано: *Велика јој стрепња испуњавала душу; имаће дете Бралетово. Она строго поучава ... с каквом стрепњом се треба спремати за венац.* Оттука, како компоненти на семантиката на лексемата *стрепња*, би можеле (во овој контекст) да ги извлечеме: страв, (долго) очекување, возбуда (а не вознемиреност поради позитивната конотација, поради позитивното очекување). Токму тие зборови ги среќаваме и во песната „Стрепња“ на Десанка Максимовиќ: *Не, немој ми прићи! ... Јер срећа је лепа само док се чека, док од себе само наговештај да; Не немој ми прићи! Има више дражи ова слатка стрепња, чекање и стра'.*

⁴ Второ фототипско издание 1990 година.

⁵ Значењата ги даваме во превод на македонски јазик, а примерите во оригинал, на српски / српскохрватски тогашен јазик.

Сега да се вратиме на песната „Желание“ од Константин Миладинов. И во оваа песна е присутен концептот чекање: *Кога ќе доит при мене! Кога ќе седнит до мене! Така си велеф ката – ден.* И ова чекање е „стрепња“ во значењето за кое зборувавме кај Десанка Максимовиќ: се чека долго, нешто позитивно, нешто многу сакано. Но и тука, како и кај Десанка Максимовиќ, присутен е стравот: *Ја кога дојде у мене – как ќе излезе пред неа, да не би дошла никога!*

Двете песни иако имаат различни наслови („Стрепња“ / „Желание“) изразуваат исти чувства, концепти кои се предмет на нашата анализа: копнеж (се очекува, се копнее по нешто сакано, по саканата личност) и страв. При тоа, и двајцата автори ја одбиваат средбата со саканата личност, но според наше мислење од различни мотиви. Кај Десанка Максимовиќ се работи за една зрела љубов, освестеност и избор: *Јер среќа је лепа само док се чека, док од себе само наговештај да.* Всушност, целата песна е едно лирично, синфониско образложение зошто е тоа така.

Љубовта на Константин Миладинов е наивна, чиста, детска. Всушност, таква е речиси целата негова поезија. На пример, песната „Думание“: *Зашто, зашто ја да љубам? / Зашто себеси да губам? / Окул – нокул јарка младост, / От љубовта бара ладост. / Тја лад не дат, пламен даат /, и во м'ки душа клаат. ...* Неговиот страв пред љубената е стравот што секој заљубен, особено млад, го чувствувал од средбата со саканата личност. Кога ќе се збрка, ќе спушти поглед, ќе се засрами, ќе избега.

Во основата на двете песни е копнежот. Кај Десанка Максимовиќ копнежот како осознаено чувство на зрела љубов, а кај Константин Миладинов копнежот како чувство на невина, детска љубов, на страв од приоѓањето на саканата личност, страв на искрена и чиста љубов, страв кој го споменува и Десанка Максимовиќ. Чекањето, стравот и копнежот се чувствата кои на постмодернистички начин кореспондираат во двете песни што ги земавме како предмет на наша анализа, навистина во Борхесова смисла на зборот.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Димитрова, А. (2012). *Постмодернистичките стапици во драмите на Горан Стефановски*. Скопје: Блесок.
- Миладинов, К. (1980). *Песни*. Скопје: Македонска ревија.
- Николовска, В. (2023). *Стории*. Скопје: Феникс.
- Речник српскохрватског книжевног језика, том VI, 1976, Матица српска, Нови Сад.
- Толковен речник на македонскиот јазик, том V, 2011, Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, Скопје.
- Hutcheon, L. (1996). *A poetics of postmodernism, history, theory, fiction*. New York: Routledge.

Извори

- Maksimović, D. *Strepnja*, <https://www.prelepapoezija.com/strepnja/> (преземено на 02. 02. 2021).

РОМАНОТ „ТИ НОСАМ ПУСТИНСКИ ПЕСОК“ ОД ВИНКА САЗДОВА – РОМАН ЗА ПРИЈАТЕЛСТВОТО БЕЗ ГРАНИЦИ

Јованка Денкова

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
jovanka.denkova@ugd.edu.mk

Апстракт: Романот за млади „Ти носам пустински песок“ (2021) од Винка Саздова претставува првенче на оваа авторка, која вообичаено пишува за возрасни читатели. Ова дело е настанато како дел од еден проект и претставува претходница на романот „Имаш пчела на носот“ од Венко Андоновски (2021). И во двата романи се среќаваат истите ликови – Стела и Сани, најдобри другари, кои судбината често ги разделува. И додека во вториот роман, романот на Андоновски наративот е дневничка, со концепција како „машка“ и „женска книга“, во овој роман на Саздова, разделените другари меѓусебно комуницираат преку преку писма, поточно електронска пошта (т.н. меилови).

Клучни зборови: роман за млади, Винка Саздова.

THE NOVEL "I BRING YOU DESERT SAND" BY VINKA SAZDOVA - A NOVEL ABOUT FRIENDSHIP WITHOUT BORDERS

Jovanka Denkova

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
jovanka.denkova@ugd.edu.mk

Abstract: The novel for young people "I bring desert sand to you" (2021) by Vinka Sazdova is the debut of this author, who usually writes for adult readers. This work was created as part of a project and is a precursor to the novel "You have a bee on your nose" by Venko Andonovski (2021). The same characters meet in both novels – Stella and Sunny, best friends, who are often separated by fate. And while in the second novel, Andonovski's novel, the narration is diary-like, with the concept of "man's" and "woman's book", in this novel by Sazdova, the separated friends communicate with each other through letters, or rather electronic mail (so-called emails).

Keywords: novel for young people, Vinka Sazdova.

Вовед

Романот „Ти носам пустински песок“ е прв роман за деца и млади на Винка Саздова¹. Овој роман авторката Винка Саздова им го посветува на своите внуци Анастасија, Лара, Дениција и Миха, *со кои одново го гледам светот со детско срце* (Винка Саздова) и *благодарност на Деа и Деница, кои ми ги отворија портите на своите раскошни, чудесни светови. Оваа книга не ќе беше тоа што е без нивните приказни кои се вткаени во неа* (Винка Саздова).

Вистинските пријатели се едно од највредните нешта во нашиот живот. Тие нè придружуваат секој ден од нашиот живот, понекогаш дури и премолчено, тие се покрај нас во моменти на радост и во оние обележани со болка и страдање.

¹ Винка Саздова е родена на 10 август 1956 година во Стрезовце, Република Македонија. Има завршено Филозофски факултет во Скопје, на Катедрата по психологија. Била новинар во Културната редакција на дневниот весник „Вечер“ и уредник за култура во „Република“. Работела како соработник во издавачката куќа „Култура“, а потоа како директор и главен уредник на ЗУМПРЕС. Во 1999 го основа Издавачки центар ТРИ и во следните десет години е негов главен уредник. Од 2009 година се посветува на пишувањето и оттогаш ги има објавено романите *Последниот чај* (2009), *Полиња со диви нарциси* (2011), *Понекогаш доаѓа среќа* (2013), *Луна* (2015) и *Вилино* (2019). Уште со првиот роман создава своја читателска публика, а нејзините книги досега се објавени во над 40 изданија. *Последниот чај* е воедно најуспешниот роман на Издавачки центар ТРИ со 15 изданија, а преведен е и на српски, хрватски и бугарски јазик.

Меѓутоа, од различни причини, понекогаш пријателите не се блиску до нас, а пријателството не е секогаш лесно од далеку, исто како љубовна приказна. Во романот „Ти носам пустински песок“, авторката Винка Саздова потенцира дека, сепак, нема ништо што вистинското пријателство не може да го поднесе, дури и кога пријателите се оддалечени со илјадници километри.

За без/временското и без/гранично пријателство

„Ти носам пустински песок“ од Винка Саздова е роман за млади, адолесценти кои се наоѓаат во периодот на раната адолесценција (од 12-14 години). Во романот се зборува за двајца многу блиски пријатели Стела и Сани, кои се родени во ист месец, иста година, па дури и ист ден. Тие живеат во исто маало, учат во исто училиште и се интересираат за исти нешта, па дури и имињата им се и на двајцата Свездени – Стела и Сани. Како покажи и доказ за нивната блискост и поврзаност, меѓусебно, тие уште се нарекуваат и Јастии и Тијас. Тоа се две деца кои имаат непрекината дружба, кои се сакаат како брат и сестра близнаци, а истото и го мислат дека се близнаци бидејќи сè им е исто: „Ние сме небесни деца. Свездени. Додуша, јас сум свездата, а ти си само сончев, ама тоа е некако исто. И сонцето е свезда“ (12). [13].

На прв поглед изгледаат како да никогаш нема да се разделат, но сепак се разделуваат, зашто Стела со својата мајка мора да му се придружи на татка си, кој веќе една година работи во Дубаи како ветеринар. Оддалечени се илјадници километри еден од друг и нестрпливо чекаат повторно да се видат. Но, се договараат да не се гледаат на камера ниту да се повикуваат, само да си испраќаат мејлови. Така, дружбата, игрите, гушкањата, поминатото време заедно го заменуваат со непрекинато испраќање на мејлови. На прагот се од тинејџерската доба, имаат безброј прашања, но без одговори. Со самото пристигнување на Стела во Дубаи, започнуваат мејловите и авантурите. Секојдневно тие си испраќаат мејлови во кои ги опишуваат своите доживувања. Сани ги раскажува неговите случки од Скопје, а Стела ни ги пренесува нејзините авантури од Дубаи и стекнувањето на новите пријатели.

Стела – предизвиците на новото

Нарацјата на Стела, во почетокот е со измешани чувства, заради конечното обединување на семејството, но и заради разделбата од Сани, другарките и познатата средина: „Нејќев да ти раскажувам колку се изнаплакав откако се качив во авиотот. Не требаше да дојдеш да ме испратиш. Другпат нема да се поздравуваме. Ми се плачеше уште кога ги погледнав тие твои големи очи што така чудно светкаа. Раката ти беше студена како мраз, а преграатката...како некои канци да ме прегрнуваа...“ (7). Отпорот на Стела е видлив и по пристигнувањето во новиот дом: „А таму, во нашата нова дома, што да ти кажам. Дневна и кујна во едно, бедно наместени, со еден кревет, расфрлени перничина на плочките, демек место столчиња, прозорците не се отвораат, нема тераса“ (9); новите слики и мириси при средбата со татка си: „Го стискам цврсто со рацете околу вратот и нешто ми е чудно. Татко ми е друг човек. Мислам, тој е, ама мириса инаку. Некако...не знам како да објаснам. И не знам дали ми се допадна тој негов мирис, ама решив после да мислам на тоа“ (8). Наскоро, во светлината на денот, писмата на Стела кон Сани, брзо прераснуваат во интересна разгледница од егзотичниот Дубаи како светска метропола: „Лелеее кога го видов Дубаи осветлен, лудница! Можеш ли да си ја замислиш најубавата новогодишна елка? Е, толку беше блескав и сјаен. Не, и повеќе! А кога ги препознав палмите, срцето ми прерипа...“ (8); „Населбата во која живееме е многу убава. Се вика Green Community. Околу нас паркови, цвеќиња, палми, езерца. Птици распеани на сите страни. И тоа среде пустина. Да се чудиш! (15). Стела мора да се вклопи во нова средина, ново училиште, нови наставници, па и да склопи нови пријателства. Училиштето било наспроти нивниот стан и била среќна заради тоа, бидејќи ја сфатила грижата на татко ѝ убаво да среди сè за нив.

Не изостанува импресионираноста на Стела и од образовно-училишниот систем во Дубаи и Стела требало да го знае убаво англискиот затоа што во училиште и надвор се зборувало на арапски и на англиски. Таа постепено ни ги предочува карактеристиките на мултикултурниот и мултинационалниот карактер на Дубаи. Супердиверзитетот се однесува на ситуација каде што исклучително високото ниво на разновидност на населението, генерално предизвикано од транснационално потекло, генерира сложени, нови социоекономски односи и искуства помеѓу и во рамките на различни групи, и доселениците и локалните жители. Како резултат на тоа, мултинационалните градови можат да се пофалат со стотици националности кои живеат заедно, со интеракции кои се случуваат на повеќе јазици. Обединетите Арапски Емирати се одличен пример за мултинационална и мултикултурна држава, особено Дубаи. [3]

Кога Стела доаѓа во Дубаи, не е скромно да се рече дека по првичниот стрес заради преселбата, таа доживува своевиден културолошки шок. Иако не го знае добро англискиот јазик на кој се одвива наставата, таа почнува да го изучува и арапскиот јазик. Многу научни студии го истражувале влијанието од промената

на местото на живеење кај адолесцентите. Кога адолесцентите се преселуваат, тие се соочуваат со комбиниран стрес на адаптација на новата средина и притисокот од развојните промени кај адолесцентите. Родителите и другите одговорни за промовирање и подобрување на растот и развојот на адолесцентите се загрижени за ефектите од преселувањето. Во повеќето студии на семејства во кои дошло до преселба, се покажало дека „работата на таткото“ била главната причина за преселба. Татковците обично биле корпоративни, академски, државни служби или воен персонал. Сите семејства беа најчесто се од средна или висока средна класа според приходите, професијата на таткото и/или семејното потекло. И сегашните и ретроспективните погледи го откриваат влијанието на преселбата врз самоконцептот на адолесцентот. Истражувањата се движеле околу неколку теми: семејните односи, социјалниот статус и односите со врстниците, училишните резултати и животните избори. Поединците чувствувале различни степени на успех или задоволство во овие теми засновани на широк опсег стандарди кои одразуваат различни потреби за одобрување, признавање и прифаќање. Во принцип, родителите ги опишале семејните односи во однос на адолесцентот како активни и одговорни. Родителите имале повеќе позитивни чувства за преселбата доколку нивниот син(и) или ќерка(и) адолесценти одржувале или подобрени кооперативни ставови и ако нивните академски и социјални постигнувањата се во согласност со очекувањата на родителите.[5]

Адолесценцијата е особено интересен и потенцијално значаен период на развој за истражување на стресот и процесите на справување со него. Од страна на многу истражувачи, промените се гледаат како инхерентна компонента на стресот, а адолесценцијата се карактеризира со промени во биолошкото функционирање, когнитивниот развој, социјалните улоги и социјалните средини. Од спроведените истражувања, видно е дека промената на местото на живеење, преселбата во друг град/држава е на врвот на листата на стресни животни настани, посочени од адолесцентите [4].

Како поминуваат деновите, Стела се обидува и успева да се вклопи во средината, воспоставува нови пријателства со другарки, од кои едната била од Македонија-Лара, другите: Мада (Емиратите), Муслима (Иран) и Хатица (Египет). Стела мошне убаво го осознава мултинационалниот карактер на заедницата во која ќе се најде: „Има деца од сите раси. И бели, и жолти, и црни. Многу интересно, цел свет собран во една училишница“ (14-15).

Пријателствата се силна емотивна врска меѓу луѓето кои си се допаѓаат едни на други. [2]. За да функционира различно општество, од клучно значење е адолесцентите да научат да ги разбираат и почитуваат луѓето од кои имаат различни културни гледишта, и да комуницираат соодветно и со почит со нив, т.е. адолесцентите да развијат интеркултурна компетенција. Меѓукултурните пријателства во културно различни општества обезбедуваат идеално опкружување за развој на интеркултурна компетенција. Интеркултурно пријателство е пријателство во кое е пријателот се смета дека има различни културни определби од себе. [11] Дружбата со девојчиња и момчиња од разни страни на светот, ќе ѝ даде можност на Стела да ги открие една реалистична разгледница за Дубаи со сите негови убавини. Но истовремено, Стела ги воочува разликите меѓу социјалните класи, што особено ѝ паѓа во очи по посетата кај другарката Мада, каде и приборот за јадење е од чисто злато: „Веднаш ми стана јасно дека Мада припаѓа на некое од побогатите арапски семејства. Тоа не можев ни да го претпоставам по нејзиното однесување, толку е едноставна и ненаметлива. Изгледа овде е сосем нормално да бидеш богат, си помислив“ (23). Токму затоа доживува момент на мало разочарување кога се враќа во својот дом: „Супер си поминав, ама кога се вратив дома... Дневна споена со кујна, плочки на подот место килими, тресед што ноќе моите го спуштаат за спиење. Многу ли сме сиромашни? –го прашав татко ми“ (24).

Истовремено, Стела сфаќа дека во тоа богато општество родовото диференцирање е круцијално, зашто Мада ѝ објаснува дека во Дубаи момчињата и девојчињата не можат да бидат пријатели: „Јас ѝ кажав дека имам другар, врстник, со кој сме како близнаци. 'Другар?'-се зачуди таа. 'Не би се дружела со машко', отсечно заниша со главата. 'Кај нас тоа е чудно, па дури и забрането', го стивна гласот небаре открива државна тајна“ (24).

Движејќи се во една таква мултикултурна средина, Стела го запознава одблиску и девојчето Бимала, со потекло од Индија, со која никој не сака да се дружи поради нејзината необичност. Но Стела не само што се дружи со неа, дури оди кај неа и на гости, каде што таа живее со нејзините родители, баба и дедо и нејзините браќа и сестри, вкисува од нивната храна и пијалоци, се запознава со нивните религиозни верувања (божицата Шива), начинот на живеење во едно бројно индиско семејство: „Седнав на подот со нив, ме послужија со чај и некои колачи во шербет...Го понудија со храна и божеството што се наоѓаше во еден агол од собата, некоја скулптура со повеќе раце..., а кога го послужија главното јадење сите јадеа со раце. Ќе ги направеа прстите како лажица и сркаа од манците. Да се чудиш!“ (52). Интеркултурната социјализација во пријателствата може да вклучи дискусии за материјална, социјална и субјективна култура. На пример, адолесцентите може да искушат нова храна или облека (материјална култура) кога ќе го посетат

домот на своите пријатели. Тие можат да слушаат различен јазик и да зборуваат за различните верски традиции што ги практикуваат во нивните семејства (социјална култура). Покрај тоа, тие може да разговараат за важни вредности или ставови што ги имаат во однос на родовите улоги (субјективна култура). Бидејќи членството во културна група има тенденција да биде силно поврзано со разликите во социјалниот статус, тие исто така може да зборуваат за искуства од дискриминација со своите пријатели. [11]

Приближувањето и проширувањето на пријателствата не е само во кругот на децата, туку и меѓу возрасните. Стела има безбројни авантури во Дубаи, а една од нив е и кампувањето во пустина, со нејзините родители и нивните пријатели Италијаните Џузепе и Бјанка со нивните две деца, Мирабела и Дафне. Додека татковците ги местат шаторите, мајките се внесуваат во разговор, а децата полека се запознаваат и зближуваат, па се лизгаат на песокот, што било многу позабавно од лизгањето на снег. Потоа јавањето на камила, вежбањето јога со мајката на Мирабела и Дафне, Бјанка, правење тетоважи кои траеле една недела кај Арапите кои ги познавал Џузепе, а го запознале и скротувачот на соколи - Хасан, каде преку епизодата со ловот ја согледува поврзаноста меѓу човекот и птицата, но и суровоста на животот: „Соколот одеднаш ги рашири крилјата и полета. Се вивна високо, па се стрмоглави удолу. Зграпчи зајак или глушец, не сум сигурна, и почна да го растргнува со клунот...Ја свртив главата, не можев да ја гледам таа стравотија. Не ја разбираам оваа уметност на ловење, толку е сурова, си помислив јадосано“ (95).

Тој убав свет на егзотичниот Дубаи ги открива и своите опасности, што Стела ќе ги согледа во епизодата кога ќе се изгуби во огромниот, восхитувачки трговски центар, но и кога за малку ќе се удави на плажата. Во епизодата со давењето, ќе го запознае спасувачот Анцело кон кој ќе развие чувства, но набргу се освестува кога сфаќа дека на него му се допаѓа друга девојка.

Интересот на Стела кон момчињата е типичен за секој адолесцент. Нејзините чувства кон момчињата постојано се менуваат. Па така, во романот ќе видиме дека Стела ќе биде заинтересирана за повеќе момчиња (Давид, Алексеј, Панајотис, Анцело и др.), но сите тие чувства се површни и лесно и брзо минливи. Стела влегува во бенд, кој го организира Панајотис нејзиниот соученик. Тие најпрво се двајца, Панајотис свири гитара, додека Стела пее, а потоа бендот се зголемува со уште двајца други, од кои едниот свири гитара, а другиот на тапани. Името на бендот е Sanny band, име кое го предлага токму Стела, таа му го кажува тоа на Сани и тоа останува тајна помеѓу нив. Групата настапува на свеченоста која ја одржува училиштето. И покрај возбудата и тремата на Стела, благодарение на поддршката од Панајотис, таа ги надминува и се здобива со храброста за јавен настап.

Сани - старо-нова средина со нови предизвици

Сега да се осврнеме на другиот лик во овој роман – момчето Сани, врсник на Стела и нејзин најдобар другар. Инаку, секојдневно, Сани и Стела си испраќаат меилови раскажувајќи го својот поминат ден. Додека Стела доживува мноштво возбудливи авантури во Дубаи, и неговиот живот на адолесцент во Македонија не е ништо помалку возбудлив. Тој не го доживува тоа така и самиот признава дека ѝ завидува на Стела: „Wish I was there. Токму така. Посакувам да сум таму, толку е инаков тој свет од нашиот, поправо од мојот, оти ти веќе не си овде. И навистина ти завидувам, да знаеш, буквално. Сè негде одиш, сè нешто интересно ти се случува“ (136). Првите денови по заминувањето на Стела, за Сани се многу тешки. Тој насекаде со поглед ја бара жар црвената коса на неговата најдобра другарка. За него во неговата околина ништо повеќе не е исто, сè е поинакво, мрачно и досадно. Во тие моменти тој се приклонува кон спомените од времето кога биле заедно. Во тие мигови забележува дека го нема и човекот кој пред училиштето продавал дребулии, па почнува очајно да го бара, настојувајќи со тоа да ја компензира загубата и осаменоста. Откако го наоѓа, неговите родители ја сфаќаат суштината на ова негово барање, па му договараат и разговор со психијатар: „Тебе ти недостига некој друг, не уличниот продавач. Си ја префрлил својата потрага по оној што мислиш дека полесно ќе ги најдеш. Тој што ти недостига веројатно е далеку од тебе“ (49).

Тој забележува дека се менува и односот на другите кон него и одеднаш го гледа вистинското лице на соучениците: „Денес ме опколија еден куп девојчиња, сите твои другарки. меѓу нив беше и Анастасија. Ме распрашуваа за тебе, како се снаоѓаш, имаш ли другарки, дали ги споменувааш...Малку се направив важен..., им раскажував и што знам и што не знам. Ја филував приказната... Им видов завист во очите. Само очите на Анастасија светеа задоволно. Изгледаше дека ѝ е мило што слуша добри вести за тебе. А другите шмизли ќе беа посреќни да чуеја дека не ти е убаво таму каде што си. Се разбира, не им го приредив тоа задоволство“ (67-68). Разочарувањето од врсниците му се засилува кога сфаќа дека меѓу нив постои врсничко насилство, па и самиот ќе стане жртва на озборување: „Најмногу мразам озборување, знаеш... Па уште ако тој што те озбурвал го сметаш за пријател, стварно е за никаде. Се разочарав од Андреј. Му кажал на Давид дека сум плашливец и подлизурко. Замисли!? Јас плашливец и подлизурко!?!...Помислив малку

што да правам, не реагирам веднаш. Да одам да му акнам еден бокс по носот, да види кој е плашливец, или да му се одмаздам на ист начин? Да почнам и јас да зборувам за него кај ќе стигнам што ќе ми падне на памет. И сè така. Од лошо полошо... Ќе одам да го прашам... Ќе го гледам право во очи и на неговото лице ќе ја прочитам вистината (68-69). Озборувањето, или заедничкиот разговор за трето лице или лица, е една комуникативна активност која е многу распространета и истакната во пријателствата на младите адолесценти. И покрај тоа што има и озборување во позитивен контекст, сепак голем број автори се согласуваат дека озборувањето е, по природа, негативно и ги оценува другите и може да се смета за социјално агресивно однесување. [9]

И во обете ситуации, и во случајот кога е соочен со училишните насилници и се повлекува пред нив не сакајќи да се впушти во тепачка, и во случајот со озборувањето на Матеј, Сани постапува зрело и рационално: „Силата ја покажуваат само слабите, ми текна на зборовите на татко ми“ (16), со што ја заслужува почитта на врсниците: „Следниот ден како ништо да не било. Хана ми кимна со главата и значајно ме погледна, Гаро се истапи од мене во ходникот, другите сосем нормално се однесуваа. Никој не ја спомена случката“ (17-18)

Иако илјадници километри оддалечена, и Стела се соочува со истите појави меѓу врсниците во Дубаи кога забележува дека ја озборуваат: „На голем одмор забележав како една група девојчиња гледаат накај мене и се кикотат. Веднаш ми стана јасно дека ми се потсмеваа. Се погледнав да не сум облекла нешто наопаку, ама не, сè беше во ред. Си ја измазнув косата, го избришав лицето да не ми останала некоја трошка од ручекот. Тие и натаму се кикотеа фрлајќи погледи накај мене, покривајќи си ги устите со дланките. Отпосле дознав од Мада дека сум имала право, мене ми се смееше. Оливија кажала дека ушите ми се клемпави. И тоа како да ѝ било малку, па додала дека нозете ми се слаби како стапчиња“ (83). Причината за озборувањето на Сани и Стела е љубомората (Давид е љубоморен на Сани за неговото пријателство со Стела, а Оливија е љубоморна на Стела за нејзиното блиско пријателство со Алексеј). Значи, љубомората е од емотивна, љубовна природа. Меѓутоа, интересен е начинот како реагира единката на озборувањето. Додека Стела се повлекува во себе и решава да не ја носи косата пуштена заради своите клемпави уши, Сани се соочува со насилниците и озбурвачите на мирен, но исклучително разумен начин. Многубројните студии на оваа тема, укажуваат дека девојчињата озборуваат повеќе од момчињата, и тие се оние кои покажуваат повлекување во себе ако се предмет на озборување. Адолесцентите го развиваат својот идентитет и независност со тоа што се обидуваат да се дистанцираат од своите родители и наставници и истовремено имитирајќи го однесувањето на возрасните. Тие постојано експериментираат со тестирање на границите на она што е можно, дозволено, толерирано, забрането и казнувано. Растењето на нивната независност ги ослободува од принудата на возрасните, но остварувањето на слободата е проследено со интернализирање на потребата за општествено регулирање со норми дури подоцна. Како и да е, адолесценцијата е важен период во развојот кога се појавуваат колективни норми, и често се случува социјално исклучување, а конкуренцијата за углед е релативно интензивна. Негативното озборување се користи со зголемена намера за да се интензивираат овие процеси, бидејќи, да се биде предмет на негативни озборувања ги поткопува шансите да се добие добар углед.[6]

Сани ќе биде поставен и во неколку дискутабилни морално-етички ситуации. Првата од нив е кога го пронаоѓа заборавениот лаптоп во паркот и го пријавува во полиција. Сопственикот на лаптопот, еден необичен човек-планинар, во знак на благодарност му подарува компас. Се покажува дека тоа воопшто не е обичен компас, туку се состоел од букви, со чие поврзување, Сани добива одговор на поставените прашања. Во случајов, ако се раководиме според теоретските поставки за чудесното/сказновидното, сфаќаме дека во овој реален контекст продира чудесното, а моментите на двоумење се окарактеризирани како фантастика.

Втората етичка ситуација во која е поставен Сани е кога му го крадат велосипедот. Најпрвин, тој се двоуми како да каже на неговите од страв дека ќе го прекорат, но сепак ја кажува вистината и поминува лесно. По пријавувањето во полиција, полицаецот му нуди да земе велосипед од складиштето каде се собрани многу пронајдени велосипеди по кои не доаѓа никој. Оваа ситуација ќе го соочи Сани со поимот „бели лаги“ со кои често се служат возрасните, поточно полицискиот инспектор: „Слушај, синко“, почна да ме убедува. Овие точаки стојат тука со недели, месеци, и никој не ги бара. Не знаеме што да им правиме. Што не си одбереш еден од нив? Ќе кажеме дека е твој, и завршена работа“, ме потапка по рамото. Се шокирав. Како да земам туѓ точак? „Не, си го сакам својот. И да лажам!? Никако! Одлучно одмавнав со главата. Има и бели лаги, да знаеш“ (145). Сани пројавува особена зрелост и кога соученикот Јане се обидува да го приклони кон својот начин на живот, кон пушењето: „Решив да се држам настрана од Јане. Вчера запали цигара пред мене, и кога го опоменах, ми се изнасмеа. Па дури и мене ми понуди една! Сепак не ми е друштво, сега гледам. Не се плашам дека ќе потпаднам под негово влијание, сигурно нема да почнам да пушам, се згрозувам од самата помисла. Само нејќам да ме гледаат со него. Со кој си, таков си, така вели

баба ти, нели?“ (162). Адолесценцијата е очигледно чувствителен временски период во почетокот на пушењето цигари. Врсниците и односите со врсниците често се наведуваат како главни фактори вклучени во оваа употреба на цигари. [7] Адолесцентите кои никогаш не пушеле, веројатно никогаш и не размислувале за пушење и немаат желба да почнат да пушат во блиска иднина. Овие адолесценти никогаш не пушеле и или не се свесни за позитивните причини да почнат да пушат или ги игнорираат или се спротивставуваат на притисокот да пушат.[8]

Иако си разменуваат мејлови, а понекогаш ги прекршуваат правилата и си праќаат дури и по некоја слика, сепак Сани и Стела си фалат еден на друг. Прегратката, играта, зборувањето, фантазијата, не можат да ја заменат мејловите. Затоа, Сани ќе биде пресрекен кога Стела го известува дека за време на распустот таа и нејзината мајка ќе се вратат во Скопје за да ги видат баба ѝ и дедо ѝ и дека цел распуст ќе го поминат таму. И двајцата летаат од среќа и едвај чекаат да помине времето. Тие се подготвуваат и за прославата на нивниот роденден кој ќе го слават заедно.

Освен што Сани и Стела, ги споделуваат своите дневни активности и авантури, тие исто така си ги споделуваат и своите љубовни искри, односно симпатии. Тие се доверуваат еден на друг за своите нејзините симпатии во Македонија (Хана и Давид). Но, кога Стела заминува за Дубаи, сè се менува, Хана не му е повеќе толку мила и симпатична на Сани, а и Давид се загледува во други девојчиња. Но, и таа ситуација набргу се менува. И, љубовта ќе тропне на вратата на срцето на Сани, а клучот го има девојчето Изабел. За разлика од него, Стела е нерешителна и има измешани емоции за повеќе момчиња (Давид, Анџело, Панајотис, Алексеј). Овие младешки симпатии се пропратени со сите нивни карактеристики (љубовни писменца со нацртани срца, заеднички прошетки, скришни и срамежливи погледи и допири, милениче како подарок и сл.). Истражувањата покажуваат дека и момчињата и девојчињата се подеднакво вклучени во истражувањето на интимноста во раната и средната адолесценција. Исто така, во однос на реципрочитет на вклученоста, тие резултати сугерираат дека за време на адолесценцијата да се биде „заљубен“ се јавува во реципрочна, постојана врска околу половина од времето. Другата половина од времето на заљубување е поврзано со неизвесни, невозвратени или фантазирани врски. [10]

ЗАКЛУЧОК

Овој роман насловен како „Ти носам пустински песок“ од Винка Саздова задира во многу сериозни теми кои се допираат до децата, адолесцентите, детството и адолесценцијата. Најпрвин, вреди да се спомне темата на врсничкото насилство и малолетничката деликвенција; стресот кој го доживуваат децата и младите при преселба; промената на местото на живеење, затоа што тоа повлекува загуба на најдобрите пријатели, запаѓање во непозната средина; опасност да се западне во ризични ситуации, како дрогата или пушењето; озборувањето меѓу врсниците во училиштето; темата на првата љубов и првиот бакнеж и др.

Исто така, застапена е и темата на моралот, не само кај адолесцентите туку и кај возрасните, преку примерот со објаснувањето за поимот „бели лаги“ од страна на полицискиот инспектор, нешто што Сани не може да го сфати.

Овде авторката ја воведува темата на разводот во семејството и како тоа се одразува врз децата/адолесцентите. Несомнено, тој значаен настан во животот на семејството се одразува посебно врз децата и адолесцентите и нивниот понатамошен емоционално-когнитивен развој. Сепак, истражувањата покажале дека девојките во поголема мера пријавуваат трајни симптоми на анксиозност и депресија поврзани со разводот на родителите отколку кај момчињата. Или можеби таквата родова разлика не била присутна во претходните развојни фази, туку се појавила во адолесценцијата? Претходните истражувања и теорија, исто така, укажале на повеќе депресивно расположение кај адолесцентните девојчиња отколку кај момчињата адолесценти во врска со различни видови и животни настани, но и влијание врз интимноста и посветеноста во идните романтични врски во животот [12]. Како една од најчестите последици кои се јавуваат кај адолесцентите по разводот на родителите, се јавува ниската самодоверба која се надминува со тек на времето [1]. Токму во тие мигови е важно детето/адолесцентот да се почувствува сакано од двајцата родители. Во романот, оваа тема се прикажува преку ликот на професорот на Стела – Брајан, а во Македонија преку ликот на родителите на Изабел.

Влијанието на разводот врз децата и адолесцентите е очигледно во нејзиното однесување, дистанцирање и осамување од другите врсници. Разводот на родителите најчесто создава конфузија кај децата и адолесцентите, зашто и тие неосновано чувствуваат грижа на совеста за причините кои довеле до него. Па, така, и Стела ќе побара објаснување од својата мајка за оваа сè позачестена појава: „И во моето одделение има деца чии родители се разведени, па детално се информирав што точно подразбира тоа. Кај моето биро за информации, мајка ми, се разбира. Ми рече дека луѓето се разведуваат кога ќе престанат да се сакаат. Ја

преплавив со прашања. Како е можно љубовта да престане? Како можеш еден ден да го сакаш тој со кој живееш, а веќе следниот ден да не го сакаш? И што е со децата, мислите ли вие на нас!? ...Темата изгледа премногу ме допре. Толку многу што побарав да ми вети дека никогаш нема да го отсакат тато... Сега уште истото ветување да го добијам од тато“ (88).

Од ова дело „Ти носам пустински песок“ на Винка Саздова, кое е напишано на сто седумдесет и две страници, младите читатели, а и возрасните, можат да заклучат дека, другарството е најголемото богатство. Да се има другар или другарка кој можеш да го сметаш како свој брат или сестра е најголемата среќа во животот. Вистинските пријатели се ретки. Но сепак, среќен е оној кој што покрај себе има вистински пријател, кој секогаш е тука за него, кој е тука да ти ја каже вистината, да те бодри во остварувањето на некоја цел. Другарството е еден тип на бизнис, односно колку повеќе љубов и внимание нудиш, толку повеќе ти се враќа. Вистинските пријатели се оние кои ја насетуваат вашата мака и болка и без да ја споделите и кои несебично ја множат и споделуваат вашата среќа. Во пријателството не постои простор за љубомора и зајадливост. Рецептот за успешно пријателство подразбира мешавина на внимание, искреност, љубов и безрезервна поддршка. Вистинските пријатели знаат да утешат без илјада зборови, умеат да ви го погодат подарокот без да ве прашаат, нема да ви го заборават никогаш роденденот, а посебно пак нема да го заборават кога сте родени во ист месец и на ист датум, како што се Стела и Сани.

Конечно, што е растојанието, физичка или силната врска помеѓу две срца?

Да се има далечен пријател на почетокот може да биде страшно, но со текот на времето ќе стане јасно дека ништо не може да го промени вистинското пријателство.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Barber, B.L. , Eccles, J.S. (1992). Long-term influence of divorce and single parenting on adolescent family-and work-related values, behaviors, and aspirations. *Psychological Bulletin*, 111(1), 108. <https://www.researchgate.net/profile/Jacquelynn-Eccles/publication/21616811>, 19.11.2023
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 217-231). New York, NY, USA: The Guilford Press.
- Calafato, Raees, & Tang, Fei. (2019). The status of Arabic, superdiversity, and language learning motivation among non-Arab expats in the Gulf. *Lingua*, 219, 24-38. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024384118305552>, 07.01.2024
- Compas, Bruce E., Davis, Glen E. and Forsythe, Carolyn J. (1985). Characteristics of Life Events During Adolescence, *American Journal of Community Psychology*, Vol. 13, No. 6, 1985, <https://cdn.vanderbilt.edu/vu-my/wp-content/uploads/sites/2804/2019/04/14195744>, 07.01.2024
- Goldberg, Elaine Ruth. (1980). Relocation and the Family: A Crisis in Adolescent Development, In *Uprooting and development: Dilemmas of coping with modernization* (pp. 211-231). Boston, MA: Springer US., https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-3794-2_10, 07.01.2024
- Kisfalusi, D., Takács, K. & Pál, J. (2019). Gossip and Reputation in Adolescent Networks. In F. Giardini & R. Wittek (eds.). *The Oxford Handbook of Gossip and Reputation*, New York, NY: Oxford University Press, 359-379. http://real.mtak.hu/104570/1/KisfalusiTakacsPal_FINAL_DiVa.pdf, 09.01.2024
- Kobus, Kimberly. (2003). Peers and adolescent smoking, *Addiction*, 98, 37-55, Society for the Study of Addiction to Alcohol and Other Drugs, <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/77612333/j.1360-0443.98.s1.4.x20211229-28594-b3bxav-libre.pdf>, www.academia.com, 10.11.2023
- Mayhew, Kathryn P., Flay, Brian R., Mott, Joshua A. (2000). Stages in the development of adolescent smoking, Drug and Alcohol Dependence 59 Suppl. 1, <https://www.researchgate.net/profile/Brian-Flay/publication/12544089>, 10.11.2023
- Menzera, Melissa M., McDonald, Kristina L., Rubin, Kenneth H., Rose-Krasnor, Linda, Booth-LaForce, Cathryn and e Schulz, Annie. (2012). Observed Gossip Moderates the Link between Anxious Withdrawal and Friendship Quality in Early Adolescence, *International Journal of Developmental Science* 6, 191–202, <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50426397>, 09.01.2024.
- Montgomery, Marilyn and Sorell, Gwendolyn T. (1998). Love and dating experience in early and middle adolescence: grade and gender comparisons, *Journal of Adolescence* 1998, 21, 677-689, <https://www.researchgate.net/profile/Marilyn-Montgomery-2/publication/13317033>, 09.01.2024

- Schwarzenenthal, Miriam, Juang, Linda, Schachner, Maja K., van de Vijve, Fons J. R. (2019). When Birds of a Different Feather Flock Together – Intercultural Socialization in Adolescents' Friendships, *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 61-75. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176718304425>, 07.01.2024
- Størksen, I., Røysamb, E., Holmen, T. L., & Tambs, K. (2006). Adolescent adjustment and well-being: effects of parental divorce and distress. *Scandinavian journal of psychology*, 47(1), 75-84. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>, 19.11.2023
- Саздова, Винка. (2021). Ти носам пустински песок, Публишер, Скопје.

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА И ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНЦИЈА ВО МУЛТИКУЛТУРНО ОПШТЕСТВО

Ана Митрова,¹ Даниела Коцева²

¹Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија
ana.mitrova@ugd.edu.mk

²Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија
daniela.koceva@ugd.edu.mk

Апстракт: Комуникацијата е од суштинско значење за човечкиот живот и е една од највредните вештини коишто можеме да ги развиваме во нашиот приватен и професионален живот. Една изрека вели: комуникацијата е клучна за посполнет живот. За да бидеме ефективни во комуникацијата, мора да сфатиме дека секој човек различно го перцепира светот и затоа го користиме ова разбирање како водич за нашата интеракција со другите. Додека луѓето ширум светот споделуваат многу сличности, нашите разлики се оние што навистина не дефинираат. Оттука, интеркултурната комуникација е особено важна бидејќи, ни овозможува да изградиме значајни и вредни односи со другите, додека негуваме почит и ценење на различностите. Да заклучиме, преку интеркултурната комуникација, развиваме и интеркултурни компетенции како што се: културна самосвест, отворен ум, емпатија, активно слушање и вештини за решавање проблеми.

Клучни зборови: комуникација, интеркултурна комуникација, интеркултурна компетенција, разлики, културна самосвест.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN A MULTICULTURAL SOCIETY

Ana Mitrova,¹ Daniela Koceva²

¹Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

²Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

Abstract: Communication is essential to human life and is one of the most valuable skills that we can develop in our private and professional lives. As the saying goes: communication is key to a more fulfilling life. To be effective in communication, we must recognise that each person views the world differently and use this understanding as a guide in our interactions with others. While people around the world share many similarities, it is our differences that define us. Therefore, intercultural communication is particularly important, as it allows us to build meaningful and valuable relationships while fostering respect and appreciation for diversity. To conclude, through intercultural communication, we also develop intercultural competencies, such as cultural awareness, open-mindedness, empathy, active listening, and problem-solving skills.

Keywords: communication; intercultural communication; intercultural competence; differences; cultural self-awareness.

Вовед

Во современиот свет, кој е сè повеќе глобализиран и мултикултурен, интеркултурната комуникација и интеркултурната компетенција стануваат клучни аспекти за успешно функционирање и коегзистирање на различни култури. Сопствената способност да се разбереме и комуницираме со луѓе од различни културни позадини, е не само етички важна работа, туку и практична, за личниот и професионалниот развој на секоја единка. Интеркултурната комуникација се однесува на размена на информации и идеи помеѓу луѓе од различни култури. Оваа комуникација не се ограничува само на јазични бариери, туку вклучува и разбирање на различни културни норми, вредности и обичаи. Комуникацијата може да биде нарушена поради културни разлики во начинот на изразување, начинот на разбирање на социјалните сигнали и различни стилови на комуникација. Меѓутоа, интеркултурната комуникација ни нуди бројни придобивки не само затоа што го осознаваме светот којшто не опкружува, туку, запознаваме пријатели за цел живот. Со нашиот интеркултурен дијалог, воспоставуваме интеркултурни компетенции коишто се исклучително важни при комуникација со другите. Интеркултурната компетенција се однесува на способноста на поединецот да функционира ефективно и со почитување во контекст на различни култури. Таа не само што вклучува

теоретско знаење за различните култури, туку и практични вештини и ставови кои овозможуваат успешно справување со културните разлики. Во мултикултурно општество каде што различни култури се мешаат и живеат заедно, интеркултурната компетенција игра клучна улога во изградба на хармонија и соработка. Организациите, образовните институции и јавните служби треба да вложуваат напори за развој на интеркултурната компетенција на своите членови. Ова може да се постигне преку обуки, културни размени и активно учество во мултикултурни активности. Ефикасната интеркултурна компетенција може да доведе до подобри односи помеѓу различните групи, намалување на конфликтите и поттикнување на иновации и креативност. Во контекст на глобализација и миграција, способноста за разбирање и интеграција на културните разлики е важна не само за поединци, туку и за целите општества. Живееме во општество каде неизбежно е да не се соочиме со луѓе од различна култура. Сепак, за да создадеме хармонично општество, неопходно е ваквите луѓе да ги прифатиме и да не ги дискриминираме.

Комуникација – поим и определба

Комуникација, збор со големо значење и богата историја. Етимолошки, потекнува од латинскиот јазик (communication) и значи соопштување, општење, врска, соопштение, појава на земање учество во дискусија. Секој ден, во секој момент сите живи суштества, меѓусебно комуницираат, разменуваат свои мисли, ставови, идеи, со цел да остварат врска со другите, но и соработка. Но, дали некогаш сте се запрашале што всушност значи комуникацијата и зошто ние имаме потреба од комуникација, зошто комуницираме? Можеме да кажеме дека комуникацијата е една природна човечка потреба. Таа е основа на целиот жив свет, односно, за да се живее мора да се комуницира. Комуникацијата поврзува и спојува. На пример, човекот секогаш има потреба да ги изрази своите мисли и чувства, а тоа го прави кога комуницира. Комуникацијата никогаш нема да згасне и ќе постои сè додека постои човечкиот род. Комуникацијата е неизбежна кога човек ги развива своите способности и кога твори интелектуални, научни, морални и уметнички вредности, но и кога остварува соработка и судир со општеството. Човечкиот јазик е најсовршено средство за комуникација. Комуницирањето е посебен процес на динамичка социјална интеракција која вклучува размена на идеи меѓу две или повеќе лица. Секој ден, во секој момент сите живи суштества меѓусебно комуницираат т.е. применуваат различни средства за да ги разменат своите знаци, мислења, ставови па, и преку соработка да остварат врска со другите. Комуникацијата е чин на воспоставување на врска со другите луѓе. Односно, таа е обид да се разберат зборовите, мислите и чувствата што ги изразуваат другите со кои сте вклучени во комуникациски процес. Комуникацијата ја потврдува безусловноста на своето постоење како предуслов за функционирање на човекот како битие, но и на општеството како систем. Оттука, комуникацијата и општеството се проткајуваат во секоја компонента од своето битисување. Тие се во таков однос што непрестајно се условуваат и воспоставуваат најблиска заемност. Затоа, комуникацијата е основна претпоставка за човековото битисување. Битисувањето на човекот не може да се замисли без неговата специфична способност за комуникација. Човекот во комуникациските дејствија го усвојува начинот на однесување, правила и вредности, зашто низ процесот на социјализација „поединецот се подготвува за учество во општествениот и културен живот“. Секаде каде што постои живот, постои и комуникација. Во нашиот секојдневен живот, комуникацијата ни помага да изградиме односи со тоа што ни дозволува да ги споделиме нашите искуства и потреби и ни помага да се поврземе со другите. „Многу проблеми во светот би биле решени ако разговараме еден со друг, наместо еден за друг“. - Ники Гумбел

Интеркултурна комуникација – поим и определба

Човекот како биосоцијално суштество ги задоволува и решава своите вистински потреби и проблеми во група со другите луѓе и преку форми на соработка. Па, во вакви групи и форми на соработка, тој создава услови за културни достигнувања преку комуникација со другите членови на групата. И затоа можеме да кажеме дека комуникацијата е и една значајна културна вредност. Но, сега пак се разамислуваме зошто култура, што пак таа ни претставува? Културата не е генетска особина, не секој човек ја има. Културата ни претставува заеднички систем на симболи, верувања, ставови, вредности, очекувања, но и норми на однесување. Секоја култура, обезбедува на своите членови посебен начин на живот, кој вклучува јазик, однесување, материјална култура, идеи и верувања, кои пак тие ги пренесуваат на идните генерации. Па така, кога членовите на различни културни групи доаѓаат во контакт, тие честопати откриваат дека нивните очекувања се значително различни. Затоа, активноста на човекот не може да се реализира без комуникација. Ова е причина која ги става комуникацијата и културата во еден меѓусебен зависен однос преку кој тие се развиваат и збогатуваат. Развојот на културата е во исто време и развој на комуникацијата, а збогатувањето на содржината на културата, во исто време значи и збогатување на комуникациските

содржини. Оттука, интеркултурната комуникација ја опишува која било интеракција помеѓу два или повеќе членови на различни културни групи. Нејзе ја користиме за да опишеме широк опсег на комуникациски проблеми кои природно се појавуваат во организација која е составена пак од поединци од различно религиозно, социјално, етничко и образовно потекло. Понекогаш, дури различните култури го прават тимот поуспешен, зарем не? Секој размислува различно и може да има одлична идеја за која другите можеби не размислувале. Различноста поттикнува повнимателна обработка на информации. Најважно е дека, историјата нè учи дека културата секогаш се менува поради внатрешни и надворешни влијанија. Од друга страна, велиме дека „човекот е жив до таа мера, до која може да комуницира“. Луѓето постојано пренесуваат информации едни на други, намерно или ненамерно, за своите перцепции, мисли, чувства, намери, за својот идентитет, по пат на директен контакт или пишан збор, говор, израз на лицето, гестови или други знаци. Затоа, невозможно е да се живее во свет без интеракција со другите. Комуникацијата е двигател на човековиот развој и напредок. Со појавата на самосвеста, човекот станува свесен за своите чувства, мисли, потреби и своето однесување го регулира не само со вродени потреби, туку и со одредени принципи. Културните разлики не треба да нè одвојуваат едни од други, туку културната различност носи колективна сила која може да биде од корист за целото човештво. Нашиот живот станува побогат и подлабок, бидејќи наидуваме на разлики. Кога веќе ги спомнавме културните разлики, можеме да кажеме дека живееме во ова сè глобализирана доба каде што често комуницираме со луѓе од различна култура. Културата е комуникација, и комуникацијата е култура. Културата е една од најважните карактеристики на човекот и општеството. Таа не постои без општеството, и општеството не може да постои без култура. Оттука, интеркултурната комуникација е сосема неизбежна.

Придобивки од интеркултурна комуникација

Глобализацијата некако направи светот да изгледа помал, бидејќи луѓето од сите страни на светот се здружуваат поради некои заеднички мотивации. Сите култури различно комуницираат, што значи дека сите култури различно го перцепираат светот. Наставата претставува камен-темелник во кој учениците ги набљудуваат и разбираат односите што се засноваат на различни култури, но, исто така, наставата претставува и интеракција со бројни културни малцинства. Со доаѓањето на ученици од различни култури, училиштето станува побогата културна средина. Примената на интеркултурната комуникација е повик за почитување на човековите и детските права, одговорност и признавање на националното и културното потекло на секој поединец. Со оглед на тоа што, многумина од нас немаат можност да патуваат низ светот, и да споделат искуства за културата во другите земји, не значи дека не треба да ги прифатат луѓето со различна култура. Секој од нас е различен во сè. Можеби имаме иста култура, но размислуваме различно, различно ги толкуваме погледите кон светот. Можеби нашето мислење ќе се совпаѓа со мислењето на личноста од различна култура. На пример, како би реагирале вие доколку учите со другарче од различна земја? Зарем нема да го прифатите? Се разбира, би споделувале искуства од вашиот живот, би зборувале за јазикот, би зборувале за културата, за обичаите, за храната, за традициите, за музиката, би оствариле комуникација со што не би го одвоиле од другите. Секој од нас знае дека луѓето од различни култури имаат свои културни перцепции, верувања, вредности и општествени обичаи кои во голема мера ги одредуваат нивните начини на комуникација, и затоа не е изненадувачки да се открие дека луѓето поседуваат многу тешкотии и пречки во разбирањето и комуникацијата еден со друг. Развивањето добри интеркултурни комуникациски вештини значи прифаќање на културните разлики и прилагодување кон нив. Уште повеќе, основен услов за разбирање, почитување и прифаќање на другите култури, нивните сличности и разлики на индивидуално и општествено ниво е познавање и прифаќање на сопствената култура. При комуникација со луѓе од различни култури, важно е да запомнеме дека културата и комуникацијата се силно поврзани. Во интеркултурните комуникациски ситуации, луѓето треба да бидат свесни за можноста од различни недоразбирања, но и желбата истите да се избегнат. Интеркултурната комуникација, бара разбирање дека различните култури имаат различни обичаи, стандарди, општествени обичаи, па дури и шеми на размислување. Таа не подразбира само приближување кон различни јазици и култури, туку и напор да се преиспита сопствениот културен идентитет. Различните комуникациски искуства овозможуваат да имаме различно разбирање за интеркултурната комуникација. Во интеркултурната комуникација, двете страни треба да ги разберат меѓусебните национални карактеристики, културното потекло, животните обичаи и други поврзани сознанија и да ги третираат различните култури со објективен и инклузивен став. Сепак, нам ни останува да размислиме дали ќе ги прифатиме луѓето кои што нè опкружуваат, а имаат поразлична култура од нашата. Затоа што, интеркултурната комуникација е важна за нас да се спознаеме себеси, да ги познаваме другите, и да го направиме нашиот свет подобро место за живеење. Оттука, можеме да кажеме дека личноста која е способна за интерпретација, аналитичко-критичко разбирање на сопствената и туѓа

култура, способна за интеркултурна комуникација, способна да го види, разбере и прифати односот меѓу различните култури, велиме дека е интеркултурно компетентна личност.

Интеркултурна компетенција – поим и определба

Најпрво, да кажеме дека, образованието претставува општествен процес во кој младите членови на општеството стекнуваат знаења и вештини што се значајни за нивните идни активности во општеството. Воспитно – образовниот систем, од основното училиште до универзитет, постојано треба да создава претпоставки за надминување на политичките, културните, верските и националистичките препреки, кои ги раздвојуваат луѓето. Улогата на воспитувачот, учителот, наставникот во современото училиште станува комплексна, поради новите предизвици и задачи што се појавуваат пред образованието денес. Компетенциите на наставниците се услов за успешно остварување на воспитно – образовните цели. Тие се определени како збир од професионално знаење, вештини, способности, вредности и ставови, кои водат до ефективна дејност во воспитно – образовниот процес. Интеркултурните компетенции се способност за ефективно функционирање низ културите, за размислување и дејствување соодветно, и за комуникација и работа со луѓе од различни културни средини – дома или во странство. Интеркултурните компетентности се драгоцено богатство во сè глобализираниот свет каде што е подобро да комуницираме со луѓе од различни култури и земји кои биле обликувани од различни вредности, верувања и искуства. Она што треба да го споделуваме на домашно и глобално ниво ја вклучува потребата од: познавање на сопствениот културен идентитет, ефективна комуникација со другите, развивање на знаење, вештини и вредности кои поттикнуваат разбирање, управување во контактот со другите, заедничко решавање на проблеми, работење со други културно - различни луѓе. Така, работата на учителот бара тој да користи широк опсег на вештини за добро да ја извршува својата работа. Успешен учител е оној кој има високи очекувања за развојните потенцијали кај сите ученици, вклучувајќи ги и ранливите групи ученици, но и ученици од различна култура, оној кој има способност да планира и раковои во процесот на учење кај сите ученици, оној што умее да креира стимулативен амбиент за учење кај учениците во училница, оној што поставува прашања кои го поттикнуваат мисловниот процес кај учениците и оној што знае како да обезбеди повратна евалуација во процесот на учење кај учениците. Колку повеќе поединците имаат позитивни ставови кон културната разновидност, толку повеќе знаење стекнуваат (во меѓувреме ги развиваат потребните вештини) и колку почесто размислуваат за нивните постапки во интеркултурни ситуации, толку е веројатно дека ќе постигнат повисоко ниво на интеркултурна компетентност.

Интеркултурни компетенции кај учители

Учителот кој поседува интеркултурни компетенции и кој промовира инклузивна средина во училницата преку културна свест и почит, уште од првиот училишен ден дава позитивен пример за своите ученици. Со сигурност можеме да кажеме дека, ефективната интеркултурна компетентност кај еден учител ги бара следниве атрибути: почитување и ценење на другите култури, светогледи и стилови на комуникација; разбирање на туѓите однесувања културни обичаи и начини на размислување без разлика колку тие можат да изгледаат необично или чудно; способност и подготвеност да се признаат и да се прифатат различни однесувања, идеи на неосудувачки начин, свесност за неговите сопствени предрасуди и однесувања со цел да одговори на културно соодветен начин; љубопитност, флексибилност и подготвеност да се прилагоди и да биде отворен за различни начини на размислување и однесување. Па, како идни учители, зарем понекогаш не си поставуваме прашања: Дали однапред ги судам моите ученици? Како да реагирам кога не разбираам што прават и што зборуваат моите ученици? Дали сум свесен за сопственото културно однесување? Кои правила, обичаи и вредности влијаат на моето размислување? Колку навистина јас ги слушам моите ученици? Дали одговарам на културно – соодветен начин? Оттука, интеркултурните компетенции не се стекнуваат за кус временски период, туку се учат, се развиваат и се надоградуваат цел живот, особено преку култивирање интелектуални ставови и етички вредности, кои им овозможуваат на наставниците јасно да ја согледаат својата моќ и одговорност во општеството. Затоа, разбирањето на различните културни однесувања започнува со знаење - свесност за тоа што ги мотивира луѓето да размислуваат онака како што мислат, и да го прават она што го прават. Треба да признаеме дека очекувањата што ги имаме како учители во училницата и оние на нашите различни ученици, можеби не секогаш се усогласуваат, бидејќи нашите соодветни верувања и ставови кон семејството, социјалниот живот, работата и образованието се обликувани од нашето соодветно потекло. Културно – одговорната настава бара од наставниците да имаат отворен начин на размислување без осудување. Наставникот треба да ја познава својата култура, но и да изразува подготвеност да запознае други култури, да промовира еднаквост меѓу учениците и да презема различни активности и мерки против секаков вид дискриминација и говор на омраза.

Имено, секој наставник во мултикултурна средина треба да ги поучува учениците да ги почитуваат другите култури исто како својата, да ги поттикнува учениците да стекнат искуство за културните разлики на луѓето, но и за културните универзалии, да ги охрабрува учениците да се отворат едни кон други, да си поставуваат заеднички цели и да се стремат кон нивно остварување, да им помага на учениците да се вклопат и активно да функционираат во мултикултурното општество. Учењето за различни културни ориентации, заедно со тековната саморефлексија, ни овозможува да развиеме интеркултурна компетентност и ефективно културно, одговорно учење. Развивањето на културната компетентност е процес на внатрешен раст и вклучува трансформација во размислувањето; тоа е тековен, високо наградувачки процес. Навистина, искрената и отворена комуникација е клучна и многу релевантна за подучување на различни деца, кои имаат потреба и заслужуваат да бидат добредојдени, поддржани и слушнати.

Важноста на интеркултурна комуникација и интеркултурна компетенција во мултикултурно општество

Правото на секој поединец да припаѓа на некоја заедница е право што се темели на наследното, на потребата од припадност и идентификација со некој што на соодветен начин е близок. Станува збор за избор на припаѓање во етничка заедница, културна заедница, религиозна заедница, јазична заедница и др. Основа на секое современо општество претставуваат различностите во социјалното живеење. Почитувањето на различностите е потенцијалот за развој на секое современо општество и доведува до раст и развој на поединецот и заедницата, но, од друга страна, и до нивно пропаѓање поради нивно непочитување. Дефинирањето на терминот разновидност, гледан од секој аспект, истакнува една иста цел, дека мултикултурализмот се темели на еднаквоста, признавањето на различностите и толеранцијата меѓу единките. Акцентот е ставен на правото за култура, избегнување и искоренување на стереотипите, како и истакнување на потребата за признание на автентичен идентитет. Прифаќањето на мултикултурализмот во секојдневното живеење обезбедува услови за сигурен и стабилен развој на здраво општество, а разновидноста се темели на толеранцијата на сите членови во општеството. Во ерата на зголемен глобален контакт, треба да научиме како ефективно да комуницираме со личности кои се културолошки различни од нас самите - лица со кои можеме слободно да споделуваме идеи, информации и чувства за да станеме уште поинтеркултурно свесни и компетентни. Компетентноста за интеркултурна комуникација е област на проучување која станува сè порелевантна во сè повеќе мултикултурни заедници во кои живееме. Практично, секој ден се наоѓаме во ситуации кои бараат од нас да комуницираме со личности кои се различни од нас самите. Без разлика дали сме свесни за тоа или не, културата влијае на нашата комуникација. Комуникацијата, мостот што нè поврзува сите нас, служи како камен-темелник на човечката цивилизација. Ги надминува бариерите, обединетите умови и поттикнува напредок. Процесите на глобализација кои ги опфатија сите сфери на светското општествено битие, предизвикуваат главно нови феномени на цивилизацискиот развој. Меѓу нив е и феноменот на мултикултурализмот, кој настанал на пресекот на економските, социополитичките, религиозните и другите односи на земјите, народите, етничките групи во едно општество. Мултикултурното општество не е едноставно коегзистенција на поединци со различно етничко потекло, туку општествен систем во кој етничките општествени структури се гледаат како дел од општествените структури на едно општество. Мултикултурното општество не е хармонично по дефиниција. Брзо станува контроверзен ако најде на различни културни групи, чија положба е отежната од социјалната нееднаквост. Интеркултурното општество може да се дефинира како општество кое ја препознава околината на културната различност и сонува за хармонично општество преку непречена комуникација меѓу различните култури и општество кое ја користи културната различност како извор на креативност за да произведе позитивни резултати. За да се реализира такво општество, потребна ни е умешност и способност за комуникација меѓу различни култури. Мултикултурното општество во кое живееме подразбира постоење на еден континуиран процес на обликување на личноста, определување на нејзиниот идентитет. Разбирањето и почитување на самиот себе, почитувањето на другите околу себе, согледувањето на сопствените ставови, вредности, но и почитувањето на културата, вредностите на другиот, различниот од себе, развојот на т.н. интеркултурна осетливост, започнува уште од најмала возраст, најнапред во семејството, па на организиран начин во предучилишната установа, училиштето. Мултиетничките општества и средини бездруго изискуваат кохезија помеѓу населението на една држава со цел истото да биде прогресивно. Клучот на кохезијата на едно општество е интеркултурната комуникација и интеракција. Засегнатите страни во мултикултурните општества треба постојано да работат на обезбедување нови можности за младите да бидат проактивни во напорите да ги разберат сличностите и разликите на културните заедници со кои кохабитираат. Оттука, образованието се гледа како клучен фактор за креирање и развој на хармонична мултикултурна заедница, клучен фактор за развој на општествениот, социјалниот и

културниот сензибилитет. Низ процесот на образование се овозможува и остварување на загарантираните права и обврски, се овозможува индивидуата да ја осознае и прифати културната разновидност, да воочи, научи различни јазици, различни дијалекти, различни акценти, кои ќе ги сфати како богатство кое вреди да се поседува, да забележи постоење на различни интереси, да воочи сличности и разлики на сопствената култура и културата на други поединци и групи, кај него да се побуди интерес и радозналост за различниот од себе, негово прифаќање, почитување и соработка. Живееме во мултикултурно општество во кое постои разноликост во начинот и квалитетот на живот, општество во кое постојат различни индивидуални и општествени вредности, различни традиции, обичаи, различна оспособеност, подготвеност да се воочат и да се прифатат различните култури. Секоја индивидуа во мултикултурните општества има свои права и одговорности. Неприкосновени се правото на живот, слобода, безбедност, имот, слободна мисла, вероисповед, изразување, гарантирани со низа на законски норми, конвенции и сл. Секое современо општество настојува да ги штити правата на поединецот, неговите граѓански права, кои секој од нас треба да ги ужива, но истовремено и паралелно да се јакне одговорноста за уважување на правата, еднаквите права, еднаквите можности на другиот, различниот од себе.

Заклучок

На крајот, да заклучиме дека комуникацијата игра витална улога во човечкиот живот и нејзината важност не може и не треба да се потцени. Иако, социјалните мрежи, во последниве години, се една од најпопуларните форми на комуникација и дружење меѓу луѓето ширум светот, тие сепак ни служат за дружење, запознавање, повторно поврзување со луѓе со кои сме изгубиле контакт, за рекламирање и за информации. Меѓутоа, начинот на кој комуницираме влијае и е директно поврзан со квалитетот на нашиот живот. Комуникација помага да имаме добри меѓучовечки односи и избалансирана добросостојба. За да развиеме добра комуникација со другите, прво треба да научиме да комуницираме со себе. Интеркултурната комуникација и интеркултурната компетенција се есенцијални за создавање на конструктивни и соработнички односи во мултикултурно општество. Тие овозможуваат подобро разбирање, почитување и интеграција на различни култури, што води до поголема општествена кохезија и напредок. Во светот каде што културите се сè повеќе поврзани, развивањето на овие способности е неопходно за мирна и продуктивна коегзистенција. Често си ги поставуваме прашањата: На кој начин луѓето од различни култури можат меѓусебно да се разберат иако немаат исто културно искуство? Или, кој вид на комуникација му е потребна на плуралистичкото општество која во исто време ќе биде културно различна, но и ќе ги обедини луѓето во создавањето на заеднички цели? Како комуникацијата може да придонесе за создавање на рефлексивно почитување, а не само толеранција кон различноста? Цениме дека одговорите на овие прашања со својата целовитост ќе насликаат еден колоритен мозаик на ефективна интеркултурна комуникација меѓу интеркултурно компетентни индивидуи кои припаѓаат на различни култури и се дел од мултикултурно општествена заедница. Затоа, поседувањето на интеркултурни компетенции кај воспитувачите, учителите, наставниците, би овозможиле полесно препознавање и прифаќање на различностите, како и постојана интеракција со нив. Тие се постигнуваат преку познавање на сопствената, но и културата на другите, односно поседување свест и осет за тоа. Од овде, можеме да заклучиме дека интеркултурните компетенции на наставниците силно влијаат врз обезбедувањето позитивна атмосфера и соработка во училницата. Интеркултурните компетенции на наставниците претставуваат клучен сегмент во градењето на капацитетите на нашето мултикултурно и мултиетничко општество во насока на неговата интеграција. Секако постојано се унапредува и зголемува бројот на интеркултурните компетенции кој во современото мултикултурно општество еден наставник треба да ги има и поседува, сè со цел да одговори на предизвиците на новото време, не занемарувајќи ја и комуникацијата, соработката и интеракцијата во унапредувањето на меѓуетничките релации меѓу учениците. Ете, како што рековме до сега замислете каков би бил животот без комуникација. Важно е да се споделат нечии мисли и чувства за да се живее поцелосен и посрекен живот. Колку повеќе комуницираме, толку помалку страдаме и подобро се чувствуваме за сè наоколу.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Ацески, И. (2013). *Социологија*. Скопје: Филозофски факултет.
- Жоглев, З. (2002). *Социологија во образование*. Битола: Педагошки факултет.
- Јованова - Митковска, С., & Попеска, Б. (2017). *Интеркултурна сензитивност во предучилишна установа*. Retrieved from UGD Academic Repository : <https://eprints.ugd.edu.mk/18873/1/Intercultural%20sensitivity%20in%20preschool%20institution.pdf>

- Петровски, В., & Мирасчиева, С. (2013). *Мултикултурализам и Интеркултурна комуникација*. Штип: УГД.
- Петровски, В. (2006). *Социологија*. Штип: Педагошки факултет.
- Трајкова - Костовска, Г. (2002). *Социологија за II година на реформирано гимназиско образование*. Скопје: Македонска искра.
- Bennet, M.J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In R.M. Paige (Ed.) *Education for the intercultural experience*. Yoarmouth, ME: Intercultural Press.
- Drotianko, L., Abysova, M. (2018). *Communication in a globalized multicultural society: ethnic mentality aspect*. Kyiv: National Aviation University

ПРИМЕНА НА ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК – МОЖНОСТИ И ПРЕДИЗВИЦИ

Билјана Ивановска¹, Гзим Џафери²

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

²Универзитет на Југоисточна Европа, Тетово
g.xhaferi@seeu.edu.mk

Апстракт: Вештачката интелигенција (ВИ) е еден од најзначајните трендови во 21-иот век, отворајќи нови перспективи за иднината на човештвото. Оваа технологија има големо влијание на секојдневието, олеснувајќи го истото од различни аспекти, како на пример употреба на автономното учење и анализа на големи количини податоци. Во практика, ВИ се соочува со предизвици и отвора многу можности, вклучувајќи ги и образованието и учењето на странските јазици. Но, дали оваа технологија може да ја замени потребата за учење на јазици и какви се најдобрите начини за интеграција на ВИ во учењето на јазици? За да го истражime ова, правиме анализа на употребата на ChatGPT во изучувањето на германскиот како странски јазик, со цел да ги прикажеме можностите и предизвиците што ги носат новите технологии во наставниот процес. За ова истражување, се користи Прашалник за дискурсна анализа, пополнет од студенти-германисти од два универзитети во Р. С. Македонија. Резултатите од анализата ќе бидат презентирани во овој труд.

Клучни зборови: вештачка интелигенција, странски јазик, предизвици, Прашалник за анализа на дискурс, ChatGPT

ENHANCING FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Biljana Ivanovska¹, Gzim Xhaferri²

¹Goce Delcev University, Stip,
biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

²South East European University, Tetovo
e-mail: g.xhaferi@seeu.edu.mk

Abstract: Artificial Intelligence (AI) is one of the most significant trends in the 21st century, opening up new perspectives for the future of humanity. This technology has a great impact on everyday life, making it easier from various aspects, such as the use of autonomous learning and analysis of large amounts of data. In practice, AI faces challenges and opens up many opportunities, including education and foreign language learning. However, can this technology replace the need for language learning, and what are the best ways to integrate AI into language learning? To explore this, we analyze the use of ChatGPT in the study of German as a foreign language, aiming to illustrate the possibilities and challenges that new technologies bring to the educational process. For this research, a Discourse Completion Test is used, completed by German studies students from the University Goce Delcev in Stip, and the South East European University in Tetovo, the Republic of North Macedonia. The results of the analysis will be presented in this paper.

Key words: artificial intelligence, foreign language, challenges, Discourse Completion Test, ChatGPT

Вовед - теоретска рамка

Вештачката интелигенција (ВИ) се смета за еден од најзначајните белези на 21-иот век и отвора нови перспективи за иднината на човештвото. Оваа технологија овозможува напредок во речиси сите области на живеењето, области како наука, технологија и анализа на големи количини податоци, што имаат за цел значително да го олеснат секојдневието на голем број луѓе – како теоретски, така, секако и во практика. Во практика, ВИ се соочува со предизвици и многубројни можности. Вештачката интелигенција (анг. AI, artificial intelligence / герм. KI, künstliche Inelligenz) има големо влијание на нашето секојдневие од различни аспекти. Во денешно време разговорот со дигитални асистенти, слушањето музика базирана на алгоритми кои ги анализираат нашите навики, активности на интернет или на социјалните мрежи и

преведувањето на пораки од/на странски јазик со притискање на само едно копче се секојдневни ситуации. Кога ChatGPT беше објавен на 30 ноември 2022 година, многу се разговараше и пишуваше за нејзината влијателност и моќ. Прашањето за промена на начинот на учење се истражува од различни аспекти. Дали, во светот на преведувачките алгоритми и автоматизираниот текстуален креативен процес, учењето на јазици останува важно и за кои потреби? Кои се јазичните вештини кои ќе бидат важни во иднина? Каква е најдобрата насока за употреба на вештачката интелигенција во учењето на странски јазик? Кој ќе ги обучува наставниците за работа со вештачката интелигенција и кој ќе ги развива наставните материјали? Која е улогата на наставниците во овој нов свет на истражување? Преку практични примери го истражуваме конкретното користење на ChatGP во изучувањето на германскиот како странски јазик и потенцијалното влијание што го носат новите современи алатки во наставниот процес.

Во практика, ВИ сè уште има некои предизвици поради машинското учење и нејзината ефикасност, но исто така, зависи и од процесот на учење. Овој процес често се базира на откривањето на врски помеѓу влезните информации и соодветните излезни резултати. Кога ВИ може самостојно да обезбеди правилен фидбек, се смета дека е постигнат успешен резултат (Бергерс, 2023). Откако се појави во јавноста во ноември 2022 година, интелигентниот чет-бот ChatGPT е присутен во медиумите и активно се разговара за него од страна на стручњаци и широката популација (Хонегер, 2023). Со своето претставување во 2022 година, интелигентниот чет-бот ChatGPT стана присутен во медиумите и стана предмет на интензивни дебати и полемики како меѓу експертите, така и меѓу широката популација. Исто така, кај наставниците во училиштата и универзитетите, оваа текстуална интеракција предизвика значително внимание и поттична разговор за употребата на вештачката интелигенција во образованието. При тоа, активно се дебатира за можностите и ризиците кои ги нуди ВИ.

Во контекстот на истражувањето на учењето на странски јазици и методиката на учењето на странски јазици е неоспорно дека развојот на новите технологии отвори нови можности за учење на странските јазици. Во поново време, позитивното влијание од користењето на слободни онлајн чет-комуникации за подобрување на комуникациските вештини беше емпириски потврдено (Бибигхојзер&Маркес-Шефер, 2009). Сепак, во практика, учењето странски јазици понекогаш може да биде предизвик и тешко да се најдат соодветни чет-партнери, бидејќи четовите често зависат од меѓусебната достапност. Сепак, со користење на чет-ботови, овој проблем може лесно да се совлада, бидејќи чет-ботовите како ChatGPT немаат временски ограничувања.

Платформите и апликациите засновани на вештачката интелигенција имаат потенцијал да влијаат и долгорочно да ја променат практиката на учење на јазици и потребата за развој на вештините кај изучувачите на странски јазици. Постојат многу можности за користење на апликации засновани на вештачката интелигенција во учењето на јазици, а еден од нив е проектната работа со создавање на текстови со вештачка интелигенција. (Хартман, 2017; Хартман, 2021; Хартман, 2023) Во зависност од целта на проектот, истите може да се оценуваат и/или да завршат со заклучна дискусија на целото училиште или групата, повратна информација од страна на учениците или наставниците итн. Писмените проекти можат да вклучуваат и задачи за креативно пишување (сп. фон Вердер, 2007, стр. 127–285). Покрај тоа, учениците имаат можност да развијат свои идеи за проекти за учење на јазици и во рамките на зададен временски период да работат на своите писмени проекти.

Емпириско истражување

За истражувањето се користи Прашалник за дискурсна анализа кој беше поделен за пополнување на 30 студенти по германистика од Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип и студентите-германисти од Универзитетот на Југоисточна Европа во Тетово (УЈИЕ). Испитаниците беа на возраст од 18 до 24 години, изворни говорители на македонскиот и на албанскиот јазик, но истовремено изучувачи на германскиот како странски јазик, со Б1 и Б2 ниво на познавање на германскиот јазик. На испитаниците има беа поставени десет прашања кои се однесуваа на употребата на вештачката интелигенција во наставата по странски јазик (германски). Анализата ја даваме во прилог.

Табела 1. Учесници во анализата

пол	возраст	Година на студирање	Престој во германскоговорно подрачје подолго од 6 месеци	Ниво на јазични вештини
23 женски 7 машки	18-24	од прва до четврта	3	Б1 ниво (13) и Б2 ниво (17)

Во однос на првото прашање, дали и за која цел студентите го користеле овој инструмент (ChatGPT) во текот на студиите по германистика, голем дел од студентите (98%) потврдиле дека ја користеле оваа алатка, наведувајќи различни контексти, како на пример: помош при изработка на проекти, добивање информации или помош за нејасни одговори, интерпретација на поставени прашања, пишување на есеи и изработка на семинарски трудови, како и при изработка на презентации и проектни задачи. Сепак, имаше и студенти кои потврдиле дека не го користеле ChatGPT (2%).

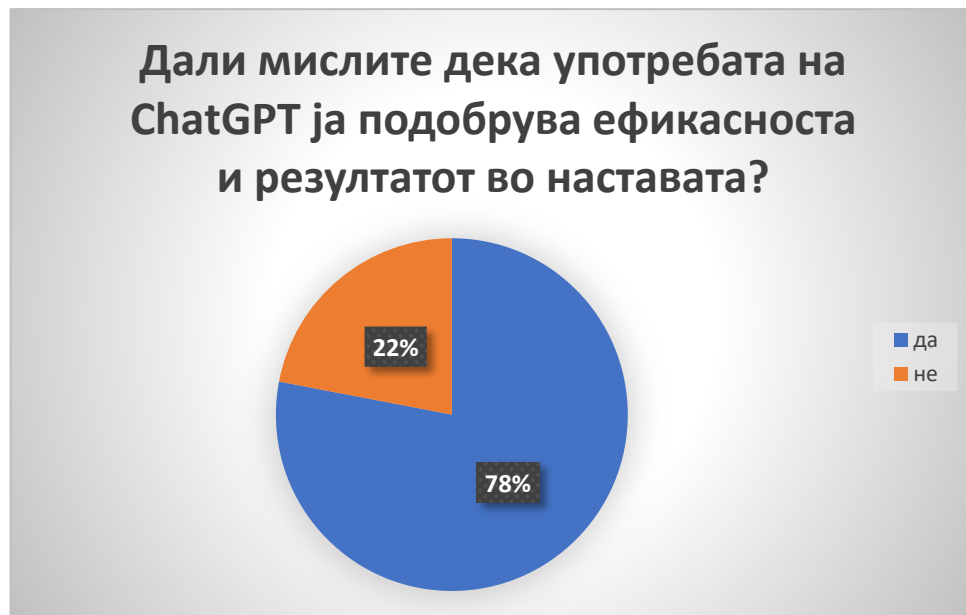
Графикон 1. Употреба на ChatGPT во наставата по странски јазик (германски)



Во однос на второто прашање, а се однесува на функциите на ChatGPT што се сметаат за корисни во наставата, според одговорите на студентите, тие вклучуваат голем број на достапни и конкретни информации, што им овозможува на студентите да ги прошират своите знаења. Покрај тоа, ChatGPT може да биде корисен и за истражување и нови информации, што ги подобрува вештините за анализа и критичко размислување на студентите. Широкиот спектар на дополнителни конкретни информации што ги нуди ChatGPT им овозможуваат на студентите да ги добијат потребните ресурси за своите проекти и задачи. Освен тоа, голем број на достапни конкретни апликации и алатки на ChatGPT им овозможуваат на студентите да користат различни аспекти од своето академско истражување и научно-истражувачка работа.

На третото прашање дали оваа алатка ја подобрува ефикасноста во наставата, најголем дел од студентите (речиси 78%) сметаа дека оваа алатка ја подобрува ефикасноста во наставата.

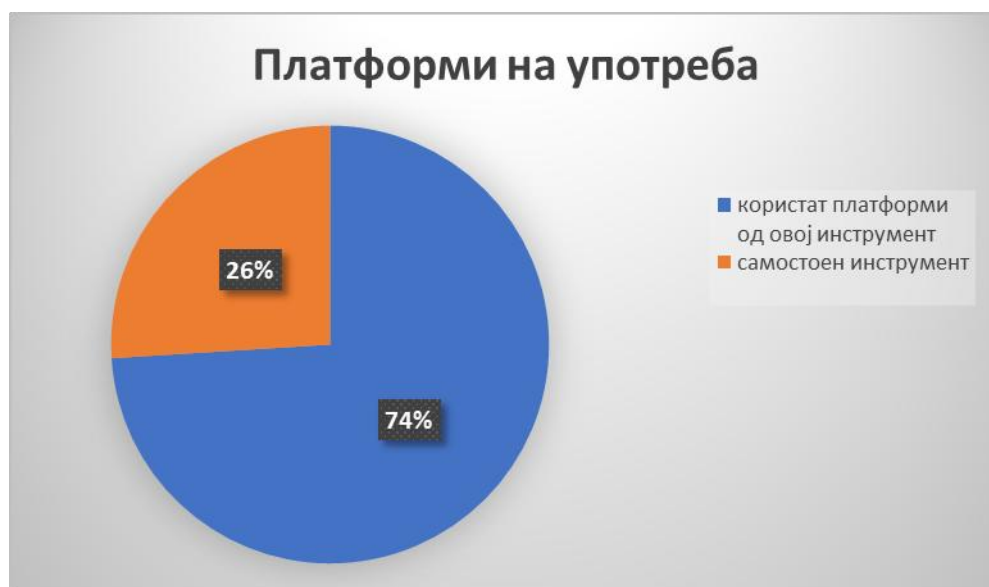
Графикон 2. Ефикасност и резултати во наставата по странски јазик



Предизвиците и ограничувањата што беа забележани при користењето на ChatGPT на часовите вклучуваат префрлување на вниманието на студентите од училишниот материјал и наставниот процес. Неколку студенти изразиле забелешки за ограниченоста на достапните информации, што може да ги ограничи во нивните академски истражувања. Иако, голем дел од студентите (96%) изразиле задоволство со можноста за давање информации во однос на анализа на текстови и реченици, што може да им помогне во нивното студиско истражување и развој на вештините за анализа и толкување на текстови, сепак, само многу мал процент (< од 4% не се согласуваат со ова мислење).

Платформите и формите кои ги користеле студентите преку ChatGPT на часовите биле различни, според потребите и можностите. Некои студенти го користеле овој инструмент на часовите, преку неговите платформи (74%), како на пример: Beginners ChatGPT for Practical Applications, ChatGPT + Blogging, ChatGPT Bootcamp: From Beginner to Pro ChatGPT Crash Course: Automate Tasks with AI, ChatGPT for Beginners: The Ultimate Use Cases for Everyone, Getting Started with the ChatGPT API, Lazy Questions, Crazy Answers using ChatGPT, Make Teaching Easier with Artificial Intelligence (ChatGPT), Master ChatGPT Marketing + Advertising + Content Creation, додека други го користеле како самостоен инструмент (26%).

Графикон 3. Платформи на употреба

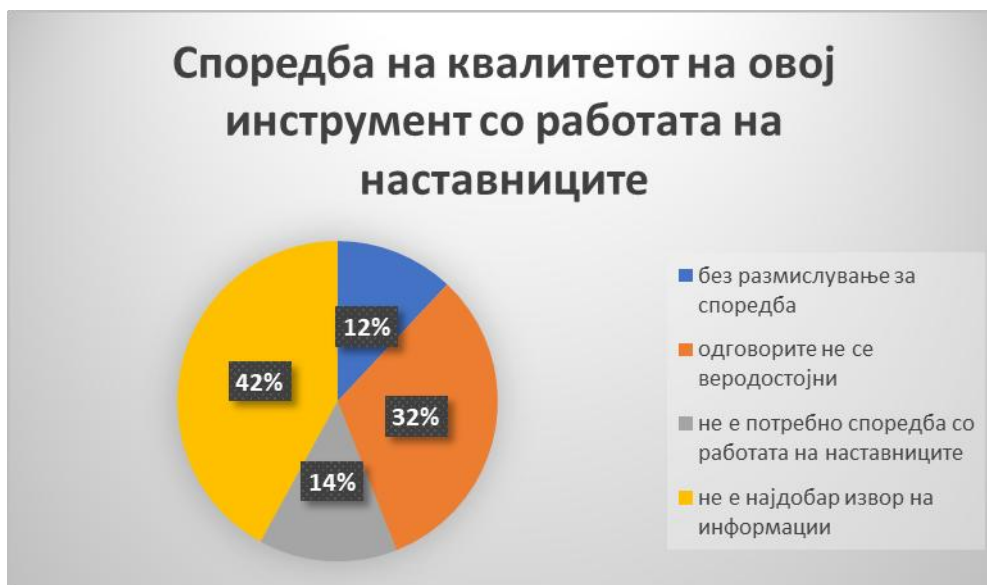


На шестото прашање се сретнаа одговори дека ChatGPT е особено корисен во различни предмети или дисциплини каде што е потребна анализа на текстови, пишување на есеи и решавање на проблеми. Многумина од испитаниците (68%) го сметаат за корисен околу пишувањето на есеи, бидејќи им помага да ги развијат своите идеи и аргументи. Исто така, ChatGPT може да биде корисен при истражување и разрешување на двосмислени прашања за одговори во различни дисциплини. Во областа на информатиката, ChatGPT може да помогне во полесно програмирање, додека при анализа на текстови или реченици во областа на лингвистиката, може да обезбеди нови перспективи и разбирање на текстот.

На седмото прашање речиси сите испитаници одговориле дека немаат искуство за тоа како интеракцијата од користењето на овој инструмент ќе влијае меѓу студентите и наставниците.

Кога се споредува квалитетот на одговорите од ChatGPT со работата на наставниците или други извори на информации, студентите изразуваат различни мислења. Некои немаат размислувано до сега за таква споредба, додека други истакнуваат дека одговорите од ChatGPT не секогаш се веродостојни, поради што често бараат информации од повеќе различни извори. Има и такви одговори кои сметаат дека не е во ред да се споредува квалитетот на одговорите од ChatGPT со работата на наставниците или други извори на информации, додека други студенти не би го оцениле овој инструмент како најдобар извор.

Графикон 4. Споредба на овој инструмент со работата на наставниците



Мислењата за тоа дали ChatGPT може да го подобри учењето и разбирањето во наставата по германски јазик се различни. Некои изразуваат двоумење преку одговорот "Можеби" (38%), додека други (29%) се согласуваат дека тоа е делумно можно, наведувајќи ја како пример можноста да се добие идеја и насока за пишување на текст или есеј, како и претставување на различни идеи од кои може да се состави целина. Има и такви одговори (19%) кои веруваат дека е можно, но само ако се користи на соодветен начин, додека други не веруваат дека ChatGPT може значително да го подобри учењето и разбирањето во наставата по германски јазик (14%).

Кога се разговара за функциите или подобрувањата на ChatGPT за користење за време на часовите, студентите изразуваат различни мислења. Некои сметаат дека истото веќе е во доволно напредната форма, додека други веруваат дека нови опции и подобрувања би го направиле уште покорисен. Има и такви кои сметаат дека ChatGPT веќе е во доволно напредната форма. Исто така, некои студенти би сакале да увежбуваат преведување на одредени текстови и зборови како дополнителна функција.

Идејата за препорака на услугите што ги нуди ChatGPT на други студенти или наставници варираат во зависност од различните перспективи. Некои би го препорачале овој инструмент, со аргумент дека ChatGPT овозможува брз и лесен пристап до точни информации, што може да помогне во изработката на проекти или пишувањето на есеи (82%). Други би го препорачале со истата цел, но, исто така, и за да ги поттикне студентите да работат самостојно и да се потрудат да ги подобрат своите вештини (15%). Наспроти тоа, некои не би го препорачале ChatGPT, сомневајќи се во неговата способност да даде прецизни информации, особено во однос на усвојувањето на германскиот јазик (3%).

Заклучни белешки

Студентите по германистика во најголем дел (98%) користеле ChatGPT за помош во различни контексти, како: проекти, добивање информации, пишување есеи и изработка на презентации. Функциите на ChatGPT што се сметаат за корисни во наставата вклучуваат обезбедување на достапни и конкретни информации, што ги подобрува знаењата и вештините за анализа и критичко размислување на студентите. Дури 78% од студентите сметаат дека ChatGPT ја подобрува ефикасноста во наставата, бидејќи оваа алатка им помага во пишување на есеи, решавање на проблеми и анализа на текстови. Предизвиците при користење вклучуваат префрлување на вниманието на студентите од училишниот материјал и ограниченоста на достапните информации. Мислењата за подобрување на учењето и разбирањето се различни, некои го препорачуваат ChatGPT за брз и лесен пристап до информации, додека други изразуваат сомнеж во неговата прецизност, јасност и точност, особено кога станува збор за усвојување на германскиот како странски јазик.

KOPICTEHA ЛИТЕРАТУРА

- Bergers, Hendrik (2023): Künstliche Intelligenz wie ChatGPT – „Bullshitgenerator“, „Wundertüte“ oder „bald so selbstverständlich wie der Einsatz eines Taschenrechners“? Terrasse online, Ernst Klett Verlag: <https://www.klett.de/alias/1144505> (16.12.2023)
- Biebighäuser, Katrin/Gabriela Marques-Schäfer (2009): Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. In: Info DaF 2009, 36 (5): 411–428.
- Hartmann, Daniela (2017): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance Artificial intelligence in GFL teaching? Disruptive technologies as challenge and opportunity, From the journal Informationen Deutsch als Fremdsprache <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>
- Hartmann, Daniela (2021): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. In Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 48, no. 6, 2021, pp. 683–696. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>.
- Hartmann, Daniela (2023): KI-Textgeneratoren wie ChatGPT: Ideen für den Fremdsprachenunterricht. URL: <https://daniela.hartmann.site/2023/04/03/ki-textgeneratoren-wie-chatgpt-ideen-fur-denfremdsprachenunterricht>. Abgerufen am 31.08.2023.
- Honegger, Beat Döbeli (2023): ChatGPT & Schule. Pädagogische Hochschule Schwyz. Unter: <https://mia.phsz.ch/MIA/ChatGPT> (17.12.2023)
- Von Werder, L. (2007): Lehrbuch des kreativen Schreibens. Wiesbaden: Marix Verlag GmbH.
- Open AI: WebChatGPT. Unter: <https://chat.openai.com/auth/login> (10.12.2023)

ЕТИМОЛОГИЈАТА, СЕМАНТИКАТА И ГЕОГРАФСКАТА ДИСТРИБУЦИЈА НА ЛЕКСЕМИТЕ ГРЕБЕН, ФУРКА И ВРЕТЕНО ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

(СО ПОСЕБЕН ОСВРТ НА ОВИЕ ЛЕКСЕМИ ВО ГОВОРОТ НА СЕЛО ЃУЃАНЦЕ – СВЕТИНИКОЛСКО)

Македонка Додевска

Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
makedonkadodevska@yahoo.com

Апстракт: Лексемите *гребен*, *фурка* и *вретено* претставуваат алатки за влачење и за предење на волната. Во картотеката на Одделението за дијалектологија има материјал за овие три лексеми во главата број XI – Занаети, во прашањата 2, 3 и 4. Каква е семантиката на овие лексеми во говорот на селото Ѓуѓанце наспроти истите лексеми во другите дијалекти, а каква е во македонскиот стандарден јазик и каква е нивната географска дистрибуција на целата македонска дијалектна територија ќе биде предмет на истражување во овој реферат. Во рефератот ќе биде разгледана и етимологијата на лексемите *гребен*, *фурка* и *вретено*.

Клучни зборови: етимологија, семантика, лексика, географска дистрибуција, гребен, фурка, вретено.

THE ETYMOLOGY, SEMANTICS AND GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION OF THE LEXEMES CARD, DISTAFF AND SPINDLE IN THE MACEDONIAN LANGUAGE (WITH A SPECIAL REFERENCE TO THESE LEXEMES IN THE SPEECH OF THE GJUGJANCE – SVETINIKOLSKO)

Makedonka Dodevska

Institute of Macedonian Language „Krstе Misirkov“, University „St. Cyril and Methodius“, Skopje
makedonkadodevska@yahoo.com

Abstract: The lexemes *card*, *distaff* and *spindle* represent tools for pulling and spinning the wool. In the card index at the Department of the dialectology there is material on these three lexemes in chapter number XI – Trades, in questions 2, 3 and 4. What is the semantics of these lexemes in the speech of the village Gjulgance compared to the same lexemes in other dialects, and what is it in the Macedonian standard language and what is their geographical distribution in the entire Macedonian dialect territory will be the subject of research in this report. The essay will also discuss the etymology of the lexemes *card*, *distaff* and *spindle*.

Keywords: etymology, semantics, lexis, geographical distribution, card, distaff, spindle.

Вовед

Предмет на истражување во овој реферат е лексиката поврзана со алатките за влачење и предење на волната. За таа цел го користам материјалот од раскажувањата на информаторките Ѓева Тодоровска и Јаготка Николова, како и дијалектолошкиот материјал ексцерпиран од картотеката на Одделението за дијалектологија при Институтот за македонски јазик „Крсте Мисирков“.

Во минатото плетењето претставувало повеќе од занает, а денес е занает во фаза на изумирање, бидејќи кај младите генерации не се јавува интерес за овој занает. Од раскажувањата на информаторките добивме сликовит опис за процесот на предење и за алатките *гребен*, *фурка* и *вретено* што се користат при овој процес. Оттука е и мојот интерес за истражување на алатките за влачење и предење на волната во говорот на село Ѓуѓанце, во македонските дијалекти и во македонскиот стандарден јазик.

Целта е да се претстави географската дистрибуција на лексемите *гребен*, *фурка* и *вретено* во говорот на Ѓуѓанце, говор што припаѓа на овчеполскиот дијалект, и во македонските дијалекти, нивната семантика и етимологија.

Во кратки црти ќе ги опишам постапката за добивање волна и процесот на предење волна во овчеполскиот крај. Волната претставува производ добиен од овци. Во овчеполскиот крај има *млада волна*

(волната што се добива од стрижењето на овците во годината на стрижење) и стара волна (волната што се чува многу години). Овците се стрижат двапати во годината, напролет на Ѓурѓовден и наесен на Митровден. Овците се стрижеле во трлата, една по една, така што им се врзувале нозете, се легнувале на грб и стрижаот ги стрижел со посебни ножици наречени макази. Целата волна што се стрижела од една овца се нарекувала руно. Таа волна се носела на чешма, се отпирала со ладна вода, потоа отпраната волна се перела со прашок и вода, а на крајот се носела на сушење. Сувата волна се собирала во голема вреќа наречена *алара* и помали вреќи наречени *козарини*, а потоа волната се носела на влачење во влачара. Влачената волна се чешлала со дрвени и железни чешли наречени *гребни*. Исчешланата волна се ставала на *фурка*, а се предела со *вретено*. На долниот дел на *вретеното* ставале *железен прстен* за да се врти вретеното и да се преде волната во конци. Производот добиен од конците се нарекува преѓа. Има два вида преѓа, дебела и тенка.

Плетењето претставува метод со кој конецот или предивото се претвора во облека или во други мајсторски изработки. Според Цек Тресидер (Тресидер, 2001, стр. 36) *вретеното* претставува симбол на крвкоста, на непостојаноста на човечкиот живот, но со попозитивна репутација, особено во фолклорот. Вретеното е атрибут на божиците, на мајчинството и на жените воопшто. Во уметноста се вретено се претставувала една од мојрите – Клото, којашто ја преде нишката на судбината.

Предењето со вретено и фурка е најстарата техника, која за предење волна се задржала и денес. Од праисторијата па сè до средниот век, предењето се вршело со користење на две алатки, *фурка* и *вретено*. Најстарите докази за предењето датираат околу 5000 год. п. н. е. Во Индија за првпат е измислен роданот (алатка за предење), а во Европа се појавил во средниот век и го поттикнал процесот на предење.

Етимологија, семантика и географска дистрибуција на лексемите *гребен*, *фурка* и *вретено* во македонскиот јазик

Во понатамошната анализа во рефератов ќе се осврнам на етимологијата, семантиката и распространетоста на лексемите *гребен*, *фурка* и *вретено* на целата македонска дијалектна територија и во говорот на Ѓуѓанце.

Во Прашалникот за собирање материјал за македонскиот дијалектен атлас (Видоески, 2000, стр. 129) лексемата *гребни* се добива како одговор на прашањето *Со што се влачи волна?*, лексемите *урка*, *фурка* и *прелка* се добиваат како одговор на прашањето *На што се клава волната кога се преде?*, а лексемата *вретено* се добива како одговор на прашањето *Со што се преде волната?*

Лексемата *гребен* е изведена од глаголот *гребе* од прасловенското **gre(b)ti*, *grěbъ* (Snoj 2016). Оваа лексема се среќава во цсл. *grebeň* ‘чешел’, срп.-хрв. *grěben*, рус. *grěbeň*, чеш. *hřeben* ‘чешел, гребен, врв’, прасл. *grěbu* ‘чешел, предмет за гребене’. Во Толковниот речник на македонскиот јазик лексемата *гребен*, множинска форма *гребни* е регистрирана со значењето ‘алатка со железни запци за чешлање, влачење на волна, лен и сл.’ (ТРМЈ, 2003, стр. 375). Оваа лексема во ТРМЈ се среќава и со други значења: 1. ‘горен дел од планина, рид и сл’, 2. ‘карпа во вода’, 3. ‘највисоко место меѓу плешките на животните, најистакнати пршлени’. Во Речникот на македонскиот јазик е исто така, забележана лексемата *гребен* со истите значења како и во Толковниот речник на македонскиот јазик, но и со дијалектни значења 1. ‘чешел’, 2. ‘брдо на разбој’. Во говорот на Ѓуѓанце е позната лексемата *гр'ебен* (пр. дрвени и железни гребни) со значењето ‘чешел за чешлање волна’, а е регистрирана и множинската лексема *греб'енци* (р'учни и н'ожни греб'енци) со значење ‘алатка на разбојот’.

Во картотеката на Одделението за дијалектологија за лексемата *гребен*, *гребни* ги среќаваме називите: **еднински форми**: *гр'ебенец*, *гребенџи*, *гр'ебенац*, *гребен*, *гр'ебенџи*, *гр'ебан*, *гребон*, *гребењ*, *гребе-нца*, *гр'ебин*, *дер'ак*, *гр'ебин*, *фурка* (С'ботско), *греб'ејна*, *гр'емен*; **двојни еднински форми и тројни множински форми**: *гребен/дарак* (Душегубица/Попоец), *гребен/гребење* (Лешница), *дер'ак/крин'ак* (Смоларе), *един'ак/гребен* (Лаки), *гр'ебенец/дер'ак* (Двориште), *гр'ебен'еденик* (Езерец), *гр'ебенци/дер'аци/един'аци* (Саса), *гр'ебенци/дер'аци/паи'аци* (Киселица); **множински форми**: *гр'ебенци*, *гр'ебни*, *гр'ебнио-*, *гр'ебна*, *гребњи*, *гребењи*, *гребени*, *гребни*, *гребн'и*, *греб'енци*, *гр'ебанци*, *гр'ебенци*, *д'р'аци* (Калапот), *гр'ебине* (Муртино), *дер'аци* (Ново Село, Габрово, Смоларе), *гр'ебинци* (Скрижево/Клепушна), *гр'ебиџи* (Илициево), *гриб'енци* (Гуменце, Луковец), *гриб'енци* (П'теле), *гребни* (Буф).

Лексемата *фурка* има латинско потекло, а во Македонија има ојконим *Фурка*, *Радовишко* (од лат. *furka*, -ae со значење ‘вила, виљушка; соа, чатал, теснина’) (в. Стаматоски, 1990, стр. 199). Во Толковниот речник на македонскиот јазик се среќава лексемата *урка*, мн. *урки* – сп. *фурка*, мн. *фурки* (ТРМЈ, 2014, стр. 271). Лексемата *фурка* се среќава со примарното значење ‘дрвена алатка, во горниот дел во форма на виљушка, на која се намотува каделата за предење’, како и со преносното значење ‘подлизурко’. Ја среќаваме и лексемата *прелка*, мн. *прелки* во Толковниот речник на македонскиот јазик со следниве значења 1. ‘(дијал.) жена или девојка што преде, предачка’ и 2. ‘урка за предење коноп и лен’ (ТРМЈ, 2008, стр. 488). Истата лексема со истите значења е регистрирана и во Речникот на македонскиот јазик (РМЈ, 1966, стр. 485).

Етимологијата на лексемата *прелка* е од глаголот *прѣсти* (*presti, predō*, Скок III, 1971-1973, стр. 35). Оваа словенска лексема се среќава и во словенските јазици: хрв.-срп. *prěslica*, нар. рус. *prjáslo*, прасл. *prěslo* ‘алатка за предење’, слов. *présti* ‘на прелката се става волна која се преде во конец’.

Лексемата *кадела* е стара словенска лексема добиена од стсл. *kōděľь* односно од прасл. *kōděľь* (според Марко Сној од коренот **kōd-* сроден со прасл. *kōdrь* и суфиксот **-ěľь*). Оваа лексема се среќава и во словенските јазици цсл. *kodelь*, хрв. *kùdjelja*, срп. *kùdelja*, рус. *kuděľь*, чеш. *koudel*, прасл. *kōdelь, kōdrь*, слов. *kóder*, ие. **ken (h1)* ‘требење, триење’. Во Толковниот речник на македонскиот јазик лексемата *кадела*, мн. *кадели* е регистрирана со неколку значења 1. ‘влачена волна подготвена за предење, што се става на фурка’, 2. ‘(прен.) густо собрани влакна на коса, брада и сл.’, 3. ‘(дијал.) фурка’ (ТРМЈ, 2005, стр. 444). Во говорот на Ѓуѓанце се среќава лексемата *куд’ел’а* со значењето ‘урката на која се клава волната’.

Во картотеката на Одделението за дијалектологија за лексемата *фурка*, *фурки* ги среќаваме називите: **еднински форми**: *куд’еља, куд’ел’а, кудел’а, кудеџка, к’удел’а, кадел’а, кадел’а, кадал’а, кадол’а, кадела, ф’урка* (Сухо), *фурка, ф’урк* (Гуменце, В’дришта), *ф’урка* (Тресино), *в’урка, урка, вретено* (Струга), *хурк*, (Крушево), *х’урка* (Висока, Негован); **двојни еднински форми**: *куд’еља, в’урка* (Кратово/Шлегово), *кудел’а, кудеља* (Думановце), *вурка, куд’ел’а* (Црешево), *кудел’а, урка* (Вратница), *кадел’а, фурка* (Волковија), *урка, фурка* (Којнско), *фурка, прелка* (Смилево), *урка, прелка* (Душегубица/Попоец, Г. Белица), *ф’урка, кад’ел’а* (Љуботен), *ф’урка, м’алка* (Бобошчица), *фурка, чикрик* (Хрупишта), *руд’ан, чекрк* (Дојран); **множински форми**: *фурке* (Жерноница), *ф’илки* (Сухо), *фурки* (Езерец).

Лексемата *вретено* е добиена од прасл. **vretenō* од глаголот **vortiti* ‘врти, сврти’ (Сној, 2016). Оваа лексема се среќава во цсл. *vřěteno* ‘вретено’, срп.-хрв. *vretěno*, рус. *vretenó*, чеш. *vřeteno*, прасл. *vretenō*, ие. *uerteno* изведено од основата *uert-* ‘врти’.

Во Толковниот речник на македонскиот јазик лексемата *вретено*, мн. *вретена* е регистрирана со повеќе значења: 1. ‘дрвено заоблено стапче што е подебело на средината, а зашилено на краевите, на кое се намотува прѣга при предење’, 2. ‘мерка за предено’, 3. ‘дрвен или метален валјак што се врти околу својата оска, а се поставува во воденица, млин, валалница и сл.’ (ТРМЈ, 2003, стр. 309). Во Речникот на македонскиот јазик е регистрирана лексемата *вретено* со истите значења (РМЈ, 1961, стр. 85). Во говорот на Ѓуѓанце е евидентирана лексемата *вѣт’ено* со значење ‘направата со која се преде волната’.

Во картотеката на Одделението за дијалектологија за лексемата *вретено*, *вретена* ги среќаваме називите: **еднински форми**: *врет’ено, вѣт’ено, вр’етено, вѣртено, вр’тено, вѣртено, верт’ену* (Банско), *вѣрт’ену* (Калапот), *врит’ену, врит’ено* (Луковец), *врит’ену, врит’ено, в’ртено, м’ал’че* (Пустец), *вр’аѣтин* (Сухо); *вр’т’ена* (Бобошчица), *вр’ет’но*; **двојни еднински форми**: *вретено, м’л’ка* (Струга), *вретено, мал’ка* (Лесковец, Стење), *вѣрт’ено, вретено* (Барово), *врѣт’ено, врѣт’ено* (Костурино) и **множински форми**: *вр’етена, вретена, вртења* (51), *вѣрт’ена, вѣт’ена, врѣт’ена, в’рт’ена, врѣт’ена, врет’ена*.

ЗАКЛУЧОК

Од раскажувањата на информаторките и од ексцерпираниот материјал од картотеката на Одделението за дијалектологија може да се заклучи дека сите три називи на алатки за чешлање, предење и плетење на волната, *гребен, фурка* и *вретено* се среќаваат со исти значења во македонскиот стандарден јазик и во говорот на Ѓуѓанце, освен лексемата *гребен* која е регистрирана во говорот на Ѓуѓанце со значењето ‘чешел за чешлање волна’ и лексемата *гребенци* со значењето ‘алатка на разбојот’. Лексемите *гребен, вретено, прелка* и *кадела* имаат словенско потекло и се среќаваат и во словенските јазици, а лексемата *фурка* има латинско потекло.

Лексемата *гребен* е распространета на поголем дел од македонската дијалектна територија, но се среќаваат и други лексеми со истото значење (*дер’ак, крин’ак, един’ак, паи’аци*). Во С’ботско, Егејска Македонија се среќава лексемата *фурка* со истото значење како и *гребен*. Покрај лексемата *фурка* на македонската дијалектна територија со истото значење се регистрирани и лексемите (*кадела, ф’илка* – Сухо, *вретено* – Струга, *прелка* – Попоец, Г. Белица, *м’алка* – Бобошчица, *чикрик* – Хрупишта / *чекрк* – Дојран). На македонската дијалектна територија освен лексемата *вретено* со истото значење се среќаваат и лексемите (*м’ал’че* – Пустец, *м’л’ка* – Струга, *мал’ка* – Лесковец, Стење).

Интересен назив е *руд’ан* што се среќава со истото значење како и лексемата *фурка*, а е регистриран на територијата во Дојран (в. објаснување за *родан* ‘алатка за предење’ во **Воведот**).

Жално е што денеска младите генерации не знаат што е *гребен, фурка* и *вретено*, ниту пак имаат видено како изгледаат, бидејќи самите алатки претставуваат жива реткост, па затоа ваквите научни реферати ќе помогнат во нивна одбрана пред заборавот. Алаткиве за чешлање, предење и плетење на волната може да

ги видиме само во Археолошкиот музеј во Свети Николе и во домот на некоја постара баба во селата на Свети Николе. Средните и младите генерации не се заинтересирани за овој занает, иако плетењето како занает било траен белег на минатото.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА:

- **БЕР.** (1971-1995). *Български етимологичен речник. Том I-IV.* София: БАН.
- Видоески, Б. (1998). *Дијалектите на македонскиот јазик. Том 1.* Скопје: МАНУ.
- Видоески, Б. (1998-19996.). *Дијалектите на македонскиот јазик. Том 1-3.* Скопје: МАНУ.
- Видоески, Б. (2000). *Прашалник за собирање материјал за македонскиот дијалектен атлас.* Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Додевска, М. (2013). *Овчеполскиот и словенечкогоришкиот (горичански) дијалект – две паралели во јужнословенскиот јазичен свет.* Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Додевска, М. (2024). Семантиката и етимологијата на лексемите нишки, скрипци и подношки во овчеполскиот дијалект, во говорот на општина Лозово и во македонскиот стандарден јазик. 51. *Меѓународна научна конференција на Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура при УКИМ, Охрид, 30-31 август 2024,* (во печат).
- Додевска, М., & Лаброска, В. (2024). Значењето и географската дистрибуција на лексемите нишки, скрипци и подношки во македонскиот јазик. *Денови на Благоја Корубин, Меѓународен научен собир „Македонскиот јазик во светлината на семантичките проучувања“ (Делчево, 30-31 мај 2024),* Институт за македонски јазик, (во печат).
- **ЭССР.** (1978-1980). *Этимологический словарь славянских языков 5-7.* Москва: Наука.
- Лаброска, В. (2018). За неколку лексеми од областа на ткаењето во македонскиот и во полскиот јазик – лексичко семантичка анализа. *Folia Philologica Macedono-Polonica, македонско-полска научна конференција (одржана во рамките на Меѓународниот славистички собир на 15-16 јуни 2017 г. во Скопје),* Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, 167–175.
- Лаброска, В. (2020). Називите на разбојот и на некои делови на разбојот во македонските дијалекти – споредба со називите на Југоисточна Србија. *На темелима народних говора, Зборник радова посвећен проф. др Јордани Марковић,* Ниш, 337–344.
- Лаброска, В. & Петровска, Д. (2018). Лексиката поврзана со ткаењето и со алатките за ткаење во неколку говори од западното македонско наречје – паралели со српскиот јазик. Језик као запис културе у етнолошкој и лингвистичкој анализи на релацији Србија – Македонија, Белград: Српска академија наука и уметности, Скопје: Македонска академија на науките и уметностите, 69–84.
- Марковиќ, М. (2001). *Дијалектологија на македонскиот јазик I.* Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Марковиќ, М. (2007). *Дијалектологија на македонскиот јазик II.* Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Мургоски, З. (2003). *Голем македонско-англиски речник.* Скопје: Мургоски З.
- Мургоски, З. (2004). *Голем англиско-македонски речник.* Второ издание. Скопје: Автор.
- **РМЈ.** (1961). *Речник на македонскиот јазик (со српскохрватски толкувања). Том I.* Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- **РМЈ.** (1965). *Речник на македонскиот јазик (со српскохрватски толкувања). Том II.* Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- **РМЈ.** (1966). *Речник на македонскиот јазик (со српскохрватски толкувања). Том III.* Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Стаматоски, Т. (1990). *Македонска ономастика.* Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- **ТРМЈ.** (2003-2014). *Толковен речник на македонскиот јазик I-VI.* Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Тресидер, Ц. (2001). *Речник на симболи.* Скопје: Три.
- Bezljaj, F. (2007). *Etimološki slovar slovenskega jezika.* Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in

- umetnosti, Inštitut za slovenski jezik, Mladinska knjiga.
- Skok, P. (1971-1973). Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika I-IV. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Snoj, M. (2009). *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Modrijan.

Скратеници

1. **БЕР** – Български етимологичен речник
2. **ЭССР** – Этимологический словарь славянских языков
3. **РМЈ** – Речник на македонскиот јазик
4. **ТРМЈ** – Толковен речник на македонскиот јазик

Скратувања

1. **в.** – види
2. **дијал.** – дијалектно значење
3. **ие.** – индоевропски
4. **мн.** – множина
5. **нар. рус.** – народен руски
6. **прасл.** – прасловенски
7. **прен.** – преносно значење
8. **рус.** – руски
9. **слов.** – словенечки
10. **сп.** – спореди
11. **срп.** – српски
12. **срп.-хрв.** – српско-хрватски
13. **стсл.** – старословенски
14. **хрв.** – хрватски
15. **цсл.** – црковнословенски
16. **чеш.** – чешки

STUDENTS' EXPERIENCES AND VIEWS OF ONLINE TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Jadranka Runceva¹, Suzana Miovska-Spaseva²

¹Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University – Stip, R.N. Macedonia
jadranka.runceva@ugd.edu.mk

²Ss Cyril and Methodius University-Skopje
Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, R.N. Macedonia
suzana@fzf.ukim.edu.mk

Abstract: The Covid-19 pandemic has largely affected the educational process in higher educational institutions across the world and caused a rapid shift to online teaching and learning. Striving to respond to the challenges of providing safety for students and teachers and ensuring continuity of education, the majority of university teachers in Macedonia have been closed for almost two years and for this time they have been shutting down the classroom teaching and embracing digital academic experience.

In this paper we surveyed students' experiences and opinions about online teaching in Macedonian higher education. We conducted two online surveys, first survey in the summer semester of the academic year 2020/2021 and we repeated second survey in 2021/22. Both surveys included students from two higher education institutions that prepare pedagogues, elementary school teachers and educators in preschool institutions: the Institute of Pedagogy (IP) at the Faculty of Philosophy, UKIM in Skopje and the Faculty of Educational Sciences (FES) at the Goce Delcev University in Shtip.

The research is based on empirical and qualitative data obtained by a questionnaire that was electronically distributed and completed by a selected sample of students (88 students in 2021 and 105 students in 2022). The survey questions of different type are focused on several issues: student access to digital equipment and their computer skills, student interest to attend online classes, quality of delivery of online instruction, communication with teachers, benefits and weaknesses of online teaching, effectiveness of online learning. The analysis employs both quantitative and qualitative approach to study the perceptions of students, and the findings are shown by narrative description, tables and graphs. They are expected to give an insight into the students' needs by identifying their perspective on the quality of ongoing online academic activities, as well as to contribute to better understanding of the challenges facing university teaching and learning today.

Key words: Student views of teaching, Online teaching and learning, Higher education.

Introduction

Education during the Covid 19 pandemic has changed significantly worldwide. Like other spheres of social activity, from the end of 2019 in the next two years, the education also was accomplished in extraordinary conditions of restrictions, isolation and physical distancing. Teaching and learning, which by their very nature are processes of interaction and direct communication, have undergone major changes in relation to the setting and the way in which they were realized: educational institutions were closed and physical presence was replaced by electronic communication. According to UNESCO data, by the end of April 2020, as many as 186 countries in the world had closed schools, which changed the lives of approximately 74% of the total number of students on Earth. (UNESCO. Education: from school closure to recovery). Teaching stopped taking place in the classroom and moved to online teaching, e-learning or distance learning, as „*a way to allow students to take online courses on various online platforms and to access a wide array of digital learning tools and resources*” (Zhao, Wu, & Kong, *Guidance for Students* 2020:8).

The emergence of the Pandemic has largely displaced the normal functioning of higher education institutions. About 220 million students worldwide have been affected by the disruption of in-person classes (Farnellet al, 2021). The doors of the universities were closed and in a short time various digital platforms were introduced that allowed teachers to hold online classes and attend webinars and online conferences. This is also shown by the research results, according to which 85% of higher education institutions in Europe switched to online teaching, while 12 % of higher education institutions were developing solution (as cited in Farnell et al, 2021, p. 22). The impact of the Pandemic was felt not only in terms of teaching and learning, but also in terms of research work and the possibilities for its implementation and presentation, as well as on the mobility of students and teaching staff. Finally, the impact that the Pandemic had on social dimension of higher education, the effect on underrepresented, vulnerable and disadvantaged learners, was also pronounced and worrisome (Farnellet al, 2021).

The transfer of teaching from the classroom to the online space required adaptation of work materials, work methods and techniques. However, the time limit that higher education institutions had for the transition to online teaching was really short and did not allow for radical changes. In the UNESCO report (IESALC report, COVID 19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations) the term „emergency remote teaching“ is used, which means transforming classes with physical presence to online classes, but without changing the curriculum or methodology (UNESCO. IESALC, 2020). In fact, given the time limit and the lack of training for online teaching, the necessary infrastructural support of online teaching was not provided, so it mainly represented an improvised adaptation of the contents ready to be implemented in the classroom. (Farnell et al, 2021, p. 22; Bryson&Andres, 2020; Turnbull; Chugh; Luck, 2021; Littlejohn, et al, 2021; Madhuwanthi et al, 2021). Precisely because of these

disadvantages, some universities later opted for the so-called a hybrid model of teaching and learning, as a combination of online teaching and teaching with the physical presence of a smaller number of students who were distributed in the classroom at a distance of 1.5m (Verde & Valero, 2021, p. 10-11).

The Macedonian educational system also faced the complete closure of educational institutions and the transition to online teaching. Even before the outbreak of the Pandemic, the educational institutions in Macedonia had taken reform steps in the direction of digitization of numerous segments in their operations, such as: electronic books for students achievements in primary and secondary schools, e-indexes in higher education, electronic communication, video-conferences between researchers (MES, 2021; UGD, 2021; UKIM, iKNOW system). However, the state of emergency caused by the pandemic imposed the need for a complete reorganization of the work of all participants in the educational process. In higher education, all ongoing activities with students in the academic year (lectures, exercises, colloquiums, exams, consultations, practical teaching) had to be carried out electronically, for which several conditions were necessary: a solid material and technical basis, support from the faculties, local and state educational authorities, readiness of teachers and students to implement online teaching (Zhao, Wu, & Hua, Guidance for Principals and Administrators, 2020:23; Zhao, Wu& Liu, Guidance for Teachers,2020:8; Zhao, Wu, & Kong, Guidance for Students 2020:11-16; Zhao, Wu, & Hua, Guidance for Principals and Administrators, 2020:10). In the conditions of a rapid and unexpected transition to online teaching, Macedonian higher education faced serious challenges and numerous open questions: how well the faculties are technically prepared to respond to online teaching (since both teachers and students have to work from home) and enable proper virtual learning environments; were all university teachers ready to accept alternative methods of delivering teaching and learning and were they digitally competent to implement them; how to implement practical teaching that could not be implemented in the field (in kindergartens, schools...); how to help those students who are vulnerable and in need, who come from a socially deprived environment and do not have access to digital means and internet communication.

In order to get an answer to some of these questions, seen from a student perspective, we examined the opinions and attitudes of students about the implemented online teaching in some of the higher education institutions in Macedonia that prepare teachers.

Methodology

The survey of students' experiences and opinions about online teaching in Macedonian higher education was conducted on two occasions, in the summer semester of the academic years 2020/2021 and 2021/22.. Both surveys included students from two higher education institutions that prepare pedagogues, elementary school teachers and educators in preschool institutions: the Institute of Pedagogy (IP) at the Faculty of Philosophy, UKIM in Skopje and the Faculty of Educational Sciences (FES) at the Goce Delcev University in Shtip. In the period April-May 2021, an online survey was conducted among 88 students from the two institutions, namely: 49 students (55.7%) from FES Shtip (from the three study programs Elementary school teachers, Preschool teachers and Pedagogy) and 39 students (44.3%) from The Institute of Pedagogy in Skopje. Given that online teaching started the previous year (2020), students already had the opportunity to experience the new model of teaching for a longer period of time and form their own opinion about its progress and quality.

Online teaching continued to be implemented as a single model or as a combined teaching or hybrid model (online teaching and teaching with physical presence) in the next academic year 2021/22. Precisely because of its prolonged development, we repeated the research one year later (April-May 2022), this time among 105 students from the same two institutions, namely: 54 students (51.4%) from FES Shtip (from the three study programs Elementary School Teachers, Preschool Teachers and Pedagogy) and 51 students (48.6%) from the Institute of Pedagogy in Skopje. Table 1 provides an overview of the research sample in the two surveys.

Table 1. Number of respondents

	April -May 2021		April - May 2022	
	f	%	F	%
Institute of Pedagogy Skopje	39	44,30%	51	48,6%
Faculty of Educational Sciences Stip	49	55,7%	54	51,4%
	88	100,00%	105	100,0%

The questions in the questionnaire were divided into five parts: general data about the students; access to digital equipment and computer skills; interest in pursuing online teaching; quality and efficiency of online teaching and learning; benefits and weaknesses of online teaching. Most of the questions were of a closed type, but there were also questions that allowed the students to formulate their answers independently. The obtained data were analyzed using quantitative and qualitative research methods.

RESULTS AND DISCUSSION

The largest number of students who choose the profession of preschool teacher, elementary school teacher and pedagogue are female, and that is why the sample has a predominance of female students (2021 year 82 female respondents and 6 male respondents; 2022 year 101 female respondents and 4 male respondents) (Chart 1).

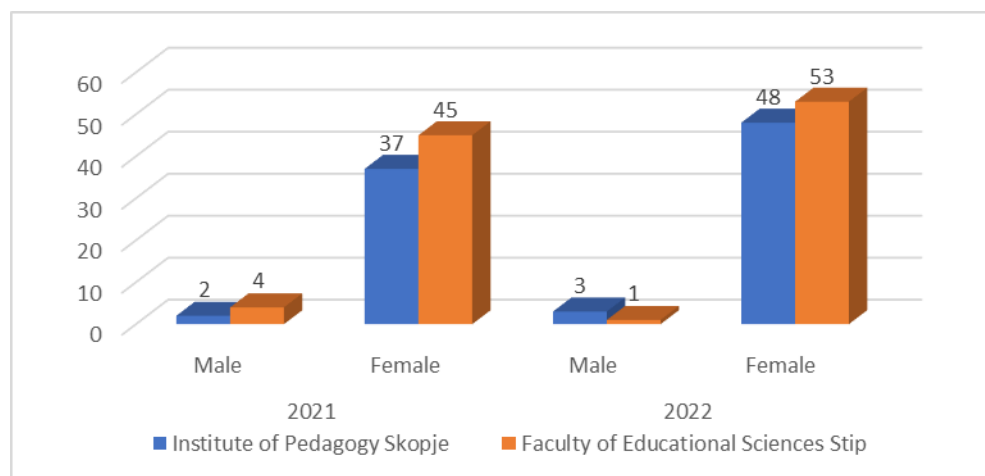


Chart 1. Number of students by gender

Respondents from the four years of study were included in both surveys (Chart 2 и Chart3). In the 2021 survey, first-year students had already spent one semester in online teaching, so they had the opportunity to share that experience in this survey, while the rest of the upper-year students had a minimum of one year of online teaching experience.

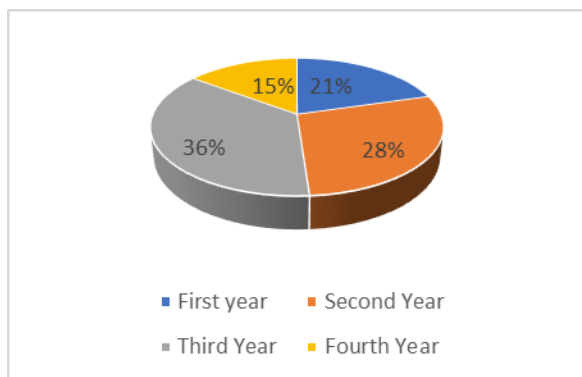


Chart 2. Students in their study year in 2021

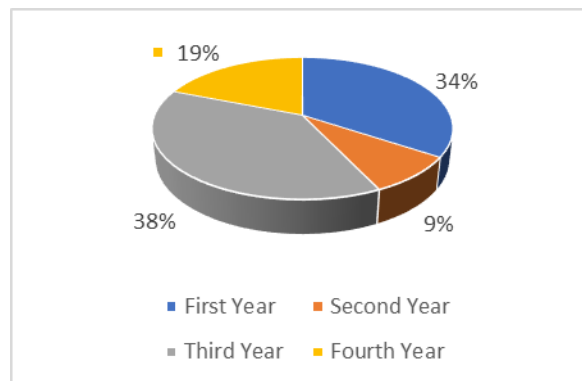


Chart 3. Students in their study year in 2022

Regarding the place of residence of the students during the online teaching (either in their place of residence or in the city where their faculty is located, of course, for some it may be the same place), most of the students of the Institute of pedagogy during the online teaching lived in Skopje, and the smallest part in the countryside. Of the surveyed students from FES Shtip, most of them lived in another city during the online teaching (they did not live in Shtip, where the faculty is located), and the percentage of students who lived in the countryside is also not small. (29,63%) (Chart 4).

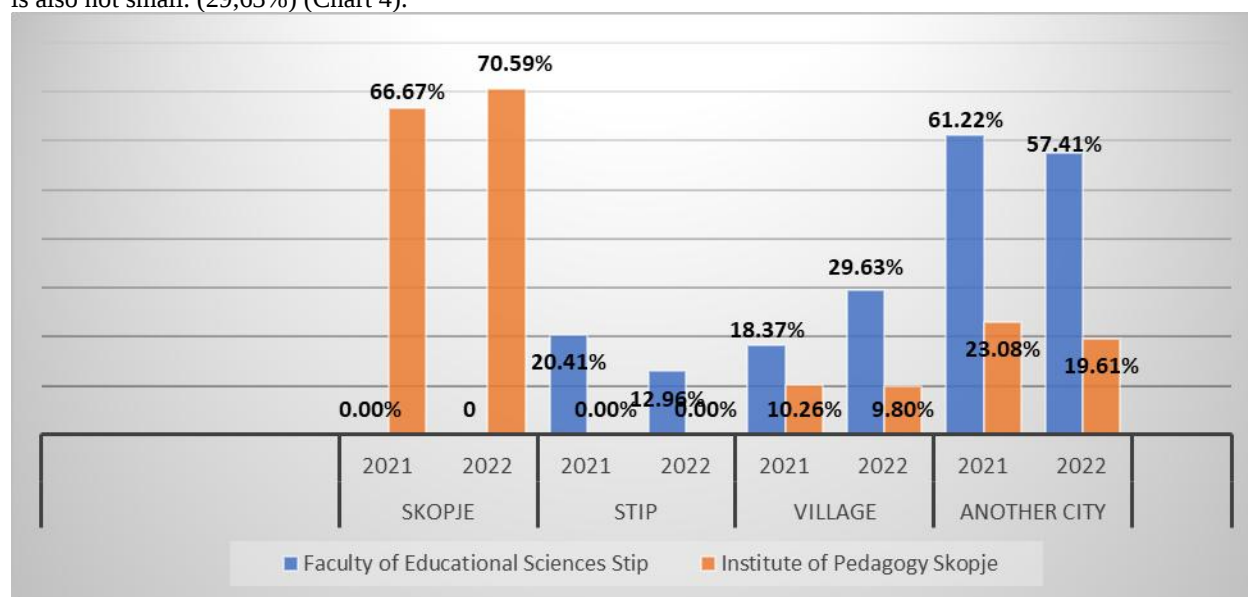


Chart 4. Place of residence during online teaching

These informations will be important to determine the connection and conditionality with the availability and use of the digital equipment needed to follow the online teaching by the students (for example, if the students do not have access to a computer or the Internet due to the place of residence).

Students' access to digital equipment and their computer skills

Most of the students pointed out that they used both a computer and a smartphone to follow the online teaching (Chart 5). This data shows us that 79% of the students had the opportunity to follow the teaching smoothly at any moment due to the availability of both devices. Both institutions have the lowest number of students who only use a smartphone to follow online classes.

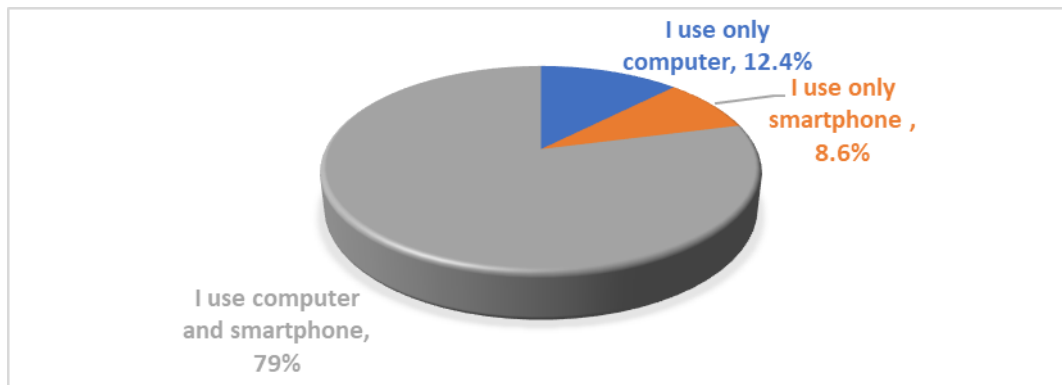


Chart 5. How students follow online classes

Ever since the online teaching started, most of the students had access to digital equipment (computer and internet). smaller number of students had access to a smartphone and the Internet, while 2 students from the Institute of Pedagogy in Skopje and 4 students from FES Shtip only had access to a smartphone, without access to the Internet, and one student from the Institute of Pedagogy in Skopje had access only with a computer.

From the students' responses, we noticed that there was no connection between the student's place of residence during the online teaching and what digital equipment they had access to when the online teaching started. Namely, in the group of students who pointed out that when the online teaching started, they only had access to a smartphone, there are students from Shtip and Skopje, and from other cities and countryside.

What we were particularly interested in was whether the provision of the necessary digital equipment for monitoring the online teaching was a financial burden for the students. The majority of students did not have a financial burden regarding this issue, but the results show that the percentage of students (24%) who pointed out that they had financial difficulty to provide the necessary digital equipment to be able to follow online classes should not be neglected. (Chart 6).

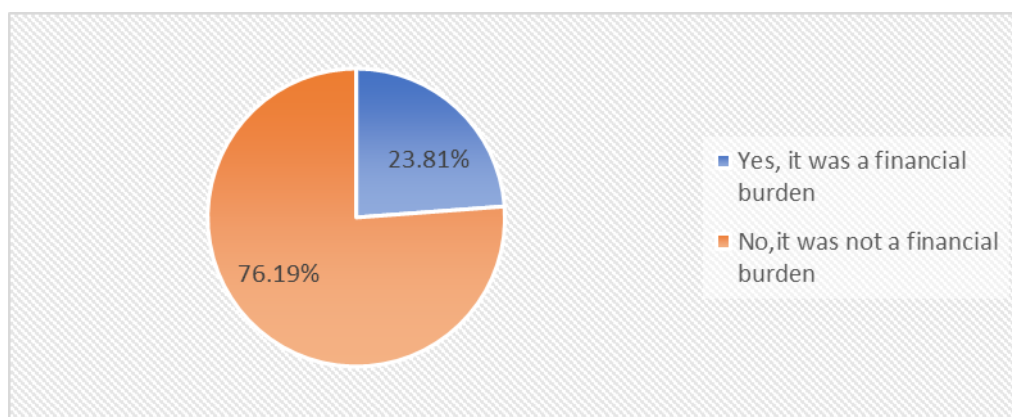


Chart 6. Financial burden to provide digital equipment

For active monitoring and participation in online teaching, the computer skills of the students are of great importance. Therefore, in the research we wanted to see what computer skills the students had at the very beginning of the implementation of the online teaching in 2020 and at the time of the implementation of the research in 2021 or 2022.

A greater number of students from both institutions stated that at the very beginning of the online teaching they were able to follow the online classes (in terms of their computer skills), but there was not a small number of students who needed help at the beginning (Chart 7). However, the results of the two charts (Chart 7 and Chart 8) show that the percentage of students who need help to follow and participate in online classes has significantly

decreased after one or two years of participation in online classes (from 26.7% the number of students decreased to 6.5%).

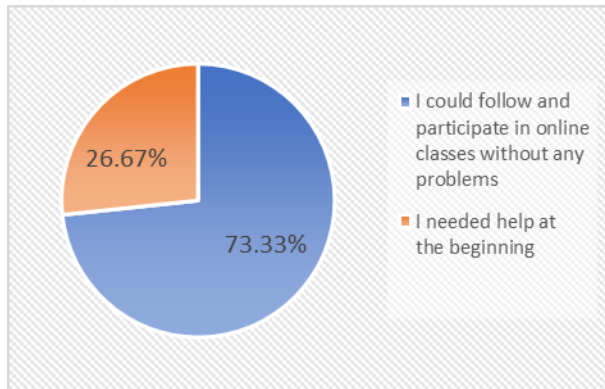


Chart 7. How do students rate their computer skills when they start following online classes?

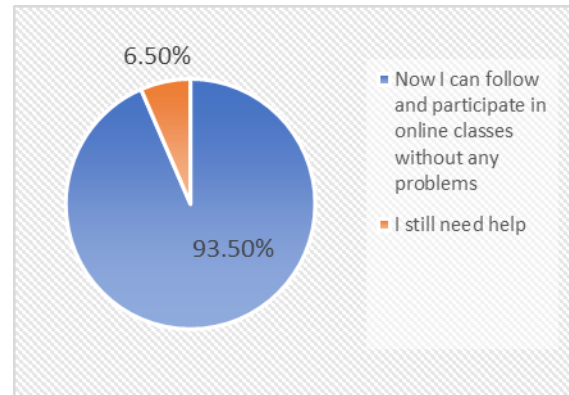


Chart8. How do students rate their computer skills now (for following online classes)

Students' interest to attend online classes

The new way of organizing teaching has imposed a series of questions regarding the interest of students to follow and actively participate in online teaching. When we asked if and how often they (students) attend online classes during the semester, the majority of students (65.91%) in 2021 state that they regularly attended online classes, and a smaller percentage of students (18%) attended some of the classes occasionally (Chart 9). The situation is similar in the coming year 2022, with an even greater number of students who regularly attended online classes (79%).

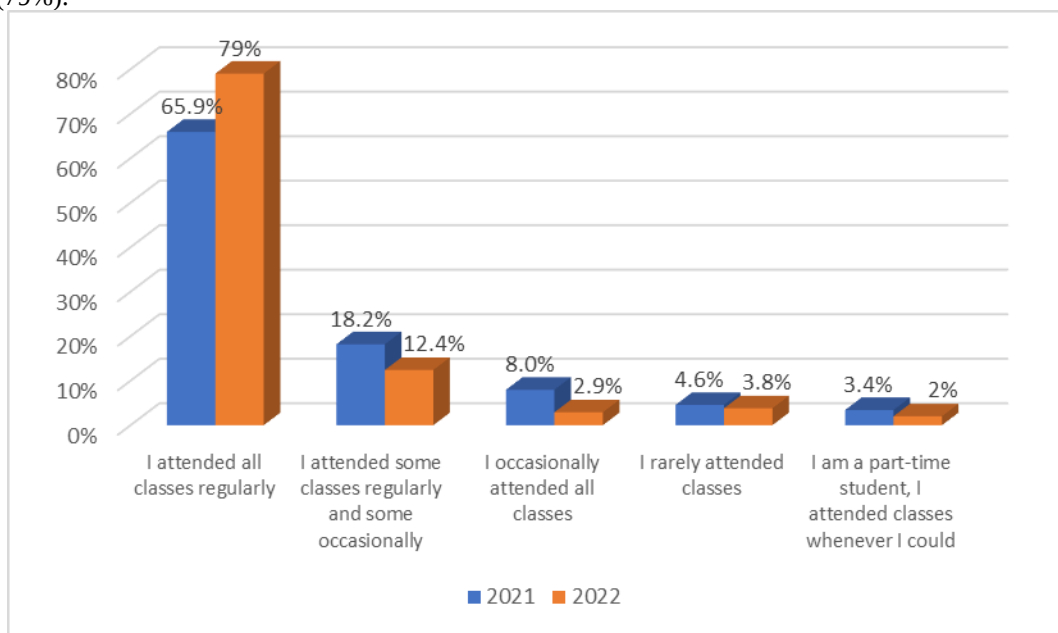


Chart 9. Students' attendance at online classes

The most common reason mentioned by students for attending online classes is to receive useful information, followed by the fact that they learned a large part of the content in class, as well as the opportunity to share experiences and information. The least mentioned reason is the mandatory nature of online classes.

There is a small number of respondents from both educational institutions who consider that online classes were not interesting in any subject at all Table 2. In both years of the survey, slightly more than half of respondents found online classes mostly interesting. The number of respondents in both years of the research who consider that online classes were interesting in only a small part of the subjects should not be neglected.

Table 2. Students' interest to attend online classes

	Respodents 2021		Respodents 2022	
	f	%	f	%
Yes, the classes in all subjects were interesting	20	22,73	28	26,7
Yes, the classes were interesting in many subjects	31	35,23	38	36,2
Yes, the classes were interesting in a small number of subjects	32	36,36	35	33,3
No, the classes were not interesting in any of the subjects	5	5,68	4	3,8
Total	88	100	105	100

In both institutions, the first two reasons why students find online classes interesting are the way the teacher conveys the teaching content and the discussions that take place during the classes. The students state the other reasons in different order: for the students from the Institute of Pedagogy, they are the material they study, the use of illustrative and video material, and the least mentioned reason is the engagement of the students during classes. For the students from the Faculty of Educational Sciences, the third reason is the engagement of the students during the classes, followed by the material they study and the application of illustrative and video material.

One third of the students from both institutions mentioned certain reasons why they think online classes are not interesting. The first is that the teacher was just reading or talking disinterestedly. Other mentioned reasons why the classes were not interesting are: the teacher did not encourage discussion, the classes were short and pro-forma.

The experience of two semesters of online teaching for most students and one semester of online teaching for first-year students (in the 2021 survey) allowed us to ask respondents which type of teaching they were most interested in. About half of the respondents from both institutions declare for teaching with physical presence, but it is not small the number of students whose interest is the same (both in relation to online teaching and in relation to teaching with physical presence) and those students who are for online teaching (Chart 10). In the 2022 survey, we asked the same question, whereas students who had no experience in studying with physical presence did not answer this question (first-year students). Differences are noted on this question when we compare the 2021 survey and the 2022 survey. In 2022, we have a significant increase in the percentage of students who are more interested in online classes, as opposed to respondents who gave this answer a year earlier.

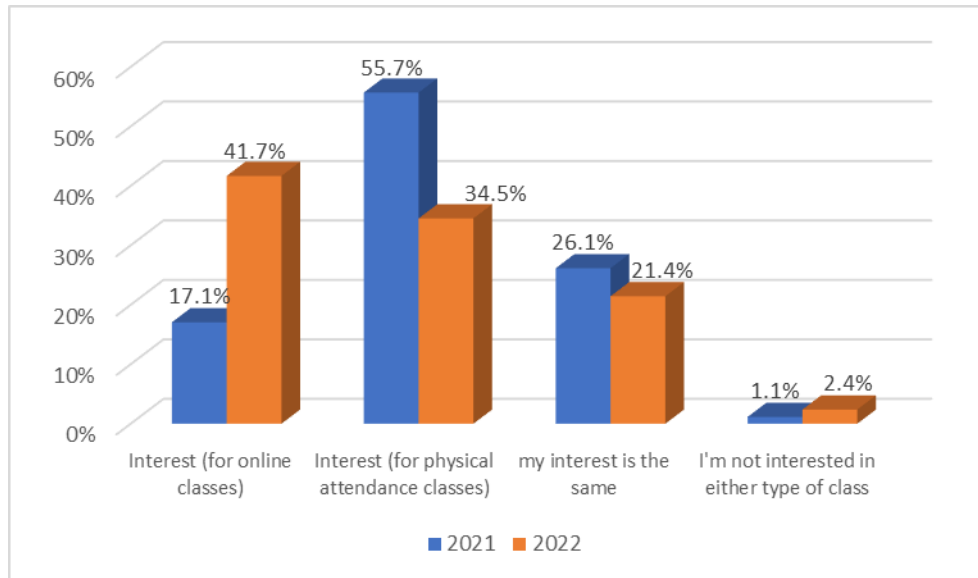


Chart 10. Classes where students are more interested in

Quality of online teaching

We perceived the quality and effectiveness of online teaching and learning through several aspects: through the quality of the platform that was used, the regular maintenance of online classes and the way of their implementation and communication with teachers.

Students from both institutions state that in online teaching and learning they use all the tools mentioned (PPT presentations and university platforms, web pages and applications in the field of education as well as electronic publications and learning materials, as well as videos from youtube).

Regarding the level of students' satisfaction with the platform they used, the results of the two surveys show that about half of the students are satisfied, and slightly less than half are partially satisfied (Chart 11).

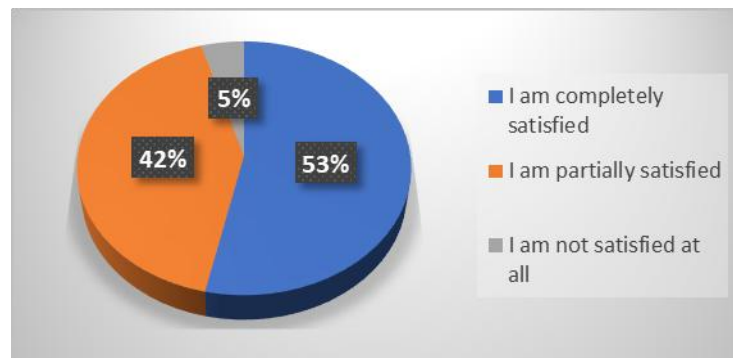


Chart 11. Students' experience of the quality of the platform they used

The responses of the students (2021 and 2022) show that online teaching is mostly regularly implemented at their institution (Chart 12). Regarding the duration of online classes, the majority of students indicate that the duration is the same for both online and face-to-face classes. However, the number of students who point out that online classes last shorter or longer than classes with physical presence is not negligible. (Chart 13).

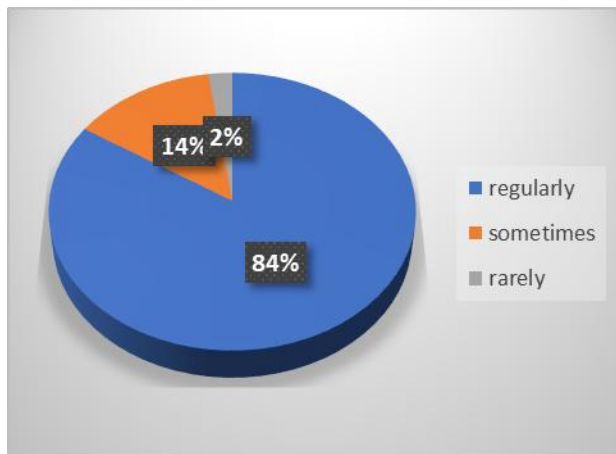


Chart 12. Frequency of the realization of the online classes

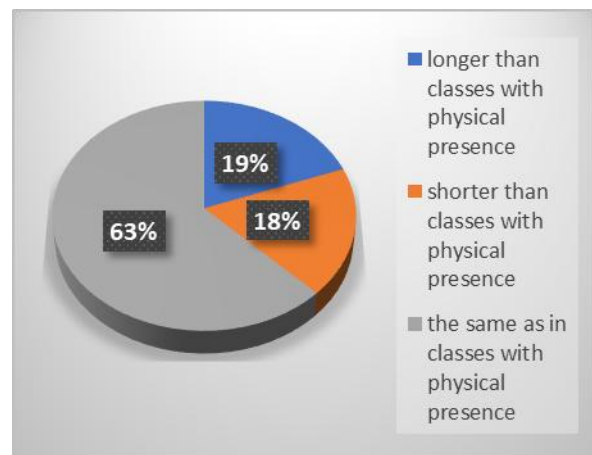


Chart 13. Duration of online classes

When it comes to students' activity during online and face-to-face classes, students' responses from surveys in both years show that slightly less than half of respondents are equally active in both types of classes. The rest of the respondents are divided, some are more active in classes with physical presence, and others in online classes. The number of respondents who were not active in both types of classes is small (Chart 14).

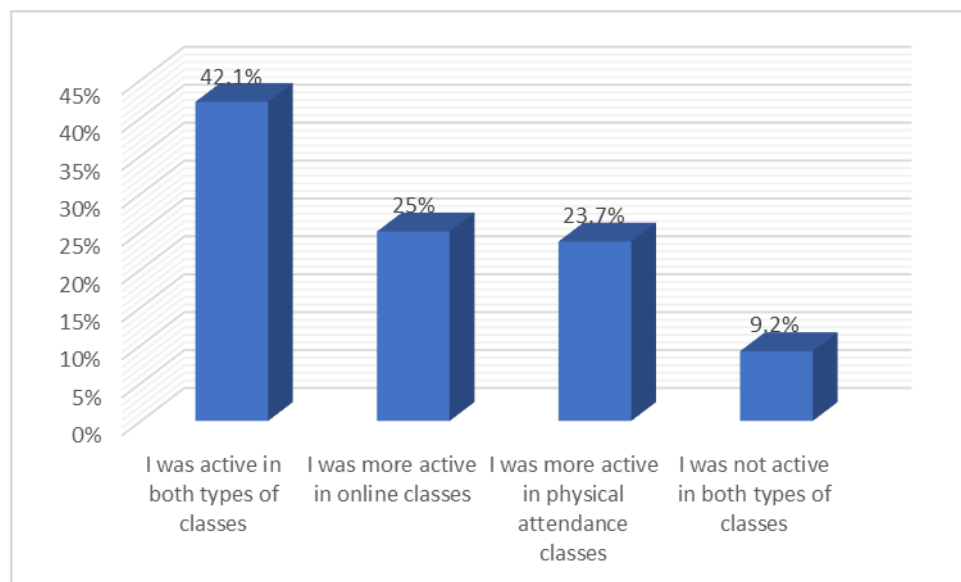


Chart 14. Students' activity in classes

Regarding the students' experience of the teachers' availability for consultation, the results show that about 44% of the students think that the teachers are equally available in both types of teaching. We noticed a divided opinion among some students whether teachers are more accessible during online classes or during classes with physical presence. The percentage of students who consider that teachers are not available for both types of classes is small.

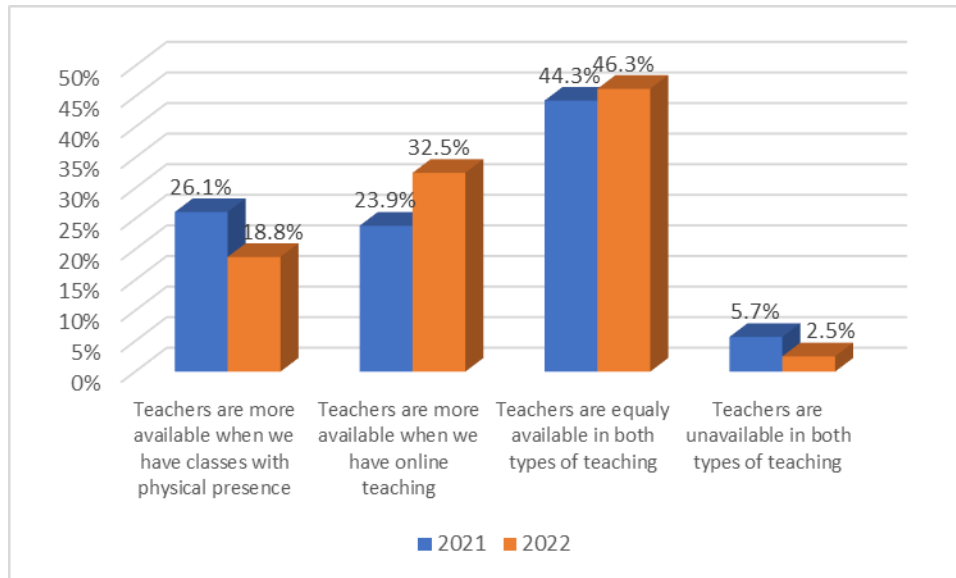


Chart 15. Teachers' availability for consultation

At both institutions, in both surveys, most of the professors implemented the teaching content using PPT presentations during online classes.

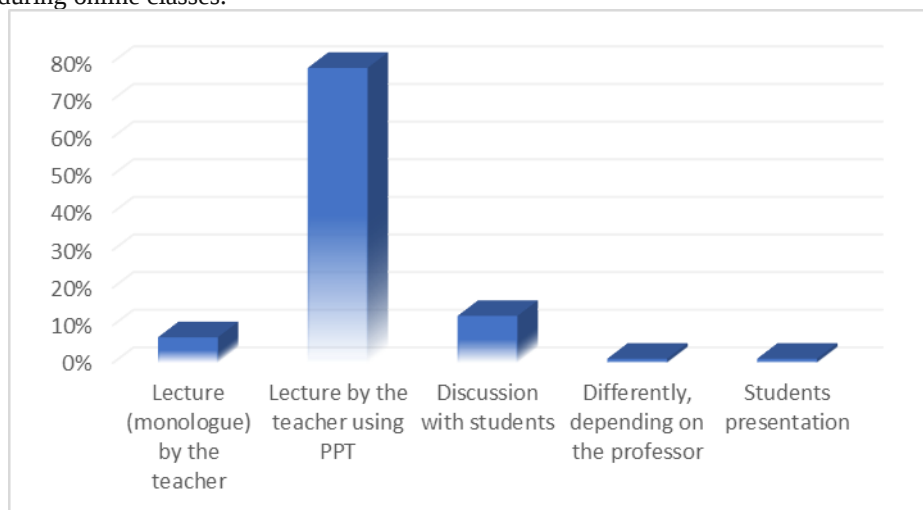


Chart 16. Realization of online classes

In both surveys, the realization of the colloquiums and exams at the FES took place through online tests or through online oral questioning, while at the Institute of Pedagogy, most of the exams and colloquiums were realized with physical presence, and a smaller part with online oral or written questioning. At the same time, the majority of students from both institutions point out that there is no difference in the time they need to prepare for a colloquium or exam in both ways of their implementation.

More than half of the respondents from both institutions (Institute of Pedagogy 58% and FES 69%) show that they have achieved the same success in online teaching as before. 25% of students from the Institute of Pedagogy showed higher success during online teaching, while at FES 8% of students had an improvement in success during online teaching.

Over 60% of respondents from both institutions believe that they achieved the desired results with online learning. The remaining percentage of students from both institutions believe that they did not achieve the desired results with online learning. At the end of this section, we asked students to rate the quality of teaching numerically from 0 to 5. A greater number of students gave a score of 3 and above 3 in both surveys, and it is noteworthy that online teaching was rated higher by students in 2022 compared to 2021 (Chart 17).

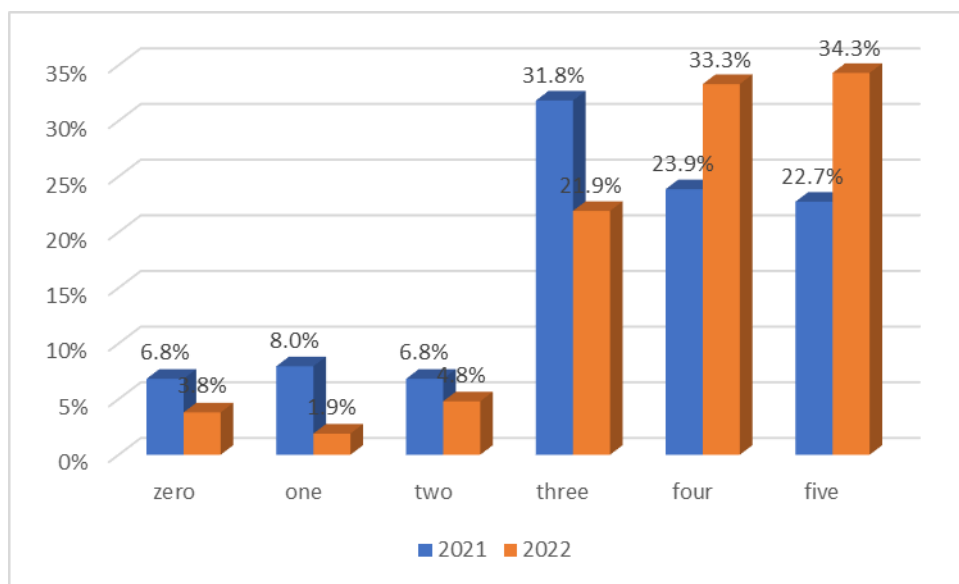


Chart 17. Students evaluation of online teaching

Benefits and weaknesses of online teaching

The literature points out a series of advantages and disadvantages that online teaching brings with it. On the one hand, online teaching and learning offers easy access to a large number of experts, wide access to numerous courses, access to online teaching from any place using a suitable device, online platforms provide the implementation of interactions that can be realized at any time, developing students' digital learning skills, improving teachers' digital literacy, self-regulated learning (better balance between students learning schedule and their other daily activities), immediate feedback; Flexibility; The tools improve students autonomy. On the other hand, in online teaching there is a lack of interactivity, lack of concentration (because it is difficult to maintain attention due to long sitting in front of the screen and lack of direct face-to-face contact with the teacher), technical problems can arise, the implementation the assessment may be interrupted due to technical problems (internet disconnection, power outage, family emergency); anxiety due to interruption in online communication or lack of computer skills. It can be said that on the one hand virtual platforms are useful for the teachers, through them, teachers receive information on how many times certain content is viewed by the students, but on the other hand, a weakness is that the teachers cannot get information on how well the students have understood the content (Butnaru, Nit, Anichiti, Brînză, 2021; Zhao, Wu, & Kong, J. Guidance for Students, 2020:9-10; Zhao, Wu, & Lin, (2020). Guidance for Parents and Communities; Montenegro-Rueda, M, et al., 2021 p. 10-12).

In our survey, students cite several benefits of online teaching (Table 3): saving time and money (wherever the students are, they can follow the teaching, and at the same time save financial resources because they do not have to travel to the university and back); the implementation of online teaching enabled students and professors to improve their computer skills; A major advantage of online teaching is emphasized by part-time students, as it allows them to follow lectures and exercises frequently („The benefit is that I, as a part-time student, can also take classes “). However, it is not small the percentage of students (about a third of the total number) who pointed out that they do not have any benefits from online teaching („Face-to-face teaching is significantly more efficient and better, so there is nothing that online teaching offers that face-to-face teaching does not have. “).

Table 3. Benefits of online teaching

Basic word	f	%	Related words
Engagement and activity	7	7,96 %	Greater engagement of students and professors Students are more active, they discuss more Greater openness to discussions Greater communication with professors
Availability of professors	3	3,41%	The professors are more accessible
Time and finances	32	36,36%	I can join from home Saving money for the road Time saving, no need to travel to college Reduction of material costs of stay
Benefit for part-time students	5	5,68%	Ability to attend classes,
Computer skills	8	9,09%	Acquisition of IT skills, New knowledge related to online teaching Improving the preparation of presentations Getting to know the technology Getting to know different types of tools
Covid 19	3	3,41%	Only virus protection
There is none	30	34,09%	There are no special benefits, there are no benefits
Total	88	100 %	

The lack of interaction and socialization is the biggest weakness of online teaching highlighted by students in the survey (Table 4). As more pronounced weaknesses, although in a smaller percentage, the students also mention the technical problems that arise with this type of teaching, as well as the impossibility of real practical teaching at the teaching faculties. („We don't have exercises and practical teaching “, „The part with the lack of practical teaching in educational institutions bothers me, when you have direct contact with the institution you are studying for, of course you will learn more “).

Table 4. Weaknesses of online teaching

Basic word	F	%	Related words
Communication, Activity/passivity	43	48,86%	Lack of interaction, communication, socialization Less talk Inability to socialize with colleagues We do not have direct face-to-face contact with colleagues Lack of non-verbal communication

Although they are all included, not all are active			
The way of teaching	6	6,82%	The energy of the teacher is missing Mainly lectures through presentations
Practical teaching	7	7,96%	Impossibility to realize the practical teaching
Technical problems	10	11,36%	Sometimes there is no internet and it is not possible to follow the teaching Connection problems Inadequately trained professors in the use of technology
Evaluation	3	3,41%	Greater opportunities to cheat and get unrealistic grades It is not evaluated realistically, lower grades are given Unreal assessment
Health condition	4	4,55%	Weak physical activity More time spent in front of the computer Problems with eyes, spine
No weaknesses	15	17,05	Online teaching has no weaknesses
Total	85	100%	

Based on the identified difficulties and weaknesses, the students in the survey give some directions for the improvement and advancement of online teaching, such as: greater engagement of students during classes („Students to be more engaged, to be given tasks, to discuss more...“), provision of greater dynamics in the classes by the professors („Both professors and students should be more engaged for a better implementation, that is, to find even more interesting ways to do it“), improvement of the IT skills of the teaching staff („To organize training for professors where they will be able to familiarize themselves with various tools to increase the quality of lectures“, „Greater training of teaching staff for online teaching“), providing the necessary IT equipment („Platforms need to be upgraded“), greater control in online assessment („To find ways as far as possible to reduce the possibilities of cheating in order to evaluate real knowledge“) (Table 5).

Table 5. Guidelines provided by students to enhance online learning

Basic word	F	%	Related words
Activity	41	46,59%	Greater involvement of students in classes To avoid the monotonous monologue in the lecture Greater dynamics of the class Students should be encouraged to dialogue More dynamic classes with more student engagement Greater engagement of teachers Greater dynamism on the part of the professor
IT skills and equipment	11	12,5%	Staff training for online teaching To provide IT equipment for students who cannot buy it Improvement of the platform through which the teaching is held

			For every professor and student to have equipment
Realization of colloquiums/exams	4	4,55%	Turning on cameras and microphones To find ways to reduce the possibilities of prescription and cheating
Nothing can be done	11	12,5%	Can't be promoted, just to go with physical presence Nothing can replace teaching with physical presence
There's no problem	13	14,77%	I wouldn't change a thing It works flawlessly
No answer	8	9,09%	
Total	100		

Given that the main identified weakness of online teaching was the lack of interaction and communication, most of the students' suggestions for its improvement refer precisely to increasing the engagement of both students and teachers in the preparation and implementation of classes. („*Greater engagement by students and professors in teaching*“, „*To give the maximum from both sides in the teaching, so that the learning process could be efficient*“ „*Let us - the students - be more engaged and involved in the learning process through encouragement, questions, discussions*“. Although in a twice smaller percentage, students also indicate the need for training of teachers for online teaching („*To improve the way of sharing information by some professors*“, „*Education of the professors to deal with the platform on which the teaching is carried out*“).

Conclusion

In a period of two academic years during the Covid 19 pandemic, Macedonian students and professors in higher education worked in conditions that were not so smoothy. In the beginning, online teaching and the realization of all university activities was not a matter of choice, but it was imposed as the only way of functioning of the academic life, not only in Macedonia but also in the whole world. The quick transition from classroom teaching to online teaching due to the smooth running of current activities did not allow enough time for preparation and adaptation to the new situation, due to which all participants in the educational process found themselves in a difficult and complex state of confusion and uncertainty, stress and concerns, costs and the need for technical re-equipment and re-training for remote work.

The results of the research conducted among the Macedonian students studying at the teaching faculties showed that at the very beginning of the online work, the majority of the students had access to the necessary technology to be able to follow the teaching, but there were still students for whom the new situation brought costs. The number of students who initially needed training to follow and participate in online teaching is not small. As for the attendance of the students at the online classes, which were mainly held regularly, the students confirmed their attendance at these classes, but later this issue also appeared in the section on the shortcomings of the online teaching, where it was emphasized that the attendance of the students is only formally and without adequate control ensured.

During the online teaching, the lessons were realized mostly through the presentation of the teacher using a PPT, and the students would like their greater involvement and engagement in the teaching.

About two-thirds of the students think that the teachers were available to them during the online teaching, while the rest think that the teachers are still more accessible when there is teaching with physical presence. Students from both institutions highlight the need for greater control over online questioning and the presence of students during online activities.

A large number of students share the opinion that online teaching cannot replace physical teaching, which is also confirmed by the results of other similar surveys. (Verde & Valero, 2021, p. 10 -11). The advantages of online teaching are the saving of time and money, the possibility to be followed by part-time students, but all students point out the big drawback of online classes – the lack of communication and the impossibility to realize practical teaching.

References

- Bryson, JR; Andres, L; (2020) Covid-19 and Rapid Adoption and Improvisation of Online Teaching: Curating Resources for Extensive versus Intensive Online Learning Experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44 (2) pp. 608-623. 10.1080/03098265.2020.1807478;.
- Butnaru, G.I.; Nit, ă, V.;Anichiti, A.; Brînz ă, G. *The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic—A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania*. *Sustainability* 2021, 13, 5311. <https://doi.org/10.3390/su13095311>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). ‘The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence’, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/069216
- Littlejohn, A, Gourlay, L, Kennedy, E, Logan, K, Neumann, T, Oliver, M, Potter, J and Rode, JA. 2021. Moving Teaching Online: Cultural Barriers Experienced by University Teachers During Covid-19. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1):7, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.631>
- Madhuwanthi, L.A.P., Muthulingam, A., & Madusha, M.G.H. (2021). Paradigm Shift for Online Learning: Voices of Undergraduates from a National University in Sri Lanka *International Journal of Education, Teaching, and Social Sciences* <https://journal.ijs-institute.org/index.php/ijets/article/view/429>
- Montenegro-Rueda, M.; Luque-de la Rosa, A.; Sarasola Sánchez-Serrano, J.L.; Fernández-Cerero, J. Assessment in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability* 2021, 13, 10509. <https://doi.org/10.3390/su131910509>
- Ministry of Education and Science (2021). Instruction - announcement by the parent and review of the weekly report, Retrieved on 20 May 2022 from <http://mrk.mk/wp-content/uploads/2021/09/ednevnik-roditel-nedelen-izvestaj.pdf>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., Koole, M. (2020). *Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity*, Springer Nature Switzerland AG 2020.
- Turnbull, D., Chugh, R., Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Education and Information Technologies* <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10633-w>
- UGD (2021). Launched e-index for 2nd and 3rd cycle of studies. Retrieved on 18 September 2022 from <https://ugd.mk/index.php/studenti/soopshtenija/422-soopstenie-2-ciklus2>
- UKIM. iKNOW system. Retrieved on 28th August 2023 from <https://www.ukim.edu.mk/iknow-help/>
- UNESCO. Education: from school closure to recovery. Retrieved on 5 February 2023 from <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- UNESCO IESALC (2020). Covid – 19 and higher education: Today and tomorrow, Impact analysis, policy responses and recommendations. UNESCO IESALC. Retrieved on 1 February 2023 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375693>
- Verde A and Valero JM (2021). Teaching and Learning Modalities in Higher Education During the Pandemic: Responses to Coronavirus Disease 2019 From Spain. *Front. Psychol.* 12:648592. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648592
- Zhao, J. H., Wu, P. Z., & Liu, G. (2020). *Guidance for Teachers: Online Education During COVID-19 Pandemic*. Shenzhen: Center for Higher Education Research, Southern University of Science and Technology
- Zhao, J. H., Wu, P. Z., & Lin, X . Y. (2020). *Guidance for Parents and Communities: Online Education During COVID-19 Pandemic*. Shenzhen: Center for Higher Education Research, Southern University of Science and Technology
- Zhao, J. H., Wu, P. Z., & Hua, Z. X. (2020). *Guidance for Principals and Administrators: Online Education During COVID-19 Pandemic*. Shenzhen: Center for Higher Education Research, Southern University of Science and Technology
- Zhao, J. H., Wu, P. Z., & Kong, J. (2020). *Guidance for Students - Online Education During COVID-19 Pandemic*. Shenzhen: Center for Higher Education Research, Southern University of Science and Technology

НЕКОИ СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВОЈ НА ПОЧЕТНИ МАТЕМАТИЧКИ ПОИМИ

Снежана Јованова – Митковска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
snezana.jovanova@ugd.edu.mk

Апстракт: Холистичкиот развој на младите личности во голема мера се заснова на учењето, мотивацијата, емоциите. Важен, составен дел од тој развој е математиката како аспект на когнитивниот развој. Нејзиното значење и улога произлегува од нејзината сеprisутност во животот на секоја индивидуа. Математичката компетентност е една од клучните компетенции кои треба да ги има секоја личност. Периодот на раното детство е периодот во кој се започнува со стекнување на оваа компетентност. Семејството е првата алка каде на спонтан начин се развиваат математичките поими, за да покасно се трансферира во предучилишните установи, училиштата, каде, организирано, плански, постапно, систематски се одвива процесот на осознавање, развивање, формирање на математичките поими. Процесот на развој, формирање на математичките поими трае до крајот на животот. Имајќи ги во предвид современите трендови во воспитно образовната работа, во кои се потенцира активната улога на детето, ученикот, клучно е прашањето како да се обезбеди успешно учење т.е. квалитетно поучување во сите области, па и во математиката. Во трудот се елаборира проблемот поврзан со развојот на почетни математички поими, начинот на кој децата од предучилишна возраст учат, како и презентирани се предлог стратегии насочени кон подобрување на процесот на поучување, учење на почетните математички поими.

Клучни зборови: дете, воспитувач, учење, поучување, математика, постапка

SOME STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF INITIAL MATHEMATICAL CONCEPTS

Snezhana Jovanova – Mitkovska

Faculty of Educational Sciences, "Goce Delchev" University, Shtip
snezana.jovanova@ugd.edu.mk

Abstract: The holistic development of young people is largely based on learning, motivation, emotions. An important, integral part of that development is mathematics, as an aspect of cognitive development. Her meaning and role, derives from her ubiquity in the life of every individual. Mathematical competence is one of the key competences that every person should have. The period of early childhood is the period in which begins the acquisition of this competence. Family is the first link where mathematical concepts are spontaneously developed. In preschool institutions, schools, the process of understanding, developing, forming mathematical concepts takes place in an organized, planned, systematic manner, a process that has continuity and lasts until the end of life.

The paper elaborates the problem related to the development of initial mathematical concepts, the way preschool children learn, and presented are proposed strategies aimed at improving the teaching process, learning the initial mathematical concepts.

Key words: child, educator, learning, teaching, mathematics, procedure

Вовед

Предучилишниот период е период на интензивен раст и развој, период на бурни промени кај децата од предучилишна возраст.

Детето од предучилишна возраст е љубопитно, радознано за сè што постои околу него, за сè она кое се наоѓа во неговата најнепосредна средина. Показува љубопитност, радозналост и за бројните математички концепти кои се наоѓаат околу него. Периодот на раното детство е критичното време за развој на математичките концепти, вештини. Со раното воведување на децата во математичките концепти, всушност, можеме да им помогнеме на децата да развијат силна основа за нивниот иден успех, не само во математиката, но и во останатите области.

Всушност, возрасните, родителите, блиските, воспитувачите ја имаат клучната улога во всадувањето на љубов кон математиката, во развојот на основните математички концепти. Тие се оние кои треба да обезбедат поддржувачка, стимулативна средина за учење и развој на нови концепти, вештини. Тоа подразбира паралелно искористување на секојдневните рутини, користење на секојдневни ситуации, но и осмислување, креирање на нови ситуации преку кои на забавен, интересен начин децата ќе се вклучат во забавни математички активности, ќе откриваат, истражуваат, играат, ќе „учат“ математика, ќе развиваат љубов кон неа. Зошто тоа ни е потребно?

Значење на математиката за децата од предучилишна возраст

Децата се мали истражувачи, полни со имагинација, креативност, сопствено мислење. Нивната имагинација нема крај, таа е нивната водилка кон истражување, откривање на светот околу нив.

Зошто токму од рана возраст, децата треба да се поттикнуваат да ги развиваат, формираат математичките поими?

Одговорот е мошне едноставен. Затоа што математиката е насекаде околу нас, постојано се среќаваме со различните математички концепти.

Клементс (Clements, 2001), сугерира дека математика е потребна за децата од предучилишна возраст од неколку причини:

- Децата од предучилишна возраст ја искусуваат математиката на основно ниво и тоа треба да се подобри;
- Многу деца, особено оние од малцинско потекло или недоволно застапени групи, имаат тешкотии во училишната математика и затоа наставниците од предучилишна возраст треба да се занимаваат со тие прашања за еднаквост;
- Децата од предучилишна возраст поседуваат неформални математички способности и користат математички идеи во реалниот живот, а наставниците од предучилишна возраст треба да капитализираат од нивните интереси и
- истражувањето на мозокот покажа дека мозокот на децата од предучилишна возраст е подложен на значителен развој, нивните искуства и учење влијаат на структурата и организацијата на нивниот мозок, а мозокот на децата од предучилишна возраст најмногу се развива како резултат на сложени активности.

За нас, осознавањето, разбирањето на основните математички концепти има свој придонес во развојот на логичко математичките структури на мислењето; придонес во поттикнување на создајните мотиви кај децата, буди љубопитност, радозналост; придонес во развојот нај на детската личност во смисла го обезбедува неговиот однос кон работата: трудољубивост, самоиницијативност, совесност, самокритичност, сигурност во себе, упорност, дисциплинираност, креативност и др.; придонес за правилен социоемоционален развој - восхит од решавање на задачата, гордост од успехот, соработка, другарство, пријателство; можност да детето/ученикот управува со време и средства и начин на постапување во секојдневни ситуации кои вклучуваат луѓе (пр. пресметка колку време ни е потребно за доаѓање до училиште, колку храна е потребна за нашата фамилија и сл.); придонесува за решавање на проблеми и градење на значајни одлуки; можност за користење на технологијата (пр. калкулатори, компјутери), при решавање на проблеми; придонес во оспособување на децата/учениците за самостојно пронаоѓање на количински и просторни елементи и нивните односи во природата и општеството; придонес во оспособување децата/учениците бројчано да ја сфатат и разберат околината, да воочуваат бројчени односи, да го воочат нивниот ред и точност при јавувањето, т.е. подразбира степен на повисок интелектуален развој; упорност – започнатата работа да се доведе до крај; смисла за точност, уредност, прегледност во работата (писмените и графички работи на учениците); ја јакне самодовербата, правилната процена на сопствените сили; води кон развој и продлабочување на правилното просторно претставување; го олеснува разбирањето на сите други науки кои го користат математичкиот јазик и симболика....

Сето наведено е во прилог на тезата дека математиката е за секого и дека „учењето“, развивањето, формирањето на математичките концепти треба да започне од најмала возраст во семејството, а понатаму на организиран начин да продолжи во предучилишните установи, училиштата, факултетите.....

Како ги „учат“ математичките концепти децата од предучилишна возраст?

Кога станува збор за детското учење, се поставуваат низа на прашања кои се однесуваат на тоа дали децата од предучилишна возраст навистина учат, или пак станува збор за нешто сосема друго, различно од учење? Во врска со одговорот на поставените прашања имаме диференцирани мислења кај различни автори. Едни, ја застапуваат тезата дека не станува збор за учење кај децата од предучилишната возраст, но дека до осознавање на математичките концепти децата доаѓаат сами по себе, спонтано, без ничие влијание и овие сознанија покасно не е можно да се поврзат во континуитет со покасните, академски програми на учење “ (Спасојевић, 2013, стр. 9)

Резултатите од бројни истражувања, пред се истражувањата во областа на невронауките, психологијата, медицината, биологијата, водат кон промени во сфаќањата и поимањето на процесот на рано учење, т.е. се истакнува дека процесот на рано учење, е присутен уште во раното детство и е основа за подоцнежното ефикасно и брзо учење.

Учењето како процес (промени во однесување на единката) постои уште во текот на првите денови, месеци и години од животот. Тоа е базата, основата за учење на возрасните, а се остварува со трансфер на раното, на покасното, ефикасно и брзо учење. Резултанта на овој процес се промените во однесувањето на единката. Со учењето, детето воведува ред во хаотичната ситуација со која се соочува

во посредната, непосредната околина. Целта на учењето во предучилишна возраст е задоволување на основните потреби на детето. Учењето претставува спонтан чин, базиран на детскиот интерес, реализиран на забавен, интересен начин, најчесто преку игра.

Основната улога на учењето во раното детство не смее да биде насочена кон оспособување на детето да меморира изолирани факти, но учењето треба да биде стратешко (структурно); насочено кон формирање на богат и флексибилен модел на реалноста која постои, насочено кон создавање на општи идеи за светот, природата, општеството и човекот.

Учењето во раната возраст не треба да биде ограничено „само на интелектуалната“ сфера на личноста, туку истото треба да се однесува на сите аспекти од нејзиниот развој, т.е. да го овозможи холистичкиот развој на детската личност.

И „учењето“, развојот, формирањето на математичките концепти треба да се сфати и разбере како еден аспект од холистичкиот развој на детската личност.

Конструктивистичките теории, се базата за разбирање, сфаќање на процесот на учење кај децата од предучилишна возраст. Согласно овие теории „разбирањето на светот се базира, темели на претходното знаење и на сопственото детско искуство кое се стекнува низ интеракцијата со другите луѓе. Детето е активен субјект во стекнување, градење на своето знаење, при што акцентот се поставува на стекнување на знаења од прва рака низ непосредното искуство. На детето на тој начин му се овозможува да ја сфати и разбере поврзаноста на минатите, сегашни случувања помеѓу луѓето, објектите и случувањата во светот (Barbour&Seefeld, според Slunjski, 2001, стр. 49)

Конструктивистичките теории на Пијаже, Виготски, Брунер, Тализина., имаат свои позитивни импликации, значајни и за развојот на математички поими кај децата од предучилишна возраст.

Споменатите психолози се согласни со фактот дека развојот на децата од предучилишна возраст се одликува со низа на специфичности, развој во кој секоја етапа е база, ембрион за секоја наредна, развојна фаза.

Во поглед на математичката едукација присутна е идејата дека математичките поими се градат на предметите, објектите и појавите од реалниот свет, доведувајќи ги во врски и односи на ментален план, а со помош на симболички структури како што се говорот и другите пишувани знаци. Сите го истакнуваат значењето на физичката и социјална средина како незаменлива за развој на логичко-математички структури.

Развојот на децата од предучилишна возраст се одвива низ комплексна интеракција низ различните подрачја: физички, психомоторен, емоционален, социјален и сознаен. Во тој процес на интегрален, холистички развој огромна улога имаат: сетилата кои овозможуваат забележување и разликување на лепезата сетилни информации; перцептивните способности, насоченоста на вниманието како и вишите ментални процеси.

Визуелните репрезентации се неопходни за развој и формирање на математички поими. Оттаму, како прв и основен чекор при учење на математика е да му се овозможи на детето манипулација со конкретни предмети. Своја улога има и практичната, вербална и мисловна активност на детето/ученикот. Математичките поими детето најчесто ги гради апстрахирајќи ги од личното искуство. На детето треба да му се понудат активности кои му овозможуваат да објаснува; размислува околу она што е објаснето; решава проблеми користејќи информации и податоци до кои самостојно доаѓа; објаснува како тоа самостојно доаѓа до решавање на задачата.

Детето открива облици на предмети, квантитативни и просторни односи, ги апстрахира и гради логичко-математички структури. Затоа е неопходно обезбедување на соодветно искуство. Колку е побогат искуствениот материјал, толку е полесен, поедноставен процесот на развој и формирање на математичките поими.

Воспоставувањето на контакт меѓу она што е предвидено за учење, поставените правила во врска со тоа и претходното лично искуство се мошне значајни за учење на математика.

За учењето математика кај децата од предучилишна возраст значајно е формирањето на позитивен став и позитивна емоционална насоченост кон истата.

Развивањето на позитивен став кон математиката и довербата во сопствената ефикасност се клучните компоненти на детското учење и идното постигање во оваа област. Средината за учење може да подржува и охрабрува позитивни ставови, да промовира претпоставки за развој на критичко мислење, да влијае на јакнење на математичките способности, да овозможи воспоставување на конекција, поврзаност со претходните и нови сознанија од светот на математиката. Развивањето и промовирањето на ваква средина е работа на целата заедница.

Значи, детското учење постои од најмалата возраст, истото се одвива спонтано и холистички и се заснова на играта.

Како тече процесот на развој на математички поими, кои поими се развиваат кај децата од предучилишна возраст?

Во основата на секое мислење, особено математичкото, стои систем од поими. Конструкцијата на математичките поими се изразува преку математички симболи. Значи, процесот на математички развој се рефлектира преку формирање на математичките поими, т.е. апликацијата на симболичкиот систем.

Поимите се резултат на поврзување на сетилните податоци и нивната ментална обработка. Процесот на формирање поими е развоен процес, кој започнува со перципирање и именување на конкретен објект, феномен, ситуација итн. па се развива до висока апстракција.

Дете од предучилишна возраст не може целосно да формира ниту еден математички поим, но развојот на поими на интуитивно ниво е основа за формирање на математичките поими. Детето на оваа возраст, преку перцепција, меморија, собирање и обработка на непосредното искуство, на ментален план создава општи претстави кои водат до развој на математички поими.

Формирањето и развојот на поимите Пијаже го припишува на менталните операции, а не на едноставните перцепции. Тој верува дека преку интериоризација (пренесување на внатрешен, мисловен план), практичните операции симултано се трансформираат во мисловни операции.

Кој е основниот пат за градење и формирање на математички поими?

Според Либек, (наведено кај Marendić, 2009), кој го зема во предвид заемниот однос на физичкото и логичко-математичко сознание и односот на социјалното и логичко математичко сознание, тој пат на формирање на математичките поими поминува низ следните чекори:

- И - искуство од физичките предмети;
- Г - говорен јазик со кој се опишува тоа искуство;
- С - слики кои го прикажуваат тоа искуство и
- З - писмени знаци кои го генерализираат тоа искуство.

Методичката постапка за развој на математички поими, наведена кај Дејић, М. (2015), подразбира постоење на неколку алгоритамски чекори:

а) користење на предмети од природната средина, слики, модели;

б) се воочуваат заеднички карактеристики врз основа на кои во главата се формира претстава (ментална слика); На овој степен кога е стекната претставата за математичкиот поим, а знаењето за него е на ниво на препознавање, па говориме дека е развиен математичкиот поим. Децата на овој степен од својот развој забележуваат и низа на други неважни карактеристики: боја, големина и сл. Во тој процес се изведуваат низа на логичко мисловни операции: анализа - разни својства, групирање во целини на битни својства; апстракција - се елиминираат сите неважни својства; идентификација - се врши ментално поистоветување на сите елементи на дадениот збир; генерализација - мисловно воопштување-пренос на идентификацијата на сите предмети;

в) севкупниот тој процес на развој на математички поими го следи употребата на збор;

На предучилишна возраст поимите не се дефинираат, но децата ги развиваат по пат на сетилно, искуствено создавање. На тоа ниво кога децата опишуваат што виделе и допреле, се започнува т.н. дескриптивна дефиниција на поимот.

Развојот, формирањето на математичките поими е во тесна зависност од нивото на когнитивен развој. Со организирано целнонасочено дејствување може да се забрза развојот на детското мислење, како неопходен услов за сфаќање на квантитативните односи.

Логичко-математичкиот развој со поаѓање во детска установа добива одлики на планска и систематска работа во согласност со барањата на современиот предучилишен курикулум.

Согласно Програмата за рано учење и развој (2014), децата од предучилишна возраст развиваат формираат поими поврзани со:

1. Перцепирање и сфаќање на просторот и просторните односи (насочени кон развој на поими за просторни релации, именување, апстрахирање, воочување, практична примена);
2. Логички операции на конкретни предмети и појави - класификација, групирање, споредување, кореспонденција еден на еден, нижење, развој на поим за број, запознавање и препознавање на цифра како симбол; броење; бројна низа; поим за цело и половина;
3. Развивање на поими од геометријата - 2 Д форми (круг, квадрат, правоаголник, триаголник) издвојување на суштествени својства, 3Д форми - топка, коцка, именување, препознавање, моделирање, конструирање;
4. Мерки и мерење - забележување, сфаќање и практично мерење на различни величини (должина, тежина запремина), примена на стандардни и нестандартни мерки; монети, банкноти;
5. Временски односи, ден (утро, пладне, вечер, наутро, попладне, навечер), денови во недела, месеци, годишни времиња.

Оттаму, како неопходност се јавува организирање на воспитно-образовниот процес во предучилишната установа, базирана на создавање на поттикнувачка средина за учење математика, зголемување на бројот на самоиницирани и самоорганизирани активности и обезбедување на поддршка од воспитувачите.

Воспитувачот, активот на воспитувачи има клучна улога во одредување на содржините низ кои ќе се реализираат поставените цели.

Остварувањето на поставените цели, очекуваните резултати предвидени во Програмата за рано учење и развој (2014) се реализира низ различните видови на однапред планирани активности. Постигнување на очекуваните резултати може да се оствари ако се имаат во предвид најразличните стратегии насочени кон развој на почетни математички поими.

Како да поефикасен, подинамичен процес за развој на почетни математички поими?

Развојот на математичките поими во голема мера е условен од креираната стимулативна, мотивирачка, поддржувачка средина. Истата треба да поседува голем број на разновидни ресурси на учење кои ќе му помогнат на детето да, со помош на бројни практично-манипулативни и други игри и активности, ја открива математиката.

Добро структурираната средина за учење математика треба да го поттикне детето кон истражување, кон осознавање на математички концепти, да му овозможи практикување на нови вештини, практична примена на истите. Нивната примена има конкретна цел т.е. да се поедностави процесот на стекнување на знаења и сознанија, нивно појаснување, систематизирање, нивна трајност. Во таквата стимулативна средина, можна е примената на бројни стратегии насочени кон подобрување, унапредување на овој процес.

Што се тоа стратегии и зошто се потребни?

Поаѓајќи од изворното значење на поимот стратегија, стратег, т.е. вештина во остварување на некоја дејност, под поимот стратегии кои се применуваат во воспитно образовната дејност ќе подразбираме мноштво на методи и постапки, т.е. начини на активирање на децата/учениците во воспитно-образовниот процес, насочени кон остварување на целите и задачите на воспитанието и образованието. Стратегиите се делат на поголем број методи, а методите на поголем број на постапки.

Истите водат кон ефективно, ефикасно пренесување на знаењето, развој на вештините, и се поддршка на децата, учениците во процесот на учење. Тие се всушност алатката за поефективно поучување, учење. Приоднесуваат за поголем ангажман на сите учесници во воспитно-образовниот процес, придонесуваат за нивна поголема мотивираност; разбирливост на материјалот, критички пристап кон истиот, креативност, прилагодливост на начинот на поучување, учење на секој поединец.

Во предучилишните установи, можна и потребна е примената на бројни стратегии кои ја зголемуваат ефикасноста на воспитно образовниот процес во различните домени. Ги наведуваме следните стратегии кои можат да се применат во когнитивниот домен, т.е. подрачјето математика:

- Апликација на интересна забавна математика, математика која подразбира активирање, ангажман на сите деца. Забавната, ангажирачка математика е остварлива преку игра, интерактивни игри, бројни загатки, проблем ситуации, примена на различни демонстрации, ритмички песни ... Сето тоа влијае на создавање на позитивен став и поттикнување на интересот, интризичката мотивација кај децата од предучилишна возраст;

- Употреба на визуелни, тактилни материјали кои водат кон визуелизирање на математичките концепти. Имајќи ја во вид теоријата на Пијаже за фазите во развојот на децата, т.е. дека децата од предучилишниот период се наоѓаат во фазата на предоперативно мислење, неопходна е потребата од примена на нагледен материјал, визуелни, нагледни средства, кое ќе придонесат за полесно воочување, идентификување, именување на конкретниот математички поим;

- Поврзување на математиката со реалниот свет во насока на сфаќање, разбирање на она кое го „учат“ и неговата апликација во секојдневните ситуации. Пример: броење на прибор кој се користи во секојдневната исхрана; броење на скали, споредување на количини, мерење со педа, палец, чекор, т.е. користење на нестандартни мерки за мерење на растојание;

- Почеста примена на тимската работа - се однесува на апликација на низа тимски активности со компетитивен карактер, во кои децата од тимот, групата, заеднички ќе решаваат конкретен математички проблем. Тимската работа води кон развој на комуникациските вештини на членовите од тимот, влијае на развој на одговорноста, развој на креативното и критичко размислување;

- Примена на т.н. искуствено учење. Истото е возможно низ секојдневните практични ситуации, секојдневните рутински активности, како и по пат на креирање на ситуации во и низ децата ќе ги сфатат, разберат „учат“ апстрактните математички концепти;

- Примена на проблемскиот пристап, проблем ситуации, проблем задачи, кои ќе придонесат за продлабочено сфаќање и разбирање на конкретниот математички поим. Имајќи ја во возраста на децата, нивната преокупираност со најразновидните животни ситуации, потребно е да се обликуваат такви проблемски задачи со ликови, настани, проблеми сосодветни на возраста и она кое се случува околу нив, задачи кои ќе се решаваат на различен начин и од различни перспектива;

➤ Примена на интегративниот пристап кон воспитно-образовните содржини од различни домени преку ќе се влијае на развојот и мислењето на детето, нивниот холистички развој;

➤ Примена на интерактивни техники и стратегии како:

- Математичките приказни-најчесто применливи во воведниот или главниот дел од активностите преку кои, и низ кои на интерактивен начин децата ќе се мотивираат, заинтересираат за поимот кој се развива, достапни во различната литература, или пак осмислени од страна на воспитувачите со конкретна намена, развој на конкретниот поим, поими;

- Математички игри - Бројни се математичките игри насочени кон развојот на конкретни математички поими. Истите може да се во функција на холистичкиот развој на децата, што значи дека покрај влијанието на когнитивниот развој придонесуваат за развој на сите останатите аспекти: физичкиот, социјално-емоционалниот, развојот на комуникациските вештини. Ќе споменеме некои од нив: игри со 2 д и 3 форми - ја јакне способност за препознавање, именување на броеви и форми, но истовремено и на развој на моториката, социјален развој; игри кои вклучуваат меморирање на броеви или форми, кои пак помагаат во развојот на краткотрајната меморија и концентрацијата, значајно за учење на математичките концепти; .

- Учење математика преку физички активности, преку движења, пример: поим за број: Скокни трипати како жајаче, двапати како жаба; испружи ги рацете напред и сл;

- Учење математика преку креативни активности - Цртањето, сликањето, моделирањето, кои најчесто се изведуваат во завршниот дел од планираната активност кога станува збор за насочена активност од математика, развојот на почетниот математички поим може да влијае на развојот на нивната креативност. Пр: да го украсиме, обоеме, триаголникот, правоаголникот, кругот: Да креираме фигура преку користење на модели од 2Д 3Д форми, да се моделираат од пластилин, глина различни форми и структури, што помага во разбирањето на геометриските концепти и сл;

- Користење на песни, римувајќи - користењето на песни со броење или рими, може да помогне во меморирањето на бројките, нивната редоследност, но и да ја направи математиката пријатна и лесно за паметење.

- Примена на индивидуализиран пристап- имајќи ги во предвид посебностите на секое дете, да се направи избор на задачи и активности согласно нивните потенцијали, што пак ќе се рефлектира на нивната мотивација и постигање на успех;

- Апликација на софтверски пакети за учење на математичките концепти како ресурс кој на интересен и забавен начин ќе ја овозможи дигиталната интеракција како еден современ концепт на модерното битисување; Пр., апликации специјално дизајнирани за учење на основни математички концепти преку интерактивни и забавни активности за броење, класифицирање и решавање на едноставни математички проблеми.

- Трпеливост и постојано охрабрување на децата-целта е да се всади љубов кон математиката уште од мали нозе, т.е. да се оствари т.н. „математика без солзи“ во подоцнежните години, а истото се постига преку пофалба на успехите, постојано охрабрување;

- Повеќекратно повторување на математичкиот концепт – целта е осознавање на истиот и негова примена;

Наведовме само некои од стратегиите кои водат кон поголема ефикасност и динамичност на процесот на развој на почетни математички поими. Нивната примена ќе им овозможи на децата од предучилишна возраст на едноставен, природен и забавен начин да се подготват за учење математика, да сфатат дека математиката не е „баук“ во понатамошните периоди на едукација.

Клучна е улогата на воспитувачот во развојот и примената на соодветни стратегии, нивната модификација и усогласеност со возраста на децата, целта која се сака да се постигне, можноста за интеграција, индивидуализација и сл. Тој е оној кој ќе обезбеди поттикнувачка, стимулирачка средина, оној кој демонстрира, помага во разбирање на математичките концепти на интуитивен, практичен начин, оној кој ги користи своите педагошки вештини за адаптација на активностите согласно индивидуалните потенцијали на секое дете; оној кој нуди поддршка во истражувачките потфати и помага во решавање на математички загатки и проблеми; оној кој ја интегрира математиката во секојдневните активности, кој користи секојдневни ситуации за вовед во математиката, оној кој негува креативен пристап кон учењето математика, оној кој проценува, евалуира; оној кој соработува со колегите во трагањето и примената на ефикасни начини, постапки за развој, формирање на математички поими; оној кој постојано работи на сопственото усовршување, надградување за апликација на нови современи, ефективни, ефикасни пристапи во работата со децата од предучилишна возраст.

Наместо заклучок,

„Учењето е динамичен процес кој е доста зависен од опкружувањето, а чувствата одредуваат како и зошто ќе паметиме и учиме. Со цел да се поттикне интересот за наставните содржини, воспитувачот,

наставникот треба да најде начини да ги искористи емоционалните аспекти на учењето. Позитивните емоции, како што се интересот и возбудата, поттикнуваат на размислување, додека негативните емоции, како што се стравот, анксиозноста и возбудата, можат значително ги ослабат постигањата на учениците“ (Lazzarich, 2021)

Да се стремиме кон изнаоѓање и примена на бројни нови стратегии со кои, процесот на развој на почетни математички поими ќе биде поефикасен, подинамичен.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА:

- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the Preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7, 270-275.
- Дејић, М. (2015). *Методика развијања почетних математичких појмова*, Београд: Учитељски факултет
- Јованова-Митковска, С. (2017). Методика на развој на почетни математички поими. Штип: УГД
- Lazzarich, M. (2021). Učinkovite strategije učenja i kreativne metode poučavanja Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi, Split: Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu 70 (1), 275-307
- Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću, *Metodika* 18, Zagreb: Učiteljski fakultet; Sveučilišta u Zagrebu ,vol. 10, br. 1, str. 129-141
- Slunjski, E. (2011). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*, Zagreb: Mali profesor
- Програма за рано учење и развој, преземено од http://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/programa_ranoucenje.pdf

МОНОГРАФСКИ ТРУД ЗА КАТЕГОРИЈАТА ОПРЕДЕЛЕНОСТ
Приказ на „Јазикот и определеноста“ – монографски труд од Бобан Карапејовски
(Книгоиздавателство МИ-АН, Скопје, 2023)

Виолета Николовска

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија
violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

MONOGRAPH ON THE GRAMMATICAL CATEGORY DEFINITENESS
Review of the monograph "Language and definiteness" by Boban Karapejovski
(Published by MI-AN, Skopje, 2023)

Violeta Nikolovska

Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia
violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Монографскиот труд „Јазикот и определеноста“, од авторот Бобан Карапејовски, обработува една суштинска карактеристика на македонскиот јазик, категоријата определеност. Поднасловот на монографијата е: „Експонентите на категоријата определеност во македонскиот јазик“. Како што самиот автор вели, оваа категорија се разгледува во словенски и во балкански контекст. Се разгледуваат начините на искажување и граматикализација на оваа категорија, наспрема семантиката на нејзините показатели. *Определеноста претставува граматичка категорија тесно врзана со референцијалните карактеристики на јазикот, па поради тоа нејзините експоненти се директните врски на јазичниот со надворешниот свет, на јазикот со културата, на одделни елементи од текстот едни со други, на субјективното во јазикот, на антропоцентричното, на егоцентричното.* Оваа теза на авторот, подвелечена во првата глава на монографијата дава слика на предизвикот со кој се соочува истражувачот на категоријата определеност во јазикот. Да, таа категорија е граматикализирана информација за референцијалноста во јазичното коминике, директен показател, со морфолошки средства на референцијалната функција на јазикот. Таа е врската на јазикот со надворешниот свет, но не на план на номинација на неговите феномени, или предикација за релациите меѓу нив, туку на план на откривање на прагматички информации: дали појавата ни е веќе позната од претходната комуникација (идентификувана), дали е индивидуализирана (изделена како посебен ентитет), дали има генеричка референција, дали е тема или рема од комуникативен аспект (топик и фокус на соопштението). Субјективното, антропоцентричното, па дури како што вели авторот и егоцентричното во јазикот, во текстот, се аспекти кои може да се проблематизираат, релативизираат. Тоа го оставаме како личен став и лично гледање на авторот, но комуникативниот и прагматичниот аспект на категоријата определеност не можат да се одбегнат во анализата. Монографијата на авторот Карапејовски дефинира од теориски аспект клучни поими кои се врзани со проблемот што го истражува авторот, како: граматичка категорија, категоријата определеност, неопределеноста како поим во општолингвистички и во македонистички контекст, поимот референција, референцијални карактеристики на именската група.

Категоријата определеност авторот ја разгледува во поширок временски контекст: дава преглед на историскиот развој на определеноста како категорија и на нејзините експоненти. Во посебна глава, централниот дел на трудот, авторот ги разгледува експонентите на категоријата определеност во современиот македонски јазик: показните заменки како експоненти и членската морфема како експонент. Определеноста се разгледува од повеќе аспекти: прашањето за тројниот член во македонскиот јазик; двојноопределените именски групи; определеноста и релативната реченица; определеноста и ономазиолошки определените именски групи; партитивноста и членот. Опфаќајќи ги прашањата поврзани со функционалната реченична перспектива и членот, авторот навлегува во прашања во врска со воспоставувањето на комуникативната хиерархија во јазичниот текст. Овде, секако,

до израз доаѓаат субјективните желби и комуникативни потреби на авторот на јазичното соопштение – коминике. Монографијата, како што рековме, има широк обем на опфаќање на категоријата определеност. Авторот посебно внимание посветува и на социјалните и на регионалните варијации во дистрибуцијата на експонентите на оваа категорија. Пред да ги изложи заклучните тези во врска со категоријата определеност и нејзините експоненти, Бобан Карапејовски се зафаќа и со проблемот на неопределеноста во македонскиот јазик, за кој во нашата лингвистика сè уште ретко се зборува (посистематски го обработуваат Лилјана Минова-Ѓуркова и Зузана Тополињска). Од експонентите на категоријата неопределеност ги споменува: отсуството на показател и заменските облици *еден* и *некој*. Монографијата „Јазикот и определеноста“ на Бобан Карапејовски е обемен труд, на речиси 300 страници, кој проблемот на определеност / неопределеност во македонскиот јазик го опфаќа од различни аспекти: теориски, историски, социалингвистички, семантички и од комуникативен аспект. Таа вреди да се консултира не само заради исцрпноста во прегледот на експонентите на категоријата, туку и како извор на теориски пристапи во разгледувањето на ова прашање (би ги издвоиле авторите Лајонс, Курц, Конески, Крамски). Таа е корисно четиво за љубителите на општолингвистичките и граматичките теми. Категоријата определеност е важна карактеристика на македонскиот јазик која го разликува од другите словенски јазици и претставува една од балканските црти во неговиот граматички систем. Поопсежно дело што ја обработува систематски оваа проблематика во современиот јазик немаме во ваква, монографска форма. Членот во македонскиот јазик се развил од демонстративните заменки и е во постпозиција, што е уште една важна негова карактеристика, која го разликува македонскиот јазик од други јазици, како на пример, англискиот, германскиот јазик. Членот може да се разгледува и во рамките на воспоставувањето на комуникативната хиерархија на учесниците во еден настан, површински јазично реализирани во рамките на реченицата, и од тој аспект, заедно со редоследот на зборовите во реченицата да се разгледува во рамките на изразувањето на синтаксичките односи. Во таа смисла, овој монографски труд може да биде полезен за компаративни проучувања на морфосинтаксичкиот систем на македонскиот јазик и другите словенски, балкански и пошироко јазици од различни јазични семејства. Определеноста како категорија говорителите на другите словенски јазици во кои не е присутна потешко ја усвојуваат и поради тоа овој труд може да биде од полза и при наставата на македонски јазик како странски јазик. Монографијата „Јазикот и определеноста“ од Бобан Карапејовски беше еден од предлозите за државната награда „Гоце Делчев“ за особено значајни остварувања во науката за 2024 година.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Карапејовски, Б. (2023). *Јазикот и определеноста. Експонентите на категоријата определеност во македонскиот јазик*. Скопје: МИ – АН.
- Минова-Ѓуркова, Л. (1994). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Радинг.
- Тополињска, З. (1974). *Граматика на именската фраза во македонскиот литературен јазик*. Скопје: МАНУ.
- Тополињска, З. (1979). Кон дефиницијата на членот. *Пристапни предавања на МАНУ*, 33-40.
- Тополињска, З. (1981-82). Мак. еден – неопределен член? *Македонски јазик*, XXXII – III, 705 – 716.
- Тополињска, З. (2008). *ПОЛСКИ – МАКЕДОНСКИ Граматичка конфронтација*, 8. *Развиток на граматичките категории*. Скопје: МАНУ.

ПРАКТИЧНАТА НАСТАВА ВО ЗДРАВСТВЕНАТА СТРУКА

Селма Чечи¹

¹ студент на специјалистички студии за стекнување на наставнички компетенции, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делев“ Штип
s.3lma@hotmail.com

Апстракт: Трудот третира неколку клучни прашања за практичната настава кои се однесуваат на значењето, суштината и предностите на практичната настава, со посебен акцент на практичната настава во здравствената струка. Практичната настава, како значаен сегмент од постојните наставни планови и програми за средно стручно образование, им помага на учениците да се стекнат со знаења и вештини за вработување, развивање на психомоторните способности и вештини, тимска работа, комуникациски вештини, потребни за нивно постепено вклучување во процесот на работа. Практичната настава е клучот за висок степен на професионална оспособеност при изведување на работните задачи особено во медицинската струка.

Клучни зборови: практична настава, медицинска струка, ученици, вештини, обука, стручност, оспособеност.

PRACTICAL TEACHING IN THE HEALTH PROFESSION

Selma Chechi¹

¹Student of Specialist Studies for Acquisition of Teaching Competencies, Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Štip
s.3lma@hotmail.com

Abstract: This paper addresses several key questions about practical teaching concerning the meaning, essence, and benefits of practical teaching, with special emphasis on practical teaching in the health profession. Practical teaching, as a significant segment of existing curricula and programs of secondary vocational education, helps students acquire knowledge and skills for employability, development of psychomotor abilities and skills, teamwork, communication skills, necessary for their gradual involvement in the work process. Practical training is the key to a high degree of professional competence in the performance of work tasks, especially in the medical profession.

Keywords: practical teaching, medical profession, students, skills, training, expertise, competence.

Вовед

Образованието и наставата воопшто имаат суштинско значење во подготовката на младата личност за живот и работа во заедницата. А кога станува збор за медицината и здравствената струка веднаш доаѓа на ум одговорноста за човечкиот живот како и големиот број на ризици и непредвидливи ситуации. Поради тоа повеќе од потребно е целосно посветување на продуктивно, ефикасно и ефективно планирање и реализирање на часовите за практична настава.

Имено, изведувањето на практичната настава е еден од најважните сегменти во процесот на образование и оспособувањето на младата личност заради успешно вклучување во животот и работата во заедницата како и нејзин придонес во идниот развој и унапредување на целокупната заедница. Во исто време, доста познат е општиот тренд во земјите од Југоисточна Европа да се зголемат можностите за изведување практична настава, а тоа подразбира да се започне со практична настава на учениците уште на почетокот на средното образование, да се поврзат образовните институции со останатите соодветни институции во заедницата се со цел преку практичната настава учениците да го дополнат нивното теоретско знаење, да развијат способности до степен на вештина низ работа а со тоа го развиваат искуството и учат. И нашата држава не е исклучок од таквите трендови.

Суштина, значење и придобивки од практичната настава

Добро познат е фактот дека практична обука односно практичната настава за учениците од средното образование е задолжителен дел од процесот на образованието на младите во стручните училишта. Практично образование е едно од подрачјата застапени во наставните планови во техничкото образование. Тоа претставува вид организирана форма на стекнување стручни и трансферзални знаења, вештини и компетенции за вршење работа и работни задачи во рамките на еден работен процес. Тоа се реализира преку: учењето преку работа кај работодавач, феријалната практика и практичната настава. Практичната настава се определува како форма на практично образование која им овозможува на учениците да стекнат знаења, вештини и навики кои се потребни за вршење на работата во рамки на квалификацијата и оспособување за брзо вклучување во процесите на конкретна технологија на работа.

Имено, практичната настава се реализира во училишни објекти (работилници, лаборатории, економии, училишни компании и сл.) и во реални работни процеси кај работодавач.⁴⁵ Практичната настава е задолжителен елемент од наставните планови за средно стручно образование првенствено поради придобивките не само за ученикот туку и за училиштето како и за локалната и општествената средина. Во таа смисла придобивките за ученикот се многубројни како: инвестиција во сопствената иднина; стекнување искуство на работно место во реални услови; поврзување на теоретските знаења со практичните вештини потребни за работа; проширена можност за избор на занимања и согледување можности за професионален и кариерен развој; скратување на времето за адаптација при вработување; учење од искусни стопанственици – мајстори и сл.; подобрување на менталните вештини: самодоверба, сигурност, дисциплина, самоиницијативност, креативност, лојалност, претприемнички вештини и сл., можност за финансиска награда; запознавање со организациска култура и сл. Придобивките за училиштето се однесуваат на: подигање на квалитетот на практичната обука; подобрена соработка со компаниите; релевантни информации за случувањата на пазарот на трудот и следењето на промените; подобра подготвеност на учениците како идни работници и добивање работна сила која ќе биде побрзо адаптибилна за работа; промовирање на училиштето во локалната средина и пошироко; зголемување на атрактивноста на училиштето и др. А придобивките за локалната и општествената заедница се однесуваат на: зголемена стручна оспособеност на идната работна сила; зголемена вработливост на идната работна сила; зајакнат локален економски развој; зголемена свест за почитување и примена на прописите за безбедност и заштита при работа, противпожарна заштита, НАССР, МКС или други стандарди од страна на идната работна сила; развиена еколошка свест и позитивен однос во животот на населението; зголемен квалитет на стручното образование и други.

Општата цел на практичната настава е насочување и осамостојување на учениците за активно учество во воспитно-образовниот процес и поттикнување на развојот на способностите кои бараат поврзување на теоретските знаења со практиката. Практичната настава има суштинска улога во образовниот процес, бидејќи овозможува учениците да применат теоретското знаење во реални ситуации. Оваа форма на настава помага во развивањето на вештини, критичко размислување и способноста за решавање на проблеми. Практичната настава исто така поттикнува соработка и комуникација меѓу учениците, што е важно за нивниот личен и професионален развој. Како што се зголемува потребата за практично знаење на работното место, важноста на практичната настава продолжува да расте. Ова ја определува суштината на практичната настава.

Значењето на практичната настава во процесот на работеоспособување на младата личност е определена од нејзините предности и придобивки. Како предности на практичната настава се издвојуваат:

- примена на теоријата и теоретските знаења: учениците можат да применат теоретското знаење во практични ситуации, што помага во подобрување на разбирањето;
- развој на вештини: практичната настава го развива сетот на вештини потребни за конкретни професии, што е од суштинско значење за идната кариера;
- критичко размислување: учениците учат да анализираат ситуации и да донесуваат одлуки во реален контекст;
- социјални вештини: работа во групи и соработка со други ученици развиваат комуникациски и социјални вештини;
- зголемена мотивација: практичните активности често се позабавни и поинтересни, што може да ја зголеми мотивацијата за учење;
- подготовка за работното место: учениците добиваат искуство кое ги подготвува за реалните предизвици на работното место.

Практичната настава се однесува на образовен процес во кој учениците активно учествуваат во реални или симулирани активности, наместо да учат само теоретски. Оваа форма на настава им овозможува на учениците да стекнат конкретни вештини и знаења преку непосредно искуство. Значењето на практичната настава вклучува:

- примена на теоријата: учениците можат да видат како теоретските концепти функционираат во реалниот свет.
- развој на вештини: практичната настава помага во развојот на специфични вештини кои се потребни во определени професии.
- подобрување на разбирањето: учениците често подобро ја разбираат материјата кога ја применуваат во пракса.
- подготовка за идната кариера: оваа форма на настава ги подготвува учениците за работното место, давајќи им искуство во реални услови.

⁴⁵Концепција за модернизација на техничкото образование, МОН, Скопје, 2016 г.,

- зголемена мотивација: активното учество во учењето може да ја зголеми заинтересираноста и мотивацијата на учениците.

Од тука планирањето на практичната настава е еден од најзначајните услови за ефикасноста на наставата воопшто, но и на практичната настава. Планирањето е комплексна дејност, која се извршува пред спроведувањето на наставата, но е нејзин составен дел како замисла и основа за изведба. Планирањето и подготовката претпоставуваат постоење на Наставна програма и претставува нејзина разработка во смисла на нејзина непосредна реализација и тек. Планирањето, всушност, е деталзирање на содржините, методите, формите, постапките и средствата на наставата, со задача наставните задачи успешно да бидат реализирани асо тоа постигнување на дефинираните наставни цели.

Практичната настава има многу предности, кои можат да влијаат позитивно на образовниот процес и развојот на учениците. Еве некои од главните предности:

- Активно учење: учениците учат преку активности, што им помага да запаметат и разберат подобро.
- Социјални вештини: учениците често работат во групи, што им помага да развијат социјални вештини и тимска работа.
- Континуирани и индивидуализирани повратни информации: учениците добиваат непосредни повратни информации за своето работење, што им помага да се подобрат.

Овие предности го определуваат значењето и важноста на практичната настава како круцијален дел од образовниот систем, кој го поттикнува целосниот развој на учениците.

Практичната настава во системот на средно стручно образование е основа за реализација на концептот за практично дуално образование и се реализира низ неколку форми како: практична настава, учење преку работа и учење преку работа кај работодавач. УПР-учење преку работа / за 4годишно средно стручно образование со 4 часа неделно и 144 часа годишно од втора година како задолжителен модул во институции соодветни за профилот⁴⁶ и учење преку работа кај работодавач⁴⁷ како и практична настава за здравствена струка за сите профили во сите четири години од средното образование. Целите на наставната програма за практична настава се компатибилни со соодветниот профил па се однесуваат на развивање на вештини за работа на струката како и безбедност и здравје при работа и стекнување знаења за организацијата на работата во институцијата.

Практичната настава во здравствената струка кај нас е многу важен дел од образовниот процес за учениците. Исто така, таа вклучува работа во болници, клиники и други здравствени установи каде учениците можат да развиваат способности и да учат преку работа. Таму учениците учат да ги применуваат теоретските знаења во реални ситуации, како што се пациентска нега, дијагностика и третман. Оваа настава е клучна за развој на вештини, како што се комуникација на работа, работа во тим и решавање на проблеми. Практичната настава е од суштинско значење за идните медицински лица, таа носи големи и непроценливи придобивки за целиот професионален живот на медицинските лица. Практичната настава во медицинско училиште е клучен дел од образовниот процес за идните медицински професионалци. Таа вклучува различни активности, како што се стажирање во болници, клиники и други здравствени установи. Учениците имаат можност да работат со пациенти, да учат од искусни ментори и да применуваат теоретското знаење во практични ситуации. Вообичаено е практичната настава да се организира во различни модули, кои можат да вклучуваат области како што се медицина, хирургија, педијатрија, и многу други. Учениците учат како да извршуваат основни медицински процедури, да комуницираат со пациенти и да работат во тим со други здравствени работници. Важно е да се подготви за практичната настава, да биде проактивен во учењето и да поставува прашања на менторите.

Заклучок

Стручното образование кое кај нас се организира и реализира во средни стручни училишта и може да биде тригодишно и четиригодишно траење и специјалистичко образование. Во стручното оспособување до двегодишно траење се вклучуваат и лица без завршено основно образование, но непосредно со стручно оспособување се завршува и пропишаната програма за основно образование. Сите поими, цели, задачи, обврски, права поврзани со средното стручно образование се определени со закон каде се дефинирани и нивоата на стручни квалификации. Во тој процес на стручно оспособување, значајна улога има практичната настава која пак се организира и реализира низ различни форми како: ако посебен наставен предмет или како практични вежби по одделни стручни предмети паралелно со стручно-теоретската настава и има за цел практично да ги оспособи учениците за извршување определени работи

⁴⁶ Наставна програма за Учење преку работа од 2022 година, достапна на <https://csoo.edu.mk/pocetna/struki/zdravstvo-socijalna-zastita/> на 25.08.2024

⁴⁷ Наставна програма за Учење преку работа кај работодавач од 2021 година, достапна на <https://csoo.edu.mk/pocetna/struki/zdravstvo-socijalna-zastita/>, 25.08.2024

и работни задачи. Концептот на дуално образование кој егзистира во овој момент кај нас ја преферира практичната работа, како еден од најважните елементи во стручното образование и се однесува на поврзувањето на теоријата со праксата при што вештините со кои учениците се здобиваат во тек на ваквото учење се нешто што дава цврста основа за градење на личноста која може веднаш по завршувањето на средното образование да најде вработување со дипломата што ја стекнува. Во исто време се продуцираат кадри какви што се потребни на пазарот на труд така што постои взаемна корист, како од страна на ученикот, така и од страна на бизнис-секторот, а без пракса учењето не би било толку интересно и возбудливо.

Користена литература

- Закон за стручно образование и обука консолидиран текст - Закон за стручно образование и обука („Сл.в. на РМакедонија“ бр. 71/2006, 117/2008, 148/2009, 17/2011, 24/2013, 137/2013, 41/2014, 145/2015, 55/2016 и 64/2018 и „Службен весник на РСМакедонија“ бр. 275/2019);
- Концепција за модернизација на техничкото образование, донесена со Решение на министерот за образование и наука број 24- 730/1 од 02.12.2016 година;
- МОН (2008). Наставна програма – практична настава; здравствена струка достапно на <https://csoo.edu.mk/images/stories/programi2010/Zdravstvena%20struka/IV%20GODINA/MEDICINSKA%20SESTRA/PRAKTICNA%20NASTAVA.pdf>
- Наставна програма за Учење преку работа од 2022 година, достапна на <https://csoo.edu.mk/pocetna/struki/zdravstvo-socijalna-zastita/> на 25.08.2024
- Наставна програма за Учење преку работа кај работодавач од 2021 година , достапна на <https://csoo.edu.mk/pocetna/struki/zdravstvo-socijalna-zastita/>, 25.08.2024

ЗА ЗНАЧЕЊЕТО НА ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ВО ПОТТИКНУВАЊЕТО НА СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА ДЕТЕТО

Марија Арсова

студент на втор циклус на студии, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип
arsovamarija29@gmail.com

Апстракт: Трудот "Развој на емотивни и социјални вештини во предучилишното образование: Педагошки аспекти и современи методи" ја истражува значајноста на раниот развој на емоционалната интелигенција и социјалните вештини кај децата. Воведот нагласува дека предучилишното образование игра клучна улога во поддршката на социјалниот и емотивниот развој, кој е основа за идниот успех. Теоретските основи се засновани на пристапите на Жан Пијаже, Лев Виготски и Ерик Ериксон, кои ја истакнуваат важноста на социјалната интеракција и поддршката во развојот. Методите за развој на овие вештини вклучуваат игри, групни активности и инклузијата на семејството, што потврдуваат позитивен ефект врз емоционалната зрелост на децата. Практични примери од Монтесори и Реџио Емилија методологиите покажуваат дека индивидуализираниот пристап и креативноста поттикнуваат развој на социјалните вештини. Заклучокот истакнува дека предучилишното образование е клучно за идниот успех на децата, со препорака за дополнителни истражувања во интеграцијата на овие методи во локалните контексти.

Клучни зборови: предучилишно образование, емотивни, социјални вештини, методи, игри.

FOR THE IMPORTANCE OF PRESCHOOL EDUCATION IN FOSTERING A CHILD'S SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Marija Arsova

student of the second cycle of studies, Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delchev" Štip
arsovamarija29@gmail.com

Abstract: This paper explores the importance of early development of emotional intelligence and social skills in children. The introduction emphasizes that preschool education plays a crucial role in supporting social and emotional development, which is foundational for future success. The theoretical framework is based on the approaches of Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Erik Erikson, highlighting the significance of social interaction and support in development. Methods for developing these skills include play, group activities, and family involvement, which demonstrate a positive effect on children's emotional maturity. Practical examples from Montessori and Reggio Emilia methodologies show that individualized approaches and creativity foster the development of social skills. The conclusion highlights that preschool education is essential for children's future success, with a recommendation for further research into the integration of these methods in local contexts.

Key words: *preschool education, emotion, social skills, methods, games.*

Вовед

Периодот на развојот на детето до поаѓањето во училиште најчесто се определува како предучилишен и е период од особено значење за поттикнување на социо-емоционалниот развој на детето. Во таа насока и процесите на воспитание и образование во предучилишниот период играат голема улога во иницирањето и поттикнувањето на социјалниот и емоционалниот развој кај децата. Бројни се истражувањата кои покажуваат дека раниот развој на емоционалната интелигенција и социјалните вештини игра значајна улога во понатамошното прилагодување на децата во училишната средина, а подоцна и во животот (Goleman, 1995). Во предучилишната возраст, децата учат како да ги препознаваат и регулираат своите емоции, кога и како да го разберат и прифатат емоционалниот свет на другите, што е темел за развој на емпатија и социјална одговорност. „Емоционалната интелигенција започнува да се формира уште од раното детство и е детерминанта за понатамошниот социјален успех и академски постигнувања“ (Shonkoff & Phillips, 2000). Со цел да се постигне овој развој, потребни се специфични стратегии и техники, форми и методи на поучување и учење кои педагошките работници во предучилишните установи ќе ги применуваат за да обезбедат соодветна поддршка и правилно да го насочат развојот на детето во овој период.

Теоретско-емпириски пристапи

Многу автори се обиделе да го објаснат процесот на социо-емоционален развој на детето во овој период. Еден од нив е Пијаже. Според теоријата на когнитивниот развој на Жан Пијаже, децата активно ги

конструираат своите знаења преку интеракција со околината (Piaget, 1954). Во предучилишната возраст, овие интеракции се особено важни, бидејќи им овозможуваат на децата да ги разберат социјалните норми и да ги усвојат основните форми на комуникација. И Л. Виготски ја истакнува важноста на социјалната интеракција како двигател на когнитивниот и социјалниот развој. Според него, „развојот на детето не може да се разбере надвор од социјалниот контекст во кој се наоѓа“ (Vygotsky, 1978). Виготски ја воведува концепцијата на „зоната на нареден развој“, (Zone of Proximal Development), што значи дека децата најдобро учат преку поддршка од повозрасни или од врсници, кои можат да им помогнат да го достигнат нивниот следен развоен чекор. Ерик Ериксон, исто така, дава значаен придонес по ова прашање. Во неговото учење за психосоцијалниот развој, истакнува дека предучилишната возраст е период на „иницијатива наспроти вина“ (Erikson, 1950). Според авторот, детето учи како да иницира активности, а поддршката од околината е од суштинско значење за да се развие позитивна самопочит и самоверба. Низ литературата има и други учења, но се определуваме за погорепосочените за кои сме на мислење дека се тесно поврзани со нашиот предмет на интерес.

Поаѓајќи од основните постулати на учењата за значењето на интеракцијата во поттикнување на социоемоционалниот развој на детето во предучилишниот период, се иницира и прашањето како да се обезбедат услови за поттикнување на развојот на детето и тоа на социјалните вештини и емоционалниот израз. Теоретско-практичните искуства упатуваат на играта како најпогодна и најефикасна форма, средство и начин во поттикнување и поддршка на социоемоционалниот развој на детето во предучилишниот период.

Основен метод кој ги модифицира и стратегиите на поучување и учење во предучилишниот период е играта. Играта е база за развој на емотивната интелигенција, при што децата ги учат основните емотивни концепти преку улогите што ги играат. На пример, играта „во домот“ или „во болница“ им помага на децата да развијат чувство за емпатија и грижа за другите (Smilansky, 1968). Истражувањата покажуваат дека децата кои учествуваат во симболични и игри на улоги имаат поголема емоционална зрелост и полесно се вклопуваат во општеството. Активности, како што се уметничките проекти и активности на отворено, ги стимулираат децата да се прилагодуваат на заедничка работа и ги учат на важноста на меѓусебното почитување и соработка. Според Brophy и Good (1986), децата кои учат во групи имаат подобра меѓусебна интеракција и полесно ги развиваат своите социјални вештини, а исто така се охрабруваат да ги решаваат конфликтите на мирен начин. Вклучувањето на семејството и заедницата има клучна улога во развојот на емотивниот и социјалниот развој на децата. Преку соработка со воспитувачите, родителите се охрабруваат да продолжат со образовните и емоционалните активности дома (Epstein, 2001). Различни студии потврдуваат дека партнерството помеѓу воспитувачите и родителите создава стабилна средина во која детето се чувствува сигурно и заштитено, што овозможува позитивен развој. Индивидуалниот пристап кон секое дете овозможува самостојно откривање и учење преку интеракција со материјалите (Montessori, 1967). Во градинките, со децата често се работи во мали групи и имаат слобода во изборот на активности, што ги охрабрува да учат од меѓусебните искуства и да развијат чувство на одговорност, креативност и соработка, а преку проектните активности ги вклучуваат децата во решавање на комплексни задачи во групен контекст (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). Оваа рамка на стратегиите за работа во предучилишните установи има големо влијание во развојот на социјалните и комуникациските вештини кај децата, бидејќи тие постојано се охрабруваат да го искажуваат своето мислење и да ги почитуваат ставовите на другите. Поаѓајќи од поставката дека во основата на успешното прифаќање на партнерски однос меѓу родителите и воспитувачите, се наложува и потребата од заемно дејствување и соработка меѓу семејството – родителите и предучилишната организација – воспитувачите. Во програмата за работа на предучилишните установи е предвидено низа активности кои бараат активна соработка со родителите заради постигнување на поставените цели. Успехот во соработката со родителите најмногу зависи од способноста на воспитувачот да соработува со нив, да ја има нивната доверба и да обезбеди заемно разбирање, истакнува Е. Каменов. „Семејството и предучилишната установа треба да соработуваат во интерес на воспитанието и образованието на децата. Активната комуникација, соработка и договарањето со родителите ќе го заштити детското учење од распарчување и ќе го направи да биде континуирано и целосно (Woud head: 1979). Од тука предучилишните установи треба засилено да работат на зголемување на степенот на информираност на родителите за реализација на воспитно-образовната работа во градинката, со цел да се продлабочуваат можностите и начините на меѓусебна соработка како и да се понудат бројни модалитети и решенија кои ќе бидат во функција на продлабочување и приближување на семејството кон градинката.

Заклучок

Значењето на предучилишното образование за емотивниот и социјалниот развој не може да се процени. Емпириски е потврдено сознанието дека децата кои учат да ги препознаваат и регулираат своите емоции, како и децата кои соработуваат со другите, имаат значајна предност во понатамошното образование и живот. Во иднина, потребно е повеќе истражувањата да се насочат кон интегрирање на

најдобрите практики, прилагодувајќи ги на локалниот контекст и потребите на децата. Социјалниот и емоционалниот развој почнува рано во животот. Тогаш децата почнуваат да разбираат кои се, што чувствуваат и што да очекуваат кога се во меѓусебна интеракција. Тогаш учат како да воспостават и одржат позитивни односи; да доживуваат емоции, да се носат со нив и да ги изразуваат. Сè повеќе научни истражувања потврдуваат дека децата кои во раните години воспоставиле силна емоционална основа подобро се носат со секојдневните социјални интеракции подоцна во животот. Ова е од суштинска важност за целокупниот развој на детето што силно се рефлектира и врз способноста за учење кај децата. Само на тој начин ќе се постават темелите за иднината. Ако ги учиме децата уште од рана возраст да се почитуваат и сакаат себеси ќе им биде полесно да ги почитуваат и сакаат другите. Кога децата избираат како некој да ги поздрават, развиваат чувство на припадност и денот им почнува позитивно. Утринскиот поздрав во установата секојдневно го поттикнува и развива чувството на припадност. Со вклучување на семејствата се зајакнуваат социјалните и емоционалните вештини на децата и им се укажуваат можности да ги споделат и изразат емоциите дома. Со ваквите вештини се поставува темелот за учењето и за животот. Кога им се повторуваат потврдни и позитивни зборови, на децата им се изразува благодарност и почит што е уште еден од начините за развој на чувството на припадност, почит и самопочит, прифаќање на себеси и на другите, а со тоа и развој на социјалните способности и вештини толку неопходни за живот во заедницата. На крај, едноставно ја изразуваме нашата согласност со синтагмата дека „Првите пет, се најважни на свет“.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. Educational Leadership
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach. Ablex Publishing
- Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and Society. Norton
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books
- Maleš, D. Stričević, I. (1996). *Druženje djece i odraslih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. - model*. Zagreb: Izor.Persora.
- МТСП. (2014). *Програма за рано учење и развој*. Скопје: Сл.в. на РМ, бр.46 од 06.03.2014
- Montessori, M. (1967). The Discovery of the Child. Ballantine Books
- Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. Basic Books
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. National Academy Press
- Smilansky, S. (1968). The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. Wiley
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press
- Šagud, M., Petrović-Sočo, B. (2001). Simbolička igra predškolskog djeteta u institucijskom kontekstu. *Napredak*. Vol. 142, No.1, стр. 61-70.
- Shapiro, L. E. (1997). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*, Zagreb: Mozaik knjiga.