

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

UDK: 378 (497.7)

ISSN: 1409-9187



ФАКУЛТЕТ ЗА
ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2012
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
“Goce Delcev” University – Stip
Факултет за образовни науки
Faculty of Educational Sciences

UDK 378 (497.7)

ISSN 1409-9187

ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION



Штип – Stip
2012



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

За издавачот

проф. д-р Никола Смилков

Издавачки совет

Проф. д-р Саша Митрев
Проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
Проф. д-р Никола Смилков
Доц. д-р Кирил Барбареев
Проф. д-р Блаже Китанов
Проф. д-р Кирил Цацков

Editorial board

Prof. Sasa Mitrev, Ph.D.
Prof. Liljana Gudeva, Ph.D.
Prof. Nikola Smilkov, Ph.D.
Ass.Prof. Kiril Barbareev, Ph.D.
Prof. Blaze Kitanov, Ph.D.
Prof. Kiril Cackov, Ph.D.

Редакциски одбор

Проф. д-р Ленче Милошева
Проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
Асс. д-р Билјана Попеска
Проф. д-р Владо Петровски
Проф. д-р Снежана Мирасчиева
Проф. д-р Емилија Петрова Ѓоргева
Проф. д-р Виолета Николовска

Editorial staff

Prof. Lence Miloseva, Ph.D.
Prof. Snezana S. Veselinovska, Ph.D.
Ass. Biljana Popeska, Ph.D.
Prof. Vlado Petrovski, Ph.D.
Prof. Snezana Mirascieva, Ph.D.
Prof. Emilija P. Gorgeva, Ph.D.
Prof. Violeta Nikolovska, Ph.D.

Одговорен и главен уредник

Проф. д-р Соња Петровска

Managing editor

Prof. Sonja Petrovska, Ph.D.

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
Виш лектор м-р Снежана Кирова
(англиски јазик)

Language editor

Danica Gavrilovska- Atanasovska
(Macedonian)
Snezana Kirova, M.A
(English)

Лектура

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
Виш лектор м-р Снежана Кирова
(англиски јазик)

Lecture

Danica Gavrilovska- Atanasovska
(Macedonian)
Snezana Kirova, M.A
(English)

Техничко уредување

Славе Димитров
Благој Михов

Technical editor

Slave Dimitrov
Blagoj Mihov

Редакција и администрација
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки
Крсте Мисирков бб
п.фах 201, 2000 Штип
Р.Македонија

Address of the editorial office
Goce Delcev University – Stip
Faculty of educational sciences
Krste Misirkov b.b.,
PO box 201, 2000 Stip,
R Macedonia



СОДРЖИНА CONTENT

РАСКАЗИТЕ-ЗАПИСИТЕ НА АЦО ШОПОВ проф. д-р Блаже Китанов STORYES- NOTES OF ACO SHOPOV Ph.D Blaze Kitanov	7
ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ОД АГОЛОТ НА МЕНАџЕРОТ ВО УЧИЛИШТЕТО проф.д-р Снежана Мирасчиева PROFFESIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS FROM THE ANGLE OF SCHOOL MENAGERS Ass. Prof. Snezana Mirascieva, Ph.D.	19
КРИЗА И КРИТИКА НА УЧИЛИШТЕТО ВО 20 ВЕК проф.д-р Соња Петровска CRISIS AND CRITIQUE OF SCHOOL SYSTEM IN 20-TH CENTURY Prof. Sonja Petrovska, Ph.D.	31
МАНИФЕСТАЦИЈА, МЕРЕЊЕ И ВРЕДНУВАЊЕ НА БРЗИНАТА КАЈ ДЕЦА НА ШЕСТГОДИШНА ВОЗРАСТ асс.д-р Билјана Попеска, проф. д-р Орце Митевски MANIFESTATION, MEASUREMENT AND ASSESSMENT OF SPEED AT 6 YEARS OLD CHILDREN Ass. Biljana Popeska, Ph.D., Prof. Orce Mitevski, Ph.D.	43
УМЕТНОСТ НА МАРГИНИТЕ проф.д-р Виолета Николовска ART OF THE MARGINS Prof.Violeta Nikolovska, Ph.D.	53
ВМРО (Обединета) ВО ШТИП МЕЃУ ДВЕТЕ СВЕТСКИ ВОЈНИ проф.д-р Кирил Цацков	63
ЛИЧНОСТА НА НАСТАВНИКОТ И АТМОСФЕРАТА ВО ОДДЕЛЕНИЕТО асс. д-р Деспина Сивевска TEACHER PERSONALITY AND CLASSROOM CLIMATE Ass. Despina Sivevska, Ph.D.	69



**МУЛТИКУЛТУРИЗАМ-ЕТНИЧКИ КОНФЛИКТ КАКО
ОПШТЕСТВЕН ФЕНОМЕН- ПРИЧИНИ И АНАТОМИЈА НА
КОНФЛИКТОТ**

асс. м-р Даниела Коцева, проф. д-р Владо Петровски

**MULTIKULTURE- ETHNIC CONFLICT AS A SOCIAL
PHENOMENON-ANATOMY AND CAUSES OF CONFLICT**

ass. M.A Daniela Koceva, PhD. Vlado Petrovski77

**ПРИМЕНА НА НАСТАВНИТЕ СРЕДСТВА ВО НАСТАВАТА ПО
МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ**

м-р Ленче Насев

USE OF LEARNING MEDIA IN MUSIC EDUCATION

Lence Nasev, M.A.....85

**РИЗИЧНО И ИМПУЛСИВНО ОДНЕСУВАЊЕ, ДЕПРЕСИЈА КАЈ
АДОЛЕСЦЕНТИ, НИЗ ПРИЗМА НА NEUROIMAGING СТУДИИ
НА РАЗВОЈ НА МОЗОК**

проф.д-р Ленче Милошева, д-р Владимир Милошев

**RISK AND IMPULSIVE BEHAVIOR, DEPRESSION AMONG
ADOLESCENTS THROUGH THE PRISM OF NEUROIMAGING
STUDIES OF BRAIN DEVELOPMENT**

Prof. Lence Miloseva, Ph.D., Vladimir Milosev, MD.....95

КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ МЕНАџЕР

проф. д-р Емилија Петрова Ѓоргева, Татјана Атанасоска

TEACHER COMPETENCES MENAGER

Prof.Emilija Petrova Gorgeva, Ph.D., Tatjana Atanasoska117

**КАКО И ЗОШТО ДА СЕ ВКЛУЧИ ЕКОЛОШКОТО
ВОСПИТАНИЕ НА ЧАСОВИ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО
ВТОР СТРАНСКИ ЈАЗИК?**

**проф. д-р Снежана Ставрева Веселиновска, проф.м-р Снежана
Кирова**

**HOW AND WHY SHOULD ENVIRONMENTAL EDUCATION BE
INCORPORATED INTO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN/
SECOND LANGUAGE**

**Prof.Snezana Stavreva Veselinovska, Ph.D., Prof. Snezana Kirova,
M.A.....125**



УДК: 821.163.3-32.09

Оригинален научен труд
Original research paper

РАСКАЗИТЕ - ЗАПИСИТЕ НА АЦО ШОПОВ

проф. д-р Блаже Китанов¹

*„Не сум единствен што пишува само поезија.
Другите родови не ме привлекуваат. Зошто е
тоа така? Не знам“*

(Ацо Шопов)

Апстракт

Во текстот се анализираат некои досега необјавени раскази на Ацо Шопов. Во нив се зборува за импресиите на авторот од студиските престои во Париз и во Истанбул, за борбите од НОБ, како и за оние први соочувања на Шопов со зборот во младешките, гимназиски денови.

Клучни зборови: *расказ, патепис, престој, борба, саможртва.*

STORYES – NOTES OF ACO SHOPOV

Ph.D Blaze Kitanov¹

Abstract

In this paper we analyze some of Aco`s unpublished short stories. In these stories author speaks about his impressions from his studies abroad – in Paris and Istanbul, about Macedonian national struggle in World war two, and his first experience with writhing in his young age.

Key words: *story, travelogue, travel struggle, self-sacrifice.*

Во сите фази од творечкиот и животен пат, за време на гимназиското школување и војување, низ бројните патувања и престои во одделни места и земји по ослободувањето (Русија, Франција, Турција, Африка), она што оставило траги во сеќавањето и силно ја возбудило творечката фантазија, педантниот Шопов го запишувал и презапишувал во вид на расказ, дневник и патеписна проза.

1) Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Факултет за образовни науки
University “GoceDelcev” – Stip, Faculty of educational sciences



Наспроти затврдените естетско-уметнички резултати во поезијата и препевот, прозните записи – расказите се покаж дека се одржувал континуитетот на творечката кондиција на поетот-преведувач. Иако неспоредливи со естетското ниво на песната и препевот или со вонредните прозни минијатури на Точко, Бошковски, Абациев и други, прозните записи и раскази на Шопов се литературно-историски документ за едно време и скромен прилог кон неговиот поетско-преведувачки опус.

Раскажувачкиот фонд на Шопов го сочинуваат вкупно петнаесет раскази. Четири од нив се објавени во литературната периодика, а единаесет се наоѓаат во неговата оставина што се чува во Архивот на Македонската академија на науките и уметностите во Скопје.

Според времето на создавањето и мотивите, расказите на Шопов условно можат да се поделат на три групи.

1. Раскази од детството или предвоениот живот (2);
2. Раскази од младоста или од војната (6);
3. Раскази од повоениот или од современиот живот (7);

Во **првата група** спаѓаат кратките раскази – прозни записи со социјален мотив: 1. „Разделба“ и „Чичко Перо“. Тоа се првите литературни творби и обиди на третокласниот Ал. Ђ. Шоповиќ пишувани на невешт и нечист српски јазик во „Тетратката за писмени состави“ (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 10, автограф со мастило 3 страници и 1,5 страница).

Првиот расказ „Разделба“ го носи датумот од 3. XI. 1937 година, а вториот „Чичко Перо“ е со датум од 4. XII. 1937 година што покажува дека тие се пишувани во време кога младиот Шопов сè уште немал полни четиринаесет години.

Во расказот „Разделба“ Шопов го опишува ликот на вредната и самопрегорна вдовица Николина, која цел ден работи за парче леб за да го прехрани и порасне синот единец – Петар. Измачена и болна таа се разделува од животот и го остава сина си да тажи по неа. Особено се потресни сликите од погребот и разделбата на синот од мајката: „Зошто ме остави златка, слатка мила моја мајко!“.

Меѓутоа, од привидниот одговор и обраќање на мајката кон синот: „Сине, тоа не е јаве, тоа е сон“ се насетува оптимистичкиот поглед на младиот Петар во животот што доаѓа.

Во расказот „Чичко Перо“ е прикажан грижливиот однос на таткото Петар кон синот Аким. При една посета во училиштето, по долгиот и притаен разговор, меѓу таткото и синот доаѓа до нема разделба. Таткото заминува, веројатно, во потрага за подобра иднина, а синот останува да тажи по него.

Ако социјалниот момент е сосема видлив во првиот расказ, овде тој може да се насети низ алузивните слики.

Втората група ја сочинуваат шест (6) раскази – прозни записи со мотиви од војната:



1. **„Херои од Македонија“** (сочинет од седум (7) прозни минијатури);
2. **„Сончева колона“**;
3. **„Од борбите за Кратово“**;
4. **„Колоната и не примети...“** (без наслов); (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 39, автограф со мастило, 1,5 лист);
5. **„Неговата десетина имаше задача...“** (без наслов, незавршен расказ) (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 39, автограф со мастило, половина лист).
6. **„Дванаестмината од сончевата колона на младоста“**.

Во првите пет (5) записи Шопов директно регистрира и се сеќава на дел од борбите во Кратово, Црноок, Пелинце, Осогово, Плачковица... и се восхитува на снаодливоста и храброста на борците: Нада, Благоја, Цане, Геле, Ване, Бузо и други кои ја вложуваат младоста за слободата на Македонија. Единствено расказот **„Дванаесетмината од сончевата колона на младоста“** е пишуван по партиска задача во чест на храбрата погибија на дванаесеттемина младинци од Ваташа.

Во оваа група на раскази не може да стане збор за проза со респективни естетски квалитети. Тоа е повеќе хроника, отколку нарација што ветува. Ретките лирски проблесоци на пример во **„Сончева колона“** или во **„Дванаесетмината од сончевата колона на младоста“** само потсетуваат на поетот кој истите мотиви вешто ги преточува во првата стихозбирка **„Песни“** (1944).

Третата група ја сочинуваат седум (7) раскази – прозни импресии со мотиви од подолгиот престој во Париз:

1. **„Беше околу десет часот претпладне...“** (без наслов) (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 43, машинопис 4 страници);
2. **„Три средби“** (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 44, машинопис 8 страници);
3. **„Кога сонцето огрее над Париз“** (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 45, машинопис 4 страници);

Од тринеделниот престој во Истанбул:

1. **„Во купето бевме неколку души...“** (без наслов) (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 40, машинопис 5 страници);
2. **„Во Истанбул туристите се среќаваат...“** (без наслов) (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 41, машинопис 4 страници);
3. **„Во Истанбул...“** (без наслов) (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 42, машинопис 4 страници);

Од првата средба со Дакар во Африка:

1. **„Убавата домаќинка на авионот...“** (без наслов) (АМАНУ, ФАШ, К.Ш. АЕ 58, автограф со мастило 6 страници).

Првите шест раскази – прозни импресии се пишувани за време на студискиот престој во Париз (1953) и од престојот во Истанбул (1953), а последниот е пишуван за време на дипломатското службување во Сенегал (Африка) меѓу 1971 – 1975 година.



Според наративната постапка записите претставуваат патетична проза со импресији од животот и обичаите на луѓето во Париз, Истанбул и Дакар и може да се приопштат кон дневникот што Шопов го водел за време на престојот во Русија (1945). Има во тие раскази – записи и добри, па дури и вонредни експресивни пасажи, но како повпечатливи со сите елементи на расказ се издвојуваат:

1. **„Три средби“** (од парискиот живот) и
2. **„Во купето бевме неколку души“** (од патувањето и престојот во Истанбул).

Во **„Три средби“** Шопов нè запознава со необичната судбина на амбициозниот и пропаднат сликар Лисјен Доше. По напуштањето на сигурната наставничка работа во лионската гимназија, Доше заминува за Париз каде што го жртвува семејниот живот со желба да ја достигне славата на голем уметник.

До прва средба помеѓу нараторот и Доше доаѓа во кафеаната „Ротонд“. На покана од Доше меѓу нив доаѓа до втора средба во станот на ул. „Кардинал Ламон“ – 35, кварт петти. По кусиот разговор и разглед на сликите, гостинот е импресиониран од портретот на девојката и дознава дека тоа е неговата ќерка по име Кристијан. По разделбата, по извесно време и сосема случајно, на една од париските улици, младиот стипендист ја препознава и се запознава со девојката од портретот. Тоа е третата средба на која низ тажната исповед на Кристијан дознаваме за непримерните постапки на нејзиниот татко, заради што младата девојка е принудена за парче леб да ја продава својата љубов по улиците на Париз.

Задуманиот и загрижен соговорник веќе заборавил дека таа вечер се уплатил да оди на опера.

„Во купето бевме неколку души...“ е расказ со психолошка основа во две слики.

Во првата слика писателот нè запознава со атмосферата и доживувањата на патниците во возот на пат за Турција. Во купето се: седумнаесетгодишниот монах од Света Гора, Иван Сорокин, по потекло од Русија, кој пред дваесет години бил во Југославија, неименуваниот и молчалив Грк, двајца Швајцарци, железничарски работници и таинствената млада Италијанка.

Неуспешниот обид за поведување на разговор меѓу нив потсетува на специфична психолошка атмосфера од кратките раскази на Чехов. Но, тишината меѓу изморените патници ја прекршува средновечниот, здебелен и насмеан кондуктор кој по службената идентификација и ведриот разговор со патниците, го поканува патникот од Југославија да дојде на гости кај него доколку остане подолго во Истанбул и ако за тоа има време.

По неколку дена, љубопитството го води нашиот патник во домот на кондуктерот кој веќе е во друштво со неколку пријатели. Еден од присутните без двоумење ќе реагира дека Југословените претеруваат кога окупацијата сакаат да ја прикажат како ужас, а борбата против окупаторот како единствена во светот. Непознатиот смирено и достоинствено се обидува да го убеди дека тоа што го слушнал е потполна вистина.



По неколку чудни случајности, разговорот води токму во предвечерјето на есента 1953 година кога доаѓа до невидени демонстрации во Југославија во врска со прашањето за Трст.

Во финалето на расказот компромисните зборови на домаќинот ја смируваат и ублажуваат напнатата атмосфера меѓу гостите: „Не знам дали влегле во Трст или не (се мисли на Италијаните, н.з.), но знам дека Југословените не се даваат“.

Расказите што посебно ги посочивме и коментиравме и оние за кои подрековме збор-два, претставуваат еден вид скица за идните песни со слична тематика на пример: расказите од парискиот живот се основа за создавање на песната „Верглата“ во „Слеј се со тишината“, расказите од престојот во Истанбул се споредливи со песните „Фатаморгана“ и „Истанбулска песна“ (АМАНУ, ФАШ, К.П. АЕ 36, машинопис од по 1 лист), а прозните записи од воениот период доживуваат поетска транспозиција во „Песни“ (1944), „Со наши раце“ (1950) и други.

Раскажувачкиот опус на Ацо Шопов е мал по обем, но е значаен по тоа што преку обидот и во овој литературен род се одржувал континуитетот на творчката кондиција која доаѓа до најсилен израз во поетската квинтесенција: „Небиднина“, „Гледач во пепелта“ и „Песна на црната жена“. Всушност, овие три книги на поезија заедно со последната „Дрво на ридот“ се показателни за:

1. Развивање и откривање на магистралната тема не-биднината и
2. Пореално и поопстојно проследување и толкување на животот и делото на еден од најголемите македонски и светски поети – Ацо Шопов.

Подолу, за прв пат го приложуваме расказот „Три средби“, нотирани од студискиот престој на Ацо Шопов во Париз, Франција, во 1953 година.

Три средби

Во Париз ноќта паѓа наеднаш и наеднаш го покрива градот како што клепките ги покриваат очите кога ненадејно ги облее блескава светлина. Наеднаш градот потонува во мрак, мракот како матен порој ги потопува силуетите на куќите, минувачите и дворедите и се исчезнува во неговите темни бранови. Но, тоа трае само за миг. Скоро истовремено се палат неон-рекламите и градот тогаш испливува од мракот како некој потопен брод, раскошен, сјаен и необично убав. Ако е зима, ако врне дожд, небото личи на натажено и замислено лице, нејасно озарено од некоја внатрешна топлина. Ситниот дожд што ги залива тротоарите бавно, но постојано и се слива во браздички низ гранките и стеблата на соголените дрвја, го засилува чувство дека во Париз зимата е долга, еднолична, сива и неутешна.

Една таква зимна ноќ седев во прочуената кафана „Ротонд“ на Монпарнас. „Ротонд“ и „Дом“ на Монпарнас – тоа се две места, две кафани опишани во литературата, каде по традиција се собира парискиот уметнички свет, а во последно време нивни редовни гости се помлади и непознати артисти, сликари, поети, композитори и критичари. Дење и ноќе не стивнува шумот во нив, дење и ноќе тие се преполнети со овие млади, оптимистички расположени луѓе.



Седев сам во ќошот на покриената тераса на „Ротонд“ таа јануарска ноќ кога се случи настанот што длабоко ме потресе, седев и ги гледав одделните групи поети, сликари и други уметници, како живо расправаат помеѓу себе, читаат свои најнови творби или со восхит им ласкаат на младите сликари за успешните мотиви од Париз. На една таква слика беше претставена Сена: рана вечер, мостот Мирабо над нежно разбранетата река, на мостот осамен човек загледан во сините води што несопирливо течат в неврат. Сликата оставаше силен впечаток на неповторливост на изминатото и очигледно беше дека тоа е своеобразна инспирација од Аполинеровата песна „Мостот Мирабо“, а особено од рефренот:

*„Доаѓа ноќта часовите бијат
Деновите отидоа јас останувам“*

Не знам колку време би го привлекувале моето внимание овие секојдневни слики во „Ротонд“ да не се случеше она зашто зедев да ги напишам овие редови.

На вратата се појави еден сосем необичен гостин. Како што се уверив подоцна, неговата необичност беше многу поголема од што можев да помислам при првата средба. Но, и таа прва средба беше далеку од оние досадни и неинтересни познанства што ги имаме секојдневно и ги забораваме исто така неосетно како што и дошле во нашиот живот.

Тој застапа пред вратата, испитувачки и внимателно се загледа насекаде во кафаната како да се сомнева во некого и се двоуми дали да се задржи или да се врати назад. Откако не одмери сите, тргна напред и неговата крупна фигура се заниша меѓу столовите. Беше необично висок и развиен, но сепак тром и прилично неподвижен. Кога ќе минеше покрај некоја маса, сите се поткренуваа и ги прифаќаа своите чашки за да не ги закачи со старото, изветвено, но грижливо исчистено палто. Долгата, растурена, светлоцрвеникава коса како пламен му паѓаше до рамениците, а белите нитки што ја прошаруваа и ситните брчки околу очите откриваа дека има најмалку педесет години.

Чудно изгледаше неговата појава. Неговата подозривост, неговата невнимателност спрема гостите, неговата воочлива надменост, дури и извесен цинизам што внимателното око можеше да го забележи само по несовладаниот грч на краиштата од неговите усни – сета негова појава беше жив контраст на овие разгалени, искрени и доверливи младежи, безгранично уверени во својот талент и својата уметничка кариера.

Откако ги мина првите столови, тој се упати кон масата каде што седеа неколку црнци. Грижливо го извади блокот од под десната мишка, се поклони со конвенционална љубезност и наместена насмевка и праша дали некој од господата сака да му направи карикатура. Тие не го удостоија ни со најобичен поглед. Само еден од нив нервно мавна со раката како да сакаше да му префрли за невнимателноста што им го прекинува разговорот. Тој се одвои од нив рамнодушно како човек што свикнал на слични постапки и се доближи до



групата егзистенцијалисти кои беа најгрлести во целата кафана. Овие го примија весело: ни сериозно, ни подбивно, и го поканија да седне. Веднаш го засипаа со прашања: од каде е, зошто првпат се појавува во „Ротонд“, дали долго време живее во Париз и ако одамна живее чудно им е зошто не наминува почесто на Мопарнас? Егзистенцијалистите беа толку љубопитни и му поставуваа толку многу прашања, што тој, ако сакаше да им одговори, требаше за една минута да им ја раскаже сета своја животна историја. Но, тој беше тврд на зборовите и за сето време додека го атакуваа со прашањата, неговиот израз не се промени. Кога видоа дека ништо не можат да извлечат, тие почнаа отворено да се шегуваат:

- Не плашете се, ние не сме писатели. Нема да станете херој на некој сензационален роман.
- Господа, одговори тој, достоинствено и мирно, правејќи се дека не ја забележува шегата, јас ве поканив, а тоа зависи од вашата волја, да ви направам карикатура. Јас ве ислушав внимателно и жалам што не можам да го задоволам вашето љубопитство. Не се наоѓам во таква положба за да можам да одговорам на вашите дискретни прашања. Јас сум овде на работа...
- Токму поради тоа, токму поради тоа ние не се интересуваме за вас, повикаа во еден глас егзистенцијалистите. Ние не се интересуваме за вас како за колега. Нашето љубопитство има професионален карактер. Нема ништо злонамерно во нашите прашања. Сосем ништо.

Тој ги изгледа во долг недоверлив поглед.

- Вие сте сликари?
- Исто како и вие. Исто како и вие ги посетуваме сите ноќни кафани и клубови и ја нудиме својата уметност, прилично навредено му одвратија егзистенцијалистите.
- Тогаш, ве молам да ми простите што ви одземав неколку драгоценни минути... Во гласот на сликарот имаше призив на иронија и жал за сопственото изгубено време. Тој стана и ги остави.

Појавата на овој сликар, неговото држење, како и разговорот што го водеше со егзистенцијалистите така ме заинтересираа што кога ми пријде со покана да ми направи карикатура, се согласив без размислување.

Тој седна спроти мене, го положи блокот на масата и почна така упорно да ме гледа со својот стрелест поглед што се чувствував како да се наоѓам пред некој хипнотизер кој по секоја цена сака да ми ја наложи својата волја.

Сега имав можност да го гледам од непосредна близина. Имаше крупни црни очи, остри како нож, заканувачки и сурови. Очигледно дека разговорот со егзистенцијалистите не му беше пријатен, зашто сега ја немаше веќе ни онаа лажна љубезност со која им пристапуваше на другите. Додека размислував за него, мачејќи се да фатам некоја нитка, некој одблесок во неговите очи што ќе ми помогне да откријам барем нешто за него, тој ме гледаше исто така стрелесто, без да трепне, како пред една минута кога се согласив да ми направи карикатура.



За да се извлечам од непријатноста што почна сè повеќе да ме притиска, го поканив да се напиеме нешто:

- Господине, си дозволувам да ве понудам со цин додека не завршите со карикатурата.
- О, молам, нарачајте. Мене ќе ми биде особено пријатно, се заблагодари тој и пак продолжи да ме прострелува со својот поглед.

Келнерот донесе два цина, а јас изгубив секаква надеж дека ќе можам нешто да разберам за овој молчалив човек. Брзо и вешто, тој ги фати моите карактеристични црти и со неколку духовити потези ги пренесе на хартија. И веднаш потоа ми ја подаде карикатурата:

- Се надевам дека ќе бидете задоволни.
- Карикатурата е сјајна, кликнав искрено восхитен.

Му платив и кога мислев дека и мене ќе ме остави како и сите други, тој ми ја подаде раката:

- Јас сум Лисјен... Лисјен Доше, сликар. Карикатурата ми е споредна професија, мал одмор во мојата секојдневна работа. Посетете ме некогаш ако имате слободно време. Еве ви ја мојата визит-карта... Лека ноќ, господине, ви благодарам за цинот.

И тој бргу се изгуби. Во мојата дланка остана визит-картата со неговата адреса:

Лисјен Доше, сликар
ул. „Кадинал Лемоан“ 35
V квартал

Јас излегов веднаш по него. Надвор дождот сè уште паѓаше, шумејќи по широките тротоари. Бев изморен и се мачев да го заборавам и да не мислам на овој чуден сликар. Но, не успеав. Визит-картата што ја држев во дланката постојано ме присилуваше да мислам на него.

* * *

По неколку дена го посетив во неговиот стан. Тој ме пречека и ме поздрави без некоја голема изненада.

- Знаев дека ќе дојдете, ми рече. Вие не сте како тие од „Ротонд“. Младоста е незаситна во своите амбиции, но таа често не знае и каде и се границите. Седнете. Дали сакате виски или...
- Дајте нешто, го прекинав, што би ме загреало. Надвор е ладно.



Во станот на Лисјен Доше останав неколку часа. Тој ми ги покажа сите свои слики, но и сега не сакаше да зборува за себе како и онаа вечер кога се сретнавме во „Ротонд“. Неговите слики откриваа неоспорен талент, сликар со истанчен усет и долгогодишен опит, мајстор што одлично владее со својот занает и што знае што сака. Особено беа убави неговите портрети, а меѓи нив се истакнуваше портретот на една девојка. Додека го гледав овој портрет често паѓав во искушение да го распрашам за таа девојка, чија сличност со Лисјен не можев да се сомневам. „Девојката ги има неговите крупни“ сто пати повторував во себе. Најпосле се осмелив:

- Простете, можеби така ми се чини, но јас наоѓам голема сличност меѓу Вас и оваа девојка. Можете ли да ми кажете дали сум се излагал или не?

Тој не ми одговори веднаш. Бавно ги средуваше растурените слики, гледаше расејано ту во нив ту во прозорецот од каде што имаше поглед на Сена, и по долго молчење рече:

- Да, господине, сличноста е очигледна. Тоа е мојата ќерка Кристијан... Кристијан Доше.

Иако очекував таков одговор, мојата изненада беше голема и јас непретпазливо почнав да му поставувам нови прашања.

- Каде живее?
- Овде, во Париз.
- Студира?
- Не, господине.
- Работи нешто друго?
- Да, работи. Во Париз може многу нешто да се работи.

Почувствував дека му е непријатно од моите прашања и престанав. И тој престана. Разговорот сврши.

Кога излегов, ликот на Лисјен Доше ми беше уште потаинствен и позамрсен. И по втор пат цврсто одлучив да не мислам ни на Лисјен Доше ни на ќерка му, Кристијан.

* * *

И почнав постепено да заборавам на нив. Поминаа неколку недели. Бев во палатата Шајо, во музејот на модерната уметност, во Же де Пом и многу други места и впечатоците што ги понесов од нив сосем го потиснаа споменот на Лисјен Доше.

Едно попладне бев слободен и решив да се прошетам низ Париз. Имав карта за една претстава во Операта, но времето беше убаво и примамливо, па излегов неколку часа порано. Го минав мостот Сен-Мишел и кога стигнав на плоштадот Шатле место да продолжам, како обично, по булеварот Себастопол, тргнав по соседната паралелна улица Сен-Дени.



Сен-Дени е танка, долга улица со многу, исто така долги и прилепени хотели. За разлика од булеварот Себастопол, Сен-Дени е нечиста улица, затрупана со камиони, зашто во нејзината близина се наоѓаат алите, „Мевот на Париз“ како ги нарекол Зола, од каде се врши сета дистрибуција во градот.

Пред секој хотел стоеја по неколку проститутки. Наредени од обете страни на улицата, збиени во попречните мали сокачиња тие личеа на долги тутунови низи измешани од секакви лисје. Имаше меѓу нив секакви: и стари и млади, и убави и грди, белокожи и црнокожи – жени не само од Париз и Франција туку и од многу други краишта во светот. Со сладострасна насмевка, со елегантно фаќање под рака и сосем слободно држење, тие ги ловеа минувачите.

Тргнав по една поречна улица со намера да се вратам на булеварот Себастопол. Но штотуку минев покрај катедралата Сен-Дени, патот ми го пресече една млада жена и ме покани да тргнам со неа. Кога ја загледав подобро пред мене светнаа очите од платното на Лисјен Доше.

– Почекајте, и реков, јас ве познавам.

Таа ми се насмеа в лице.

– Послушајте, јас навистина ве познавам. Вие се викате Кристијан, зар не?

Кристијан се уплаши, пребледе и се сврте да избега. Јас ја фатив за рака:

– Кристијан, не плашете се. Јас ве запознав сосем случајно.

И за да ја успокојам накусо и прераскажав за моите средби со Лисјен Доше.

Кристијан ме слушаше со најголема нервна напнатост и кога завршив ја совлада тешка умора.

– Да седнеме некаде, ме замоли.

Отидовме во едно бистро. Додека пиевме виски кое полека нè загреваше и успокојуваше, отворено ја прашав:

– Кристијан, зошто не живеете со татка си? Тој е сликар и како мене ми се чини многу добар сликар.

Кристијан ме погледна остро како да ме обвинува за иронија:

– Многу добар сликар, ги повтори моите зборови, што значи тоа за Париз? Овде има многу добри сликари, а кој знае за нив? Кој го познава некој си Лисјен Доше? Какво име е тој во Париз? Париз ќе ве цени и почитува само ако сте колос.

Кристијан се замисли, отпи неколку голтки од чашката и продолжи како да води разговор со себе си:

– Многу добар сликар... Тој многу добар сликар имаше одлично место во една лионска гимназија. Имаше жена, деца, фамилија, удобен живот, мир, време совесно да ги исполнува сите свои должности. Но, упорно настојуваше да одиме во Париз. И што стана? Мајка ми го остави, браќата се растурија кој каде, а јас млада и неопитна тргнав со него, излагана од неговите ветувања.

Кристијан пак молкна како да продолжува некоја приказна и недоречена мисла, прошепна:

– А јас, зар јас можев да го гледам како секоја утрина се враќа намуртен, очаен, скршен? Иако ништо не ми зборуваше, иако пред мене глумеше како



и пред гостите во кафаните каде што остануваше цели ноќи, осекав дека нема успех во работата, дека е свршено со неговата кариера. И зар можев и понатаму да живеам на негова сметка? Зар можев?

Очите ѝ се наполнија со солзи и Кристијан залипа на масата...

Кога се поделивме веќе беше ноќ. Се сетив на картата во џебот и целта на моето излегување. Иако можев да стигнам на вториот чин, таа ноќ не ми се милееше да одам во париската Опера.

Литература:

АМАНУ, ФАШ, К. Ш. А.Е.

Китанов, Б., *Ацо Шопов – живот и дело*, Скопје, Македонска книга, 1998.



УДК: 37.091.12:005.963.5

Оригинален научен труд
Original research paper

ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ОД АГОЛОТ НА МЕНАџЕРОТ ВО УЧИЛИШТЕТО

проф. д-р Снежана Мирасчиева¹

Апстракт

Трудот се фокусира на проблемот на професионален развој на наставниците и неговата поврзаност со училишниот менаџмент. Имено, професионалниот развој на наставникот е честа синтагма која има актуелност меѓу експертите во образованието. Улогата на наставникот во развојот и напредокот на заедницата е определена и од развојот на наставникот. Колку наставникот ќе ги следи промените во заедницата, ќе применува нови научни знаења, ќе ја развива практиката со примена на нови наставни стратегии и медиуми зависи од неговиот развој и способност за доживотно учење. Примената на нови наставни средства бара и нови компетенции на наставникот. Во исто време тој добива и нови улоги со што ја богати сопствената личност. Од друга страна, ја усовршува и наставната практика. Трудот е обид да се даде јасна поимска определба на синтагмата определна како професионален развој на наставниците, како и нејзиното значење, структура и фази на развој. Исто така, во трудот ќе стане збор и за формите и содржините на реализација на професионалниот развој на наставниците. Кога се говори за професионалниот развој на наставникот потребно е јасно да дефинираат компетенциите кон кои ќе биде насочен развојот. Исто така, професионалниот развој на наставникот е определен од повеќе фактори кои влијаат на микро и макро ниво. Овде вниманието е насочено кон поврзаноста на училишниот менаџер и професионалниот развој на наставникот. Имено, една од функциите на училишниот менаџер е функцијата на педагошки раководител која во еден сегмент се однесува токму на професионалниот развој на наставникот. Затоа од големо значење за поголем квалитет во образованието и во училиштето е да се обезбедат услови и можности за професионален развој на наставниците.

Клучни зборови: *професионализам, наставнички компетенции, професионални компетенции.*

1) Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Факултет за образовни науки
University “GoceDelcev” – Stip, Faculty of educational sciences



PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS FROM THE ANGLE OF SCHOOL MANAGERS

Associate Professor PhD Snezana Mirascieva¹

Abstract

The paper focuses on the problem of teachers' professional development and its relation to school management. The professional development of teachers is a common phrase that has actuality among educational experts. The role of the teacher in the development and progress of the community is determined by the teacher's development. The teacher will monitor changes in the community, will apply new scientific knowledge, develop practice applying new teaching strategies and media depends on its development and ability for lifelong learning. Application of new teaching resources requires new teacher competencies. At the same time he gets rich and new roles that own personality. On the other hand, enhances teaching practice. This paper is an attempt to give a clear conceptual definition of the phrase determine how teachers' professional development and its importance, structure and stages of development. Also in the paper will focus on forms and contents of the implementation of the professional development of teachers. When speaking of the teacher's professional development is necessary to clearly define the competencies to which will be directed development. Also the teacher's professional development is determined by several factors that affect the micro and macro level. Here the focus is on the relationship of the school manager and teacher professional development. Namely, one of the functions of the school manager Is a pedagogical function head which one segment refer specifically to the professional development of the teacher. Therefore of great importance for higher quality education in the school is to provide the conditions and opportunities for professional development of teachers.

Key words: *professionalism, teaching competencies, professional competencies.*

Вовед или за актуелноста на проблемот

Професионализмот во образованието претставува реструктурирана образовна иницијатива со повеќенасочни цели кои првенствено се однесуваат на унапредување на училиштата и зголемување на постигањата на учениците. Или со други зборови, подигнување на статусот на наставничката професија и поголема партиципација на родителите во работата на училиштето. И покрај инвазијата на техничкиот и технолошки развој и доминацијата на информациско-комуникациската технологија, наставниците остануваат клучен фактор во постигнувањето на квалитет во образованието. Без оглед на тоа колку некои промени во образованието се втемелени и теориски развиени, тие не можат да ја допрат практиката без наставник кој ги разбира и прифаќа промените и е подготвен да ги примени. Оваа иницијатива е тесно поврзана или пак ако може да се каже го инхибира поимот професионален развој на наставникот или поточно е негова



содржина. Новиот термин означен како професионален развој на наставниците ги окупира размислувањата на теоретичарите и практичарите кои пак отстапија голем простор во најновата литература од областа на образованието. Иако на прв поглед се препознава целата синтагма, сепак станува збор за еден нов концепт на наставнички улоги, а со тоа и на наставничката професија. Таквиот нов концепт подразбира нов начин на планирање на наставата, реализација и вреднување на наставната работа на наставникот. Оттука произлегува и актуелноста на прашањето за професионализмот на наставниците и нивниот професионален развој, како и улогата на училишниот менаџер во реализацијата на професионалниот развој на наставниците. Со цел да се определи синергијата меѓу професионалниот развој на наставниците и менаџерот во училиштето повеќе од потребно е да даде одговор на неколку клучни прашања.

Што е наставникот: работник или професионалец?

Едно од прашањата што го окупира нашето внимание се однесува на дилемата за тоа како ќе се определи наставната работа како занимање или професија, а наставникот, работник или професионалец. Дилемата дали наставникот е професионалец ја наметнува потребата од анализа на поимите професионализам, професија, критериуми на професијата. И неминовно се наметнува прашањето за тоа колку критериумите на професијата наставник се применливи во определувањето на статусот на наставничката работа. Во литературните списи се среќаваат повеќе обиди за дефинирање на поимот. Целта на овој труд не е истите да ги толкуваме. Но, во центарот на нашиот предмет на интерес ќе ја споменеме само онаа определба за која цениме дека е тесно поврзана со предметот на интерес во овој труд. Така поимот професија се употребува за да се означат оние кои се високообучени, компетентни, специјализирани, посветени на работата и ефикасни, така што ја имаат довербата на јавноста. (Popkewitz, 1994) Во таа смисла е и една од карактеристичните определби на професионализмот според која професионализам значи да се има теориски и практични знаења и умења во одредена област, да се биде професионално независен, да се има способност за донесување одлуки кои се темелат на добро познавање на феноменот, да се предвидат последиците на таквите одлуки и критички да се проценуваат и оценуваат преземаните активности. (Burke, во Vjekić, D.,1999, стр.25) Инсистирањето кај високите умови во образовните кругови на одредницата дека наставникот е професионалец значи дека наставникот има специфични знаења и умења. Од друга страна, професионалецот има автономија во употребата на тие знаења и умења и во донесувањето на одлуки. Можеме да набројуваме повеќе одредници кои ќе бараат нови факти од наставничката професија заради нејзино идентификување. Во делот што следи ќе се обидеме да укажеме на високиот професионализам на наставничката професија. Анализата на наставничката професија се темели на пет критериуми за професија (Hoyle, во Marinković, S.,2010, стр.19) и тоа:

- Социјална функција, колку тоа што го работи наставникот има значење



за општеството и индивидуата. Според овој критериум несомнено е дека наставникот е професија.

- Знаење. Постои согласност во литературата дека наставникот мора добро да ја познава содржината на дисциплината што ја предава (стручни знаења). Третманот на наставникот како професионалец, упатува на фактот дека педагошко-психолошките и дидактичко-методички знаења се круцијални и можат да се стекнат низ посебни видови обука и образование. Ако говориме за знаења што секоја индивидуа може да ги стекне од искуството, тогаш наставничкиот позив е занает. Но не треба да се изгуби од вид дека круцијалните знаења се темелат на теориски модели и концепти кои се емпириски потврдени. Тоа пак е потврда дека наставникот е професионалец.
- Автономија на практичар. Теоретската подготовка на наставникот неминовно се потврдува низ практиката. Иако на почетокот водена и менторирана, сепак во одреден наставен контекст, наставникот има своја автономија. Таквата емпириска автономност само уште еднаш го потврдува тврдењето дека наставникот е професионалец.
- Колективна автономија. Се однесува на тоа колку наставниците се консултирани во креирањето на образовната политика на една земја.
- Професионални вредности. Тешко можат да се дефинира сет од вредности во наставничката професија, бидејќи произлегуваат од тоа колку таа професија е употреблива за „клиентите“. Впрочем наставникот има многу „клиенти“.

Може да се каже дека за создавање на професијата наставник значајни се следниве моменти:

1. Стекнување солидни општообразовни и општокултурни сознанија;
2. Длабоко навлегување во суштината и содржината на педагошките процеси и појави, со посебен акцент на оспособување за наставна и воспитно-советодавна дејност;
3. Стекнување на стручни знаења и вештини поврзани со дисциплината што ќе ја предава наставникот и овладување со знаења од науката од којашто произлегува таа дисциплина.

Професионален, личен и стручен развој. Професионални компетенции

Второто прашање се однесува на тоа како се определува поимот професионален развој. Прашањето навидум е едноставно, но повлекува друго прашање што се однесува на потребата од јасна семантичка дистинкција меѓу поимите професионален и личен развој. Овде почувствуваме потреба од определување на двата поима. Имено, личниот развој води кон лично усовршување, растеж и учење. Индивидуите кои континуирано лично се усовршуваат, напредуваат во професијата, ги збогатуваат своите способности, постигнуваат повисоки резултати. Во нашиот обид се појави и поимот стручен развој. Затоа ќе нагласиме дека личниот и стручниот развој се свесно насочена активност за оспособување на индивидуата со цел поефикасно извршување на



работните задачи. Стручниот развој претставува планиран и континуиран процес на професионален развој. Секоја индивидуа се стреми кон лично и професионално усовршување со цел: доживотно да учи, подготвеност за промени, промени во однесувањето и работата, напредување, задоволство од постигнатиот успех, чувство на почит од другите, зголемување на самопочит, самоверба и силна мотивираност за понатамошно напредување. Личното усовршување е процес на самодисциплина и дисциплина којашто се развива во текот на целиот живот. Но сосема поинаку е кога станува збор за професионален развој. Професионалниот развој во својата основа се темели на способности, компетенции, особини на личноста, мотивација, потенцијали, интереси, формално и неформално образование и перманентно усовршување и иновирање на знаењата. Сложенката професионален развој во себе ги содржи поимите професија и развој. Поимот професија во своето етимолошко значење се определува како оспособеност на поединецот за дејноста која ја извршува според општествената поделба на работата, како и за работните задачи кои ги извршува во рамките на одреденото подрачје на работа. Аналогно на тоа, а со атрибутот професионални се определува нешто што е во функција на професијата. Со поимот развој се определува она што следи прогрес, напредок. Оттука професионалниот развој се определува како напредување на способностите потребни за плодотворно дејствување и успешно вршење на работните задачи. Професионалниот развој претставува обука на наставниците за примена на одредена програма.

И на крај, од поимската определба мора да се укаже на разликата меѓу професионалниот развој и професионалното образование. Имено, професионалното образование се темели на концепцијата конструкција на знаењата, обуката е перманентна, континуирано следење на работата, се моделира низ тимско работење.

Професионалниот развој резултира со развој на професионални компетенции. Компетенциите се определуваат како вештина за вршење на одредена активност во склад со пропишаните стандарди на професионалната дејност. Компетенцијата има евалуациска природа. Аналогно на тоа, професионалните компетенции претставуваат надлежности, задолженија на професијата, способности, дејности поврзани со основните карактеристики, активности поврзани со нејзината специфичност, должности во рамките на нејзиниот делокруг. Професионални се оние компетенции кои произлегуваат од општите и специфичните карактеристики на професијата, а се однесуваат на правата и обврските на личноста која се занимава со определена професија.

Во таа смисла, успешното вршење на работните задачи од страна на наставникот подразбира одредени професионални наставнички компетенции. Оттука, јасно е определен моделот на современиот наставник чии компетенции се поделени во неколку групи и се определени како: клучни компетенции (за која било професија): информациско-комуникациски, социјално-работни, културни, јазични, вредности; основни (базични) компетенции - специфичноста на наставничката професија: организациски, дидактички, рефлексивна способност,



когнитивно-креативни, психолошки, евалуативни, советодавни, компетенции за доживотен развој како професионалец; специјални компетенции: за содржината на предметот кој го предава наставникот, истражување на сопствената практика со цел креирање на сопствен стил на работа.

Тесно поврзан поим со синтагмата професионален развој е професионализација на наставниците. Кога во областа на професионалниот развој на наставникот говориме за современи и нови пристапи често мислиме на професионализација на позивот. Кар и Кемиш (Carr & Kemmis, 2000; 9–10) издвојуваат три критериуми кои треба да бидат исполнети за да се говори за професионализација:

- првиот критериум се однесува на теориската и научна заснованост на методите и постапките кои ги користат наставниците;
- вториот се однесува на посветеност на членовите на професијата на „клиентите“ (тоа не се само ученици, туку родители и членови на локалната и поширока заедница);
- третиот е професионална автономија – која подразбира можност за учество на професионалната заедница во креирањето на политиката, организациски форми и процедури кои ја водат професијата, како и индивидуална автономија што ја вклучува можноста членовите од професионалната заедница самостојно и независно да донесуваат одлуки.

Од аспект на наставничката професија и овде се исполнети условите за професионализација на наставниците, затоа што наставничката професија во целост ги исполнува трите критериуми. Имено, наставните методи и стратегии кои ги користат наставниците во својата практика се продукт на теориско-емпириски проучувања во научната мисла. И вториот критериум е исполнет, затоа што квалитетот во наставната работа првенствено е детерминиран од единството на воспитните фактори, родителите и средината. Професионалната автономија на наставникот може да се анализира од аспект на локалитетот - во училишта како индивидуална автономија, но и како припадник на одредена професионална заедница. Професионализацијата на наставниците има две основни значења: општествено и лично значење. Наставниците не се само корисници на готови професионални знаења кои се произведени од други. Напротив, тие мора да бидат и се произведувачи на нови знаења. Наставниците не само што морат да бидат, туку имаат и голема одговорност пред новите барања, како и да преземаат активности како дел од промените во училиштето и во околината. Наставниците треба да манифестираат проактивност во дејствувањето односно способност за предвидување на потребите од иден развој. Професионализацијата на наставниците во својата суштина се однесува на определени општи карактеристики на професијата наставник како: творештво, општествена корисност, ангажираност, хуманост, организираност, јавност, креативност, современост, актуелност, структурираност, одговорност, динамичност, автономија.



Етапи на професионалниот развој на наставниците

Третото прашање се однесува на периодизацијата на професионалниот развој на наставниците. Имено, професионалниот развој на наставниците поминува низ неколку периоди:

- Искуства стекнати од улогата на ученик. Првите искуства почнуваат во семејството и училиштето каде што наставниците се развиваат како ученици;
- Формално професионално образование (во образовен контекст е застапено училиштето, како практикум и извор на теориски академски знаења);
- Приправник (ова е период на социјализација во професијата, период во кој почетникот станува експерт со механизмот на акултурација во светото на професионалците);
- Професионална автономија. Во овој период настанува ослободување од стегите на неискуството и несигурност и впуштање во експериментирање и истражување.

Зошто им е потребен професионален развој на наставниците?

Проблемот што најчесто се наметнува е: зошто им е потребен професионалниот развој на наставниците и кога завршува тој процес? Имено, повеќето од наставниците сметаат дека искуството во наставата е најдобар учител. Тогаш се поставува прашањето: Дали искуството е сезнаен учител односно учител кој знае сè? Сфаќањето дека искуството во наставата е најдобар учител е здраворазумско сфаќање, наспроти фактот дека наставата се темели на научното сфаќање каде што „ништо нема попрактична вредност од добрата теорија“. Впрочем наставата е процес кој се темели на современите научни сознанија, па аналогно на тоа и наставникот треба да ги познава современите научни достигнувања и истите да ги применува во наставата. Ова е сосема доволен аргумент со кој се потврдува фактот дека професионалниот развој на наставниците е општествено детерминиран. Сепак, причините кои ја наметнуваат потребата од професионален развој на наставниците се разновидни, но во исто време и тесно поврзани меѓу себе и се содржани во потребите на: општеството, поединецот и на професијата наставник. Кога говориме за потребите на општеството како причини кои го иницираат професионалниот развој на наставникот овде првенствено мислиме на општествената заедница во нејзината комплексност од научни и техничко-технолошки сознанија и социјално-културно односи. Промените во неа се иницијален двигател на прашањето за професионален развој на поединецот како дел од заедницата. Втората група се наоѓаат во индивидуата. Имено, потребите на единката како фактор се однесуваат на потребата на индивидуата за придонес во развојот на заедницата, но и за свој личен развој. Оттука, потребите на поединецот можат да се проучуваат од аспект на личен и стручен (професионален, кариерен) развој. Третата група потреби е содржина на секоја професија. Но, особено е значајно што претходните две групи на фактори кои ја наметнуваат потребата од



професионален развој се комплементарни и меѓусебно тесно поврзани во насока на унапредување на наставната практика, а со тоа и на професијата наставник.

Професионалниот развој на наставниците е определен и од правилната распределба на работното место, успешната адаптација и изборот на соодветно усовршување. На него директно влијаат факторите на работното место (задоволство од работата, меѓучовечки односи, награда и бенефиции), фактори поврзани со организацијата (финансиска моќ, технологија, начина на управување, услови за усовршување и можности за напредување), како и фактори вон работното место (семејството, пријателите, опкружувањето, желбата и користењето на слободното време).

Исто така, не треба да се исклучи општествено-политичкото и културно опкружување, кое со усвоениот систем на вредности дефинира и фаворизира општествено пожелни позиции и кариери. Затоа, со право може да се заклучи дека наставничката професија е сложена и специфична. Во прилог на ова е доволен фактот што наставниците работат со ученици - млада популација која е носител на иднината на едно општество, кои во училиштето доаѓаат со различни предзнаења, индивидуални способности, интереси и можности со што во целост се потврдува фактот за специфичноста на наставничката професија.

Професионалниот развој на наставниците и улогата на менаџерот во училиштето

Со оглед на фактот што наставничката професија е во нераскинлива врска со институцијата училиште, училиштето треба да го поддржува професионализмот на наставниците и изгради политика на професионален развој и да се фокусира на работата во училиштето. Таму се одвива биполарниот процес на поучување и учење на учениците, што го зазема централно место во работата на училиштето, а со тоа и централно место во унапредувањето на училиштето во целост. Во тој процес од големо значење е улогата на менаџерот - директорот како педагошки раководител во училиштето. Се поставува прашањето за тоа колку училишниот систем соодветствува на компетенциите на сите наставници. Професионалниот развој на наставниците е тесно поврзан со училиштето во сите негови периоди. Од таа причина и се говори за неговиот образовен контекст. Во таа смисла, една од функциите на менаџерот во училиштето како педагошки раководител е тесно поврзана со професионалниот развој на наставниците. Тоа е педагошко-инструктивната работа на директорот, која е во функција на перманентното професионално усовршување на наставниците, што е особено значајно за усовршување на училиштето, следејќи ги најновите достигнувања во сферата на воспитанието и образованието. И советодавната работа на директорот има за цел подобрување на работата во целото училиште. Советувањето како чин на говорење со една личност на начин кој помага да ги реши проблемите или создаде услови за промени во однесувањето, има силно и долготрајно влијание врз луѓето и врз ефективностa во работата. Се реализира во форма на разговор кој минува низ три нивоа: создавање содржински однос во советувањето (развој



на предметот на разговор), формирање емоционални рамки и ставови како израз на прифаќање на советувањето, определување на структурата на процесот на помагање. Советодавната улога не е толку во давањето совети, туку во поставување рамка во којашто оној кому му е потребна помош сам да ги согледа своите проблеми и сам да ги решава.

Како училишниот менаџер ќе ја врши функцијата педагошки раководител, особено во делот на професионален развој на наставниците, е уште еден сегмент од прашањата кои се предмет на интерес во трудот. Во делот што следи ќе се обидеме да дадеме одговор на ова прашање. Еден од начините да создаде услови за професионален развој на наставниците е да се утврди потребата од создавање на концепција за професионален развој на наставниците. Професионалниот развој на наставниците е содржан во реформите во воспитанието и образованието. Тоа значи дека концепцијата за професионален развој на наставниците има голема важност во целокупната образовна политика. Содржината на концепцијата мора да ги следи барањата и потребите на актуелните збиднувања во сферата на образованието и општеството во целост. Зошто е потребна концепцијата за професионален развој на наставниците? Затоа што прашањето за професионалниот развој на наставниците не губи од својата актуелност. Со цел да се обезбеди солидна платформа за развој на училиштето, повеќе од нужно е да се изработи концепција за професионален развој. Всушност, ваквата концепција е продукт на потребите на заедницата за следење на промените кои се случуваат во неа. Така динамиката на развојот на заедницата ја наметнува динамиката на усовршување и перманентен развој на сите нејзини сегменти нагласувајќи ја потребата од перманентно иновирање на наставната работа, знаењата и способностите на наставникот. Концепцијата за професионален развој на наставниците мора да соодветствува со реформите во воспитанието и образованието на макро и микро план. Концепцијата мора да биде еластична и широка со цел да се опфатат сите потреби и профили на наставници. Во содржината на концепцијата е потребно да се опфатат актуелни теориско-емпириски прашања од педагогијата, андрагогијата, дидактиката. Посебно е важно концепцијата да се операционализира на ниво на оперативни програми за професионален развој кои ќе бидат операционализирани во годишната програма за работа на училиштето. На што ќе се темели концепцијата? Солидно подготвена концепција води кон сигурни резултати. Доколку правилно се утврдат основните начела на концепцијата, професионалниот развој на наставниците не затајува. Основни начела и принципи на концепцијата за професионален развој на наставниците се однесуваат на: утврдување на образовните потреби (следење на состојбата), планирање и програмирање во насока на избор на содржини, подготовка и реализација и валоризација. Сите тие треба да бидат застапени во секој структурен дел на концепцијата. Структурната поставеност на концепцијата се однесува на определување на нејзините основни елементи: цели, содржина, методологија, евалуација. следејќи го редоследот како што се дадени. Елементот методологија се однесува на облици, методи, постапки,



стратегии и извори на знаења со кои се усвојува содржината за да се постигне целта. Што се однесува до содржините тие можат да бидат поврзани со содржината на образованието (наставните планови и програми), одредени прашања од образовната технологија, проектни активности, дидактички и програмски иновации. Со претходно определени методи на евалуација се мери постигнувањето на целите. На тој начин концепцијата е функционална и целисходна. Перманентниот професионален развој на наставниците е интегрален дел на воспитно-образовната работа. Заради тоа, потребно е училишниот менаџер да обезбеди материјални, кадровски и финансиски услови за работа, со што ќе се реализираат поставените цели и задачи. Исто така, треба да се предвидат облици на стимулирање и мотивација, како општествено морални (во вид на сертификати, пофалници, плакети) така и материјални.

Професионалниот развој на наставниците може да се организира низ разни форми со разновидна содржина. Креирањето на можности за професионален развој подразбира можностите да се усогласат со постигнување на амбициозни образовни цели и можности за поддржување на идеите на оние коишто учат. Наставниците многу често имаат потреба повеќе време да учат од нивните колеги, критички да ги проверуваат новите стандарди и ревидираат курикулумите. Тие бараат можност да ги развиваат и рефелктираат новите пристапи во наставата. Оттука како форми кои можат да се користат во функција на професионалниот развој на наставниците се: формирање групи кои учат (study groups), работа во групи, учество на семинари, акциски истражувања, заедничко планирање на часот, средби со здруженија од заедницата, обука на други наставници, состаноци на стручни активи, работа во мали тимови за проучување теми за унапредување на наставата, набљудување на часови, соработка со колеги од други училишта. Вложувањето во професионалниот развој претставува инвестиција во која покрај финансиите се вложува работа и напор. Изборот на образовниот профил, лиценцираните обуки и тренинзи ги прошируваат можностите за професионален развој на наставниците.

Наместо заклучок

Организиранит институционализиран процес на учење и поучување се случува во училиштата. Таму во училничка атмосфера наставниците заедно со учениците чекорат по патот кон науката, знаењето. Понекогаш, наставникот „заробен во училиницата“ меѓу децата со учебниците како да затајува пред реалниот агресивно прогресивен свет. И токму таму се раѓа нова идеја за промена, иновирање и освежување на сите членови во заедницата. Силните влијанија врз образованието не пропуштаат ниту еден сегмент од него. Така реформите во образованието меѓу другото се однесуваат и на тоа дека наставниците добиваат нови улоги и учат нови наставни стратегии. Или со други зборови, наставниците се фокусираат на промени на сопствената практика. Промената на дискурсот кој се однесува на образованието и обучувањето влијае на развојот на поимите компетентност и компетенции и нивно поврзување со практичната примена



на знаењата. Наставничката професија се карактеризира и со потребата од професионален развој. Впрочем, професионалниот развој го исполнува поединецот и му овозможува да се реализира и развива на професионален план постигнувајќи успех во работата и подобра кариера. Наставник е професија со сопствена структура на знаења, модели и техники. Наставникот е истовремено научник и уметник. Сосема разбирливо е да се говори за стратешко планирање на професионалниот развој. Стратешкото планирање на професионалниот развој има долгорочни цели и треба да биде систематско и перманентно. Се темели на резултатите и перформансите врз основа на кои се антиципира и предвидува потенцијалот за развој. Професионалниот развој на секоја индивидуа се планира во склад со нејзините специфични особини, перформанси и индивидуални разлики. Следењето и оценувањето реализирано низ докажани резултати и напредок е показател за правилно насочен професионален развој.

Со поимот професионален развој се означува нов иновативен коцепт на наставничката професија. Ако професионалниот развој на наставникот е императив за секој член од образовното семејство, тогаш сосема разбирливо е дека првиот фактор е училишниот менаџер. Во таа насока професионалниот развој на наставниците е тесно поврзан со раководењето во училиштето. Дефинирањето на целите, изборот на содржините, методологијата на работа и адекватни начини на евалуација се дел од педагошко-инструктивната и советодавна улога на училишниот менаџер. Вистинскиот избор и правилна организација во пријатна работна соработничка училишна клима е насоката кон квалитетно образование, што е основен приоритет на секој од нас.

Литература

- Arandelović, D.(1986). *Образование i usavršavanje nastavnika, vaspitača i saradnika*. Beograd:Nova prosveta
- Bidl,J.B.,-Elina,J.V.(1978). *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*. Sarajevo:Svijetlost
- Банчотовска, Н.С.(2008). *Професионалните компетенции на наставниците*. Скопје:Академски печат
- Вјекиќ,Д.(1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*.Užice: Učiteljski fakultet
- Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju
- Vilotijević, M. (1993). *Organizacija i rukovodjenje školom*. Beograd: Naučna knjiga
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa
- Гоцевски, Т. (2007). *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет
- Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa
- Marinković, S.(2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice:Učiteljski fakultet
- Marzano, R.&Waters, T.&McNulty, B. (2005). *School leadership that works*, Alexandria, Virginia USA: ASCD
- МОН, (2005). *Национална програма за развој на образованието во Република*



Македонија 2005 - 2015 со придружни програмски документи, Скопје:
Министерство за образование и наука на РМакедонија
Попоски, К.(1998). Успешен наставник. Скопје: Просветен работник
Hoerr, T. (2005). The art of school leadership, Alexandria, Virginia USA: ASCD
Whitaker, T. (2004). What Great Teachers Do Differently. New York: Eye on education



КРИЗА И КРИТИКА НА УЧИЛИШТЕТО ВО 20 ВЕК (Историска перспектива)

д-р Соња Петровска¹

Апстракт

Видено во светски рамки, дваесеттиот век го одбележаа изразени општествено-културни, економски, техничко-технолошки и научни промени кои нужно предизвикаа потреба за длабоки и суштински промени и во сферата на училишното воспитание и образование. Во тој контекст образованието и училиштето по кој знае кој пат беа изложени на критиките на сите оние кои на еден или на друг начин се мотивирани се обврзани да се грижат за образованието на децата и младите (родители, ученици, наставници, бизнисмени, политичари, научници).

Имајќи предвид дека знаењата и искуствата од минатото се основен предуслов за делување во сегашноста и визионирање на иднината, се одлучивме да направиме анализа на критичките ставови и мислења на неколку референтни проучувачи и визионери на училишното образование од 20 век, кои се рефлектираа и се рефлектираат во концепциите за развој на училишното воспитно-образовно делување (научно, стручно, теориско, практично) и денес.

Клучни зборови: *наставни методи, наставни програми, доживотно образование, отворено училиште.*

CRISIS AND CRITIQUE OF SCHOOL SYSTEM IN 20-TH CENTURY (Historical Perspective)

PhD Sonja Petrovska

Abstract

Seen worldwide twentieth century was marked by expressed socio-cultural, economic, technological and scientific changes that necessarily imposed the need of deep and fundamental changes in the field of school education. In that context, education and school system were exposed on the criticism of those which in one way or another are motivated and committed to care for the education of children and young people (parents, students, teachers, businessmen, politicians, scientists).

1) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Faculty of education science, University “Goce Delcev” – Stip



Taking into account that the knowledge and experiences from the past are basic prerequisite for action in the present and visioning the future, we decided to analysis the critical views and opinions of several experts and visionaries of school education in the 20th century that reflected and are reflected in the concepts of development of school educational activities (scientific, professional, theoretical, practical) today.

Keywords: *teaching methods, curriculum, long life education, open school.*

Вовед

Криза – критика – реформи се клучни изрази за состојби во различни општествени сфери во моменти кога постои отсуство на компатибилен развој во смисла на задоволување на индивидуалните, групните и општите потреби. Дваесеттиот век, како век на цивилизациски парадокси², е одбележан со криза во училишното образование пред сè заради неговата немоќ докрај да се справи со истите и да промовира и одржува универзални човекови вредности како задолжителна негова обврска.

Во тој период научната јавност започнува со официјална промоција на своите ставови за кризата на образованието и училиштето обидувајќи се да ги дијагностицира причините за истата и низ критики на различни аспекти на училишното образование да понуди начини за нејзино надминување. Иако најголем дел од научниците кога расправаат за кризата на образованието и училиштето зборуваат за несаканите ефекти и ги истакнуваат исклучиво негативностите (Kums, Pich, Rajmer), постојат и такви кои во кризата на училиштето наоѓаат можности за промена и развој (Mahen, Potkonjak, Gelpi). Сосема разбирливи се ставовите на оние вторите, зашто создавањето и развојот на училиштето се проследени со континуирани противречности и кризи, а сепак неговото значење за општеството и индивидуата расте. И додека во 20 век информацијата претставува најзначаен развоен ресурс за човековата заедница, а образованието се третира како средство за развој и форма низ која се обезбедува следење на техничко-технолошките достигнувања, на преминот од 20 во 21 век знаењето од цел се претвора во капитал со висока оплодувачка моќ. Денес моќта на државите се мери преку квантумот и квалитетот на знаењето. Овој третман на знаењето и изразената масивизација на образованието, пред сè преку училишното образование повторно налага потреба од отворање на училиштата за иновации и нивно претворање во истражувачки центри за да не останат на маргините на општествениот живот.

2) Од една страна, популациона експанзија, глобализација во клучните сфери на општествено битисување (култура, економија, комуникација, образование), човекот успева да стапне на Месечината, милијарди долари за оружје и промоција на демократски вредности, а од друга, милиони гладни луѓе, две светски војни и многу „локални“ воени кризи, масовно труење на планетата Земја и сè што живее на неа.



1. Зошто училиштето е критикувано?

Условеноста на училишниот развој од севкупниот општествен контекст е докажана, а следењето на највпечатливите критички осврти и реформски зафати го потврдува цикличниот пат на развој на училишното образование низ историјата:

- Конфронтација на линија цивилизациски развој, потребите на општеството и индивидуата, наспроти конзервативизмот кон кој постојано тежнее училиштето.
- Криза која најчесто може да се манифестира во падот на мотивацијата на наставничкиот кадар, интересот на општеството за образованието и негов третман како потрошувач, и конечно ниски образовни резултати рефлектирани на општествено и индивидуално ниво.
- Нужно, заради загриженост, следува критика која всушност претставува популаризирање на пишувани или вербално искажани ставови, идеи, анализи како од науката, практиката, политиката, така и од пошироката јавност.
- Реформа како официјален одговор на кризата и критиката од страна на институциите за поддршка на образованието и училиштата.

Една од првите посериозни и научно втемелени критики на училиштето, по Втората светска војна, е критиката на Пијаже изнесена во неговото дело „Каде оди образованието?“. Според него, училиштето не дозволува развој на автономни личности, туку создава личности кои се подведуваат на авторитетите. Согласно со ваквата констатација Пијаже инсистира на комплетна ревизија на методите и образовните цели, а тоа пак го поврзува со потреба од променети улоги на наставникот. Во тој контекст, наставникот го поставува во улога на креатор на воспитно-образовни ситуации кои ќе ја поттикнуваат самостојноста и способноста на ученикот за самоспознавање и спознавање на оние кои го опкружуваат. Остварувањето на новите образовни цели, според Пијаже, треба да се овозможи преку развивање на нови содржини кои би претставувале некаков флексибилен спој од општествени и природни науки, но и давање право на учениците да избираат различни комбинации од истите. (Piaget, J., 1973 стр. 12-16)

Училиштето е критикувано и од аспект на неговата неспособност да ја наметне филозофијата на доживотно учење и образование. Кумс (Kums) доживотното учење го промовира како можен начин за надминување на кризата на училиштето, „... тоа (училиштето) треба да се претвори во институција која ќе ги оспособува учениците за доживотно учење и приспособување на средината која е во перманентна промена“. (Kums, F., 1971, стр. 21) Потребата од промоција на филозофијата на доживотно учење ја нагласува и Окон (Okon, W.) – „Училиштето не го поддржува самостојното учење со што ги затвора можностите за континуирано усовршување“. (Okon, W., 1979, стр. 97)



Како и денеска многу истражувачи можност за надминување на овој училиштен недостаток барале во промена на курикулумите. Скејџер и Дејв (Skager & Dave) предлагаат да се развие курикулум кој ќе обезбедува основа за:

- Третман на учењето како континуиран процес кој трае од раното детство па сè до староста;
- Третман на училишното учење како дел од процесот на учење кој се реализира во семејството, во општествената средина и на работното место;
- Воспоставување на корелација помеѓу знаењата од различни предмети;
- Воспоставување на училиштето како водечка форма за образование во системот на перманентно образование;
- Нагласок на развој на способностите за самообразование;
- Почитување на потребите на општеството и на индивидуата за репродукција на прогресивните вредности;
- Промовирање на поранешните, но и на современите перспективи за животот заради разбирање на спротивставените вредносни системи. (Skager, R., Dave, R. H., 1977)

Некаде во почетокот на втората половина на минатиот век, на американско тло, се направени неколку сериозни истражувања во врска со влијанието на училиштето врз развојот на способностите на ученикот за творештво. Откриено е дека училишниот режим и вредносниот систем кој во него се промовира ги депривира творечките способности на учениците. (Radovanović, S., 1997, стр. 18)

И додека еден дел од критичарите на училиштето се бореле за негов опстанок преку промени, други ја промовирале идејата за општество без училиште, со надеж дека преку укинувањето на овој тип на воспитно-образовни институции ќе се решат и општествените проблеми. Имињата на Иван Илич (Ivan Illich), Пол Фрер (Paulo Freire) и Еверет Реимер (Everett Raimer) ќе останат забележани во историјата на таканаречените радикални критичари на образованието.

Пауло Фрер (Paulo Freire) инспирацијата за своите идеи за беспотребноста на училиштето ги црпи од сиромаштијата на неписмените селани во Бразил. Тој спаѓа во еден од најцитираните автори во светската литература посветена на кризата на училиштето и на критиката на буржоарското општество. Воспитанието и образованието за него претставуваат инструменти за приспособување и програмирање на човекот и за развој на она што најмалку го одбележува како индивидуалитет. Училиштето ги негира љубопитноста и скепсата, го сопира творештвото и наместо живот со други промовира осаменост. Излез од оваа бесмислена состојба тој бара во промената на улогите на ученикот и наставникот. Ученикот (лице кое учи) и наставникот (лице кое подучува) треба да бидат партнери во воспитно-образовниот процес и понекогаш да си ги менуваат улогите. Учителите се оние кои ќе ги разоткриваат вистините, а учениците во тој процес доаѓаат до вистините, така и едните и другите ја суспендираат зависноста од непознатото. (Paulo Freire, 1972)



Ернест Ланге, авторот на предговорот на неговото дело „Педагогија на угнетените“ многу експлицитно ги потенцира клучните проблеми во училишното образование, за Фрер: култура на молкот (преку навикнување и приспособување на слушање и читање), воспитанието не е неутрално (ги разоткрива начините на злоупотреба на образованието и училиштето за тесни потреби на владејачката класа) и педагошка критика на Револуцијата (каде што се истакнува значењето на освестувањето на потчинетите, но не само преку училиштето. „*Освестувањето* мора да се движи од описменување до образование на возрасните, со јасна политичка насоченост“ – вели Фрер.³ (според: Трнавац, Недељко, 2005, стр. 258)

Иван Илич во своето дело „Долу училиштата“, скоро на груб начин, го критикува училиштето нарекувајќи го „канал за стекнување на знаења преку присила“, а масовното посетување на училиштата како човекова заблуда. Неговиот радикален пристап по однос на училишното воспитание и образование може да се синтетизира во неколу тези:

- општествените проблеми резултат на неговата хиперинституционализација и неговата репресивна улога врз поединецот;
- училиштето произведува фетиш дипломи, училиштето ги учи учениците да ја поистоветуваат дипломата со стручноста и создава социјална нееднаквост меѓу луѓето;
- училиштето ги заглупува децата и од нив, наместо автономни личности, создава слепи послушници.

Како излез од ваквата ситуација тој предлага деинституционализација на општеството, посебно во сферата на образованието и здравството и во тој контекст укинување на традиционалното училиште. Сепак, Илич не е против образование и не е против наставниците, но предлага алтернативни модели како на пример: создавање на банка за размена на вештини, мрежи за избор на партнери за учење, сервиси за насочување кон образовни содржини и летечки просветни работници. (Пиџ, I., 1980)

Иако во тоа време за педагошката јавност и за пошироката општествена јавност идеите на Илич биле неприфатливи, денес во дел од нив може да се препознаат основи врз кои се конципирани многу организации чија што цел на постоење е образование (невладини организации, центри за обука во рамки на стопанството, агенции и сл).

Еверет Реимер (Everett, Reimer, 1971) во своето дело „Училиштето е мртво“ се обидува да ја минимизира улогата на училиштето и учителите во поглед на воспитно-образовните придобивки со образложение дека надвор од него учиме многу повеќе, учиме да зборуваме, да мислиме, да сакаме и да чувствуваме, и сето тоа без учители.

Критиките кои го промовираат концептот на „расшколувано општество“ видно ја разбранувале науката и пошироката јавност иако многу малку

3) Заради ова, Фрер морал да замине од Бразил, подоцна и од Чиле, и своето престојувалиште да го најде во Европа.



резултирале со системски промени во практиката. Многу повеќе придонесле критиките и предлозите на оние кои се обидуваале да ги откријат причините за кризата на училиштето, затоа што училиштето не го дистанцирале од општествениот контекст.

Согласно со обемната теориска анализа на односите помеѓу училиштето и општеството Трнавац (Трнавац, Н., 2005) причините за кризата на училиштето во 20 век ги лоцира во општеството, во училиштето и во науката, а посебно во педагогијата:

- голема побарувачка за образование и експанзија на училиштата;
- недостаток на материјални и други средства за образование;
- постоењето на традиционализам и инерција во училишните системи, бавното приспособување на училиштата на новите промени;
- ригидниот систем на вредности во општеството кое не е во можност да го направи училиштето движечка сила во развојот на ученикот (kums);
- дисбаланс помеѓу она што го нуди образованието и потребите на стопанството (Maßen);
- свртеност на училиштето кон минатото наместо кон иднината, дисбаланс помеѓу развојот на општеството и развојот на училиштето (Tofler);
- недоволна посветеност на педагошката наука кон проучување на врските помеѓу општеството и училиштето.

1.2. Отвореното училиште – модел за надминување на кризата во училишното образование

Отвореното училиште е модел со кој се прави обид за решавање на кризата на традиционалното училиште на конструктивен начин. Творците и приврзаниците на овој модел наместо укинување на училиштето бараат негова реконструкција.

Идејата за отворено училиште не е толку нова. Таа се темели на мислења и идеи за воспитанието кои се создадени уште во хеленистичкиот период, подоцна развиени во воспитната концепција на Ж.Ж.Русо (1712-1778)⁴ и уште подоцна во воспитната концепција на Џон Дјуи (1859-1952)⁵.

Повеќемина теоретичари и практичари од 20 век, приврзаници и промотори

4) Русо се залага за природно и слободно воспитание. Слободата ја спротивставува на анархијата, а воспитниот процес бара да биде спој на она што воспитаникот го сака и она што воспитувачот има намера да го постигне. Основната цел на образованието не треба да биде стекнување на знаења, туку стекнување со методи низ кои ќе може да се стекнуваат знаењата. Русо, во таа насока, ги препорачува набљудувањето, експериментот и заклучокот. (Ж. Ж. Русо, Емил или о воспитану, Знаење, Београд, 1950)

5) Џон Дјуи: Основен принцип врз кој треба да се темели новото училиште е принципот на корисност кој подразбира почитување на детскиот интерес и практичното детско искуство. Воспитните цели и содржини не треба да бидат наметнати од општеството. Целите произлегуваат од детското искуство, а содржините ги избира учителот. (Џон Дјуи за училиштето во неговите дела: Демократија и воспитание, Училиштето и ученикот, Училиштето и општеството, Училиште на иднината)



на отвореното образование (училиште)⁶, ги втемелиле своите концепции за внатрешната организација на училиштето врз претпоставките дека постои општествена солидарност која ги отстранува сите форми на конфликти. Тие се залагаат за радикални програмски, организациски и методски промени во училишното образование по пат на хармонизација на меѓучовечките односи. Без оглед на нивните различни сфаќања за некои прашања во однос на училишното воспитание и образование, претставниците на овој концепт поаѓаат од претпоставката дека училиштето е место за живеење, а не оаза во која децата и младите се подготвуваат за исполнување на животни задачи кои ќе им бидат поставени во иднината. Затоа оваа институција своето воспитно-образовно делување треба, пред сè, да го насочи кон задоволување на потребите и интересирањата на децата, родителите и средината. Односите во училиштето се како и односот на училиштето со други институции и поединци во средината, односи на меѓусебно почитување и соработка.

Корпусот на ставови⁷ во анализираната литература потврдува дека основен принцип на отвореното училиште е хуманизмот: сфаќањето за детето како целовита, полновредна личност, почитување на индивидуалноста на секој поединец, почитување на правото за слобода и правото на избор, но и должност за превземање одговорност за своите постапки. Суштината на односот дете-возрасен во отвореното училиште лежи во соработката, рамноправноста и меѓусебното почитување, а под воспитно-образовна работа подразбираат акт насочен кон задоволување на природните потреби на децата за истражување и откривање. Движењето за отворено образование (училиште) му дава нова смисла и на знаењето. Неговите претставници стекнувањето на знаења го третираат како процес на синтеза на личното искуство и како трансмисија на искуство во време и простор. Овие визионерски погледи и денес се актуелни со оглед на фактот дека во полната нивна смисла сè уште не се реализирани.

Во поглед на глобалната цел на отвореното образование аналитичарите укажуваат дека тешко е да се определи неговата цел, бидејќи неговите приврзаници сметаат дека процесот е цел. Но, бидејќи животот на децата не се набљудува само како средство кое треба да биде жртвувано за некоја конечна цел, туку како важен дел од неа, може да се заклучи дека глобална цел на отвореното образование е на децата да им се овозможи да живеат/се образуваат овде и сега, во училиштето и надвор од него.

Промоторите на отвореното училиште немаат единствена концепција и по однос на воспитно-образовните програми. Единствено им е што зборуваат за богата средина за учење, притоа мислејќи на содржини понудени не само од учебниците, туку и од средината (природна и општествена) во која живеат.

6) Целпи, Е., 1976, Школа без катедре; Илич, И., 1972, Доле школе; Јоргенсен, М., 1989, Школа коју су основали ученици, Лангран, П., 1976, Увод у перманентно образовање; Нил, А., 1979, Слободна деца Самерхила; Бојанин, С., 1990, Школа као болест; Kozol, J., 1973, Free schools; Флер, К., С., 1978, Образовање у друштву; Шимлеша, П., 1977, Узрочи кризе одгојне функције школе.

7) Исто



Моделот на отворено училиште не поседува ниту единствен теориски пристап, бидејќи отвореното образование во себе вклучува бројни карактеристики кои се однесуваат на: положбата на оние кои учат во воспитно-образовниот процес, методичко-дидактичките пристапи, курикулумите, односите на образовните институции со надворешната средина. Прифатлив е ставот на Хил (Hill, B.) дека терминот „отворен“ е идеален за градење на основи кои можат да бидат здрави, но истовремено и многу неодредени. Имајќи предвид дека овој поим во својата суштина носи позитивно значење и асоцира на нешто што не е затворено, не е ригидно и не е конзервативно, вредно е да се внесе во педагошката терминологија и да се тежнее кон градење на модел на отворено училиште. „Да бидеш отворен (зависно од контекстот) значи да не бидеш затворен, ограничен, предодреден, туку слободен, искрен, дарежлив, многу широк, ментално флексибилен, ориентиран кон иднината“. (Hill, B., 1975, стр. 5)

Бирејтер (Bereiter, K.) во својата расправа „Мораме ли да образуваме?“ смета дека само преку отворено образование може да се обезбеди автентичност на процесот, затоа што тоа нуди можност за индивидуален развој, спречување на злоупотребата на правата на децата и овозможување на право за слободен избор. (Според: Radovanović, S., 1997, стр. 57)

Иако теоретичарите се обидуваат да направат систематизација и некаква категоризација на идеите за отворено училиште, евидентно е дека при секој ваков обид се судрувале со недостаток на доследност кога го избирале критериумот според кој ќе ја вршат категоризацијата. Така, на пример, Хил подготвувајќи од критериумот – однос меѓу училиштето и општеството смета дека во рамките на отвореното образование/училиште се разликуваат три „струи“: развојна отвореност, нормативна отвореност и револуционерна отвореност. (Hill, B., 1975) Јован Ѓорѓевиќ категоризирајќи ги училиштата според нивната отвореност кон оние кои се вклучени во процесот на училишно воспитно-образовно делување разликува три модели: отвореност кон учениците, отвореност на училиштето кон општествената средина и отвореност на училиштето кон учениците и општествената средина (Ѓорѓевиќ, J., 1980, стр. 526), притоа заборавајќи на потребата од отвореност кон воспитно-образовниот кадар како клучен фактор во креирањето на квалитетот на училишното образование.

Сепак, многу позначајно е да се определат разликите помеѓу концептот на отвореното училиште и концептот на традиционалното училиште, зашто само така можат да се воочат неговите позитивни вредности.

Познатиот теоретичар Бернштајн⁸ (Bernstein, B.) ги споредува отворените и затворените училишта врз основа на седум категории од кои првите пет ги нарекува инструментални, а останатите две експресивни (види фигура 1).

8) Bernstein, Basil (1924-2000), Британски педагог, социолог и лингвист.



Фигура 1. Разлики помеѓу отвореното и традиционалното училиште

Категории за споредба	Отворено училиште	Традиционално училиште
1. Група на личности кои подучуваат	Наставници, стручњаци, родители, ученици	Наставници
2. Педагогија која се применува	Воспитно-образовни ситуации во кои се истражува и се решаваат конкретни проблеми	Се презентираат готови знаења и решенија, а учениците учат само факти и дефиниции
3. Позиција на наставникот во училиштето	Наставникот соработува со учениците, родителите и надворешната средина	Строго пропишани улоги, неусогласеност со разновидноста на конкретни ситуации
4. Ученици	Создавање на различни интересни групи заради задоволување на интересите, активни креатори на сопствениот развој	Пасивни исполнувачи на задачи
5. Програма за работа во училиштето	Интеграција околу проблеми и нивно проучување од различен аспект	Строго определени содржини распоредени според наставни предмети
6. Партнерство	Отвореност кон семејството и општествената средина	Затворени граници кон надворешниот свет
7. Односи во училиштето	Соработливост	Доминанција и хиерархиска поставеност

Иако оваа категоризација и компарација на карактеристиките на училишното воспитание и образование се критикува заради нејзината шематизираност и симплифицираност, сепак истата е инспиративна за истражување на предностите на отвореното училиште. Денеска истата е многу експлоатирана како теориска подлога за градење на ефективно училиште, како и за определување на подрачјата во кои се мери квалитетот на училишното образование.

Заклучок

Анализата на избраните критички ставови, мислења и расправи посветени на кризата на училишното образование јасно упатува на констатацијата дека 20 век е време во кое научната јавност промовира идеи за посмели реформи кои, според нас, имаат длабоко хуманистичка и актуелни вредност:

- Заложби за поставување на ученикот во положба на субјект (ученикот како автономна личност, негова активна положба во воспитно-образовниот процес, право на избор на содржини, активно учење преку експериментирање, набљудување, творештво, искусствено учење и ученикот како партнер);



- Заложби за оспособување на учениците за доживотно учење;
- Заложби за промена на позицијата на наставниците (доживотно учење, примена на активни методи во процесите на учење и поучување, напуштање на бирократската позиција и градење на авторитет втемелен на компетентност);
- Заложби за намалување на влијанието на државата во креирање на воспитно-образовните курикулуми и зголемување на педагошката автономија на училиштата.

Иако денеска малку се користи терминот отворено училиште, како синоним за успешно училиште, отвореноста на училиштето кон учениците, наставниците, родителите и пошироко кон општествената средина се третира како критериум за мерење на неговиот квалитет.

Слободно може да се констатира дека отвореното училиште како модел или концепт дава можност за надминување на неколку слабости кои повеќе од еден век му се припишуваат на традиционалното училиште.

Од организациски аспект – строга поделеност и одвоеност на задачите на сите оние кои на еден или на друг начин се заинтересирани за развојот и благосостојбата на децата (наставници, раководители, родители, политичари, ученици, стопанственици) и строга вертикална хиерархија.

Од аспект на наставниците – замена на моќта што наставниците ја црпат од формалната позиција и правото само тие да поучуваат, со сопствен авторитет втемелен на стручност, компетентност, отвореност и восхит кон професијата.

Од аспект на учениците – замена на позицијата на учениците од личности кои очекуваат да им бидат сервираны знаења и да бидат обврзани да ги проголтаат истите како парче чоколада, со способни индивидуи да го креираат и живеат сопствениот живот сега и во иднината.

Од аспект на курикулумот – наместо крутост во изборот на содржини, исти содржини и ист дидактичко-методички приод за сите ученици, шаблонизам, формализам и материјализам, отсуство на размена на духовни и материјални добра со средината, воведување на отвореност кон индивидуалните способности, интереси и желби на учениците, но и отвореност за потребите на општеството.

Притоа отвореноста не смее да се сфати како потполна слобода на избор, зашто воспитнието и образовнието по дефиниција се планирани, организирани и систематизирани процеси. Отвореноста на училиштето треба да подразбира флексибилност, концепт и план согласно со општествените дострели и визии кои пак не смеат да противречат на хуманистичките вредности и на дострелите во науките за воспитанието.



Литература

- Bernstein, B. (1972), Open school, open society, во: School and Society, Routledge & K. Paul, The Open University Press, London
- Bernstein, B. (1974), Class, Codes and Control, vol. 1, London
- Djuj, Dz., (1963), Vaspitanje I demokratija, Obod, Cetinje
- Đorđević, J., (1980), Otvorena škola, Vaspitanje i obrazovanje, br. 2-3, Titograd
- Đorđević, J., (1981), Otvorena škola, во: Savremena nastava, organizacijai oblici, Naucna knjiga, Beograd
- Everett, Reimer, (1971), School id Dead, Penquin
- Ilić, I., (1980), Dole škole, BIGZ, Beograd
- Ilić, I., (1985), Pravo na zajedništvo, Rad, Beograd
- Jorgensen, M., (1977), Škola koju su osnovali ucenici, BIGZ, Beograd
- Kums, F., (1971), Svetska kriza obrazovanja, Interpres, Beograd
- Okón, W., (1979), Szkola w społecznosci, K I W, Warszawa
- Piaget, J., (1973), To Understand is to Invent – The future of education, New York
- Puževski, V., (1987), Prema Školi otvorenih vrata, Zagreb
- Puževski, V., (1989), Osnovna škola, pojava, razvoj, perspektive, Institut za pedagogijska istraživanja, OOUR pedagogijske znanosti Filozofskog fakulteta, Zagreb
- Radovanović, S., (1997), Škola I društvena sredina, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu, Beograd
- Skager, R., Dave, R.H., (1977) Curriculum evaluation for lifelong education, Pergamon, Oxford
- Трнавац, Д. Недељко, (2005), Школска педагогија I и II – предавања ичланци, Научна књига – Комерц, Београд
- Trnavac, N. (1992), Škola pod lupom, Filozofski fakultet, Beograd
- Tilmann, K. J. (1996), Teorije škole, EDUCA, Zagreb
- Tofler, A., (1975), Šok buducnosti, Otokar Keršovani, Rijeka
- Fend, H., (1980), Theorie der Schule, Munhen-Vien-Baltimor
- Freire, P., (1972), Pedagogy of the Oppressed, Penguin
- Freire, P., (1979), A few notions about the word „concientization“ во: Schooling and capitalism A Sociological reader, Routledge & K. Paul with O.U.P. London
- Hill, B., (1975), What is „open“ about open education, во: Niberg, D., The Philosophy of Open Education, Routledge & K. Paul, London & Boston



МАНИФЕСТАЦИЈА, МЕРЕЊЕ И ВРЕДУВАЊЕ НА БРЗИНАТА КАЈ ДЕЦА НА ШЕСТГОДИШНА ВОЗРАСТ

д-р Билјана Попеска¹, д-р Орце Митевски²

Апстракт

Во трудот накратко се разработени теоретските и практичните аспекти на брзината кај деца на шестгодишна возраст, нејзината манифестација, мерење, вреднување и застапеност во наставната програма по физичко и здравствено образование во деветгодишното образование во РМ. Презентираните сознанија се добиени во истражувањето кое е реализирано на примерок од 123 исптаници, деца од машки пол на шестгодишна возраст, ученици во прво одделение. Применети се три тестови за проценка на брзината. Со примена на соодветни статистички постапки е утврдена манифестација на брзината во латентниот моторички простор, мерните карактеристики на тестовите за брзина и се предложени норми за постигнувањата на децата во предложените тестови како основа за следење и оценување во наставата по физичко и здравствено образование. Добиените резултати покажуваат добра дискриминативност и хомогеност на тестовите, задоволителна реалијабилност, валидност и репрезентативност на сите три применети теста. Согласно со добиените вредности најдобри мерни карактеристики има тестот трчање 4x10м (БТ4x10), нешто послаби тестот змијулесто трчање (БТЗМТ) и најслаби тестот трчање 10 метри од летечки старт (БТ10ЛС). Првите два теста се препорачуваат како соодветни за натамошна приемна и за нив се предложени нормативи за вредување на постигувањата на учениците.

Клучни зборови: *моторички способности, моторички тестови, мерни карактеристики, наставна програма.*

1) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Faculty of education science, University “Goce Delcev” – Stip

2) Факултет за физичка култура, Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ - Скопје
Faculty of physical education, University “Ss Chiril and Methodius” – Skopje



MANIFESTATION, MEASUREMENT AND ASSESSMENT OF SPEED AT 6 YEARS OLD CHILDREN

PhD Biljana Popeska¹, PhD Orce Mitevski²

Abstract

This paper analyses the theoretic aspect of speed in 6 years old children, its manifestation, measurement and assessment in physical education curricula in primary education in Republic of Macedonia. Findings presented in this paper are obtained in research realized on a sample of 123 examinees, 6 years old male children, pupils at first grade in primary school. Three motor tests are used for assessment of speed. Speed manifestation in latent motor space, tests characteristics and norms for assessment of speed are obtained using adequate statistics methods and procedures. All these findings could be used as foundation for assessment and evaluation of motor abilities in physical education teaching process. Result analysis points out on good discriminativity and homogeneity of the tests, significant validity and representivity of all three applied tests. According obtained results, the test running of 4x10m has best metric characteristics; lower characteristics are noted for the test speed running with changes of direction, while lowest tests characteristics are noted for the test 10 m running with run – up. The first two tests are recommended for further use with 6 years old children. Norms for assessment of children`s achievements are also calculated. The aim of proposed norms is to facilitate the process of measurement of children`s motor development.

Key words: *motor abilities, motor tests, tests characteristics, PE curriculum.*

1. Вовед

Брзината е една од моторичките способности кои го дефинираат моторичкиот простор на човекот и го одредуваат моторичкото однесување. Степенот на развиеност и манифестација на брзината во различни возрастни периоди условува различен степен и интензитет на развиеност на останатите моторички способности, но и усвоеност на различни движечки навики и вештини. Брзината заедно со останатите моторички способности (координација, снага, рамнотежа, флексибилност и прецизност) го дефинира моторичкиот статус на човекот и ја одредуваат неговата моторичка ефикасност. Познавањето на брзината, периодите на развој, условеноста, нејзината манифестација, методите за нејзино следење и вреднување во секој возрасен период, особено во секоја возраст во предучилишната и раната училишна возраст се од особено значење за ефикасно планирање и реализација на наставниот процес по физичко и здравствено образование и постигнување на позитивни ефекти врз моторичкиот и севкупниот развој на децата.



Брзината претставува комплексно антропомоторичко својство кое егзистира во просторот на човековата моторика. Најчесто се дефинира како способност на човекот да изврши моторна активност за минимално време (Zaciorski, 1975), способност со помош на мускулни напрегања во составот на моторичките единици одредено тело да се придвижи на што подолг пат за што пократко време (Oravski, 1975), способност за брзо изведување на прости моторички задачи за пократко време (Kurelić et al., 1975).

Гледано од аспект на структурата на брзината и нејзините манифестации најчесто се издвојуваат три форми: [1] *Брзина на реакција или латентно време на моторичка реакција* (времето кое поминува од појавата на некој сигнал до моторички одговор или реакција на тој сигнал); [2] *Брзина на поединечни движења* (време кое поминува од почетокот до крајот на одредено движење); [3] *Фреквенција на движења или сегментарна брзина* (зачестеност на одредено движење во единица време, односно способност за брзо вклучување и исклучување на спротивни мускулни групи) (Perič, 2003; Kukulj, 2006).

Наведените манифестации на брзината се релативно независни помеѓу себе, но се надополнуваат во сложените движења во конечното преместување на човековото тело или негови делови во просторот (Јовановски, 1998). Во бројни истражувања за брзината реализирани кај деца на шестгодишна возраст (Bala, 1981; Дуковски, 1984; Perič, 1991; Rajtmajer & Proje, 1990, 1993, 1997; Pisot & Planinsec, 2005; Pejčić & Malacko, 2005, Попеска, 2009, 2011) утврдено е постоење на следниве фактори на брзина: (1) фактор за брзина на движењата со менување на насоката на движење (агилност); (2) фактор за брзо трчање (краток спринт), поврзан со репетативна и експлозивна снага и (3) фактор на сегментарна брзина (фреквенција на одредени движења) каде се среќава максимална фреквенција на одделни движења со константна брзина. Како посебен вид на брзина, која нема корелација со брзината на движење се издвојува брзината на реакција на визуелни и звучни надрознувања која се идентификува со латентното време на реагирање и опфаќа период од појава на надворешна дразба до почеток на моторички одговор. Според Метикош и сор (1989) брзината е основна моторна способност во многу спортови која има значајно влијание и во спортски дисциплини каде што резултатот зависи од сосема други способности.

Со текот на возраста и со усовршувањето на нервната регулација доаѓа до зголемување и подобрување на можностите за развој на брзината. Својот максимум брзината го достигнува помеѓу 20 и 25 година. Брзината на движење најлесно се подобрува во период помеѓу 7 и 13 год (Weinck, 1990), попрецизно во периодите од 7 до 8 години, од 8 до 9, меѓу 10 и 11 година (Kukulj, 2006). Последователно, со ова се подобрува и брзината на реакција, која својот значителен раст го бележи во периодот од 7 до 10 години (Hahn, 1987 наведено во Age group development program) додека за развој на фреквенцијата на движење, значајни се периодите од 7 до 9 и од 12 до 13 год. Можностите за подобрување на брзината се лимитирани поради високиот коефициент на вроденост на оваа способност, $h = 0.95$, поврзано со моторичката оперативност како индивидуална одлика на поединецот (Јовановски, 1998).



Манифестирањето на брзината зависи од формираноста на нервно-мускулниот систем и биохемиските процеси од кои зависи брзината на контракција. Сензитивни периоди³ за развој на брзината се на 7 и 8-годишна возраст, потоа периодот од 8 до 9, 10 до 11 и 15 до 16 години (Кукољ, 2006). Поволен период за развој на брзината на реакција е периодот од 10 до 12 години, додека за развој на фреквенцијата на движење, периодите од 7 до 9 и од 12 до 13 години.

Периодот меѓу 6 и 10 години е период во кој детскиот организам е податлив на влијанија на моторички движења кои се условени од брзината како моторичка способност. Од аспект на моторичкиот развој, првите три одделенија од основното образование во кои се вклучени деца на возраст од 6 до 8/9 години се значајни за развој на брзината, пред сè брзината на трчање. Движења од овој тип се застапени во наставната програма по физичко и здравствено образование, во тематското подрачје именувано како основи на атлетика. Застапени се моторички задачи од типот на трчање со промена на ритам (трчање со бавно, брзо темпо), трчање со промена на правец и насока на движење (напред, назад, лево, десно, змијулесто, цик-цак и сл), трчање во различни формации (редица, круг, колона и сл.), брзо трчање на различни растојанија, задачи со брзо трчање како дел од одредени елементарни игри и сл. Реализацијата на сите овие содржини од една страна бара манифестација на брзина на трчање со која децата располагаат како потенцијална способност и од друга страна придонесуваат кон подобрување на брзината на трчање. Објективна проценка за промените во брзината на трчање под влијание на наставата по физичко и здравствено образование може да се направи единствено преку стандардизирани постапки, односно моторички тестови за кои се утврдени задоволителни мерни карактеристики. Овој тип тестови се и основна цел на овој труд.

2. Метод на работа

Цел на овој труд е да се предложат моторички тестови соодветни за проценка на брзината кај деца на шестгодишна возраст и на нив соодветни норми за вреднување на постигнувањата на децата. За таа цел, реализирано е истражување спроведено на примерок од 123 испитаници, деца од машки пол на шестгодишна возраст, ученици во прво одделение во пет основни училишта во Скопје, Р.Македонија. Испитаниците се тестирани во три моторички теста хипотетски наменети за проценка на брзина на трчање. Применети се тестовите: трчање 10 м летечки старт (БТ10ЛС), трчање 4 x10 м (БТ4x10), змијулесто трчање 4x5 м (БТЗМТ)⁴. Тестовите трчање 10 м летечки старт (БТ10ЛС) и змијулесто трчање 4x5 м (БТЗМТ) се мерени според препораките на авторот Рeгиќ (1991), додека тестот трчање 4 x10 м (БТ4x10) е претходно применет од

3) Сензитивен период (период на осетливост, критичен период) - период во онтогенетскиот развој кога организмот е особено осетлив на влијанијата од околината и се јавуваат оптимални можности за поттикнување на определени функции (Kohlberg, 1976, наведува Каменов, 1988)

4) Деталниот опис на начинот на изведба и мерење на моторичките тестови се наоѓа кај авторот.



страна на авторот Дуковски (1984) и е мерен согласно со неговите препораки. Сите тестови се реализирани со две репетиции и се мерени во секунди.

За секој применет тест утврдени се мерните карактеристики: дискриминативност, асиметричност, хомогеност, релијабилност, валидност и репрезентативноста. За применетите моторички тестови покрај основните мерки на централна тенденција и дисперзија утврдени се релијабилноста, валидноста и репрезентативноста на истите. Нивната интерпретација е извршена врз основа на вредностите на Crombah α и Spearman-Brown (SB) коефициентот на релијабилност⁵, вредноста на карактеристичниот корен, висината на проекциите на изолираниот фактор и комуналитетите со примена на Хотелингова постапка за утврдување на валидноста⁶ и Kaiser-Meyer-Olkin мерката⁷ за релијабилност и репрезентативност.

Нормативите за постигнувањата на учениците во моторичките тестови се дефинирани со утврдување на перцентилни класи и перцентилни вредности за: 1, 3, 5, 10, 20, 25, 30, 40, 50, 60, 70, 75, 80, 90, 95, 97 и 99 перцентил. Финалната табела за оценување на резултатите е добиена со редуцирање на перцентилната дистрибуција во пет перцентилни класи и тоа: над 95 перцентил – многу добро постигнување; од 75 до 95 перцентил – постигнување кое е над просечното постигнување; од 26 до 75 перцентил – просечни постигнувања; од 5 до 25 перцентил – под просечни постигнувања, под 5 перцентил – лошо постигнување.

3. Резултати и дискусија

Брзината на трчање кај децата на шестгодишна возраст е утврдена со примена на тестовите: трчање 10 метри од летечки старт (БТ10ЛС), трчање 4x10 метри (БТ4x10), змијулесто трчање 4x5 метри (БТЗМТ). Задачите на овие тестови се во согласност со развојните можности на децата во истражуваниот период и истите во различна форма се применуваат како дел од содржините во наставната програма по ФЗО.

Вредностите на аритметичките средини кај тестовите за проценка на брзина на трчање применети кај децата на шестгодишна возраст (табела 1) се намалуваат во второто мерење, што значи дека постигнуваат подобри резултати како резултат на повторување на тестот, односно подобро разбирање и сфаќање на поставената задача. Во првото мерење поставената задача сè уште е нејасна, додека во второто мерење истата ја изведуваат побрзо и полесно. Согласно со односот меѓу аритметичката средина и стандардната девијација (3:1), вредноста на тестот за асиметричност skewness и вредностите на KV% и kurtosis применетите тестови се осетливи, постигнатите резултати се во зоната на пониски вредности. Вредностите на KV% и kurtosis покажуваат дека испитаниците постигнале приближно исти хомогени резултати.

5) За значајни се земени коефициентите поголеми од 0.80.

6) Интерна валидност меѓу честици од ист тест е задоволителна кога вредноста е поголема или еднаква на 0.80.

7) КМО – Kaiser-Meyer-Olkin коефициент околу .90 претставува одлична репрезентативност, околу .80 многу добра, околу .70 добра, .60 средна, .50 лоша и под .50 тестот има неприфатлива репрезентативност.



Табела 1. Основни мерки на централна тенденција, дисперзија и нормалност на дистрибуцијата на моторичките тестови кај деца од шестгодишна возраст (прво одделение)

	Mean	SD	Sx	KV	MIN	MAX	Range	skew	kurt	KS	p
БТ10ЛС 1	2,70	0,50	0,04	18,38	1,9	4,11	2,21	0,69	0,07	0,10	p < ,20
БТ10ЛС 2	2,58	0,38	0,03	14,60	2	3,74	1,74	0,94	0,84	0,10	p < ,20
БТ4x10 1	15,69	1,88	0,17	11,99	12,05	20,34	8,29	0,53	-0,01	0,09	p > ,20
БТ4x10 2	15,43	1,89	0,17	12,27	12,23	22,41	10,18	0,87	1,13	0,08	p > ,20
БТЗМТ 1	16,19	1,85	0,17	11,43	12,3	23,4	11,1	0,90	2,57	0,10	p < ,20
БТЗМТ 2	15,87	1,64	0,15	10,34	11,47	22,2	10,73	0,36	1,40	0,05	p > ,20

Вредностите на коефициентите на релијабилност Cronbach α и SB (табела 2) за тестот трчање 10 метри од летечки старт (БТ10ЛС) изнесуваат (.71) и (.73), односно укажуваат на добра релијабилност на овој тест. Согласно со вредностите на овие коефициенти многу добра релијабилност има тестот змијулесто трчање (БТЗМТ) со вредности за Cronbach α (.85) и за SB (.86) (табела 3). Највисока релијабилност (.90) за двата пресметани коефициенти (табела 4) има тестот трчање 4x10 метри (БТ4X10).

Табела 2. Трчање 10 метри од летечки старт (БТ10ЛС), валидност, релијабилност и репрезентативност - шестгодишна возраст

честици	r и SMC		H 1	h ²
БТ10ЛС 1	(.33)		.89	.79
БТ10ЛС 2	.57	(.33)	.89	.79
Cronbach's α	.71		Lambda	1,57
SB	.73		%	78,56
КМО	.50			

Табела 3. Трчање 4x10 метри (БТ4X10), валидност, релијабилност и репрезентативност - шестгодишна возраст

честици	r и SMC		H 1	h ²
БТ4X10 1	(.67)		.95	.91
БТ4X10 2	.82	(.67)	.95	.91
Cronbach's α	.90		Lambda	1,82
SB	.90		%	90,80
КМО	.50			



Табела 4. Змијулесто трчање (БТЗМТ), валидност, релијабилност и репрезентативност – шестгодишна возраст

честици	r и SMC		H 1	h ²
БТЗМТ 1	(.56)		.94	.88
БТЗМТ 2	.75	(.56)	.94	.88
Cronbach's α	.85		Lambda	1,75
SB	.86		%	87,53
КМО	.50			

Со примена на Хотелинговата постапка на резултатите од реализираните мерења во сите три применети тестови за проценка на брзина на трчање, изолиран е по еден карактеристичен корен кој го објаснува варијабилитетот од 72,73% за тестот трчање 10 метри од летечки старт (БТ10ЛС), 90,80% кај тестот трчање 4x10 метри (БТ4X10) и 87,53% кај тестот змијулесто трчање (БТЗМТ). Високообјаснетиот варијабилитет покажува дека резултатите во сите мерења кај тестовите за брзина на трчање значајно не се разликуваат, што е потврдено со високите и приближно исти проекции (.89 до .96, на изолираниот фактор). Хомогеноста на резултатите е потврдена и со високите вредности на комуналитетите (.79 до .93) и според висината на коефициентите на корелација меѓу повторувањата (.76 до .89), односно добиена е висока валидност. Вредностите на КМО индексот (.50) се ниски и укажуваат на лоша репрезентативност на сите три применети тестови.

Добиените вредности на мерките за валидност, релијабилност и репрезентативност кај испитаниците на шестгодишна возраст укажуваат на добри метриски карактеристики. Најдобри мерни карактеристики има тестот трчање 4x10 метри (БТ4x10), нешто послаби тестот змијулесто трчање (БТЗМТ) и најслаби, тестот трчање 10 метри од летечки старт (БТ10ЛС). Во ситуации во кои е потребно примена на само еден тест за проценка на брзина на трчање кај деца на шестгодишна возраст, како тест со најдобри метриски карактеристики се препорачува тестот трчање 4x10 метри (БТ4x10).

За полесно вреднување, следење и споредба на постигнувањата на децата на тестовите за проценка на брзина на трчање, за сите три теста пресметани се нормативи за постигнувањата на учениците (табела 5). Овие нормативни постигнувања се директни индикатори преку кои одделенскиот наставник или спортскиот педагог може да ги вреднува постигнувањата на децата. Постапката за утврдување на нормативите е опишана во делот методи на работа.



Табела 5. Нормативи за постигнувањата на децата во тестовите за брзина

		Трчање 4x10 метри БТ4x10	Змијулесто трчање БТЗМТ
		6 години	6 години
1	лошо постигнување	над 19,22 (сек.)	над 19,03 (сек.)
2	потпросечно постигнување	19,21 – 16,50	19,02 – 16,75
3	просечно постигнување	16,49 – 14,42	16,74 – 15,07
4	натпросечно постигнување	14,41 – 13,01	15,06 – 13,29
5	одлично постигнување	под 13,01	под 13,29

4. Заклучок

Брзината претставува комплексно антропомоторичко својство кое егзистира во просторот на човековата моторика и заедно со останатите моторички способности го дефинира моторичкиот статус на човекот и ја одредуваат неговата моторичка ефикасност. Брзината манифестирана како брзина на трчање се развива во периодот меѓу 6 и 10 години, односно во првите три одделнија од основното образование. Една од основните задачи на наставата по физичкото воспитание и образование која се реализира со деца на оваа возраст е да се влијае на развојот на сите моторички способности, вклучувајќи ја и брзината на трчање. Еден од начините за вреднување на ефектите од наставата по ФЗО е преку следење на моторичките способности меѓу кои е и брзината на трчање.

Моторичките тестови со задоволителни мерни карактеристики се најобјективен начин за проценка на ефектите од наставата. За таа цел беше спроведено истражување на примерок од 123 деца на шестгодишна возраст, ученици во прво одделение. Истите беа тестирани во три теста за проценка на брзина на трчање. Од добиените резултати, со примена на соодветни статистички методи како тестови соодветни за натамошна примена за проценка на брзината на трчање се препорачуваат тестовите: трчање 4x10 метри (БТ4x10) кој има најдобри мерни карактеристики и тестот змијулесто трчање (БТЗМТ). За овие тестови се предложени и нормативи за постигнувањата на учениците кои треба да овозможат полесно вреднување, следење и споредба на постигнувањата на децата. Овие нормативни постигнувања се директни индикатори преку кои одделенскиот наставник или спортскиот педагог може да ги вреднува постигнувањата на децата.

Во натамошната педагошка работа во процесот на настава по ФЗО со деца на шестгодишна возраст, за развој на брзината на трчање се препорачуваат активности кои овозможуваат манифестација на максимална брзина на изведба како трчања на кратки растојанија, трчање на даден сигнал од различно сензорно



потекло, брзо трчање со промена на правец и сл. Во периодот меѓу 6 и 7 година и понатаму до 11 година, како најсоодветен метод на тренинг за развој на брзината е оној кој вклучува повторувања (кратки растојанија, кратки серии на брзи движења итн). Систематичниот тренинг на брзина е оправдано да се користи со деца на оваа возраст доколку се дадени доволно големи периоди на опоравување, со цел да се избегне заморот и зголемувањето на млечната киселина (Portman, 1993).

Користена литература

- Age group development program for mens & womens artistic gymnastics*, Phase three, Federation Internationale De Gymnastique, FIG
- Bala, G. (1981). *Strukturai razvoj morfoloških i motoriĉkih dimenzija dece SAP Vojvodine*. Novi Sad: Fakultet fiziĉke kulture.
- Bala, G. (1986). *Logiĉke osnove metoda za analizu podataka iz istraŹivanja u fiziĉkoj kulturi*, Novi Sad: Fakultet fiziĉke kulture.
- Bala, G. & Niĉin, Dj. (1997) Motor behaviour of pre – school children under the influence of an unconventional sports educational model. In M. Pavloviĉ (Ed). *Proceedings of the III International symposium Sport of the young*. Bled, Slovenia (64 - 69). Ljubljana: University of Ljubljana. Faculty of Sport.
- Bala, G. (1999a) Some problems and suggestions in measuring motor behaviour of pre – school children. *Kinesiologija Slovenica*, 5 (1-2), 5 -10.
- Bala, G., Stojanoviĉ, V. M. i Stojanoviĉ, M. (2007a) *Merenje i definisanje motoriĉkih sposobnosti dece*. Novi Sad: Fakultet sporta i fiziĉkog vaspitanja.
- Dukovski, S. (1984) *Struktura i razvoj morfoloških i biomotoriĉkih dimenzija dece predškolskog uzrasta u Skoplju*, Doktorska disertacija, Beograd: Fakultet za fiziĉko vaspitanje.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2004) *Life span motor development*. Champaign: IL. Human Kinetics.
- Ismail, A, H. (1976) Integralni razvoj: Teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija*, 6, (1 - 2), 7 -28.
- Јовановски, Ј. (1998) *Практикум по основи на психомоторика*, Скопје: Факултет за физичка култура.
- Jürimäe, T. & Jürimäe, J. (2001) *Growth, physical activity and motor development in prepubertal children*. New York: CRC Press.
- Kukolj, M. (2006) *Antropomotorika*. Beograd: Fakultet sporta i fiziĉkog vospitanja.
- Malina, R., Bouchard, C. & Bar – Or, O. (2004) *Growth, Maturation and Physical Activity* (Second Edition). Champaign: Human Kinetic, Illinois.
- Министерство за образование и наука. (2007) *Иновирана наставна програма – Физичко и здравствено образование – Осумгодишно образование – I одделение*, Скопје: Биро за развој на образованието.
- Muziĉ, V. (1968) *Metodologija pedagogskih istraŹivanja*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udŹbenika.
- Patterson, C. (2009) *Infancy & Childhood*. New York: McGraw – Hill Higher. USA



- Pejčić, A. & Malacko, J. (2005) The ontogenetic development of morphological characteristics and motor abilities of boys and girls in early elementary school. *Kinesiologija Slovenica*. 11, (2), 42 – 55.
- Perić, D. (1991). Komparativna analiza metodoloških sistema eksplikacije biomotoričkog statusa dece predškolskog uzrasta. Doktorska disertacija, Beograd: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Beogradu.
- Perić, D. (2003) *Antropomotorika, osnovi sportske lokomotivnosti*. Beograd: Ideaprint.
- Pišot, R. & Planinšec, J. (2005) *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*, Univerzitetu in Primorskem, Koper: Institut za kineziološke raziskave.
- Поп–Петровски, В. (1997) *Релации меѓу антропометриските карактеристики, моторичките способности сила и снага со успехот во спортска гимнастика*, Докторска дисертација. Скопје: Физичка култура.
- Поп – Петровски, В. (2007) *Основи на медицината на спортот. Практикум за антропометриско мерење и функционално тестирање I*. Скопје: Факултет за физичка култура, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Попеска, Б (2009) *Утврдување и компарирање на латентната структура на моторичкиот простор кај машки деца на 6 и 7 годишна возраст*. Магистерски труд. Скопје: Факултет за физичка култура.
- Попеска, Б (2011) *Развој на морфолошките и моторичките димензии кај деца од машки пол на 6 и 7-годишна возраст*. Докторска дисертација. Скопје: Факултет за физичка култура.
- Rajtmajer, D., Proje, S. & Vute, R. (1989) Informacijski sistem za spremljanje in vrednotenje motoričnih sposobnosti predškolskih otrok. *Športna vzgoja*. 37, (1-2), 9 – 12.
- Rajtmajer, D., (1997) Comparative analysis of the structure of motor abilities of younger children, In M. Pavlovič (Ed). *Proceedings of the III International symposium Sport of the young*. Bled, Slovenia (216 - 221). Ljubljana: University of Ljubljana. Faculty of Sport.
- Rausavljević, N. (1992) Relacije izmedju morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti učenika i učenica prvih razreda osnovnih škola u Splitu, Doktorska disertacija, Skopje: Fakultet za fizička kultura.
- Rowland, T. (1996) *Children's Exercise Physiology*, (Second Edition). Champaign: Human Kinetic, Illinois.
- Santrock, J. (2008) *Life – Span Development* (Eleventh edition) New York: McGraw – Hill Book Company
- Шкарик, О. (2004) *Развојна психологија*, Скопје: Филозофски факултет.
- Wilmore, J. & Costill, D. (2002) *Physiology of sport and exercise*, (Third edition), Champaign: Human Kinetic, Illinois.
- Зациорски, М. (1975) *Физичка својства спортиста*, Београд: НИП „Партизан“.
- Zlebnik, L. (1972) *Psihologija deteta i mladih*. Beograd: Delta Pres.



УДК: 316.74:7

УМЕТНОСТ НА МАРГИНИТЕ

д-р Виолета Николовска¹

Апстракт

Во статијата ќе го поставиме прашањето: Што е уметност? Кому му припаѓа уметноста? Дефинирајќи ја уметноста како начин на живот, ќе ја поврземе и со културата, притоа сфаќајќи ја културата во нејзиното основно значење, содржано во етимологијата на овој збор, како негување, однегуваност. Следното прашање – кому му припаѓа уметноста, ќе нè доведе до разликување на уметност што е достапна секому, уметност што можеме да ја оквалификуваме како уметност на маргините, од уметност што е под покровителство на институциите. Секако, ова разликување не е строго и носи низа преклопувања, но нè води кон тоа да ги согледаме можностите што ги нуди новата технологија и кои уметноста ја прават достапна за сите. Ќе се осврнеме и на некои примери на интермедијалност во уметноста на модерното време.

Таа широка достапност на уметноста во денешно време ги рedefинира и улогите: консумент на уметноста, автор, критичар. Истовремено, од консументот се бара да биде и критичар, а авторот може да се јави во сите три улоги.

Клучни зборови: *уметност, култура, интермедијалност, естетика, улоги.*

ART ON THE MARGINS

Violeta Nikolovska, PhD¹

Abstract

In this article we are going to ask the following questions: What is art? Who does it belong to? By defining art as a way of life we will also connect it with culture while understanding culture in its fundamental meaning contained in the etymology of this word – as neatness, cultivation. The next question – to whom art belongs, will enable us to make a distinction between art available to everyone, art that can be qualified as art on the margins, and art that is under the auspices of institutions. This distinction, of course, is not entirely strict and carries a sequence of overlaps, but leads us to the insight into the possibilities offered by new technology and which make art available for everyone. We will also look at some examples of intermediality in modern time art.

1) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Faculty of Educational Sciences, “Goce Delchev” University, Shtip



The wide availability of art today redefines roles: consumer of art, author, critic. Simultaneously, the consumer is required to be a critic as well, and author may appear in all the three roles.

Key words: *art, culture, intermediality, aesthetics, roles.*

Што е уметноста? Кому му пренаѓа? Во овој труд ќе се обидеме да одговориме на овие прашања. Како ќе ја дефинираме уметноста? Како начин на живот. За ова, како аргумент ќе ја повикаме естетската функција на јазикот. Според Р. Јакобсон, кој е цитиран во многу учебници по лингвистика и пошироко од лингвистиката, јазикот има шест функции (според учесниците во еден говорен чин): експресивна или емотивна (којашто соопштува за испраќачот на пораката), конативна или апелативна (која претставува ориентираност, насоченост кон примачот на пораката), референцијална (со јазикот се соопштува за стварноста), метајазична (со јазикот може да се зборува за јазикот), фатичка (со јазикот може да се провери каналот за комуникација) и поетска (јазичната порака може да биде структурирана така што ќе има естетска вредност). Значи, секој од нас, што се служи со јазикот може да биде поет.

Книжевноста е токму остварување на оваа функција на јазикот. Тоа е комуникација во која доминира естетската функција. Внатрешна потреба на уметникот што се служи со јазикот да соопшти нешто свое, некое внатрешно доживување, размислување или искуство на начин што не е обичен. Преку песна, стих или преку прозно дело. Да сподели кратка емоција или доживеана слика или пак да раскаже нешто, да искреира ликови и настани со кои во себе другарува, кои ќе бидат слика на неговите размислувања и доживувања.

Но дали зборуваме само со јазикот? Има нешто што во науката се вика невербална комуникација и тука доаѓаат другите уметности: музиката, сликата, фигурата, филмот, фотографијата. Тука спаѓа и уметноста во облекувањето, во дизајнот, во архитектурата. Некому не му е битно само да изгради, туку како ќе изгради. Во оваа смисла уметноста е начин на живот. Затоа што сите се облекуваме, сите живееме во домови што ги градиме и уредуваме. Само, некој твори повеќе, некој помалку. Сепак, не секој начин на изразување е уметнички. Уметноста ја врзуваме со сериозноста, со длабочината на пораката и со естетската вредност што таа порака ја носи. Тука се повлекува и линијата помеѓу уметноста и кичот, вкусот и невкусот.

Уметноста се врзува со културата. Во етимологијата на зборот култура е значењето „негување“. Културата можеме да ја означиме како однегуваност. Јазичната култура – однегуван јазичен израз. Сообраќајната култура – однегувано, убаво однесување во сообраќајот. Еколошката култура – убав, однегуван однос кон животната средина. Културата на исхрана – внимателен, правилен избор на храната, умереност во јадењето, правилна застапеност на хранливите состојки. Културата се учи. Затоа и се зборува за културни навики.



Следното прашање е кому му припаѓаат културата и уметноста? Дали на елитата или секому? Дали уметноста е достапна секому? По ова прашање современиот свет како да ги дели културата и уметноста. Културата е она што современиот човек треба да го стекне, кое се бара во една заедница и се вреднува, а уметноста... Таа се развива во различни насоки. Историјата на уметноста е историја што ги дава и двата одговори: уметност што ѝ припаѓа на елитата и уметност што му припаѓа на народот. Најдобра илустрација за народната уметност е секако прекрасната етномузика од различни краеве во светот. Современите модни дизајнери, колку можат да ја достигнат креативноста и колоритноста на различните народни носии во светот? Да не зборуваме за креативноста во архитектурата и книжевното творештво што не е потпишано од еден автор, а се пренесува усно или писмено со генерации. Каква само лирика има во народната поезија! Значи уметноста може да биде и е достапна секому. На секој што може да испее, исвири, исткае, изгради.

Но што донесе современиот свет? Донесе скапа и школувана уметност. Уметност што бара не само талент, туку и првин мецени, па потоа спонзорства уметност што бара да се школува во скапи училишта и факултети. Така, уметноста стана елитна. Не како тогаш кога (по)сиромашни уметници изведуваа уметнички дела (музички, или донесуваа уметнички слики) во (по)богати дворци и замоци, туку стана потешко достапна за уметниците. Денешните уметници не е доволно да поседуваат талент. Уметноста стана скапа дејност. Нејзината елитност, ексклузивност, сега е не само во поседувањето на талентот, туку и во поседувањето на материјални средства за развивање и за остварување на тој талент. Современиот уметник се исправи и пред уште една тешкотија: тој требаше и треба да се пробива низ многу канцеларии на министерства, издавачки куќи, уредници и сл. Требаше (всушност како и секогаш што требало), на луѓе што не се уметници да им ја докажува вредноста на својата уметност. Да мине трнлив пат додека да допре до оние што на крај вистински ќе ја направат селекцијата и ќе го запаметат неговото име. Ќе го испишат со златни букви во своето и во колективното сеќавање.

И во вакви услови, започна да се развива уметност на маргините. Уметност достапна секому, уметност што може да излезе и излегува од локални рамки за многу малку пари. Оваа уметност е алтернативна на институционалната, иако има обиди да се институционализира. Оваа уметност ја започнаа младите. Тие започнаа да пишуваат и да сликаат на ѕидовите во градовите. Ќе се прашаме дали овие творби имаат естетска вредност? Можеби некои немаат, можеби се непристојни и невкусни, но меѓу нив секако може да се најде нешто како цвет изникнат на карпа. А зарем тие диви, мали цветови не се прекрасни? Не можам да заборавам два графита што ги прочитав во мојот град што зборуваат токму за ова. За различниот пристап кон нештата. Некој со пенкалото ќе напише песна за љубовта, друг некого ќе осуди в затвор. Еве ги графитите: *Ги силуваме ѕидовите и Сидови за вас, прекрасни луѓе*. Така, уметноста почна да го менува медиумот на изразување. Сидот стана место и за политичка дебата и за уметност



и за љубовна комуникација и за олеснување на насобрани емоции (од различен тип!). Стрипот како еден вид маргинална, алтернативна уметност се пресели од хартијата и на сидот. Интермедијалноста се развиваше.

Се појавија и понови средства за комуникација. Телефоните и интернетот. Уметноста повторно го смени медиумот. И повторно стана достапна за сите. Уметноста на зборот и уметноста на сликата (фотографијата) особено. Но и кратката видеоуметност („видеоклиповите“) стана широко достапна. Да почнеме со текстот и телефоните – СМС пораките. Овие кратки пораки станаа не само средство за базична комуникација во смисла на договарање и сл., туку тие станаа и средство за љубовна комуникација за праќање на разновидни честитки по различни поводи. И тука секој можеше да биде креативен. А за оние помалку креативните – кружеа веќе напишани пораки или честитки од покреативни. Во СМС пораките може да се напише песна од познат автор, дел од песна, да се создаде песна и да се прати некому. Секојдневната комуникација може да се претвори во поезија. Изразувањето љубов, внимание, честитката – може да имаат естетска вредност и проучувањето на овој вид комуникација може да биде тема за посебна студија. Потоа сликата почна да го заменува зборот. Една фотографија можеше и може да биде порака за нешто. Повторно, креативноста можеше и може да дојде до израз. Но сево ова е како детска игра во однос на можностите што за уметниците што не можеа да дојдат до институциите им ги овозможи интернетот. Тука уметноста најде свој медиум што располага со огромни можности (на компјутерската технологија) и што може да ја претстави без ограничувања на просторот. И што е најважно, што не чини многу, што е широко достапен. И за учење и за творење. Сите сиромашни талентирани уметници тука можат да најдат свој простор. На форуми, блогови, сајтови. И повторно ќе се прашама дали тука креираната уметност има (уметничка) естетска вредност. Како одговор и овде ќе се навратиме на веќе споменатите графити: некој може да ги силува сидовите, а некој преку нив да им подарува нешто на луѓето.

Прашањето за достапноста на уметноста не треба да го врзуваме со поимот за масовна култура (што се врзува уште со појавата на мас-медиумите). Во првиот случај се работи за достапност на можностите за да се биде творец, а во вториот масовноста е карактеристика на консументите на уметноста. И тука повторно се откриваат нови проблеми, кои се во доменот на културата. Зборот „консументи“ го имплицира значењето на производ. Кога уметноста се претвора во производ, наместо во вдахновение, творечки импулс и комуникација, дали останува да биде уметност или се претвора во нешто друго? И колку масовноста е одлика на разбирањето и комуницирањето со уметноста? Зарем не се работи за едно исклучително доживување и за авторот и за оној што го доживува делото?

Во последно време се зборува за масовна култура. Така се подразбираа правците познати како „контракултура“ – движење во шеесетите години кое во основа ја има побуната против лажните вредности на „средениот“ живот на средната класа; „субкултура“ – во музиката тоа е панкот како правец, движење



кое во својата основа го има револтот, гневот кон социјалната нееднаквост и денеска т.н. урбана култура која во музиката на младите ја претставува рапот (и во основата на оваа музика има побуна против социјалната нееднаквост и лажните вредности). Ова е култура на маргините или алтернативна култура, која многу често носи и длабоки пораки. Тоа не значи дека таа ја укинува другата уметност, со поинаква естетска вредност, туку само дека се појавува и коезистира со неа. Таа наметнува и едно поинакво разбирање на поимот естетика. (Интересен е фактот дека грчкиот збор убаво /καλλος/ значи истовремено и убаво и добро.) Се зборува за естетика на рапот, естетика на некој вид појава – како збир на особини што ја карактеризираат таа појава.

На крај, да кажеме нешто и за поп-културата и нејзината феноменологија. Во нејзиното именување стои и нејзината крајна цел: да биде наменета за сите, да биде популарна. Дали главна одлика на уметноста е популарноста? Секако дека не е. Барем од неа тоа не се бара. Популарноста оваа култура ја врзува со комерцијалноста, со произведувањето на профит, заработувачка. Така, протагонистите на оваа култура стануваат нејзини жртви. Жртви во трката за пари (колку за себе, уште повеќе за онаа „машинерија“ што стои зад нив). Жртви на механизми (засновани и на добро проучена психологија на потрошувачите - консументи) за привлекување на внимание, „за одржување на сцена“. Протагонистите на оваа култура влегуваат во еден вид на борба за опстанок на сцената, и на крај завршуваат многу често како нејзини жртви. Во начинот на живот, во правото на сопствена среќа.

И повторно ќе го поставиме прашањето во кој правец оди уметноста? Каде е тука уметноста? Културата како полека да зема два правци: едниот што ја следи уметноста и едниот што полека но сигурно се комерцијализира и излегува од неа. А уметноста? Уметноста никој не може да ја ограничи и да ја запре. Неа ја има насекаде. И во она што е под покровителство на институциите и на маргините.

Уште една карактеристика на уметноста во денешно време е нејзината мултимедијалност, која од уметникот бара да биде и мултиталентиран. Многу често се работат т.н. мултимедијални проекти, кои синтетизираат изразни средства од различни уметности: визуелна уметност (снимен материјал со камера), аудитивна (музика), уметност на движење (балет). На концерти може истовремено да слушаме музика и на платно (на пр. во киносала) да гледаме снимен материјал со камера, кој на моменти може да се состои само од текст (на ваков концерт на браќата Васко и Венко Серафимови, кои свират различен стил на музика, Скопје – Република Македонија, присуствуваше авторот на овој текст). Тука можеме да поставиме друго прашање. Да се замисли мултимедијален проект е креативен чин, но треба да се внимава, секој негов сегмент да биде „вкомпиран“ еден во друг како целина, за да не се случи едниот да стане позадина, сенка на другиот, затоа што тогаш и неговото следење би било отежнато, а неговата вредност не би дошла до израз. На интернет блогите може да се види оваа повеќе-талентираност: архитект во исто време е и поет, фотограф во исто време поет и сл.



Оваа неформална уметност, уметност на маргините – добива и свој организиран облик. Како пример за ова ќе ги споменеме фестивалите на филмови снимени со мобилен телефон. За илустрација, приведуваме дел од поканата за учество на Мобил фестивал 2011 (Скопје, Република Македонија).

Мобил фестивал 2011

На 21 ноември во 19 часот, во просториите на Европската канцеларија во Скопје, ќе се одржи Вториот интернационален фестивал на филмови снимени со мобилен телефон. Фестивалот ќе се одржи со поддршка на продуцентската и дистрибутерска куќа КТ „Филм и медија“, Словачката амбасада и главниот спонзор, компанијата „ONE“.

Главната награда за најдобар филм „Лале“ е посветена на **Ратка Илиевска – Лале**, човекот што сиот свој живот го посвети на филмот и преку својата работилница „Едвуд“ едуцираше огромен број филмации, писатели, уметници.

На конкурсот кој е отворен од денес секој може да учествува со свој филм. Бидете и вие дел од овој фестивал и испратете ни оригинален филм, снимен на мобилен телефон. Освен многу вредни награди, вашиот филм може да биде селектиран и да учествува на некој од најреномираните светски фестивали на филмови правени на мобилен. За условите прочитајте повеќе во рубриката **Конкурс**.

Целта на овој филмски фестивал е да ја афирмира креативноста на луѓе од сите возрасти, преку оваа едноставна алатка која милиони од нас секојдневно ја користат за што ли не. Вашите идеи, некои ситуации на кои секојдневно сте сведоци и можностите што денешните мобилни телефони ги имаат, се доволна инспирација да го искористите својот потенцијал и да ги остварите своите филмски идеи.

Да снимаш филм на мобилен телефон е различно и лесно. Со своите мобилни телефони секогаш и секаде можете да регистрирате настани, неочекувани ситуации, да продуцирате брзо свои филмови. Потребна е желба. Идејата и креативноста сами ќе дојдат. Без скапа опрема, голема екипа и скапи актери лесно можете да ја реализирате секоја ваша идеја.

Филмовите направени на мобилни телефони, стануваат се попопуларни благодарјќи на голем број фестивали низ светот кои ја популаризираат оригиналноста и естетиката на „мобилен филм“.

Покажете ја на светот уметноста што сами ја креирате!

<http://mobilefestival.net/>

[http://mobilefestival.net/index.php?option=com_content&view=article&id=46
&Itemid=27](http://mobilefestival.net/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=27)



Што можеме да видиме во оваа објава? Постојат светски фестивали на филмови правени со мобилен во Франција, Хонг Конг, Канада, Сиднеј, Холандија, Калифорнија (линковите се приложени на страницата на конкурсот). Значи, оној што сака да твори не мора да поседува скапо, формално образование и големи материјални средства за техника, со еден подобар мобилен телефон, тој може да се јави во улога на творец и да излезе од локални рамки. Интересна е целта на фестивалот: Бидете креативни и покажете ја уметноста што ја креирате, со една едноставна алатка која „милиони од нас“ секојдневно ја користат, без скапа опрема, голема екипа и скапи актери! Бидете режисер, монтажер, директор на фотографија! Вашите пријатели можат да бидат актери! Сепак, и овде го среќаваме, јас сметам како клучен – поимот естетика. И тоа како збир вредности, а не само како збир карактеристики на мобилниот филм. Значи, се бара естетска вредност! Момент за одбележување е и тоа што организаторите на фестивалот даваат и инструкции („корисни совети“) за тоа како да се снимат филм:

Корисни совети!

- Одредета ја темата на која ќе работите.
- Мобилниот телефон постојано нека ви биде во рака, не знаете на какво случување ќе најдете. Некоја сцена од секојдневието може да ви помогне во развивање на комплетна приказна.
- Мора да имате приказна, едноставна, мала, кратка, но секоја приказна мора да има почеток, средина (развој) и крај, заокружена во една целина. Немојте да го заборавите насловот на вашиот филм, во насловот може да биде суштината на вашата креативна замисла.

И тука доаѓаме до последното прашање што ќе го поставиме во овој труд, прашањето за улогите. Во оваа уметност што е достапна секому – и да ја креира, но и да биде нејзин „консумент“ (да ја споделува со авторот), се поставува прашањето за естетската вредност. Дали ја има? Каде ја има? Кој ќе определи? Постепено се менуваат и се прошируваат улогите. Авторот на уметничкото дело може да се јави (како и секогаш) во улога на консумент на (други) уметнички дела, но истовремено и како критичар, а од консументот веќе се бара да биде критичар. Во тоа море од информации и дела - да изгради истенчен естетски вкус, за да може да го разграничи естетското од неестетското, квалитетот од она што е нешто друго. Блоговите, форумите како облици на комуникација се токму такви места: места во кои актерите излагаат свои, но и дела од реномирани автори (на пр. поезија), и истовремено ги коментираат (рецензираат) делата на другите актери – учесници во тој вид комуникација. Всушност, и во ова море од информации, секој може да го најде своето. Високоестетско или кич, квалитетно или помалку квалитетно. И повторно ќе дојдеме до институциите и компетентноста. Задачата на институциите е да се грижат за компетентноста, да ја негуваат и да даваат препораки за естетската вредност и вкусовите. Да ги градат вкусовите. Да бидат компас што ќе нè движи низ ова уметничко море.



Статијата ќе ја завршиме извлекувајќи неколку заклучоци и посочувајќи неколку линкови кои ќе ни послужат како илустрација на она што го зборувавме. Тоа се примери со кои авторот на овој текст беше во контакт додека го создаваше овој труд. Не мора да значи дека се најдобрите, ниту единствените. Приложуваме линк и од еден (женски) форум во кој како учеснички се јавуваат и многу млади девојки. Линковите ги приложуваме со сите недостатоци. Авторите во меѓувреме може да ги менуваат содржините и од таа причина, а и од слични, она што е приложено да биде многу различно од тоа до што дошол авторот на овој текст. Исто така, авторот не можеше да се стави во улога на рецензент и редактор на истакнатите содржини, па да ги издели приватните содржини од она што би било интересно и вредно за пошироката јавност. Идејата е да се прикажат можностите што новите медиуми им ги нудат на авторите. Додека ги разгледува линковите и читателот на оваа статија ќе биде ставен во улогата на критичар, за која веќе зборувавме.

Заклучоци

Уметноста е начин на живот. Секој од нас, што се служи со јазикот, може да биде поет. Книжевноста е остварување на естетската функција на јазикот. Не секој начин на изразување е уметнички. Уметноста ја врзуваме со сериозноста, со длабочината на пораката и со естетската вредност што таа порака ја носи. Уметноста се врзува со културата. Културата се учи. Уметноста се развива во различни насоки, таа може да биде и е достапна секому. Можеме да зборуваме за скапа и институционална уметност, но и за уметност на маргините. Уметноста ги менува медиумите и станува подостапна. Прашањето за достапноста на уметноста не треба да го врзуваме со поимот масовна култура. Уметноста никој не може да ограничи и запре. Неа ја има насекаде.

Summary

Modern technology has made art accessible to its consumers and creators. Without having to approach institutions, writers can post their works on blogs, forums, or they can create their own web pages. The same happens with art photography as well as moving pictures: what you need to make a film today is just a mobile phone; such films may be shown at world film festivals of this type.

A new, alternative art, or a subculture of the written word appears in other media: walls and SMS – messages. Especially SMS – messages can include not only verses of famous authors, but verses of phone holders as well, which then, in the style of folk literature, will be shared among friends.

Certainly, in this sea of creations, not everything can be of artistic value. Thus, the need appears that the art consumer should be a critic capable of distinguishing the aesthetic and deep in art from something without artistic value.

This paper is about the availability of art, the new media in which it is realized, and about the extended role of consumers of art.



Упатувања:

<http://ninaboj.photoshelter.com/gallery-list>

<http://literatura.blog.mk>

<http://literatura.blog.mk/2011/12/05/mostovite-na-pariz-nina-bozhidarova/>

<http://www.poezija.blog.com.mk/>

<http://likovnaumetnost.blog.com.mk/>

<http://arheo.blog.com.mk/node/49076> (текстовите од овој блог се публикувани во книгата В. Димитровска, Археолошки дневник, Аквариус, Скопје 2008.

<http://arheo.com.mk/>)

<http://arheo.com.mk/2010/12/20/arheoblog-among-ten-ex-yu-websites/>

<http://arheo.com.mk/2011/03/26/arheoblog-as-the-best-promoter-of-macedonia-in-2010/>

<http://forum.femina.mk/literatura-i-umetnost/>

<http://www.last.fm/event/1463816+Vasko+Serafimov+at+MKC+on+22+April+2010>

<https://plus.google.com/u/0/photos/117135344061448203071/albums>
(авторката во меѓувреме го симнала албумот)



УДК: 94(497.7)“1924”(049.1)

Стручен труд
Professional paper

ВМРО (ОБЕДИНЕТА) ВО ШТИП МЕЃУ ДВЕТЕ СВЕТСКИ ВОЈНИ

проф. д-р Кирил Цацков

Апстракт

Иако со определени временски и просторни координати, сепак актуелноста и предизвикот на темата не престанува да ги поттикнува интересите и денес. Затоа се наметнува потреба за расветлување и обработка на штипскиот регион, како неделив дел од Македонија, во периодот помеѓу војни. Во трудот е даден посебниот придонес на членовите на организацијата и нејзината револуционерна активност во борбата за самостојна македонска држава. Дадени се имињата на членовите на ВМРО (Об.) во Штип и Штипско. Мноштвото историски настани во кои е содржано богатото искуство од минатото претставува цврста основа и неопходен услов за создавање на иднината.

Клучни зборови: *манифест, организација, политичко начело, самостојување.*

Манифестот од 6 мај 1924 година, можеби, беше вистинскиот момент кога за првпат бил направен обид по долг временски интервал да се направи обид конечно Македонското револуционерно движење од сите три дела на Македонија да се обедини во една посилна и поорганизирана револуционерна сила, која ќе се бори за независна и самостојна Македонија. Потпишувањето на Манифестот во суштината значело обединување на силите на Македонското национално ослободително движење во склад со новонастанатите политички, економски и географски услови на распарчениот македонски интегритет. Ова внесе и нов квалитет во борбата на македонскиот народ за својата слобода, изразен преку поврзувањето на Македонското револуционерно движење со прогресивните национални сили на Балканот, а пред сè со Коминтерната и меѓународното комунистичко движење.

Кога веќе стремежот на македонскиот народ за слободен живот добил конкретна форма, а неговите идеали создале услов за своја персонификација, не се чекало долго време на очекуваните реакции на бугарскиот двор, реакционерните буржоаски кругови и високите воени кругови да го потпишат овој договор и да го спречат неговото оживотворување. Најпрвин Дворот извршил силен притисок врз Тодор Александров и Александар Протогеров да ги повлечат своите потписи од Мајскиот манифест, кои тоа го сториле. Со промените во политичкиот и економскиот систем во Бугарија во 1924 година дошло до масовно прогонување на Македонците, особено во пиринскиот дел.



Поради тоа, познати македонски револуционери емигрирале во странство напуштајќи ја Бугарија. Истото се случувало со Македонците и во останатите балкански држави Србија и Грција. Многу од нив нашле погодни услови за живеење особено во големите метрополи во Западна Европа. Но, сепак, би го издвоиле главниот град на Австрија Виена којшто за кратко време станал центар на македонското национално револуционерно и ослободително движење.

Впрочем, било тешко да се уништат идеите, целите и задачите на Манифестот. Поголемиот број на македонското национално дело од сите три дела на Македонија биле оформени со неговото ткиво и како резултат на тоа дошло до формирање на ВМРО (Об) во Виена од 1 до 11 октомври 1925 година. Така се нарече за да се истакне поврзаноста и континуитетот со старата ВМРО на Гоце Делчев. Со додавката Обединета се укажувало на неопходноста на обединување и сплотување на сите прогресивни сили на македонскиот народ кои се стремеле и се бореле за негово ослободување врз платформата на Мајскиот манифест од 1924 година. Во програмата што ја донела ВМРО(Об.) стоело дека таа се определува за извојување на слободна и независна Македонија во нејзините етнографски граници, како самостојна политичка единица, која како рамноправна членка би влегла во идната балканска федерација. Таа си поставила задача да прерасне во масовно народно движење за обединета Македонија и успеала да ја прошири својата мрежа во сите три дела на Македонија¹. „Основачката конференција работела 11 дена. На 9 октомври бил избран Централен комитет од пет луѓе. Во него влегле: Димитар Влахов, Ѓорѓи Јанков, Христо Јанков и Димитар Арнаудов. Едно место било оставено за претставник на групата од Вардарска Македонија, што подоцна го пополнил Панко Брашнаров, Поп Томов, Ризо Ризов и Павел Шатов“².

За реализирање и популаризирање на своите програмско-политички начела, ВМРО(Об.) издавала и свои весници: „Балканска федерација“ и „Македонско дело“. За сериозноста и амбициите на раководството на ВМРО(Об.) кон овие весници зборува податокот дека „Балканска федерација“ била редактирана и печатена на француски и германски јазик и на јазиците на сите балкански земји. „Балканска федерација“ излегувала од 1924 до 1932 година. Другиот весник „Македонско дело“ како гласило на ВМРО(Об) излегувал двапати месечно, отпрвин во Виена, а потоа во Париз.

Интересна е вистината дека КПЈ и покрај сугестијата од Коминтерната да ја прифати и да ја помага оваа организација, потоа и покрај ветувањето на КПЈ дека ќе го стори тоа, сепак комунистите од Вардарскиот дел на Македонија не само што ќе покажат индолентност кон оваа организација, туку во некои моменти дури и ќе ја бојкотираат. По формирањето на ВМРО(Об.) во Виена, набргу и во Вардарска Македонија, во есента 1925 година во Велес било свикано Основачко собрание на обласната конференција на ВМРО(Об.).

1) Александар Трајанов (2005): Историја на Македонија, Скопје, 498.

2) ВМРО (Об), „Документи и материјали“, Книга I, Скопје, 1991 година, стр.22.



На „Конференцијата учествувале 20 делегати од Штип, Царево Село (Делчево), Струмица, Прилеп, Куманово, Кавадарци и Скопје“.³ На оваа обласна конференција од Штип присуствувале: Димче Зографски, Пано Гудинаков (Црн Пано) и Илија Воинов. Веднаш по одржувањето на конференцијата започнале да се реализираат нејзините програмски начела од кои меѓу најважните активности било ширењето, осамостојувањето и создавањето на организациони единици на ВМРО(Об.) во другите градови на Македонија.

Меѓу првите во кои се формирала ВМРО(Об.) не случајно бил градот Штип. Покрај близината до Велес, за ова придонесла и долгогодишната соработка на прогресивните сили на овие два соседни града. Поради тоа, уште во текот на 1926 година во градот биле формирани организациони единици на ВМРО(Об.) и групи кои имале задача за ширење и популаризирање на идеите на оваа организација. Членовите на овие групи најчесто биле познати активисти и поранешни борци од страна на ВМРО, или луѓе со забележливи прогресивни сфаќања, блиски до идеите на Комунистичката партија на Македонија. Токму и затоа, уште во текот на 1926 година во Штип биле создадени повеќе групи, иако точниот број на членовите со сигурност не се знае.

Според сеќавањето на Димче Зографски, еден од најзаслужните за популаризирање на оваа организација во Штип, попознати активисти во градот биле „Милан Поповски - фурнијца, Славко Кангалов - јорганџија, Јордан Инџикаров - ноќен чувар на дуќани, Никола Бумбаров - чевлар, Јове Јовев - падар, Моне Самоников - земјоделски работник, Крум Ефремов - тенекеџија, Милан Тодоров, Ристо Шопов, Глигор Патраклиев, Пано Гудинаков и други“.⁴

Впрочем, за некаква поинтензивна активност на ВМРО(Об.) во градот не може да се зборува, освен некои форми на агитација и пропаганда, најчесто изразени преку растурањето на „Балканска федерација“ и „Македонско дело“.

Оттука, за други поконкретни резултати не може да стане збор. Можеби, за тоа придонесува и отсуството на посебен раководен орган на Организацијата во Штип, бидејќи со неа се раководело директно од врвовите на партиската организација. По групите и на состаноците најчесто се раководело директно од врвовите на партиската организација. По групите и на состаноците најчесто се разговарало за дотогашните искуства на Македонското револуционерно движење, за бескрупулозните форми на асимилација во поделената Македонија.

Без разлика на скептицизмот и односот на КПЈ спрема ВМРО(Об.), сепак, организацијата и покрај сите бескрупулозни форми да го спречат нејзиното влијание меѓу народот таа даде свој вреден придонес за зајакнувањето на позициите на КП. Од поконкретните акции на ВМРО(Об.) во Штип најчесто се споменуваат: учеството на нејзините членови во демонстрациите против диктаторскиот режим на Матковиќ и Каламатиевиќ во 1926 година и бојкотот на изборите во 1927 година. По сменувањето на големиот жупан Добрица Матковиќ

3) ЦК на ВМРО (Об.), „Предавници на македонското дело“, Скопје, 1983 година, стр.3

4) Тодор и Димче Зографски, КПЈ и ВМРО(Об.) во Вардарска Македонија во периодот од 1920 до 1930 година, Скопје, 1974, стр.162.



од својата функција и ослабувањето на позициите на Михајло Каламатиевиќ, во Штип и Штипско се создадоа поволни услови за политичко дејствување.

Во Штип е одржан состанок со претставници од Радовиш, Берово и Делчево. Веднаш на тој состанок биле предложени за можни кандидати и тоа: Димитар Караца и д-р Благој Тошанов – лекар од Штип, Стојмир Трајков од Радовиш, Илија Данев - чевлар од Штип.

Меѓутоа, режиските политички партии служејќи се со најпримитивни методи, закани, убиства, протерувања, затворања, физички и духовни малтретирања не дозволија обелоденување на оваа листа. Поради тоа штипската партиска организација и ВМРО(Об.) со својата форма на дејствување преку бојкотирање на изборите и пропаганден матрејал да не се гласа за кандидати за големосрпскиот режим.

Шестојануарската диктатура од 1929 година, кралот Александар Караѓорѓевиќ ги распуштил сите политички партии најстрога била прогонувана секоја демократска, прогресивна и национална појава на македонскиот народ и потполно го задушил политичкиот живот во овој дел. Шестојануарската диктатура и теророт кои биле главно обележје на животот на Брегалничкиот округ, посебно во Штип, ја достигна својата кулминација. Покрај другите политички последици диктатурата во Штип се почувствувала и во сферите на образованието, меѓу другото и со укинувањето на Полната гимназија во градот.

Треба да се каже и тоа дека ВМРО(Об.) во Штип меѓу своите членови имала и студенти што студирале во Белград и во Загреб и не само тоа, некои од нив биле и раководители на групи. Таков бил, на пример, студентот по економија во Загреб, Бојан Санев. Меѓутоа, и покрај не многу забележливите резултати, сепак и тоа било доволно носителите на власта на српскиот режим жестоко да се пресметуваат со членовите на ВМРО(Об.). Така, на пример, „При фаќањето на еден курир кој пренесуваше пропаганден материјал на ВМРО(Об.) бил ликвидиран без суд, во Делчево, а само поради еден број на *Македонско дело*, што е најден при еден претрес во дуќанот на чевларот Шеќеринов, судот ги осудува и него и неговиот работник, Димче Митев, на 4 години робија“.⁵

Но и покрај сè, треба да се нагласи дека Штип во 1926 и 1929 година имал важно значење за ширењето на идеите на оваа организација. Ова го потврдува и податокот дека Обласниот комитет на ВМРО(Об.) бил на мислење дека писмената кореспонденција на организацијата ќе се одвива само преку Скопје и Штип, а печатените материјали преку пунктови од Белград и Загреб да се доставаат до Скопје, Велес и Штип.

Со големите провали во 1929 година, во овој дел на Македонија престанува организираната и легална дејност на организацијата ВМРО(Об.). „Членовите кои останале незафатени од апсењата се повлекле од работата во оваа организација, така што нејзиното влијание среде националното угнетените маси по 1929 година, така речиси повеќе не се чувствувало“.⁶

5) Исто, стр 164.

6) Пачемска Д, (1985) „ВМРО (Об.)“ Скопје, стр 99.



Во своето десетгодишно постоење ВМРО (Об.) во Штип, остави белег во политичкиот живот во градот и даде свој придонес за зајакнувањето на прогресивните и револуционерни сили чиешто резултати ќе бидат видливи во идните настани, а посебно оние по априлската војна од 1941 година.

Литература

- Д-р Стојановски, А и др., (1988) Историја на македонскиот народ (1988).
Македонска книга, Скопје, 54.
- Мартулков, А (1964) Моето учество во револуционерните борби во Македонија.
29.
- Едровски Н. (1964). Штип меѓу двете светски војни, Astibo: монографија 13.
- Цацков, К (2002). Штипскиот регион меѓу двете светски војни, 2 – август, 44.



УДК: 37.011.3-051:37.064.2

Стручен труд
Professional paper

ЛИЧНОСТА НА НАСТАВНИКОТ И АТМОСФЕРАТА ВО ОДДЕЛЕНИЕТО

д-р Деспина Сивевска¹

Апстракт

Креирањето на позитивна работна атмосфера во класот е еден од предусловите за квалитетно и успешно реализирање на воспитно-образовниот процес. Од квалитетот на работната атмосфера зависи и квалитетот на комуникација и интеракција меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес, ставот на учениците кон училиштето, учењето и образованието воопшто, на односите меѓу учениците и наставниците, меѓу ученици, односите меѓу учениците и родителите, како и меѓу родителите и наставниците. А сето тоа влијае и на квалитетот на наставниот процес и успешноста на воспитно-образовната работа.

Постоенето на позитивна атмосфера во класот зависи од повеќе фактори, а еден од нив е и личноста на наставникот. Квалитетот на наставниот процес, комуникацијата и интеракцијата во голема мера зависат од квалитетот на наставникот и тоа каков е пред сè како личност, потоа како воспитувач, какви стилови на раководење применува, како им пристапува на учениците, колку има разбирање за нивните проблеми и каков став има пред нив.

Клучни зборови: *улоги на наставникот, идентификација со наставникот, стручна подготвеност, интерперсонални односи.*

TEACHER PERSONALITY AND CLASSROOM CLIMATE

PhD Despina Sivevska¹

Abstract

Creating a positive working atmosphere in class is a prerequisite for quality and successful implementation of the educational process. The quality of classroom climate depends on quality of communication and interaction among participants in the educational process, students' attitudes toward school, learning and education in general, relations between students and teachers, the students, the relationships between students and parents, and between parents and teachers. And all of that affects the quality of the teaching process and the success of educational work.

1) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Faculty of educational science, University “Goce Delcev” Stip, Macedonia



The existence of a positive classroom climate depends on several factors, and one of them is the teacher personality. The quality of the teaching process, communication and interaction, largely depend on teacher's qualities, what's he primarily like as a person, then as a tutor, what kind of teaching styles practice, how approach to the students, how much he understand their problems and what kind of attitude he have before them.

Key words: *roles of teacheri, dentification with teacher, professional qualification, interpersonal relationships.*

Наставникот е личност која останува во сеќавањето на ученикот многу долго по завршувањето на школувањето. Учениците се сеќаваат на неговите гестови, бојата на гласот, како и на бројните ситуации од меѓусебната комуникација. Од наставниците се очекува да бидат: љубезни, со набљудување и сочувствување да се трудат да ги откријат и задоволат потребите на секој ученик, да го прифатат секој ученик, да не ги доведуваат учениците во незгодни ситуации. Тие, заедно со учениците, треба да се трудат да создаваат таква одделенска клима која ќе ги поттикнува учениците на учење, а наставниците на делотворно и креативно поучување, бидејќи од природата на комуникацијата и интеракцијата зависи и квалитетот на воспитно-образовната околина.

Наставникот е личност која извршува мошне сложена и суптилна активност, воспитување, односно изградување и оформување не само на личноста, туку и на општеството, што е далеку посложено од кој било сложен технолошки систем. Формирањето на способности, ставови, системи и вредности кај учениците има огромно општествено значење (Ристевска, 1998).

Наставникот има голема улога во формирањето на одделението и работното опкружување, која произлегува од неговата положба во наставниот процес. Со оглед на тоа како воспоставува односи со другите личности (ученици, наставници, училишниот персонал, родителите) тој ангажира различни инстанци од својата личност. Тој своите работни задачи ги исполнува преку интеракција со учениците во однос кој треба да изврши и воспитно и образовно влијание (Petrović-Bjekić, 1997).

За да можат наставниците успешно да ја завршат својата воспитно-образовна работа мора да поседуваат неколку улоги, кои мора секојдневно да ги практикуваат и менуваат согласно ситуацијата во која се наоѓаат. Тој треба да биде во улога на: дидактичар, воспитувач, дијагностичар, наставно-научна улога, улога на координатор, креатор на нови интерперсонални односи, креатор на поволна социјална и емоционална клима во одделението.

Лингрен (Lindgren, 1976, според Petrović-Bjekić, 1997), улогите на наставникот во наставната работа ги дефинира како „делови или секвенци од сложено однесување кое го развиваме сè додека не стане вообичаено или рутинско“. Тој нагласува дека наставникот има повеќе улоги во наставната работа, кои зависат од карактеристиките на секој поединечен наставник. Тој улогите на наставникот ги класифицира на следниов начин:



1. наставна и административна улога: инструктор, модел, раководител на одделението, службеник, јавен работник;
2. психолошки ориентирана улога во која наставникот станува психолошки работник во одделението, уметник во односите со другите луѓе, социјален психолог, катализатор, клиничар;
3. улога на самоизразување, односно улоги преку кои покрај своето звање, остварува и некои други потреби им помага на другите луѓе, ученик, родителска фигура, контролор и личност која тежнее кон професионална сигурност.

Секоја од овие улоги има свои специфичности кои меѓусебно може да се конфронтираат. Клучен проблем е како наставникот да ги интегрира сите овие улоги, како да ги надмине конфликтите и да го усогласи она што тој го очекува од себе и она што другите го очекуваат од него. Наставникот кој успешно ги интегрира сите овие улоги во својата професија успешно ја реализира својата воспитно-образовна работа.

Колку наставникот ја сака својата предавачка работа и колку е способен да поттикне љубов, интерес и разбирање за градивото што го предава, директно е поврзано со успехот и знаењето на учениците. Познато е дека, на пр. ученикот подобро ќе го разбере градивот кое наставникот го предава „интересно“, па макар тоа било и „тешко“. Ако ученикот е активиран од личноста на наставникот, многу повеќе ќе научи уште на училишниот час, па кога дома ќе пишува домашна работа од истиот предмет, ќе се присети на позитивната атмосфера која владеела на тој час во училиштето со она што тој сам го изработува. Тој позитивен однос кој е создаден под влијание на личноста на наставникот може доста да ја олесни самостојната работа на ученикот при усвојувањето на знаењето, како што би можел и стравот и аверзијата значително да го отежнат тој процес.

Претставите за училишниот час на кој се обработуваало некое градиво се јавуваат како позитивни или негативни стимулански и предизвикуваат позитивни или негативни, индиферентни или амбивалентни чувства кај ученикот и тогаш кога тој самостојно учи. Меѓутоа, иако таа појава е поизразена, учениците кои се постари, во себе развиваат сложени компоненти на својата личност, кои му овозможуваат да владее, да го совлада во себе сè она во врска со училишната ситуација или со личноста на наставникот што евентуално го одбива од учењето. Така, на пр. тежнењето за афирмација кај „незгодниот“ наставник може на ученикот да му помогне повеќе да се залага во индивидуалното, самостојно учење. Или, на пр. изразитиот интерес за некој предмет, без оглед на способноста на наставникот за тој предмет во училиштето, му помага на ученикот за успешно учење итн.

Еден од факторите што влијае врз создавањето на пријатна, стимулативна и креативна атмосфера во одделението е техниката за изведување на настава, која не е врзана само со особините на личноста на наставникот, туку зависи и од неговата стручна и педагошка подготвеност. Постојат три главни елементи кои се вклучени во наставничките компетенции и кои придонесуваат до градење



на авторитетот на наставникот, и тоа: познавање на предметот што го предава, интерес и ентузијазам за предавање и способност тоа успешно да им се пренесе на учениците.

Учениците се доста осетливи и критични во просудувањето на способноста на својот наставник. Многу ученици може да го потценат авторитетот на својот наставник поради неговото недоволно познавање на предметот што го предава. Иако тие помалку знаат од својот наставник, брзо воочуваат, познаваат кога некој наставник ја познава или не својата струка. Познато е дека учениците повеќе го ценат оној наставник и повеќе учат од оној предмет каде што наставникот е постручен и кој повеќе бара од нив. И подоцна, во животот тие ќе се сеќаваат токму на тие наставници кои со своето знаење им помогнале да научат повеќе.

Интересот и ентузијазмот на наставникот за предметот што се предава во голема мера помага во креирањето на поволна позитивна емоционална клима во класот. Наставните содржини треба да бидат презентирани на начин на кој и кај учениците ќе се побуди интерес и ентузијазам за предметот. Притоа треба да се внимава и на начорот и тонот на гласот на кој сака тоа да го постигне кај учениците. Секоја наставна содржина бара изведба од наставникот која ќе биде интересна за учениците. Кога поставува прашања, тонот на неговиот глас треба да биде таков да покаже дека тој се интересира за одговорот на ученикот, и дека неговиот одговор ќе биде сослушан и земен предвид.

Покрај солидното познавање на предметот што го предава за еден успешен наставник многу е важно да биде способен и умешен да го пренесе знаењето на учениците.

Иако за време на школувањето понекогаш учениците се жалат на „тешки“ предмети и „строги“ наставници, факт е дека тие учат многу подобро доколку наставникот има позитивни лични особини и високо знаење. Наставникот кого го почитуваат и сакаат, не сака да разочара со своето незнаење или со лошо однесување.

Ефективното предавање од наставникот бара на ученикот да му се дадат бројни можности да може да ги приложи и објасни своите идеи. Наставникот треба да се труди внимателно да го слуша она што го кажуваат учениците (или она што се трудат да го кажат) и да се обидат сето тоа да го согледаат од перспектива на ученикот.

Наставникот треба да се труди кај секој ученик да го истакне она што е добро, што е вредно, и да таа автентична вредност ја изнесе пред другите ученици. Притоа е важно секој ученик да доживее чувство на лична вредност. А ова особено е важно за учениците кои не постигнуваат успех во наставата. Па во тој случај наставникот треба да се труди да го истакне нивниот успех во некоја друга активност.

Наставникот во својата работа треба да умее на создада таква ситуација во која учениците ќе го прифатат неговиот авторитет како организатор и водител на наставните активности. Важно е кај учениците да побуди реалистички очекувања за успех и да им понуди помош и поддршка кога ќе западнат во



тешкотии. Постојаните неуспеси и прекорувања од наставникот може погубно да влијаат на самодовербата на ученикот. Доколку наставникот се труди смирено да ги решава проблемите со учениците тоа ќе им помогне и на учениците да се опуштат и полесно да развијат љубопитство и интерес за наставните активности. Наставникот треба да ги поттикнува и да им помага на учениците да ги решат задачите кои од нив се бараат и да ги решаваат проблемите на кои наидуваат во ситуација кога им е потребна помош, а не да ги прекоруваат (Коваџ, 2005).

Учениците уште од најрана возраст се идентификуваат со своите наставници. Покрај родителите, наставниците се главни личности преку кои учениците се идентификуваат и прифаќаат соодветен модел на однесување, и истовремено имаат и силно влијание на формирање на нивната личност. Затоа, наставниците и другите личности со кои младите живеат и работат треба да посветат посебно внимание на своето однесување.

Учениците учат тежнеејќи неговното знаење да биде такво какво што е на нивниот пример. Тоа ги поттикнува да се трудат да научат повеќе и подобро, освен учебникот да користи и друга дополнителна литература, а на часот се труди со уживање да „ја одигра улогата“ на својот наставник преку одговарање на прашања, т.е. ќе настојува да зборува онака како што зборува и неговиот идеал. Идентификацијата што се јавува во процесот на учење не мора да се однесува само на наставникот, често може да се однесува и на некои други личности, особено на некои научници кои ученикот ги запознава преку науката. Таквото идентификување и идеализирање не само што му помага на ученикот во усвојувањето на градивото, во развивањето на интерес и способности, туку го поттикнува и на формирање професионални интереси и професионално ориентирање.

На наставниот час не доаѓаат до израз само односите меѓу учениците и наставниот. Наставниот час е целокупна интеракција, како меѓу ученикот и наставникот, така и меѓу учениците меѓусебно. Индивидуалните карактеристики на учениците во одредена мера придонесуваат за одредена атмосфера на часот. Ако одделението е составено од ученици кои се со подеднаков психофизички развој и можности, тогаш и наставната работа може поволно да се одвива. Доволно е да постои еден или повеќе ученици кои отскокнуваат во добра или лоша смисла, па работната атмосфера и дисциплината да бидат оптоварени со проблеми. На пр., ученик кој е нестабилен често ја потценува училишната работа и се своето пречење и пример влијае и на другите ученици, кои може да го имитираат или пак може да ги нервира и да им оневозможува да се сконцентрираат на часот. Или пак, ученикот кој е посебно заинтересиран за некој предмет може да предизвика завист и негативен став кај останатите и кон себе и кон наставникот и кон предметот.

Пријателствата меѓу учениците исто така имаат свој одраз на ставот кон учењето. Така, на пр. потценувањето на некој наставник или предмет може да го прифати и оној ученик кој за тоа нема причина, но под влијание на својот пријател и тој ќе почне така да реагира. Познато е дека влијанието на врстниците



често може да биде посилно и од влијанието на возрасните, било тоа да се наставници или родители. Затоа, доколку наставникот увиде дека некој ученик послабо напредува, освен на други причини треба да помисли на оваа.

Наставникот со својата личност е еден од најзначајните фактори за позитивно емоционално насочување на учениците во наставата и прва алка во синџирот фактори кои имаат примарна улога во формирањето на позитивна емоционална клима во наставата. За да се формира позитивна емоционална клима во одделението, покрај добрата стручна подготовка на наставникот, потребно е тој да има и одредени познавања од специфичностите на детскиот развој, како и да поседува одредени својства на неговата личност кои ќе овозможат формирање на блиски емоционални односи со учениците. Само наставниците кои се емоционално изградени и стабилни може кај учениците да создадат чувство на прифатеност и саканост и на тој начин да придонесат до јавувањето и одржувањето на позитивната емоционална клима во наставата.

Професијата наставник во себе интегрира когнитивни способности, познавање на предметот, т.е. стручна подготвеност, педагошка компетентност и особини на личноста. Притоа интегративна улога има и мотивацијата на наставникот за наставна работа за да може сите овие компоненти да ги активира и применува во својата секојдневна наставна работа.

Заклучок

Улогата на наставникот, како главен носител на воспитно-образовниот процес, не се однесува само на пренесување на знаења, туку и способност да управува, раководи, секојдневно да усвојува нови знаења и способности, да бара одговор на прашањата: какви барања треба да му се постават на секој ученик во зависност од неговите способности и развој, кои средства и методи да ги примени за да може ученикот подобро да разбере. Тој мора добро да го познава она кое им го предава на учениците, односно предметот кој го предава, и да се интересира и да ги следи најновите сознанија од таа област, истите да ги вградува во наставните содржини и со љубов и внимание да им ги пренесува на учениците.

На крај, можеме да заклучиме дека улогата на наставникот во креирањето на поттикнувачка и позитивна одделенска клима е особено важна, која може да ја сместиме и пред сите останати фактори. Наставникот е личност која со своите постапки е насочена кон креирање на квалитетна социо-емоционална клима и во секој момент треба на учениците да им служи како пример, модел за идентификација и значаен мотивирачки фактор.



Литература

- Ivanek, P., Music, H., Mikić, B., Džibrić, D., (2011). Razredna radna klima u funkciju stvaranja kvalitetne komunikacije I interakcije u nastavi, *Sportski logos, god. 9, broj 16-17*, str. 59-63.
- Ivanek, P., Mikić, B., Karabašić, J., (2012). Razredna klima kao factor sukoba u komunikaciju između učenika I nastavnika, *Sportske nauke I zdravje 2(1)*, str.65-74.
- Kovač A., (2005). Pozitivno razredno ozračje - preduvjet uspješnosti učenja i poučavanja, retrieved from:
<http://www.hrskole.com/portal.php?&IDzup=1&IDsk=1&IDrad=322&VarC=95>
- Petrović-Bjekić, D. (1997). Teachers' dynamic personality characteristics and teaching effectiveness. *Psihologija*, 30(1-2), 93-110.
- Ристевска, С. (1998). *Односот на наставникот кон личноста на ученикот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија, стр.51-54
- Сивевска, Д., (2012). *Емоционалната клима и однесувањето на учениците во училиштето*, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје (необјавена докторска дисертација).
- Vujačić, M., Stanišić, J., (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, LXII, 3*, 424-432.



УДК: 316.485-021.542

Стручен труд
Professional paper

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗАМ - ЕТНИЧКИ КОНФЛИКТ КАКО ОПШТЕСТВЕН ФЕНОМЕН - ПРИЧИНИ И АНАТОМИЈА НА КОНФЛИКТТОТ

м-р Даниела Коцева, проф. д-р Владо Петровски

Апстракт

Многу луѓе се надеваа дека 20 и 21 век ќе се слават како години кога конечно ќе се оствари долгоочекуваниот сон за обединета Европа, но сега се чини дека тие години ќе останат во сеќавање како години на драматична, честопати жестока дезинтеграција и распарчување.

Денес низ целиот свет постои вистинска епидемија на вооружени граѓански или интернационални конфликти поттикнати од силни струи на агресивен етнички национализам - често се мисли дека тие се „внатрешни“, но можат брзо да се прошират надвор од границите на националните држави.

Меѓународната заедница почна да ја сфаќа потенцијалната сериозност на овие различни конфликти.

Конфликтот претставува постојана содржина на општественото и социјалното егзистирање на различни нивоа. Како феномен којшто претставува деструктивно однесување и вклучува насилство, конфликтот се дефинира како „динамичен феномен, манифестен конфликтен процес составен од фази на иницирање, ескалација, контролирано одржување, стивнување и разрешување».

Теоретичарите на конфликтот ја истакнуваат важноста и на „хроничниот“ или „конфликтот со длабоки корени“, кој се пренесува од генерација на генерација, бидејќи продира во психолошките потреби за свој личен идентитет и сигурност, за групно припаѓање и за (само)почитување.

Светските научни кругови се преокупирани со обидите да го објаснат феноменот на етничките конфликти и новите форми на меѓуетничките односи, кои станаа потенцијална опасност за демократиите и светскиот мир. Обединетите нации (UNCHR, 2002) сметаат дека „етничките» конфликти се доминантна форма на антагонизми, спротивности и немири во 20 век.

Клучни зборови: *малцинства, национализам, човекови права, нееднаквост, територија.*



MULTIKULTURE- ETHNIC CONFLICT AS A SOCIAL PHENOMENON- ANATOMY AND CAUSES OF CONFLICT

ass. M.A Daniela Koceva, PhD. Vlado Petrovski

Abstract

It was hoped that the XXth and XXIst century will be celebrated for therealization of the long-awaited dream of a united Europe, but now it seems that those years will remain in the memory as the years of dramatic, often bitter disintegration and fragmentation.

Today, around the world, there is a real outbreak of armed civil or international conflicts spurred by strong currents of aggressive ethnic nationalism - often thought to be “internal”, but can quickly expand beyond the boundaries of the nation’s state.

The international community has begun to realize the potential seriousness of these various conflicts.

A conflict is a constant content of the social existence at various levels. As a phenomenon which represents destructive behavior including violence, conflict is defined as “a dynamic phenomenon, a manifested conflicting process composed of stages of initiation, escalation, controlled maintenance, silencing and dismissal.”

Conflict theorists stress the importance of “chronic” or “deep-rooted conflict”, which is transferred from one generation to another, because it penetrates into the psychological needs for personal identity and security, to belong to a group and for (self) respect.

The world scientific society is preoccupied trying to explain the phenomenon of ethnic conflicts and the new forms of inter-ethnic relations, which are becoming a potential threat to democracy and world peace. United Nations (UNCHR, 2002) believe that “ethnic” conflicts are a dominant form of antagonisms, contradiction and riots in the twentieth century.

Keywords: *minorities, nationalism, human rights, inequality, territory.*

Вовед

Етничките и културните конфликти претставуваат дел од социо-политичкиот систем или избувнуваат во дејќи кон насилство и деструкција на системот. Се поставуваат термилошки дилеми за тоа како треба да се окарактеризираат новите форми на конфликти ширум светот: „внатрешни конфликти” (Brown, 1996), „нови војни” (Kaldor and Vashee, 1997), „мали војни” (Harding, 1994), „граѓански војни” (King, 1997), „етнички конфликти” (Stavenhagen, 1996), „војни во постколонијалните држави” (Van de Gooret, 1996), „длабоко вкоренет конфликт” (deep-rooted conflict, Barton J.), „нескротлив конфликт” (untractable conflict, Kriesberg), „продолжен социјален конфликт”, (protracted social conflict, Azar) итн.



Светот го карактеризираат мултиетнички држави: 82% од сите независни држави во светот имаат две или повеќе етнички групи во својот национален состав. Најзабележителен белег на земјите од Источна и Југоисточна Европа е нивната етничка и културна хетерогеност. Комплексните историски процеси кои се одвивале во минатото во овие региони креирале држави со етнички различности во својата национална композиција. Овие процеси резултирале со интензивно меѓуетничко мешање.

Причини и појава на етничкиот конфликт

Постојат различни општоприфатени причини кои го објаснуваат јавувањето и преродбата на етничките конфликти и етничкиот национализам. Додека силните етнички идеологии имаат тенденција да не заведат со митот дека европските држави се етнички хомогени, истражувањата откриваат дека постојат многу политички мобилизирани етнички групи, кои предизвикуваат низа закани за стабилноста на државите во коишто живеат. Противречноста меѓу распространетото теориско прифаќање на правото на самоопределување и подеднакво распространетото во практиката одбивање на државите да го толерираат сопственото распарчување е главна причина за оваа преродба на етничкиот национализам и етничките конфликти.

Во другите, дополнителни фактори кои влијаат врз појавата на етно-политичката мобилизација спаѓа и бранот на демократизацијата што се прошири низ Источна и Југоисточна Европа, отуѓеноста од сè побезличните бирократски и централизирани држави и сè поголемата важност на еднонационалните политички партии и движења. На крај, подобрувањето на масовната комуникација им овозможи на државите поефикасно да ги наложат доминантните национални култури и симболи во приватните животи на припадниците на малцинските етнички групи. Според тоа, буењето на етничкиот национализам или етничкиот конфликт може да се гледа како обид да се задржи или одново да се создаде чувство за идентитет и заедница под заканата од културната асимилација или уништување, но исто така и како обид за остварување на етничките, малцински аспирации за поширока независност или автономија.

Не постои единствена причина за етнички конфликт, ниту пак, постои каков било единечен предуслов за одржувањето на меѓуетничкиот мир. Значи јасно е дека процесот на создавање нации истовремено создава национални малцинства.

Периферните етнички групи, што се дефинираат како национални малцинства во исполитизираната клима карактеристична за формирањето на нациите-држави ја отфрлаат легитимноста на државата од причини што во истата доминира туѓа група. Национализмот, изедначувајќи ја верноста кон државата со припадноста кон нацијата, по дефиниција ги трансформира членовите на националните малцинства во непријатели на државата. Овие национални малцинства се потенцијални нации и сепаратистички движења во коишто тие се ангажираат, честопати водат кон создавање на други нации-држави, понови, дури и помали. Национализмот мрести контранационализам,



нациите-држави во себе го содржат семето на сопственото уништување. Ова е дилемата со којашто се соочуваат националните движења. За да ги заштитат своите единствени култури и истории, тие мораат да создадат нации-држави токму по моделот на оние против коишто се бореа. Меѓутоа, правејќи го токму тоа, тие ги „поставуваат темелите за внатрешна ерозија“ токму на тие култури што бараат да се заштитат.

Етнички конфликти

Подлабокото разбирање на етничките конфликти зависи од разбирањето на бројните аспекти на етничките односи и етничката интеракција меѓу етничките групи. Во контекст на изнаоѓањето на причините за етничките конфликти, општествените науки сè уште се далеку од приближувањето на објаснувања. Тие одат кон оценките дека причините се многустрани, меѓузависни и променливи. Општествените науки даваат бројни сознанија и истражувачки податоци кои го објаснуваат феноменот на етнополитичка мобилизација и развојот на етничките конфликти. Научните објаснувања во однос на заедницата на вооружените конфликти одат во насока на истакнување на заемната поврзаност меѓу економските состојби, односно долготрајната економска и политичка нееднаквост, кршењето на човековите права итн.

Значаен фактор во разгледувањето и објаснувањето на етничките конфликти е одговорот на прашањето: како различни актери - етнички групи или држави ја разбираат и гледаат територијата?

За етничките групи територијата е важен дел од групната идентификација и етничкиот идентитет. Контролата врз одредена територија, за државата, па и за една етничка група значи обезбеден идентитет. За државата контролата врз територијата е директно поврзана со нејзиниот физички опстанок (територијалниот суверенитет и интегритет се темелни вредности за државата и за нејзината унитарност). Кога две етнички групи или две држави сметаат дека имаат право да контролираат иста територија или дел од територијата на една држава, како гаранција за својот опстанок, тогаш се јавува конфликт како резултат на судирот на интереси.

Етничките групи покажуваат поголем интерес за контрола на територијата со која географски и историски се поврзани и во која бројно се концентрирани, отколку за територијата на која тие се дисперзирани или малубројни. Контролата над територијата и за етничката група и за државата е круцијален фактор за опстанок и стабилност. Родното место (татковината) е специфична категорија на територија, што лежи во основата на идентитетот на етничката група. Тоа не е објект кој може да биде променет, туку претставува неделив атрибут на групниот идентитет.

Од ова се гледа зошто припадниците на етничката група се подготвени да се жртвуваат за да ја воспостават контролата над територијата која ја сметаат за родно место/грутка бидејќи тоа значи можност за употреба на својот јазик, културно изразување и верска практика. Токму оваа интимна врска



со територијата која се смета за татковина и идентитетската компонента на територијалноста ги разликува етничките групи од државата.

Кога одредена етничка група ќе заклучи дека контролира одреден дел од територијата на државата и кога верува во легитимноста на тоа право, настапува ситуација во која барањата на етничката група ги надминуваат границите на основни и преминуваат кон посебни барања. Контролата над определена територија и веројатноста тоа да доведе до посебни етнички барања, зависи од физичката дистрибуција на етничката група и нејзините припадници на територијата на државата.

Во основата на легитимноста на барањето на етничката група за територијална автономија лежат два принципа: родното место или местото на живеење и владеењето на мнозинството.

Според првиот принцип, припадниците на етничката група сметаат дека правото на контрола врз територијата која тие ја сметаат за родна грутка произлегува од историскиот континуитет и приврзаност кон неа. Контролата над таа територија е од витално значење за етничката група, зашто од тоа зависи како ќе се дистрибуираат економските и политичките ресурси, колку странци можат да емигрираат на таа територија, кој јазик ќе се употребува и финансира итн.

Како пример за дилемата во врска со овие два принципа ќе се земе територијата на Косово. И Србите и Албанците на Косово настојуваат да ја контролираат територијата на покраината, повикувајќи се на нивната историска важност на територијата во создавањето на нивниот национален идентитет. И Србите и Албанците во Косово имаат легитимно право на тоа, меѓутоа, Албанците имаат нешто што Србите го немаат, а тоа е мнозинството.

Принципот на владеењето на мнозинството е едноставно, ако една етничка група претставува педесет проценти или повеќе од популацијата во даден регион, таа може да управува. Како и принципот на легитимноста, така и правилото на мнозинството е значајно од три причини. Прво, тоа е еден од важните демократски принципи. Ова имплицира дека ако демократијата се гледа како легитимитет, тогаш сите барања базирани врз мнозинскиот статус мораат, исто така, да се согледуваат како легитимни. Второ, мнозинството е квантитативно и лесно препознатливо. Трето, мнозинското правило честопати овозможува етнополитичка мобилизација и солидарност во решавањето на постојаните колективни проблеми, односно мнозинскиот принцип овозможува етно политичка колективна акција, вклучително и насилните методи во промовирање и публикување на своите интереси.

Анатомија на конфликтот

Постојат два вида цели на конфликтот: цели насочени кон успех и цели насочени кон конфликт.

„Кон успех насочени цели“ се единствените во кои „упорната страна ќе постигне одреден пораст кај својата моќ, воената безбедност, економската благосостојба, идеолошката поддршка или, пак, ќе го казни својот непријател“.



„Кон конфликтот насочена цел” го претставува местото каде што „упорната страна ќе постигне определено повисоко ниво на националниот динамизам, националната чест, позиција, влијанието на некоја внатрешна група врз некоја друга, односно ќе постигне зголемен број на работни места или, пак, зголемен национален профил, сето тоа како резултата на инволвираноста во конфликтот и, речиси, без оглед на неговиот исход.

Постојат шест фази на конфликтот:

Конфликтот претставува дел од „спорот”. Ваквите спорови поминуваат низ серија фази. Во рамките на секоја фаза функционираат сили кои од своја страна ќе го насочат спорот во правец на негово решавање или, пак, во правец на „појавување на непријателства”. За да постои каков било спор, потребно е да постојат две страни. Во контекст на потребата на трудот спор има кога целите на двете групи не се компатибилни. Оваа фаза е наречена уште и фаза на оспорување.

„*Фазата пред појавата на непријателствата*” започнува кога една од „страните“ на спорот се одлучува за воената опција или, пак, кога веќе ја доведува таа опција. Втората фаза, во која употребата на вооружената сила станува потенцијално возможна или во најмала рака барем „основано е очекувана”. Ова може да вклучи некој знак на сила, движење или паравоена формација, зголемени нивоа на подготвеност, делумна мобилизација итн.

Кога целите стануваат „поцврсто фиксирани”, а можноста за компромис се намалува, конфликтот може да мине во третата фаза „почеток на непријателствата”. Ова може да се случи намерно или, пак, случајно. За време на непријателствата вооружениот конфликт се јавува заради остварување на воени цели, а можна е и појава на интензивирање на тој напор. Многумина аналитичари „интензивирањето” би го нарекле „ескалација на употребените средства” или пак „ескалација на начините на кои се употребени тие средства”.

Штом ќе бидат завршени непријателствата, од кои било причини, конфликтот се движи во четвртата фаза, односно во „*фазата по завршувањето на непријателствата*”. Во текот на оваа фаза конфликтот може да продолжи, но борбата во најмала рака е барем привремено суспендирана. Во оваа фаза барем една од страните на спорот сè уште го одредува со воена терминологија. Ако „кавгата” не може да се насочи во правец на некоја форма на „мирољубиво решение” тогаш е можно таа да се врати во фазата на непријателствата. Меѓутоа, штом ќе престане употребата на воените средства, конфликтот се завршува. Но, спорот може сè уште да остане. Конфликтот престанува кога спорот повеќе не се одредува во воени термини-реални или потенцијални.

Петтата фаза е „фазата на оспорувањето”. Всушност, воената опција е отфрлена, но во спорот сè уште има нерешени прашања - тие може но не мора да бидат почетните прашања - во овој случај, конфликтот е завршен, но тоа не е случај и со спорот. Се разбира, она што за едната страна претставува решение за другата може да претставува спор. Ако страните успеат во решавањето на прашањето, или, пак ако престанат да водат грижа за тоа прашање, тогаш спорот е решен.



Решението како шеста и финална фаза - историски гледано е постигната во мал број конфликти. Најчесто циклусите на спорот се враќаат назад на почетокот на тој процес. Семето на следниот конфликт честопати е посеано во актуелниот конфликт. Ова особено е точно во случаите кога се нема чиста визија во поглед на фазата на непријателствата.

Разрешување на конфликтите

Постојат шест главни начини на кои можат да бидат завршени спорите/конфликтите. Конфликтниот дел, спорот, може да се заврши со „примирје“ или „прекин на огнот“. Вториот вид „крај на конфликтот“ претставува склучување „формален мировен договор“. Во некои случаи со таквите договори се сака да се означи изворот на почетниот спор. Формалните мировни договори, како резултат на потребното време за преговарање до нивното склучување, денес престанаа да бидат „средство за завршување на конфликтот“. Меѓутоа, тие се средства за завршување на спорови или, во најмала рака, средства за управување на спорови.

Третиот механизам за завршување на конфликт, а исто така и за завршување на спор, претставува „заедничкиот политички договор“. Овој вид договор обично го стимулира начинот на кој ќе биде завршен конфликтот, а може да го индицира и начинот на кој ќе биде сочуван мирот. Кога егзистенцијата на некоја држава се наоѓа во опасност, конфликтот може да биде завршен од страна на победникот со унилатерално објавување на победа. Петтата форма на завршување на конфликт претставува „капитулацијата“. Втората светска војна можеби заврши со капитулација, која потоа беше проследена со серија договори. Последната форма на завршување на конфликтот претставува ситуација кога една страна ќе се повлече од активното учество на конфликтот.

Никој не започнува војна без да му е јасно, пред сè, „каква цел треба да се постигне со помош на тој конфликт и на кој начин тоа ќе се спроведе“. Кога ја разгледуваме генезата на конфликтот и неговата анатомија мораме да ја земеме предвид средината во којашто се појавува конфликтот/спорот.

Литература

- Eugene, W. (1998), *The Handbook of interethnic coexistence*, New York: Continuum.
Horowitz, L.D. (1985), *Ethnic groups in conflict*, Los Angeles: Press Barclay.
Петровски, В. (2007), *Етничноста како фактор за образование во Република Македонија*, Штип: Педагошки факултет.
Ременска, Т.Ф. (2007), *Албанците и Македонците: Етничката интеракција во Република Македонија, пред и по конфликтот од 2001 година*; Скопје: „2-ри Август С“.



ПРИМЕНА НА НАСТАВНИТЕ СРЕДСТВА ВО НАСТАВАТА ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ

м-р Ленче Насев¹

Апстракт

Во наставата по музичко образование се користат бројни аудитивни, визуелни и аудиовизуелни наставни средства. Развојот на информатичката и комуникациска технологија го поттикнува развојот и на современата образовна технологија и наставни средства кои им се достапни на наставниците. Употребата на наставните средства во наставата по музичко образование придонесува да се зголеми мотивацијата на учениците. Наставните средства го привлекуваат вниманието и на тој начин може успешно да се обезбеди трансфер на музичката содржина. Наставникот треба да употреби различни наставни средства, преку кои ќе предизвика различни чувства. Наставникот мора да се стреми кон избирање на најприкладни наставни средства за да ја реализира содржината на најдобар начин и да ги постигне предвидените цели.

Нашето емпириско истражување се фокусира на фреквенцијата и степенот на професионална вештина на нивното користење од страна на студентите од Факултетот за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Во истражувањето ја искористивме дескриптивната неекспериментална метода. Од истражувањето согледавме дека студентите во текот на подготовката и реализацијата на наставата по музичко образование користат различни наставни средства: учебници, ЦД плеери, клавијатури, Орфови инструменти (ритмички и мелодиски), компјутери, телевизори, ДВД плеери. Со цел да се унапреди музичката педагогија се согледа потребата за адекватно професионално едуцирање на студентите во полето на употребата на наставните средства.

Клучни зборови: *ИКТ, современа технологија, наставник.*

1) Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Факултет за музичка уметност
Goce Delčev University of Štip, Faculty of music



USE OF LEARNING MEDIA IN MUSIC EDUCATION

MA Lence Nasev¹

Abstract

The usage of numerous auditive, visual and audiovisual media in music education classes is possible. Development of the contemporary information and communication technology sparked development of modern education technology and learning media, which are accessible to the school teachers. The use of learning media during music education lessons increases pupils' motivation. Such media promote curiosity, which enables a more successful transfer of music content. The teacher has to apply various learning media, which trigger different feelings. Teacher must tend to choose the most suitable learning media to present the content in best quality way and achieve targeted aims.

This paper focuses on the frequency and level of professional skills related to the use of learning media by students at the Faculty of Education at “Goce Delcev” University, Shtip. We used a descriptive non-experimental method of empirical pedagogical research. The results have shown that in the process of preparation and realization of music lessons, students use various learning media: workbook, CD player, keyboards, rhythmic and melodic Orff instruments, computers, television sets, DVD players. In order to improve musical pedagogy, in terms of using learning media during music classes, we can emphasize the need for adequate professional education of students.

Key words: *ICT, modern technology, teacher.*

1. Вовед

Наставната програма по предметот Музичко образование за одделенска настава во основното училиште, пред сè, предвидува развивање на музичките способности кај учениците. За таа да може во целост да се реализира потребно е училиштето да располага со одредени наставни средства.

Меѓу наставните средства за реализација на наставата, наставникот треба да има на располагање и апарати за репродукција на звукот и музиката. На тој начин учениците непосредно ќе ги доживеат звучните и музичките претстави. Бидејќи голем дел од тие апарати не се погодни за носење, во училиштето најдобро е да постои посебна училница која ќе се претвори во музички кабинет во кој ќе бидат сместени сите наставни средства за изведување на часот по музичко образование.

Во музичкиот кабинет треба да бидат концентрирани основните музички наставни средства меѓу кои можеме да ги вброиме следните: табла со линиски систем, клавир или пијанино, синтисајзер, виолина, хармоника, светлечка скала, музичка бројалка, звучна виљушка, комплет Орфови инструменти, металофон



за секој ученик, разни табели од теоретскиот дел на наставата, модулатор, фланелограф, албум со слики, со инструменти и музички ансамбли, слики со познати композитори, ЦД плеер, ДВД плеер, телевизор, ЦД и ДВД со музика, музички филмови, слики со скали, органум, музички списанија, компјутери, интернет, музички софтвери и др.

Идеално е секое училиште да ги поседува набројаните наставни средства. Сепак, како неопходен минимум училиштето би требало да има: музички инструмент, табла со линиски систем, ЦД плеер и Орфов инструментариум. Дел од наставите средства можат да ги подготват и учениците под раководство на наставникот, како на пример: албуми со слики од музички инструменти, композитори, слики со скали и сл. (Којов - Буквић, 1989)

2. Наставните средства во наставата по музичко образование

Наставните средства претставуваат носители, односно посредници на информациите во образовниот процес (Bognar&Matijević, 2002). Генерално дидактиката наставните средства ги дели на: текстуални, вербални, визуелни, аудитивни, аудиовизуелни, електронско - автоматски, мануелни, помошни наставни средства.

Вербалните наставни средства во музичката настава честопати се употребуваат и се неопходни при воведување и објаснување на нови поими или при учење на нова песничка. Со помош на вербалните средства - пеење, наставникот на учениците им го покажува правилниот начин на пеење на песничката (интонација, земање воздух, фразирање, дикција, динамика, темпо).

Меѓу најстарите текстуални наставни средства спаѓа учебникот. Тој претставува извор на знаења, но воедно и инструктивно средство. Неговата структура ја сочинуваат содржината и начинот на којшто таа е презентирана. Наставниот план и програма ја одредуваат содржината на учебникот. Неговите основни функции се: информативни, насочувачки, трансформирачки, синтетизирачки, самообразовни, интегративни (Стојковић, 1987). Со помош на учебникот се формираат одредени знаења, се развива мотивацијата, се поттикнуваат когнитивните способности и интересите кај учениците. Покрај тоа учебникот го оспособува ученикот за самостојна работа. Групната работа во одделението со помош на училишен учебник се продолжува во форма на индивидуална работа. Со помош на учебникот се формираат интелектуални умења, знаења и способности на ученикот. Секој училиштен учебник се пишува со посебен јазик и стил, се обликува ликовно графички, се опремува со дидактичко - методски апарати и е приспособен за одредена возраст.

Во наставата по музичко образование текстуално средство меѓу другото е и нотното писмо. Овој вид на работа опфаќа: работа на наставникот на текстот (анализа на мелодиска или ритмичка вежба), заедничка работа на наставникот и ученикот на текстот и мелодијата на песната и самостојна индивидуална и групна работа на учениците на некој текст (нотен или литературен текст на песната).



Во настава по музичко образование од визуелните наставни средства се користат: слики од музички инструменти, композитори, линиски систем, модулатори, наставни ливчиња и сл.

Најчесто употребувани средства во наставата по музичко образование се аудитивните наставни средства. Овде спаѓаат: сите музички инструменти, касетофон, ЦД плеер, метроном, разни ударалки. Меѓу нив најзначајни се детските инструменти.

Аудиовизуелните наставни средства помагаат при совладување на наставната содржина со помош на слика и звук. Овие средства се составен и незаменлив дел од современата настава. Начесто се во употреба телевизорот, видеото, ДВД плеерот, наставните филмови и сл.

Развојот на науката и новата технологија во изминатиот век значајно влијаеше врз воведувањето на нови наставни средства во наставата по музичко образование. Под електронско - автоматските наставни средства, пред сè, се подразбира примената на информатичко-комуникациската технологија. Според Crow (2005), во овие наставни средства спаѓаат: компјутерската презентација, снимањето и набљудувањето, електричните клавијатури, музичкиот софтвер, музичкиот хардвер, користењето на ЦД, интернет и електронска пошта.

Компјутерската презентација може да се примени преку користење на: интерактивна табла, Word, Power Point, дигитално аудио и видео. Електричните клавијатури може да се применуваат како: ритмичка поддршка, акордска поддршка, наснимена песна како придружба на пеењето на сите ученици, слушање и оценување на активности поврзани со темброт и стилот. Од музичките софтвери можат да се применат: Cubase, Cakewalk, Logic, Reason, Fruity Loops, Sibelius, Finale итн. Електронските клавијатури и компјутерите произведуваат звук кој е многу сличен со оној којшто учениците го слушаат во популарната музика. На тој начин се зајакнува врската меѓу музиката во училиштето и надворешниот свет. (Dalgarno, 1997)

Мануелните наставни средства се најстарите наставни средства. Тие имаат специфична намена да развијат култура на работа кај ученикот, организациони способности, работни навики и правилен однос кон работата. Во наставата по музичко образование може да се искористат на тој начин што учениците сами ќе изработат помагала. Најчесто тука спаѓа изработката на албуми со слики од музички инструменти, композитори, слики со скали и сл.

Помошните наставни средства исто така се користат често, особено таблата со линиски системи и електронската звучна табла. Во овие наставни средства се вбројуваат и разните апарати за проектирање, како и сите видови приемници.

3. Емпириско истражување

3.1. Содржина на истражувањето

Користењето на наставните средства во наставата придонесува кај учениците да се зголеми мотивацијата за успешно учење. Со помош на наставните средства се привлекува вниманието и на тој начин наставникот обезбедува успешен трансфер на наставната содржина.



Изборот на наставното средство е условен со: целта и задачите на наставата, содржината на учење, психофизичките способности на учениците, искуството на учениците, искуството на наставникот, условите за примена на наставното средство.

Кога наставникот избира наставно средство и го планира патот на неговото перцептивно восприемање. Бидејќи учениците се разликуваат во восприемачките импулси, наставникот треба да вклучи различни наставни средства кои ќе го стимулираат активирањето на различните чувства.

Сепак, не треба да се заборава дека успешната примена на наставните средства при реализација на часот по музичко образование бара од наставникот да има стекнато знаење и вештини за користење на наставните средства, како и правилна стратегија за нивно користење во наставата, преку воведување на нови форми на наставни методи кои наставните средства ги овозможуваат односно бараат.

Од причина што бројот на наставните средства се зголемува нашето емпириско истражување го насочивме кон утврдување на фреквенцијата и стекнатата професионална вештина за нивно користење од страна на студентите од Одделенска настава на Педагошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, Р. Македонија.

3.2. Методологија

3.2.1. Истражувачки метод

Во нашето емпириско педагошко истражување ја искористевме дескриптивна неекспериментална метода.

3.2.2. Истражувачки прашања

Истажувањето се спроведе со цел да се откријат:

- кои наставни средства студентите ги користат при реализација на наставен час по музичко образование;
- кои наставни средства студентите ги користат при подготовка на наставен час по музичко образование;
- кои наставни средства ги имаат на располагање во училиштата;
- колку студентите знаат да ги применуваат наставните средства професионално за реализација на часот по музичко образование (самооценување).

3.2.3. Истражувачки хипотези

- Додека реализираат час по музичко образование најголем број од студентите користат најмалку едно аудитивно наставно средство;
- Додека ја изготвуваат подготовката на час по музичко образование најчесто користено наставно средство е компјутерот;
- Додека се подготвуваат за реализација на час по музичко образование голем број од студентите ги користат следниве наставни средства: учебник, ЦД плеер и пијанино (клавијатура);



- учебниците, ЦД плеерот и пијаното (клавијатура) се најчести наставни средства на располагање во училиштата;
- студентите знаат да го оценат нивното професионално владеење со наставните средства по предметот Музичко образование, кои ги изучуваат за време на студирањето.

3.2.4. Испитаници

Истражувањето беше спроведено во текот на учебната 2010/2011 година и во него учествуваа 105 студенти од Одделенска настава на Факултетот за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ во Штип, Р. Македонија.

3.2.5. Инструменти и постапка

За потребите на истражување подготвивме прашалник со отворени и затворени прашања. За статистичката обработка на податоците користевме: f , $f\%$ (фреквенција и процент на фреквенција).

4. Резултати од истражувањето

Табела 1. Употреба и достапност на наставните средства при реализација на час

	Наставни средства	Реализација на наставен час		Достапност на наставните средства	
		f	%	f	%
1.	ЦД – плеер	84	80,00	97	92,38
2.	Пијанино (клавијатура)	46	43,81	61	58,10
3.	Орфови инструменти (ритмички)	24	22,86	41	39,05
4.	Учебник	92	87,62	92	87,62
5.	Компјутер	32	30,48	74	70,48
6.	Орфови инструменти (мелодиски)	24	22,86	40	38,10
7.	Телевизор	12	11,43	42	40,00
8.	ДВД - плеер	25	23,81	58	55,24

При реализација на час по музичко образование најголем број од студентите (87,62%) го користат учебникот. Покрај учебникот тие користат и материјал кој тие го изготвуваат (слики, текстови од песнички, цртежи) и го презентираат пред учениците. Истиот процент на студенти 87,62%, ова наставно средство им е достапно при реализација на час.

На второ место најфреквентно користено аудио средство е ЦД плеерот (80,00%). Во денешно време тешко е да се замисли часот по музичко образование без помош на ЦД плеер. Како составен дел од некои учебници по музичко образование се цедиња кои содржат музички материјал пригоден за одредена наставна содржина. Во исто време можеме да заклучиме дека ЦД плеерот е најдостапно наставно средство во училиштата (92,38%).



Трето наставно средство кое се користи при реализација на час е пијаниното (клавијатури) (43,81%). Студентите ова наставно средство го користат кога обработуваат песна, за придружба и за интонација. Неговата употреба е поврзана со наставната содржина. Сепак, само (58,10%) тоа е застапено во училиштата, што докажува дека неговата достапност е на ниско ниво. Пијаното (клавијатурата) би требало да биде застапено во сите училишта, како за реализирање на наставен час така и за вежбање.

Вкупно 30,48% од студентите го користат компјутерот при реализација на час. Во споредба со неговата достапност во училиштата (70,48%) можеме да ја согледаме нивната недоволна искористеност. Причината за ваквата неприменетост покрај отсутноста на соодветни музички софтвери и апликативни програми во училиштата, веројатно е и недоволната обука на студентите за нивна употреба при реализација на наставен час по музичко образование.

Ритмичките и мелодиските Орфови инструменти се искористени 22,86%, додека пак ДВД плеерот како наставно средство е искористен 23,81% и покрај тоа што 55,24% е достапен во училиштата. Наставно средство кое најмалку се користи при реализација на наставен час е телевизорот (11,43%).

Можеме да согледаме дека податоците од резултатите се совпаѓаат со нашата хипотеза дека најголем број од студентите користат најмалку едно аудитивно наставно средство при реализација на наставен час по музичко образование. Исто така, се потврдува нашата хипотеза дека учебниците, ЦД плеерот и пијаниното (клавијатура) се најчести наставни средства на располагање во училиштата.

Табела 2. Употреба на наставните средства при подготовка на час

	Наставни средства	Вкупно	
		f	%
1.	ЦД – плеер	90	85,71
2.	Пијанино (клавијатура)	45	42,86
3.	Орфови инструменти (ритмички)	40	38,10
4.	Учебник	94	89,52
5.	Компјутер	47	44,76
6.	Орфови инструменти (мелодиски)	34	32,38
7.	Телевизор	38	36,19
8.	ДВД - плеер	53	50,48

При подготовка на наставен час студентите се раководат според наставниот план и програма по предметот Музичко образование, целите и наставната содржина. Како примарни средства тие ги користат учебникот (89,52%) и музичкиот материјал снимен на ЦД (85,71%). 44,76% од студентите го користат компјутерот при подготовка на наставен час. Неговата употреба примарно е насочена кон текстуално пишување на подготовките. 42,86% пак од студентите го користат пијаниното (клавијатурите) кога подготвуваат наставна содржина во



која се обработува нова песна или мелодиска вежба. Како ретко употребувано наставно средство при подготовка на наставен час од страна на студентите се мелодиските Орфови инструменти. Само 32,38% од студентите го користеле.

Фреквенцијата на употреба на наставните средства при подготовка на наставен час со онаа при реализација е слична. Податоците ја потврдуваат нашата хипотеза дека поголем број од студентите додека се подготвуваат за реализација на час по музичко образование ги користат наставните средства: учебник, ЦД плеер и пијанино (клавијатура).

Табела 3. Кои наставна средства студентите знаат професионално да ги користат по предметот Музичко образование

	Наставна средства	ДА		ДЕЛУМНО		НЕ	
		f	%	f	%	f	%
1.	ЦД-плеер	99	94,29	2	1,90	2	1,90
2.	Пијанино (клавијатура)	18	17,14	38	36,19	33	31,43
3.	Орфови инструменти (ритмички)	12	11,43	32	30,48	36	34,29
4.	Учебник	80	76,19	3	2,86	0	0,00
5.	Компјутер	83	79,05	3	2,86	2	1,90
6.	Орфови инструменти (мелодиски)	15	14,29	31	29,52	45	42,86
7.	Телевизор	83	79,05	2	1,90	2	1,90
8.	ДВД-плеер	87	82,86	0	0,00	1	0,95

Според добиените податоци можеме да согледаме дека студентите од наставните средства без тешкотија знаат да ги употребуваат: ЦД плеерот (94,29%), ДВД плеерот (82,86%) и компјутерот (79,05%). За разлика од нив студентите се изјасниле дека не ги владеат: 42,86% мелодиските Орфови инструменти, 34,29% ритмичките Орфови инструменти и 31,43% свирење на пијанино (клавијатура). Овие податоци не доведуваат до заклучок дека свирењето на музички инструмент е активност која бара вежбање и посветеност од страна на студентите.

Со помош на овие податоци се потврдува нашата хипотеза дека студентите умеат да се оценат колку професионално знаат да ги користат наставните средства.

5. Заклучок

Од истражувањето согледаваме дека студентите при подготовка и реализација на наставен час по музичко образование користат различни наставни средства. Како најзабележителен е податокот дека наставните средства кои бараат дополнителна работа и вежбање студентите најмалку ги применуваат во наставата. Исто така, можеме да согледаме дека поголемиот дел од студентите



знаат да го користат компјутерот, но дека тие недоволно го употребуваат при реализација на часот по музичко образование. Претпоставуваме дека една од причините е таа што тие за време на нивното студирање немаат стекнато знаење и вештина за користење на музички софтверски програми кои би ги употребиле при реализација на час.

За унапредување на музичко - педагошката работа во полето на правилната примена на наставните средства потребно е: зголемување на бројот на часови по предметот Основи на музичко образование со методика, со цел да се спроведе адекватно професионално едуцирање на студентите за употреба на наставните средства на часовите по музичко образование, достапност на наставните средства и охрабрување тие да се употребуваат, да се осигура дали мултимедијалните материјали, компјутерите и програмските софтвери во училиштата се адаптирани за музичка настава во основното образование.

Литература

- Bognar, L. & Matijević, M. (2002).** Didactica. Zagreb: Školska knjiga.
- Dalgarno, G. (1997). Creating an expressive performance without being able to play a musical instrument, *British journal of music education*, 14 (2), 163-171
- Hodges, R. (2001). Using ICT in music teaching, *Issues in Music Teaching*, London: Routledge/Falmer.
- Којов - Буквић, И.(1989). Методика наставе музичког васпитања, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојковић, Љ. (1987). Облици учења у основно школским читанкама, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Crow, B. (2005). *Music related ICT*, National association of music educators. Прочитано на 14 април 2011 година. <http://www.music-ite.org.uk>
- Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.
- Požgaj, J. (1950). *Metodika muzčke nastave*. Zagreb: Nakladni Zavod Hrvatske.
- Яковлев.М.Н. (1960). Методика, техника на урока в училиштето. Софија: Народна просвета.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (1995). Педагогија, Београд: Научна књига.



РИЗИЧНО И ИМПУЛСИВНО ОДНЕСУВАЊЕ, ДЕПРЕСИЈА КАЈ АДОЛЕСЦЕНТИ, НИЗ ПРИЗМА НА NEUROIMAGING СТУДИИ НА РАЗВОЈ НА МОЗОК

проф. д-р Ленче Милошева¹, д-р Владимир Милошев²,

Апстракт

Адолесценцијата е специфичен развоен период во кој постојат социјални и когнитивно-развојни предуслови за појава на вулнерабилност за ризични и импулсивни однесувања, и појава на афективни нарушувања, како што е депресијата. Прегледот на литературата и референтните истражувања покажува дека традиционалните невробиолошки и когнитивните објаснувања за однесувањето на адолесцентите не успеале да ги објаснат нелинеарните промени во однесувањето набљудувани во адолесценција, кои се поврзани со детството и возрасниот период. Направивме приказ на референтни истражувања од „imaging“ студии со магнетна резонанца (MRI), дифузија тензор imaging (DTI) студии, функционални (fMRI) студии на развојот на човечкиот мозок и однесувањето, neuroimaging студиите и депресијата во адолесценција, со цел да ги објаснеме: нелинерните промени во однесувањето набљудувани во адолесценција, како и невралните механизми кои се одговорни за тие промени; индивидуалните разлики при оптималното донесување на одлуки и во однесувањето. Наодите од овие студии сугерираат дека за време на адолесценција, за разлика од детството и возрасниот период, постои диференцијален развој на лимбичкиот систем од „дното према нагоре“ (bottom-up), имплициран во мотивационите и емоционалните процеси, па сè до „од врвот кон надолу“ (top-down) контролен систем. Овие развојни обрасци можат да бидат поттикнати кај адолесцентите кои се посклони кон емоционална респонсивност, зголемувајќи ја веројатноста за појавување на ризични и импулсивни исходи. Ја нагласивме потребата од нови лонгитудинални „neuroimaging“ студии, кои ќе ја земат предвид развојната димензија.

Клучни зборови: „neuroimaging“, импулсивно, ризично однесување, депресија, адолесценција.

1) Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Faculty of educational science, University “Goce Delcev” Stip, Macedonia

2) Клиничка болница, Одд. за максилофац. хирургија
Clinical Hospital ², Dept. of Maxillofac. Surg



RISK AND IMPULSIVE BEHAVIOUR, DEPRESSION AMONG ADOLESCENTS THROUGH THE PRISM OF NEUROIMAGING STUDIES OF BRAIN DEVELOPMENT

Lence Miloseva¹, Ph.D., Vladimir Milosev², MDMaxillofac. Surg. Spec,

Abstract

Adolescence is a specific developmental period in which there are social and cognitive developmental prerequisites for the emergence of vulnerability to risky and impulsive behaviors, and affective occurrence of disorders, such as depression. Review of literature and reference research shows that traditional neurobiological and cognitive explanations for adolescent behavior have failed to explain nonlinear behavioral changes observed in adolescence, associated with childhood and adult life. We made a review of referenced research imaging studies with magnetic resonance imaging (MRI), diffusion tensor imaging (DTI) studies, functional magnetic resonance imaging (fMRI) studies of development of the human brain and behavior, neuroimaging studies and depression in adolescence, in order to provide explanation of: nonlinear changes behavior observed in adolescence and neural mechanisms responsible for these changes; individual differences in optimal decision-making and behavior during adolescence. The findings of these studies suggest that during adolescence, unlike childhood and adulthood, there is a differential development of bottom-up limbic system, implicated in motivational and emotional processes, to top-down control system. These developmental patterns can be intensify in adolescents who are more prone to emotional responsiveness, increasing the probability of the occurrence of risky and impulsive outcomes. We emphasized the need for new longitudinal neuroimaging studies, which include the dimension of development.

Key words: *neuroimaging; impulsive; risk behavior; depression; adolescence.*

1. Вовед

Постојат одреден број на когнитивни и невробиолошки хипотези кои биле појдовна точка во објаснувањето зошто адолесцентите покажуваат неоптимален избор во однесувањето, импулсивноста и зголемената емоционална респонсивност.

Според прегледот на литературата, развојот на мозокот на адолесцентот, Јурџелин-Тод (Yurgelun-Todd, 2007) сугерира дека когнитивниот развој во текот на адолесцентните години е поврзан со прогресивно зголемената ефикасност на когнитивните контролни капацитети.

Транзицијата во адолесценција се одликува со појавување на селф-директивен и селф-регулиран ум. Селф-регулираноста е унапредена преку егзекутивниот, управувачки сет на способности како централни концептуални структури координирани преку домените (Donald, 2001). Развојот на



егзекутивната контрола ги проверува и управува когнитивните ресурси во текот на адолесценцијата. Така, преку развојот, зголемените и засилени егзекутивни функции на когнитивните способности, преминуваат во „top down“ пристап на когницијата.

Паралелната координација на информационото процесуирање или „bottom-up“ компонентите им дозволува на адолесцентите стратешко користење на појавените когнитивни ресурси. На таков начин, когнитивното информациско процесуирање и когнитивното резонирање функционираат заедно.

Оваа ефикасност е опишана дека зависи од созревањето на префронталниот кортекс, базирана на покачената активност со фокалните префронтални регии (Tamm, Menon, & Reiss, 2002) минимизирајќи ја активноста во нерелевантните мозочни регии (Durstun et al., 2003, 2006). Но, незрелите префронтално кортикални функции, сами за себе, не можат да ги објаснат неоптималните одлуки и ризичното однесување во адолесценцијата. Со цел прецизна и правилна концептуализација на когнитивните и невробилошките промени за време на адолесценцијата, на овој период мора да се гледа како на транзиционен развоен период, а не како секвенца во времето (Casey, Tottenham, Liston, & Durston, 2005).

Како што не постои единствена теорија или пристап кој го објаснува развојот во адолесценцијата, така не постои ни една теорија или пристап, која би можела да објасни како во текот на развојот се појавуваат факторите на ризик, кои се нивните корени и потекло, како и механизмите на делување.

Адолесценцијата е специфичен развоен период во кој постојат социјални и когнитивно развојни предуслови за појава на вулнерабилност за ризични и импулсивни однесувања, како и за покачена емоционална респонсивност и појава на афективни нарушувања, како што е депресијата (Jacobs, Reinecke, Gollana, & Kane, 2008).

Сметаме дека треба да се истакне улогата на нормативите на транзицијата од средно детство во адолесценција, кои тие ја имаат во појавувањето или развојот на факторите на ризик за импулсивно и ризично однесување, како и вулнерабилноста за депресија.

Когнитивните способности на адолесцентите во рана адолесценција им дозволуваат размислување за идеите на систематски, логичен начин, создавање на претпоставки за сфаќањата на апстрактниот концепт, што им овозможува разбирање на сложениот свет околу себе, како и разбирање на концептите на живот и смрт.

Напуштањето на идеализацијата е овозможено со зголемена способност да увидат што навистина се случува, а не што би сакале да се случи. Селф-директивноста и селф-насоченоста се силно нагласени, како и довербата и валидноста на она што се случува внатре во нив.

Во духот на нагласен и специфичен егоцентризам, раните адолесценти одржуваат лажни уверувања дека другите личности (посебно значајните други) посветуваат внимание, мислат и се однесуваат онака како што ги гледа



адолесцентот. Значи, постои имагинарна публика во која е пренагласена грижата за тоа што другите мислат за нив.

Елкинд (Elkind, 1978) претпоставува дека на таа возраст развојните промени во самосвесноста и егоцентризмот во текот на раната адолесценција придонесуваат за покачување на депресивната симптоматологија или состојба.

Аналогно на хипотезите за постоење на имагинарна публика е заклучокот од кој тргна дека оние адолесценти кои се покритични кон себе го антиципираат мислењето на критичката публика и дека се вулнерабилни за депресија.

Базирајќи се на оваа хипотеза, Габер и Флин (Garber & Flynn, 2001), претпоставиле дека депресогениот когнитивен стил се јавува како медијатор во релацијата помеѓу адолесцентната когниција (самосвесност и егоцентризам) и депресијата.

Во рамки на истата хипотеза, овие истражувачи ги соопштиле резултатите од своите истражувања кои го потврдуваат постоењето на значајната поврзаност помеѓу когницијата на адолесцентите и депресивните симптоми и когнитивните вулнерабилни фактори (на пр. когнитивна тријада, автоматски мисли, дисфункционални ставови, негативни атрибуции).

Самосвесноста и егоцентризмот во текот на раната адолесценција можат да го направат адолесцентот посебно вулнерабилен на развојот на когнитивните вулнерабилни фактори, а со тоа последователно и на депресијата, ако ги искушат стресорите кои се однесуваат на, според нив, многу важни домени. Тоа е интеракција на нормативите на когнициите на адолесцентните со стресорите кои се вообичаени за овој развоен период (академски, семејни, социјални, физички промени итн.), кои можат да придонесат за покачувањето на нивото на депресијата во текот на адолесценцијата преку медијаторската улога на депресогените когнитивни стилови.

Раната и средна адолесценција се критички период за студирање и истражување на ризикот за депресија, бидејќи ова е развоен период во кој прв пат се појавуваат депресивни симптоми (Cicchetti & Rogosch, 2002). Иницијалните покачувања во депресивните симптоми се забележани на околу 13 години старост, со тенденција на зачестеност и покачување во текот на периодот на адолесценција.

Неспорно, тоа е период на значајни физиолошки, психолошки и биолошки промени, со почеток во пубертет, академски и социјални барања при транзиција во средно училиште и варијабилни интеракции во семејството, со врсниците, кои како комплекс на фактори придонесуваат за појавување на депресија.

Во адолесценцијата, когнитивно-развојните предуслови за когнитивна вулнерабилност се присутни и можат да станат манифестни (Alloy, Abramson, Walshaw, Keyser & Gerstein, 2006). Депресивните нарушувања често почнуваат во адолесценцијата, со хроничен тек и многу често со рецидиви и ремисии во возрастниот период. Нивото на животната преваленца на депресивните нарушувања кај деца е 1.5 и 7% кај адолесцентите преку 13 години (Kessler, Avenevoli & Merikangas, 2001).



2. Невробиолошки модел, биолошки предиспозиции и развој

Воспоставувањето на развојните траектории за когнитивните и невролошките процеси е најважно во описот на овие транзиции, но и во описот на ограничените интерпретации за промените во однесувањето во периодот на адолесценцијата.

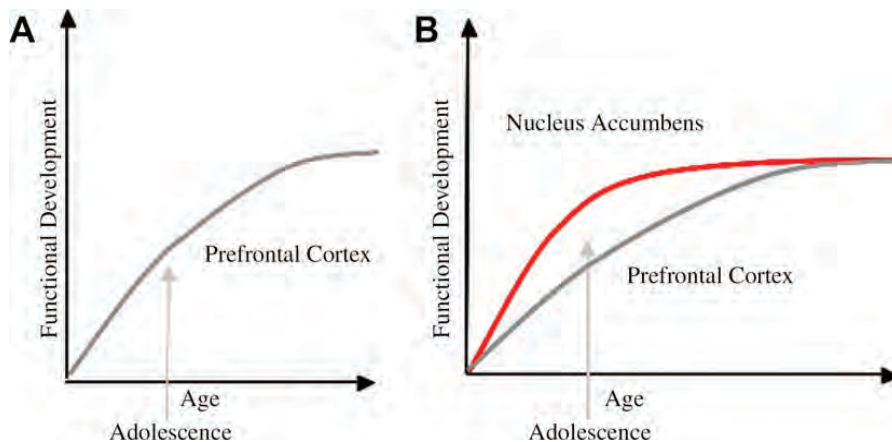
На когнитивно и бихевиорално ниво, адолесцентите се опишани како импулсивни (на пр. им недостига когнитивна контрола) и се склони кон ризик однесување. Овие конструкти се опишуваат симултано и без различни развојни траектории кои би ги одвоиле еден од друг.

На невробиолошко ниво, „imaging“ студиите кај луѓето и животните сугерираат дистинктивна невробиолошка заснованост и развојни траектории за невралните системи кои лежат во суштината на овие посебни конструкти на импулсивна контрола и донесување на ризични одлуки.

Кеси, Гетц и Галван (Casey, Getz & Galvan, 2008) врз основа на модел на глодари (Laviola, Adriani, Terranova, & Gerra, 1999; Spear, 2000) и „imaging“ студиите на адолесценти (Ernst et al., 2005; Galvan, Hare, Voss, Glover & Casey, 2007; Galvan et al., 2006) развиле невробиолошки модел на адолесцентен развој.

Слика 1. Опис на невробиолошкиот модел. Традиционалното објаснување на однесувањето на адолесцентот е како резултат на долгорочен развој на префронталниот кортекс (А).

Моделот според Кеси, Гетц и Галван (2008) го зема предвид развојот на префронталниот кортекс заедно со субкортикалните лимбички регии (на пр. *n. accumbens*) кои се поврзани со ризични избори и постапки (В).





Од лева страна е традиционалниот опис на адолесценцијата, прикажан како скоро ексклузивно поврзан со незрелоста на префронаталниот кортекс. Од десна страна е невробилошкиот модел според Кеси, Гетц и Галван (2008), кој илустрира дека лимбичката субкортикална и префронталната „од врвот кон долу“ (top-down) контролна регија треба да се разгледуваат заедно.

Според овој модел, индивидуата е попристрасна под влијание на функционалната зрелост на лимбичкиот систем за време на адолесценцијата (на пр. дисбаланс на лимбичката во однос на префронталната контролна регија) споредено со деца, за кои овие системи сè уште се развиваат и споредено со возрасни за кои овие системи се потполно зрели.

Оваа перспектива нуди база за нелинеарни поместувања во однесувањето преку развојот, како резултат на претходната матурација на оваа лимбичка, во однос на помалку зрела „од врвот према надолу“ (top-down) префронтална контролна регија.

Со развојот и искуството, функционалната поврзаност помеѓу овие регии нуди механизам „од врвот кон надолу“ (top-down) контрола на овие регии (Hare, Tottenham, Galvan, Voss, Glover, & Casey, 2008).

Понатаму, во трудот е дискутирано зошто мозокот се развива на ваков начин и зошто некои адолесценти се во поголем ризик за донесување на неоптимални одлуки кои водат кон долгорочни неповолни последици (Galvan et al., 2007; Hare et al., 2008).

Овој прегледен труд нуди аргументи од развојни „neuroimaging“ студии кај луѓе и животни, кои можат да ги објаснат нелинеарните промени во однесувањето и развојот во периодот на адолесценцијата. Моделот на развој на мозокот е презентираан во контекст на ризични фактори, вклучувајќи субоптимално донесување на одлуки и засилена емоционална респонсивност.

2.1.Развој „кон цел насочено“ однесување: ризично versus импулсивно однесување

Во рамките на когнитивниот развој, во развојот на способностите е важно да се супримираат неадекватни мисли и постапки, во насока да се фаворизира „кон цел насочено“ однесување, посебно во присуство на неопходни стимулуси (Casey, Tottenham, & Fossella, 2002; Casey, Getz & Galvan, 2008). „Кон цел насоченото“ однесување бара контрола на импулсите или задоцнување на задоволувањето, поради оптимизација на излезните резултати. Оваа способност созрева во текот на детството и адолесценцијата.

Однесувањето на адолесцентот, главно, се опишува како импулсивно и ризично, скоро синонимно и покрај тоа што овие конструкти се базираат на различни когнитивни и неврални процеси, кои сугерираат различни конструкти со различни развојни траектории.

Прегледот на литературата сугерира дека импулсивноста се намалува низ периодот на детството и адолесценцијата (Casey, Getz & Galvan, 2008; Galvan et al., 2007) и дека е поврзана со продолжениот развој на префронталниот кортекс



(Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005), покрај тоа што постојат разлики во степенот на импулсивноста на индивидуата во зависност од возраста.

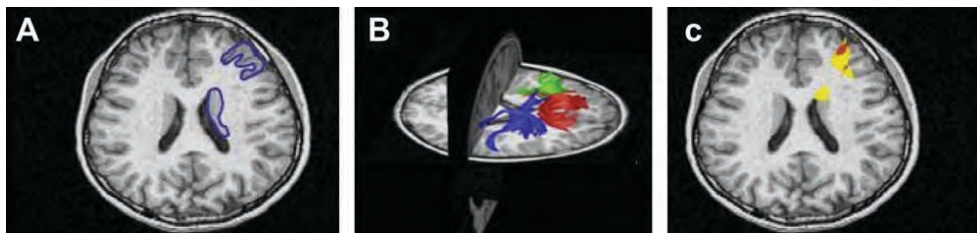
Спротивно на импулсивната контрола, преземањето на ризикот расте во текот на адолесценцијата и поврзано е со субкортикалните системи за кои се знае дека се вклучени во евалуација на наградата.

Резултатите од „neuroimaging“ студиите сугерираат покачување во субкортикалната активација кога се донесуваат ризик одлуки (Matthews, Simmons, Lane, Paulus, 2004; Kuhnen & Knutson, 2005). Ова покачување е претерано кај адолесцентите во споредба со децата и возрасните (Ernst et al., 2005; Galvan et al., 2006).

Овие наоди сугерираат различни траектории за однесување базирано на награди/стимули, со поранешниот развој на овие системи, споредено со контролните системи кои покажуваат продолжен и линеарен развоен курс.

3. Резултати од „neuroimaging“ студии на развојот на човечкиот мозок

Последните години, истражувањето на развојот на мозокот кај адолесцентите главно се базира на „neuroimaging“ методологијата. Попознати методи се: магнетна резонанца „imaging“ метода (MRI) (слика 2) која ја вклучува структуралната MRI метода, која се користи за мерките на величина и облик на структурата; функционална MRI метода која се користи за мерки на обрасци на мозочни активности и дифузија тензор „imaging“ метода (DTI) која се користи за индексирање на поврзаностана трактовите на белата маса.



Слика 2. Најчесто користени методи на магнетната резонанца во студиите на човековиот развој. Преземено и адаптирано според Касеј, Гетц & Галван (Casey, Getz & Galvan, 2008).

Структуралната магнетна резонанца „imaging“ метода (MRI) која продуцира структурални слики на мозокот е корисна за анатомски и морфометриски студии (A); Дифузија тензор imaging метода (DTI) која нуди мерки на миеленизацијата и правецот на нервните трактови помеѓу анатомските структури (B) и методи на функционална магнетна резонанца (fMRI) која ги мери обрасците на мозочните активности со тие структури (C).



Развојниот модел на конкуренции (Casey, Getz & Galvan, 2008) помеѓу кортикалните и субкортикалните регии е поддржан со добиени резултати (мерки) за незрелата структурална и функционална поврзаност, мерена со DTI и fMRI.

3.1. Imaging студии со магнетна резонанца (MRI) за развојот на човечкиот мозок

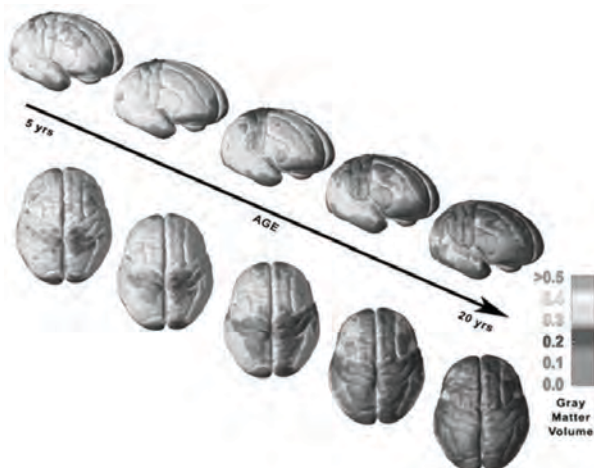
Неколку студии ја користеле структуралната MRI метода за мапирање на нормалниот (типичен) развоен курс (Durstun et al., 2006).

Покрај тоа што мозокот достигнува просечно 90% од неговата големина на возрастна личност, уште на возраст од шест години, субкомпонентите на сивата и белата маса на мозокот, во периодот на адолесценција се подложени и понатаму на динамички промени.

Податоците од лонгитудиналната MRI студија покажуваат дека волуменот на сивата маса има обратен U-облик образец, со поголем варијабилитет во регијата, отколку белата маса (Giedd, 2004; Gogtay et al., 2004; Sowell et al., 2003; Sowell, Thompson & Toga, 2004).

Генерално, региите кои им служат на примарните функции како моторен и сензорен систем созреваат порано; додека областите поврзани со функциите од повисок ред созреваат подоцна (Gogtay et al., 2004; Sowell, Thompson & Toga, 2004).

Податоците од „neuroimaging“ студиите кои користеле мерки базирани на MRI, покажале дека кортикалната сива маса почнува да се губи најнапред во примарната сензомоторна област и последователно во дорзолатералниот префронтален и латерално темпоралниот кортекс (Gogtay et al., 2004) (слика 3).

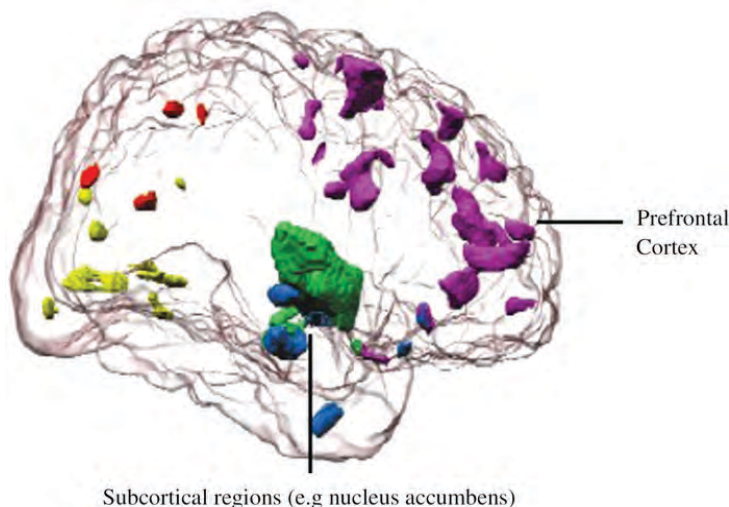


Слика 3. Илустрација на созревање на волуменот на сивата маса преку кортикална површина од 5 до 20 години старост. Адаптирано според Ленрот и Гид (Lenroot & Giedd, 2006)



Овој образец е конзистентен со наодите на студијата со нехумани примати и студии на луѓе по нивната смрт. Овие студии покажале дека префронталниот кортекс е еден од последните мозочни регии кои созреваат (Bourgeois, Goldman-Rakic & Rakic, 1994). Спротивно на сивата маса, волуменот на белата маса расте во нерамножни линерани обрасци, зголемувајќи се преку развојот во возрасниот период (Gogtay et al., 2004).

Додека се истражувани структуралните промени, помалку внимание е посветено на субкортикалните регии. Но, и покрај тоа, наодите зборуваат дека некои од најголемите промени во мозокот во текот на развојот се видени во овие регии, посебно во базалните ганглии (Sowell et al., 1999, слика 4) и посебно кај индивидуите од машки пол (Giedd, 2004).



Слика 4. Илустрација на регионите на мозокот покажуваат најголеми структурални промени во текот на раната и доцната адолесценција
Преземено и адаптирано од Сowell и сор. (Sowell et al., 1999)

Развојните промени во структуралниот волумен со базалните ганглии и префронтални регии се интересни во светло на развојниот процес кој тече во текот на детството и адолесценцијата.

Овие процеси дозволуваат fino регулирање и зајакнување на поврзаноста помеѓу префронталната и субкортикална регија во текот на развојот и учењето, кои може да се преклопат со поголема когнитивна контрола.

Како овие структурални промени се поврзани со когнитивните промени?

Неколку студии го поврзале структуралното созревање на фронталниот лобус и когнитивните функции, користејќи невропсихолошки и когнитивни мерки (на пр., Sowell et al., 2003).



Посебно, поврзаност била пронајдена врз основа на наоди од MRI-базирани студии за регионалните волумени на префронталните кортикални и базални ганглии и мерки на когнитивна контрола (на пр., способност да супресираат неадекватни одговори фаворизирајќи други или дека супресираат внимание кон ирелевантни стимулусни карактеристики поддржувајќи релевантни стимулусни карактеристики).

Овие наоди сугерираат дека когнитивните промени се рефлектирани во структуралните мозочни промени и ја нагласуваат важноста на субкортикалните (базални ганглии), како и кортикалниот (префронтален кортекс) развој.

3.2. Дифузија тензор „imaging“ (DTI) студии на развој на човечкиот мозок

Напредокот во магнетна резонанца „imaging“ (MRI) технологијата, како дифузија тензор „imaging“ (DTI), нуди потенцијална алатка за испитување на улогата на специфичните трактови на белата маса во развој на мозокот и однесувањето со богати детали. Од интерес за овој труд се „neuroimaging“ студиите кои го поврзуваат развојот на влакнестите трактови со подобрување во когнитивните способности, посебно поврзаноста помеѓу DTI-базирани мерки на развој на префронталната бела маса и когнитивната контрола кај децата.

Во една студија, развојот на овие капацитети бил позитивно корелиран со префронтално-париетални влакнести трактови (Nagy, Westerberg & Klingberg, 2004). Овие наоди се конзистентни со функционалните „neuroimaging“ студии кои покажуваат различен степен на вклучување на овие регии кај деца во однос на возрастни личности.

Интересни се истражувањата и наодите до кои дошле Листон и сор. (Liston et al., 2005, според Casey, Getz & Galvan, 2008). Тие покажале дека трактовите на белата маса помеѓу префронтално-базалните ганглии и постериорните влакнести трактови се развиваат во текот на детството, па сè до возрастен период, но само оние трактови кои се помеѓу префронталниот кортекс и базалните ганглии се поврзани со импулсивната контрола, како што е мерено со постигнувањата на одредени когнитивни задачи (Nagy et al., 2004).

Овие наоди ја нагласуваат важноста од испитувањата не само на регионалните, туку и на циркуларно поврзаните промени кога донесуваме одлука за промените кои зависат од возраста, во невролошките супстрати на когнитивниот развој.

3.3. Функционални (fMRI) студии на развојот на човечкиот мозок и однесување

И понатаму останале важни прашањата, како fMRI студиите можат да помогнат да се објасни дали адолесцентите, споредени со децата и возрастните (а) немаат доволно когнитивна контрола (импулсивна); (б) ризични се во нивните избори и акции, и (в) повеќе се сензитивни на афективни информации кога се бара примена на когнитивна контрола во споредба со деца и возрастни.



Покрај тоа што структуралните промени, мерени со „imaging“ методата на магнетна резонанца (MRI) и дифузија тензор „imaging“ (DTI) биле поврзани со промените во однесувањето за време на развојот, подирективен приод за испитување на структурално-функционалната поврзаност е да се измерат промените во мозокот и однесувањето истовремено. Тоа било овозможено со функционална „imaging“ метода на магнетна резонанца (fMRI). Моќностите да се мерат функционалните промени во развојот на мозокот со (fMRI) има значаен потенцијал за полето на науките за развојот. Сметаме дека оваа метода нуди смисла и за порано ограничените интерпретации на однесувањето на адолесцентот. Како што нагласивме претходно, веруваме дека развојот на префронталниот кортекс игра важна улога во созревањето на вишите когнитивни способности, како што е донесување на одлука и когнитивна контрола (Casey, Tottenham & Fossella, 2002b).

Во неколку истражувања, заедно со fMRI биле вклучени и неколку парадигми (како на пр. решавање на задачи за мерење на когнитивните способности) со цел мерење на невролошките бази на вишите когнитивни способности (Casey, Giedd & Thomas, 2000a; Durston et al., 2003). Заклучокот бил дека децата додека работат на овие задачи, за разлика од возрасните, ги вклучуваат подинстинктивните, но често поголемите, подифузните префронтални регии.

Овие обрасци на активности во мозочните регии, кои се централни за изведување на задача која корелира со когнитивната перформанса, со текот на возраста стануваат пофокални и фино регулирани, додека во регионите кои не се корелирани со изведување на задачата со тек на возраста, активностите се одвиваат послабо.

Овие обрасци биле набљудувани преку крос-секвенцијални (Brown et al., 2005) и лонгитудинални студии (Durston et al., 2006) и преку различни варијанти на парадигми.

Иако „neuroimaging“ студиите не можат дефинитивно да го карактеризираат механизмот на ваквите развојни промени, наодите рефлектираат развој, регулирање, проекции „до и од“ активирани мозочни регии со созревање, сугерирајќи дека овие промени се појавуваат во текот на долгорочен период на време (Schlaggar et al., 2002; Tamm et al., 2002; Moses et al., 2002; Casey et al., 2002a, b; Brown et al., 2005; Crone, Donohue, Honomichl, Wendelken, & Bunge, 2006).

Она што исто така беше од интерес за овој труд е како оваа методологија ни нуди информации за тоа дали адолесцентите навистина немаат доволно когнитивна контрола (импулсивна) или се ризични во нивните избори и акции?

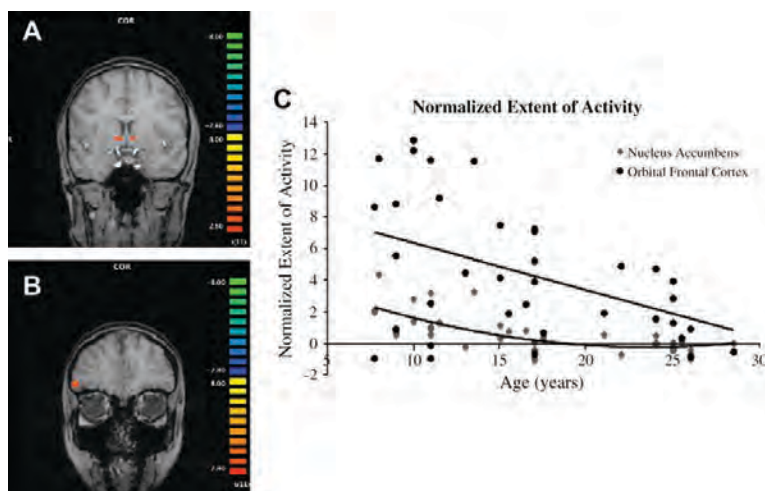
Прегледот на литературата и истражувањата покажал дека само неколку студии испитувале како се развиваат невралните кола за награди во субкортикалните регии (n. accumbens) во комбинација со развојот на кортикално префронталните регии. Покрај тоа, како овие неврални промени коинцидираат во барање награда, импулсивност и преземање на ризик, останува релативно непознато.



Според невробиолошкиот модел на Касеј, Гетц и Галван (2008) се предлага дека нагласената комбинација на респонсивност за награди и созревања во областа на контрола на однесувањето би можела да ги предиспонира адолесцентите повеќе да бараат инстант добивка, отколку долгорочни цели. Ова можеби го објаснува покачувањето во импулсивното однесување и донесувањето на ризични одлуки. Овој невробиолошки модел е поддржан со емпириски наоди од fMRI студии, земајќи транзиционен приод во разбирање на адолесценцијата и земајќи ги предвид развојните промени.

Тргувајќи од моделот на глодари (Laviola et al., 1999; Spear, 2000, според Casey, Getz & Galvan, 2008) и „imaging“ студии (Ernst et al., 2005; Casey, Getz & Galvan, 2008), група истражувачи претпоставиле дека во однос на децата и возрасните, адолесцентите ќе покажат активација на акумбесните јадра, во согласност со помалку зрелите вклучувања на префронталните контролни регии од „врвот кон надолу“ (top-down).

Можеме да заклучиме дека и децата и адолесцентите во споредба со возрасните покажуваат помалку зрели одговори во префронталните контролни регии. Овие наоди сугерираат дека различните развојни траектории за овие регии можат да бидат во основата на покачувањата на активностите на акумбесните јадра, во однос на децата или возрасните, што за возврат е можеби поврзано со покачувањето на импулсивноста и ризичното однесување, набљудувано во текот на адолесцентниот период (слика 5).



Слика 5. Локализација на активностите во антиципација на ефектите од наградата во п. ассумбенса (А) и орбиталниот фронтален кортекс (В). Нивото на активности во овие регии се прикажани како функции на возраста за секој субјект, прикажувајќи долгорочен развој на орбиталниот фронтален кортекс во однос на п. ассумбенса (С)

Преземено и адаптирано од Галван и сор. (Galvan et al., 2006)



Неколку развојни fMRI студии (Casey et al., 2002b; Monk et al., 2003; Thomas et al., 2004) ја потврдиле претпоставката за различните вклучувања на префронталните и субкортикалните регии. Наодите на овие студии главно биле повеќе интерпретирани во термините на незрелите префронтални регии, отколку во термините на дисбаланс помеѓу префронталниот и субкортикалниот развој на регионите.

Наодите на fMRI студиите за активностите на акумбесните јадра покажале позитивна корелација со идно ризично однесување (Kuhnen & Knutson, 2005). За време на адолесценцијата, за разлика од периодот на детството и возрасниот период, незрелоста на вентралниот префронтален кортекс може да не понуди доволно контрола од „врвот кон долу“ (top-down) на активираниот процес на наградување на регионите (на пр. акумбесните јадра), резултирајќи во помало влијание на префронталниот систем (орбитофронталниот кортекс) во однос на акумбесот, при вреднување на наградата.

3.4. „Neuroimaging“ студиите и депресијата во адолесценција

Предмет на интерес на трудот беше и увид во наодите од „neuroimaging“ студиите кои се однесуваат на депресијата во адолесценција и развојот на мозокот. „Neuroimaging“ студиите во последните години се во фокус на интерес, исто така и кога се во прашање истражувањата на депресијата во адолесценцијата. Ваквите студии најчесто биле маркирани како студии со неконзистентни наоди и мал примерок.

Во овој дел ќе бидат прикажани неколку сета на студии. Еден сет на студии е фокусиран на абнормалноста на фронталниот кортекс. Стајнгард и сор. (Steingard et al., 2000) известуваат за намален волумен на фронталниот лобус кај депресивните адолесценти и подоцна аргументиран помал волумен на фронталната бела маса, но поголем волумен на фронталната сива маса, кај депресивните адолесценти, споредени со здрава, контролна група (Steingard et al., 2000, 2002).

Студијата, пак, на Нолан и сор. (Nolan et al., 2002) со адолесцентите со големи депресивни нарушувања (МДД) (третирали со медикаменти) покажала разлики во однос на фронталниот волумен помеѓу оние адолесценти со или без семејна историја или афективни нарушувања.

Оние адолесценти кои немале историја на депресија во семејството, имале 6% помал фронтален волумен, споредени со група на здрави испитаници, но кај адолесцентите кои немале семејна историја на депресија пронајдено е дека нивниот волумен на фронталниот лобус е за 11% поголем од нормалната, контролната група испитаници. Овие наоди ги нагласуваат базичните принципи дека семејните обрасци се клучни за разбирање на природата на рано појавување на депресијата.

Втор сет на студии е фокусиран посебно на медијалните префронтални области. На пример, Ботерон и неговите соработници (Botteron et al., 2002) известуваат за редукција на волуменот, посебно во левиот орбитофронтален



кортекс кај депресивните адолесценти. Левиот субгенуален кортекс на депресивните адолесценти бил просечно 19% помал во споредба со контролната група на адолесценти. Останале прашањата зошто некои истражувачи не можеле да ги повторат волуменските ефекти на субгенуалниот кортекс на независниот примерок (на пр., Sanches et al., 2005).

Друг сет на студии, пак, е фокусиран на амигдалата, хипокампусот, стратумот и темпоралниот кортекс, користејќи структурален и функционален „neuroimaging“. Во овие студии, ефектите поврзани со депресијата биле модерирани од присуството на анксиозни и/или манични симптоми. На пример, Мекмилан и сор. (MacMillan et al., 2003) кај примерок на деца и адолесценти со дијагностицирана голема депресија (МДД), кои не користеле медикаменти, пронашле 14% повисоко ниво на левата и 11% повисоко ниво на волумен на десната амигдала и хипокампалниот комплекс, споредено со контролниот примерок.

Ваквите разлики во волумените биле поврзани директно со тежината на анксиозните симптоми, но не и со депресивните симптоми, ниту со должината на болеста.

Други истражувачи, Томас и соработниците (Thomas et al., 2004) ја користеле методата на fMRI со задачи на изразување на емоционална експресија во проучување на децата и адолесцентите со големо депресивно нарушување, генерализирани анксиозни или панични нарушувања или без психијатриска историја. Адолесцентите со анксиозни нарушувања покажале претерана респонсивност на амигдалата на лица со експресија на страв во однос на контролниот примерок, додека адолесцентите со големо депресивно нарушување покажале нереспонсивност на амигдалата како одговор на овие лица.

Во студијата на адолесцентите со биполарното нарушување и нормалната, контролна група, истражувачите го аргументирале редуцираниот лев тотален супериорен темпорален гирусен волумен во биполарната група и ефектот бил поврзан со разликите во билатералната бела волуменска маса (Chen et al., 2004a). Истражувачите, исто така, покажале дека волуменот на амигдалата е позитивно корелиран со возраста помеѓу адолесцентите со биполарни нарушувања, но и негативно корелиран со возраста помеѓу адолесцентите од контролниот примерок (Chen et al., 2004b).

Дикстен и соработниците (Dickstein et al., 2005) ги истражувале децата со биполарни пореметувања и го аргументирале редуцираниот волумен на сивата маса во левиот дорзолатерален префронтален кортекс, акумбесните јадра и амигдалата.

Фокусирајќи се посебно на субкортикалните темпорални структури, Блумберг и сор. (Blumberg et al., 2003a) известуваат за значајна 15.6% редуција на волуменот на амигдалата и маргиналниите 5.3% редуција на волуменот на хипокампалниот комплекс кај адолесцентите и младите возрасни со биполарно нарушување во однос на контролниот примерок.



Но, овие волумен ефекти се покажале како неповрзани со траењето на биполарното нарушување, медикаментите, состојбите на расположение. Можеме да резимираме дека се потребни нови лонгитудинални „neuroimaging“ студии, кои ќе ја земат предвид развојната димензија.

4. Индивидуални разлики

Најверојатно е дека еден од препознатливите класични примери на истражување на индивидуалните разлики во литературата на развојната, когнитивната и социјалната психологија, е „одложување на задоволување“ на некоја потреба (на пр. Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989).

Индивидуалните разлики во импулсивната контрола и преземањето на ризикот биле препознатливи во психологијата за одреден круг на истражувачи. Нашиот интерес беше, исто така, објаснување на индивидуалните разлики во оптимално донесување на одлуки и однесувањето.

Според Доерти (O’Doherty, 2004) некои теоретичари ја поставиле хипотезата дека допаминергичките мезолимбички кола, вклучени во процесот на наградување лежат во суштината на ризичното однесување. Индивидуалните разлики во овие кола, како што се варијанта на алели во допамин-поврзани гени, резултирајќи во премалку или премногу допамини во субкортикалните регии, би можеле да бидат поврзани со предиспозицијата за ризично однесување (O’Doherty, 2004). Акумбесните јадра покажале зголемена активност веднаш пред донесување на ризични одлуки (Kuhnen & Knutson, 2005; Matthews et al., 2004; Montague & Berns, 2002) и како што опишавме и порано, кај адолесцентот, за разлика од децата и возрасните, кога се во прашање наградувачките ефекти, тогаш акумбесните јадра покажуваат претерана активност (Ernst et al., 2005; Galvan et al., 2006).

Сумирано, овие и наодите од слични истражувања сугерираат дека адолесцентите можат да бидат склони кон ризично однесување како група (Gardener & Steinberg, 2005), но некои адолесценти, сепак ќе бидат посклони од другите да се вклучат во ризични однесувања или ќе бидат повулнерабилни за депресија, ставајќи се во потенцијален ризик за негативни исходи. Затоа, сметаме дека е исклучително важно да се земе предвид индивидуалната варијабилност кога се истражуваат комплексните врски мозок-однесување низ развојна перспектива.

За да се испитаат индивидуалните разлики во преземање на ризични одлуки и склоност кон такво однесување, Галван и сор. (Galvan et al., 2007) ја истражувале поврзаноста помеѓу активностите во невралните кола кои се поврзани со наградувањето во антиципација на голема парична награда со црти на личноста за преземање на ризик однесување и импулсивност во адолесценцијата. Применети се методите на „imaging“ на функционална магнетна резонанца (MRI) и анонимни самоизвестувачки прашалници на ризично однесување, ризик перцепција и импулсивност на примерок на возраст од 7 до 29 година.



Пронајдена е позитивна асоцијација помеѓу активностите на акумбесните јадра и веројатноста за вклучување на адолесцентите во ризични однесувања во текот на развојот. Овие активности варираат како функција на индивидуалната респонсивност на антиципирани позитивни или негативни последици на такво однесување. Кај оние индивидуи кои го перцепираат ризичното однесување како облик на однесување кој води кон страшни последици, акумбесните јадра се активираат помалку кон наградата.

За разлика од ризичното однесување, импулсивноста се покажала дека е повеќе поврзана со активностите на акумбесните јадра, отколку со возраста.

Како што спомнавме и порано, покрај тоа што адолесцентите се опишуваат како импулсивни и истовремено склони кон ризик (Steinberg, 2004, 2007), „neuroimaging“ студиите покажале дека под импулсивноста и склоноста кон ризик лежат различни невробилошки супстрати и различни развојни траектории за овие видови однесувања.

Импулсивноста е поврзана со незрелоста на вентрално префронталниот развој која постепено слабеа со текот на возраста (Casey, Galvan et al., 2005), додека преземањето на ризикот е поврзано со зголемена активност на акумбесните јадра (Montague & Berns, 2002; Matthews et al., 2004; Kuhn & Knutson, 2005), кои како да „експлодираат“ во адолесценцијата за разлика од децата и возрасните (Ernst et al., 2005; Galvan et al., 2006).

Овие резултати и наоди ја нагласуваат важноста на индивидуалната варијабилност кога ја испитувавме комплексната врска мозок-однесување поврзано со преземање на ризик, процес на наградување и емоционална респонсивност во развојната популација. Овие индивидуални и развојни разлики можат да помогнат да се објасни вулнерабилноста кај адолесцентите без разлика дали станува збор за ризично, импулсивно однесување, болести на зависност или депресија.

5. Заклучок

Според Кеси и сор. (Casey et al., 2005), „imaging“ студиите кај луѓето покажале структурални и функционални промени во фронтотимбичките регии, кои веројатно резултираат од паралелното покачување во когнитивната контрола и саморегулација.

Овие промени се случуваат за да покажат преместување во активацијата на префронталните регии од дифузно до пофокално вклучување во текот на времето (Brown et al., 2005; Bunge et al., 2002; Durston et al., 2006; Moses et al., 2002) и поголемо вклучување на субкортикалните регии за време на адолесценцијата (Casey et al., 2002; Durston et al., 2006).

Покрај тоа што „neuroimaging“ студиите не можат во детали да ги опишат карактеристиките на механизмите на развој, сепак можат преку промената на волуменот и структурите на мозочните регии, преку модификација и проекција „до и од“ мозочните регии за време на созревањето, да сугерираат за пофините промени и регулација во системот на развој.



Ја нагласивме важноста на индивидуалната варијабилност кога ги испитувавме комплексните врски мозок-однесување, поврзано со преземање на ризик, процес на наградување и емоционална респонсивност во развојната популација. Сметавме дека развојниот природ, чиј фокус се развојните траектории наместо краток пресек во моментот, ни дозволува да го разбереме ова однесување низ развојот и индивидуалните разлики.

Сумирајќи ги наодите, можеме да заклучиме дека зголеменото ризик-однесување и покачената емоционална респонсивност во адолесценцијата е поврзана со различни развојни траектории на субкортикалните лимбички регии во однос на кортикалните контролни регии. Овие развојни промени можат да бидат влошени со индивидуалните разлики (на пр. генетски ризици) во базичните активности на лимбичкиот систем.

Она што фасцинира во когнитивната психологија и развојната психопатологија е богатството на научни аргументи и пристапи, и предизвик да остварите невозможна мисија, да ги интегрирате сите тие аргументи и да се обидете да дадете одговор на клучни прашања.

Затоа, веруваме дека академски и научно најправилно е постоечките пристапи во проучувањето на когнитивниот развој, како и модерните, напредни методи во проучување на развојот на мозокот во адолесценцијата и индивидуалните разлики треба да се третираат како комплементарни пристапи на ист феномен, при што секој има свои компаративни предности, недостатоци и ограничувања.

Ограничувањата на овој труд ги дели теоретските и методолошките ограничувања на сите трудови кои имаат за цел да ја опфатат целата слика на феноменот, но и неможност тоа да се направи во еден труд.

Литература

- Alloy, L. B., Abramson, L.Y., Walshaw, P.D., Keyser, J., & Gerstein, R. K. (2006). A cognitive vulnerability–stress perspective on bipolar spectrum disorders in a normative adolescent brain, cognitive, and emotional development context. *Development and Psychopathology*, 18, 1055–1103.
- Blumberg, H.P., Kaufman, J., Martin, A., Whiteman, R., Zhang, J.H., Gore, J.C., Charney, D.S., Krystal, J.H., Peterson, B.S. (2003a). Amygdale and hippocampal volumes in adolescents and adults with bipolar disorder. *Archives of General Psychiatry*. 60,1201–1208.
- Bjork, J. M., Knutson, B., Fong, G. W., Caggiano, D. M., Bennett, S. M., & Hommer, D. W. (2004). Incentive-elicited brain activation in adolescents: Similarities and differences from young adults. *Journal of Neuroscience*, 24, 1793–1802.
- Bourgeois, J. P., Goldman-Rakic, P. S., & Rakic, P. (1994). Synaptogenesis in the prefrontal cortex of rhesus monkeys. *Cerebral Cortex*, 4, 78–96.
- Botteron, K.N., Raichle, M.E., Drevets, W.C., Heath, A.C., Todd, R.D. (2002). Volumetric reduction in left subgenual prefrontal cortex in early onset depression. *Biological Psychiatry*, 15, 342–344.



- Benthin, A., Slovic, P., & Severson, H. (1993). A psychometric study of adolescent risk perception. *Journal of Adolescence*, 16, 153–168.
- Bjork, J. M., Knutson, B., Fong, G. W., Caggiano, D. M., Bennett, S. M., & Hommer, D. W. (2004). Incentive-elicited brain activation in adolescents: Similarities and differences from young adults. *Journal of Neuroscience*, 24, 1793–1802.
- Bourgeois, J. P., Goldman-Rakic, P. S., & Rakic, P. (1994). Synaptogenesis in the prefrontal cortex of rhesus monkeys. *Cerebral Cortex*, 4, 78–96.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (1993). Memory independence and memory interference in cognitive development. *Psychological Review*, 100, 42–67.
- Brown, T. T., Lugar, H. M., Coalson, R. S., Miezin, F. M., Petersen, S. E., & Schlaggar, B. L. (2005). Developmental changes in human cerebral functional organization for word generation. *Cerebral Cortex*, 15, 275–290.
- Bunge, S. A., Dudukovic, N. M., Thomason, M. E., Vaidya, C. J., & Gabrieli, J. D. (2002). Immature frontal lobe contributions to cognitive control in children: Evidence from fMRI. *Neuron*, 33, 301–311.
- Casey, B. J., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000a). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54, 241–257.
- Casey, B. J., Thomas, K. M., Welsh, T. F., Badgaiyan, R. D., Eccard, C. H., Jennings, J. R., et al. (2000b). Dissociation of response conflict, attentional selection, and expectancy with functional magnetic resonance imaging. *Proceedings of the National Academy of Science*, 97, 8728–8733.
- Casey, B. J., Tottenham, N., & Fossella, J. (2002). Clinical, imaging, lesion and genetic approaches toward a model of cognitive control. *Developmental Psychobiology*, 40, 237–254.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Science*, 9, 104–110.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The Adolescent brain. *Developmental Review* 28, 62–77.
- Chen, H. H., Nicoletti, M. A., Hatch, J. P., Sassi, R. B., Axelson, D., Brambilla, P., Monkul, E. S., Keshavan, M. S., Ryan, N. D., Birmaher, B., & Soares, J. C. (2004a). Abnormal left superior temporal gyrus volumes in children and adolescents with bipolar disorder: A magnetic resonance imaging study. *Neuroscience Letters*, 363, 65–68.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6–20.
- Crone, E., Donohue, S., Honomichl, R., Wendelken, C., & Bunge, S. (2006). Brain regions mediating flexible rule use during development. *Journal of Neuroscience*, 26, 11239–11247.
- Dickstein, D. P., Milham, M. P., Nugent, A. C., Drevets, W. C., Charney, D. S., Pine, D. S., Leibenluft, E. (2005). Frontotemporal alterations in pediatric bipolar disorder: Results of a voxel-based morphometry study. *Archives of General*



- Psychiatry*, 62, 734–741.
- Durston, S., Davidson, M. C., Thomas, K. M., Worden, M. S., Tottenham, N., Martinez, A., et al. (2003). Parametric manipulation of conflict and response competition using rapid mixed-trial event-related fMRI. *Neuroimage*, 20, 2135–2141.
- Durston, S., Davidson, M. C., Tottenham, N., Galvan, A., Spicer, J., Fossella, J., et al. (2006). A shift from diffuse to focal cortical activity with development. *Developmental Science*, 1, 18–20.
- Eaton, L. K., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. A., Lowry, R., et al. (2006). Youth risk behavior surveillance—United States, 2005, surveillance summaries. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55, 1–108
- Eigsti, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., et al. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science*, 17, 478–484.
- Ernst, M., Nelson, E. E., Jazbec, S., McClure, E. B., Monk, C. S., Leibenluft, E., et al. (2005). Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. *Neuroimage*, 25, 1279–1291.
- Eshel, N., Nelson, E. E., Blair, R. J., Pine, D. S., & Ernst, M. (2007). Neural substrates of choice selection in adults and adolescents: Development of the ventrolateral prefrontal and anterior cingulate cortices. *Neuropsychologia*, 45, 1270–1279.
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 49, 127–134.
- Galvan, A., Hare, T. A., Parra, C. E., Penn, J., Voss, H., Glover, G., et al. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *Journal of Neuroscience*, 26, 6885–6892.
- Galvan, A., Hare, T., Voss, H., Glover, G., & Casey, B. J. (2007). Risk-taking and the adolescent brain: Who is at risk? *Developmental Science*, 10, F8–F14.
- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Predictors of depressive cognitions in young adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 353–376.
- Gardener, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental Psychology*, 41, 625–635.
- Giedd, J. N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 77–85.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101, 8174–8179.
- Hare, T. A., Tottenham, N., Davidson, M. C., Glover, G. H., & Casey, B. J. (2005). Contributions of amygdala and striatal activity in emotion regulation. *Biological Psychiatry*, 57, 624–632.
- Hare, T. A., Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H. U., Glover, G. H., & Casey, B. J. (2008). Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during an emotional go-nogo task. *Biological Psychiatry*, 63, 927–934.



- Jacobs, R. H., Reinecke, M. A. Gollana, J. K., & Kane, P. (2008). Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. *Clinical Psychology Rev.*, 28(5), 759–782.
- Kessler, R. C., Avenevoli, S., & Merikangas, K. R. (2001). Mood disorders in children and adolescents: An epidemiologic perspective. *Biological Psychiatry*, 49, 1002–1014.
- Kuhnen, C. M., & Knutson, B. (2005). The neural basis of financial risk taking. *Neuron*, 47, 763–770.
- Laviola, G., Adriani, W., Terranova, M. L., & Gerra, G. (1999). Psychobiological risk factors for vulnerability to psychostimulants in human adolescents and animal models. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 23, 993–1010.
- Laviola, G., Macri, S., Morley-Fletcher, S., & Adriani, W. (2003). Abstract risk-taking behavior in adolescent mice: Psychobiological determinants and early epigenetic influence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27, 19–31.
- Luna, B., Thulborn, K. R., Munoz, D. P., Merriam, E. P., Garver, K. E., Minshew, N. J., et al. (2001). Maturation of widely distributed brain function subserves cognitive development. *Neuroimage*, 13, 786–793.
- Luna, B., & Sweeney, J. A. (2004). The emergence of collaborative brain function: FMRI studies of the development of response inhibition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 296–309.
- Matthews, S. C. et al. (2004). Selective activation of the nucleus accumbens during risk-taking decision making. *Neuroreport*, 15, 2123–2127.
- May, J. C., Delgado, M. R., Dahl, R. E., Stenger, V. A., Ryan, N. D., Fiez, J. A., et al. (2004). Event-related functional magnetic resonance imaging of reward-related brain circuitry in children and adolescents. *Biological Psychiatry*, 55, 359–366.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938.
- Monk, C.S., McClure, E. B., Nelson, E. E., Zarahn, E., Bilder, R. M., Leibenluft, E., et al. (2003). Adolescent immaturity in attention-related brain engagement to emotional facial expressions. *Neuroimage*, 20, 420–428.
- Montague, P. R., & Berns, G. S. (2002). Neural economics and the biological substrates of valuation. *Neuron*, 36, 265–284.
- Moses, P., Roe, K., Buxton, R. B., Wong, E. C., Frank, L. R., & Stiles, J. (2002). Functional MRI of global and local processing in children. *Neuroimage*, 16, 415–424.
- Munakata, Y., & Yerys, B. E. (2001). All together now: When dissociations between knowledge and action disappear. *Psychological Science*, 12, 335–337.
- MacMillan, S., Szeszko, P.R., Moore, G.J., Madden, R., Lorch, E., Ivey, J., Banerjee, S.P., & Rosenberg, D.R. (2003). Increased amygdala-hippocampal volume ratios associated with severity of anxiety in pediatric major depression. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13, 65–73.



Nagy, Z., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Maturation of white matter is associated with the development of cognitive functions during childhood. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1227–1233.

Nolan, C.L., Moore, G.J., Madden, R., Farchione, T., Bartoi, M., Lorch, E., Stewart, C.M., & Rosenberg, D.R. (2002). Prefrontal cortical volume in childhood-onset major depression: Preliminary findings. *Archives of General Psychiatry*, 59, 173–179.

O’Doherty, J., Kringelbach, M. L., Rolls, E. T., Hornak, J., & Andrews, C. (2001). Abstract reward and punishment representations in the human orbitofrontal cortex. *Nature Neuroscience*, 4, 95–102.

O’Doherty, J. P. (2004). Reward representations and reward-related learning in the human brain: Insights from neuroimaging. *Current Opinions in Neurobiology*, 14, 769–776.

Sanches, M., Sassi, R.B., Axelson, D., Nicoletti, M., Brambilla, P., Hatch, J.P., Keshavan, M.S., Ryan, N.D., Birmaher, B., Soare, J.C. (2005). Subgenual prefrontal cortex of child and adolescent bipolar patients: A morphometric magnetic resonance imaging study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 138, 43–49.

Schlaggar, B. L., Brown, T. T., Lugar, H. M., Visscher, K. M., Miezin, F. M., & Petersen, S. E. (2002). Functional neuroanatomical differences between adults and school-age children in the processing of single words. *Science*, 296, 1476–1479.

Schultz, W. (2006). Behavioral theories and the neurophysiology of reward. *Annual Reviews of Psychology*, 57, 87–115.

Steingard, R.J. (2000). The neuroscience of depression in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 61, 15–21.

Steingard, R.J., Renshaw, P.F., Hennen, J., Lenox, M., Cintron, C.B., Young, A.D., Connor, D.F., Au, T.H., Yurgelun-Todd, D.A. (2002). Smaller frontal lobe white matter volumes in depressed adolescents. *Biological Psychiatry*, 52, 413–417.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Holmes, C. J., Jernigan, T. L., & Toga, A. W. (1999). In vivo evidence for postadolescent brain maturation in frontal and striatal regions. *Nature Neuroscience*, 2, 859–861.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., & Toga, A.W. (2004). Mapping changes in the human cortex throughout the span of life. *Neuroscientist*, 10, 372–392.

Sowell, E. R., Peterson, B. S., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., & Toga, A. W. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience*, 6, 309–315.

Spear, L.P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 417–463.

Steinberg, L. (2007). Risk-taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55–59.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106.

Tamm, L., Menon, V., & Reiss, A. L. (2002). Maturation of brain function associated with response inhibition. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1231–1238.



Thomas, K. M., Hunt, R. H., Vizueta, N., Sommer, T., Durston, S., Yang, Y., et al. (2004). Evidence of developmental differences in implicit sequence learning: An FMRI study of children and adults. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1339–1351.

Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 251–257.



КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ-МЕНАѢЕР

проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева¹, Татјана Атанасоска²

Апстракт

МенаѢирањето со процесот на учење е сложена и одговорна работа за која е задолжен наставникот, па поради тоа неопходно е да поседува знаење но и вештини кои ќе му помогнат во ефикасното менаѢирање со него. Сложен е поради тоа што наставникот е исправен и пред група и пред индивидуи, пред заеднички и посебни мотиви, предиспозиции, интереси, способности. Тој е исправен пред различни ученици кои произлегуваат од различна социјална средина, различни аспирации и нивни и сопствени и на нивните родители, а пред сè исправен е пред различни стилови на учење. Постојаното балансирање помеѓу општествените цели и аспирации кои му се налагаат однадвор на секое училиште помеѓу целите на родителите, целите на учениците и на крај од краиштата на реалните можности сето тоа да се реализира, нималку не му ја прават удобна ситуацијата во која тој се наоѓа. Тој е постојано исправен пред ист избор и селекција на понудени научни знаења кои треба да ги постави пред учениците и да им помогне да дојдат до нив, но поважно од сè е тоа што тој не смее да биде обичен трансмитер на тие знаења до учениците, туку на него останува да ги понуди најадекватните патишта со чие посредство секој од учениците ќе ги усвои тие знаења, но на начин на кој тие ќе станат нивна трајна своина т.е. применливи во животот. МенаѢирањето со процесот на учење подразбира адекватен избор на методи, правење на ефикасен план за учењето и подучувањето, поставување на краткорочни, среднорочни и долгорочни цели кои се реално остварливи и во склад со реалните потенцијали на учениците, тоа вклучува и реална проценка на постигнувањата на учениците, но и евалуација на целокупниот процес.

Клучни зборови: *наставник, менаѢирање, компетенции.*

1) УГД Факултет за образовни науки - Штип

2) УКЛО Педагошки факултет - Битола



TEACHER COMPETENCES MENAGER

Abstract

Managing the process of studying is a complicated and responsible job for which the teacher is in charge, and because of that it is necessary to have the knowledge and also the skills that will help the teacher have an effective management of it. It is very complicated also because the teacher is in front of a group and individuals, in front of jointly and individual methods, susceptibilities, interests, abilities. He is in front of different students that have different social background, different aspirations which can be theirs or of their parents, and above all he is in front of different studying styles. Constantly balancing among the aims of the society, the aspirations that are prescribed to each school, the aims of the parents, aims of the students and at the end the real possibilities of making all of that happen do not contribute to the commodiousness of the situation in which the teacher is. He is always faced with the same choice and selection of the offered scientific knowledge that he has to show to the students and help them come to that, and most importantly is that he cannot be an ordinary transmitter of knowledge, but to offer the most adequate ways of learning that knowledge and in a way which that knowledge will become permanent and the students will be able to use it in their life. Managing the process of studying means an adequate choice of methods, making efficient plan for studying and teaching, to put short-term, medium-term and long-term aims that are realistically realizable and are according to the real potentials of the students, which includes a realistic valuation of the accomplishments of the students, but also an evaluation of the whole process.

Key words: *teacher, managing, competencies.*

Секако дека клучната фигура која го обележува просторот и времето е фигурата - наставник, кој заедно со своите ученици го реализира процесот на менаџирање во училиницата. Сосема е разбирливо дека поради ова тој мора многу добро да биде подготвен за започнување на процесот на менаџирање кој постојано треба и мора да го усовршува во текот на своето работно искуство. Меѓутоа процесот на изградување на успешното и ефикасно менаџирање во училиницата е долготраен и сложен по својата природа и карактер. За да може наставникот одговорно и одлучно да се впушти во него мора да поседува знаења и вештини, компетенции како тоа да го стори, но уште повеќе низ менаџирањето во и со училиницата се прошируваат, развиваат и усовршуваат компетенциите на наставникот што ќе рече дека работното искуство во голема мера придонесува тоа да се стори, но сепак усовршувањето на овој процес и вештините кои притоа се надградуваат бара солиден фундамент кој наставникот треба да го стекне уште во текот на своето иницијално образование. Исто така, усовршувањето во процесот на менаџирање во и со училиницата воопшто не значи премин кон некаква рутина која на крајот на краиштата може само да придонесе за отапување на воспитно-образовниот процес и да биде пречка за



инвентивен пристап кон различните воспитно-образовни ситуации кој го налага секојдневната наставна практика. Рутинскиот и шаблонизирачки пристап кон нештата посебно кога станува збор за професија која најнепосредно се однесува на подготовка и формирање на идните генерации, воопшто не придонесува кон успешност во работата, напротив таквиот пристап еднакво негативно се одразува и врз наставникот и врз учениците, врз целокупниот живот во една училишница.

Стекнувањето на компетенциите за менаџирање во училишница би требало да започне во текот на иницијалното образование со стекнувањето најнапред на теоретска подготовка, а потоа и практична обука. Иако наставниците главно се спремни да се справат со предизвиците со кои секојдневно е исполнета училишницата, сепак постои голем простор кој и по завршувањето на иницијалното образование останува непополнет. Поради тоа многу наставници барем оние кои сериозно држат до својот и успехот на учениците си го поставуваат прашањето: што треба да направам сега? Кон ова прашање прибегнуваат токму оние кои си признаваат пред себеси дека им недостасува релевантна обука и подготовка за справување со одделни аспекти на менаџирањето во училишница кои го прават тоа чувствуваат или знаат дека шаблонското постапување, или пак одењето по линијата на помал отпор со што само се одложуваат солучиите, или пак воопшто не се бараат, не е најисправниот избор и дека таму некаде има нешто повеќе суштинско, проверено, реално кое вродува со плод на задоволство на сите.

Прашањето е како да се дојде до тоа, зошто ако го има се пропушта и на крајот што е тоа всушност со што секој наставник треба да биде добро вооружен. Наставниците често пати во неформален разговор сметаат дека она за што тие се повикани во својата професија на одговорност тоа е нивниот успех во извршувањето на трансмисија на знаењата што е предвидено да се усвојат, посебно изразено во погорните циклуси на образовниот систем. Во овие циклуси наставниците кои се вклучени во реализацијата на одделните содржини од наставните предмети се убедиле себеси дека нивната одговорност го покрива единствено полето на стручниот дел од воспитно-образовната работа, односно специфичните термини, теориски и апликативни решенија кои се однесуваат на некоја област од рамките на природните или општествените науки. Врз основа на овие свои предрасуди наставниците ја креираат својата непосредна работа која досега и се простира во тие релации и ништо повеќе. Меѓутоа, дури и тие мора да признаат дека успешноста во работењето отишла при нејзината проценка далеку надвор од простото мерење на количината на усвоените факти и што е поважно дека тој има сериозни надлежности над многу други нешта. Колку поскоро ќе го отвори својот интерес кон тоа широко поле на активности кои заемно се испреплетуваат и надолнуваат и условуваат, толку поскоро ќе се подигне нивото на ефикасноста на неговата работа, а со тоа се разбира корист ќе имаат учениците.

Во педагошката литература авторите практичари и теоретичари постојано се навраќаат кон експлорација на компетенциите што треба да ги поседува еден наставник. Постојаното навраќање кон нив не е случајно и воопшто не е на одмет се



должи на промената на улогата која ја има воспитно-образовниот процес во однос на она што тој треба како образовна мисија да го реализира во однос на младата популација. Таа улога со текот на брзите динамични општествени промени и општествен развој воопшто сè повеќе се усложнува и добива на квантитет. Воспитно-образовниот систем денес пред себе има далеку посериозни задачи од тоа да изврши просто испорачување на сет од знаења од претходните генерации до младите генерации за тие да можат со нивна помош да си ја обезбедат својата егзистенција. Напротив, тоа веќе е само појдовна позиција која само треба да послужи као прво скалило на кое ќе се најдат младите поколенија на патот кон понатамошен сопствен и развој на општеството. Се разбира дека општествените услови на многу ограничен простор од Земјината топка во подолг временски период остануваат непроменети со што на голем дел од неа општествените промени се мошне динамични и често пати непредвидливи. Тоа се рефлектира врз функционирањето на воспитно-образовниот систем и сите негови институции со промената на нивната позиција и улога. Со ова пак недопрен не останува ниту наставникот, односно она што како работна задача се поставува пред него, а веќе одамна кон математичкото и јазичното описменување се зададени долга низа на задачи и сите еднакво сериозни и одговорни.

Компетенциите или вештините што треба да ги поседува еден наставник: „да бидат опсервирани како кохерентна целина, а не како одделен збир, сет од издвоени и неповрзани компетенции и техники или како што е убаво забележано, во последните години се водеа многу дискусии околу потребата да се обезбеди дека наставниците се компетентни во вештини, знаења и разбирања кои се бараат за ефективно менаџирање во училиницата, проценка на постигнувањата на учениците, предавање на конкретниот наставен предмет и професионалниот развој”.⁶

Различните истражувања во полето на дефинирање на неопходните компетенции кои треба да ги поседува современиот наставник водат до нивно воведување во официјални државни документи кои укажуваат на стандардите кои треба да ги задоволува наставникот врз основа на кои и се врши оценување и проценување на неговата работа. На пример, според шкотските образовни авторитети тие се оценети како:

- а) компетенции поврзани со предметот и содржината на поучувањето,
- б) компетенции поврзани со училиницата,
- в) компетенции поврзани со училиштето,
- г) компетенции поврзани со професионализмот.⁷

Се разбира дека во рамките на овие компетенции влегува сè она што креаторите на образовната политика го избрале како неопходно имајќи ги предвид културата, вредностите и приоритетите на општеството и неговите граѓани. Меѓутоа без оглед на тоа во колкава мера изборот на компетенции се поклопува во повеќе земји, сепак помеѓу нив не е возможно да постојат поголеми односно значајни или драстични разлики, бидејќи основната појдовна



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

- а) компетенции поврзани со предметот и содржината на проучувањето,
- б) компетенции поврзани со училницата,
- в) компетенции поврзани со училиштето
- г) компетенции поврзани со професионализмот.⁸

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

Компетенции за менаџирање со училницата

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

- а) комуникација,
- б) методика,



- в) менаџирање во и со одделението, односно класот,
- г) проценка и оценка.⁹

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

Кога пак станува збор за методичките компетенции, тогаш се мисли на компетенциите кои на наставникот ќе му овозможат различните ученици да ги води до постигнување на што поголеми ефекти во процесот на учење, тоа значи знаење и вештина секој ученик без оглед на возраст, предиспозиции, способности, интереси да се води успешно низ процесот на учење. Тоа подразбира покажување на голема инвентивност и креативност од страна на наставникот во комбинирањето и изнаоѓањето начини, патишта, средства, креирање амбиент и ситуации кои ќе бидат во прилог секому. Проценката и оценката се мошне важни за успешно извршување на наставничката улога, затоа што тој е оној кој првично врши проценка на образовните аутпути за чијшто значаен дел е одговорен тој. Од неговата способност и сенс за проценка на постигнатото и нивото на прогресот кој го постигнуваат индивидуите во голема мера зависи како тој ќе ја исцрта понатамошната траекторија на напредувањето врз основа на проценката на дотогашните постигнувања. Се разбира дека ова наставникот не



го прави со цел единствено тој да добие слика за состојбите, туку овој материјал направен врз основа на оценката и проценката е основа за запознавање на сите заинтересирани субјекти за тоа до кој степен и ниво се наоѓаат единката, но и групата во целост.

Компетенции за менаџирање со училищата

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

- а) комуникација,
- б) методика,
- в) менаџирање во и со одделението, односно класот,
- г) проценка и оценка.⁹

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



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

Литература

- Project PARA, (2006). *Training Resources for paraeducators*, (Lesson 1: Purpose and Philosophy of Behavior Management) University of Nebraska, Lincoln, <http://para.unl.edu/para/Behavior/lesson1.html>
- Project PARA, (2006). *Training Resources for paraeducators*, Unit 5: Behavior Management University of Nebraska, Lincoln, <http://para.unl.edu/para/Behavior/Intro.html>
- Sweetland, R. (2006). *Behavior Management Definition*, според Shea and Bauer 1987, <http://www.huntel.net/rsweetland/cman/general/definitions.html>
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*, Open University Press, London IBID, pg:28.
- Wragg, E. C. (2001). *Classroom management in primary school*, Routledge-Falmer, London.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the Primary school*, според Initial Teacher Training Guidelines for Teacher Training Courses Scottish Office:1992, Cassel Education, London, New York.
- УСАИД и Фондација Институт Отворено општество, (2006). *Збирка материјали за обука - Модернизација на програмите за иницијална подготовка на наставници во согласност со Болоњскиот процес*, според Димац. Д., Скопје.
- УСАИД и Фондација Институт Отворено општество, (2006). *Збирка материјали за обука - Модернизација на програмите за иницијална подготовка на наставници во согласност со Болоњскиот процес*, според TUNING, методологија, Скопје.



УДК: 37.035:502/504]:37.018.556
37.016:502/504

Прегледен труд
Reviewpaper

КАКО И ЗОШТО ДА СЕ ВКЛУЧИ ЕКОЛОШКОТО ВОСПИТУВАЊЕ НА ЧАСОВИ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО ВТОР СТРАНСКИ ЈАЗИК?

проф. д-р Снежана Ставрева Веселиновска¹, проф. м-р Снежана
Кирова²

Апстракт

Еколошкото воспитание е доживотен процес кој се справува со интеррационални компоненти од природниот свет и од оној креиран од страна на човекот, водејќи кон задолжителен менаџмент на природната средина.

Споделеното обработување на наставните содржини има предности, како за учењето на англиски јазик така и за образованието за природната средина. „Ние не можеме да кажеме дека нашата настава по англиски јазик е успешна ако нашите студенти, без оглед на тоа колку течно го зборуваат јазикот, немаат знаење за светските проблеми, немаат општествена совест, затоа што своите комуникациски вештини ги користат за меѓународен криминал, експлоатација, угнетување и еколошко разурнување“ (Кејтс, 1997). Од таа причина се јавува сè поголем интерес за воведување на еколошкото образование во наставата по англиски јазик како втор странски јазик. Целта на инкорпорирањето на еколошкото образование во англискиот јазик како втор странски јазик е да се подигне еколошката свест за глобалните еколошки проблеми.

Позитивни ефекти во учењето на англиски јазик се следниве:

- го олеснува учењето на нови зборови и нивното значење;
- ја зголемува концентрацијата на студентите за време на часот;
- ги редуцира тензијата и стравот од странски јазици.

Клучни зборови: *еколошко воспитување, англиски јазик, настава, наставни содржини.*

1) Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Факултет за образовни науки

2) Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Филолошки факултет



HOW AND WHY SHOULD ENVIRONMENTAL EDUCATION BE INCORPORATED INTO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

Abstract

Environmental education is a lifelong process which handles inter-rational components of the natural world and of that created by man, leading to mandatory management of the natural environment.

Shared processing curriculum has advantages as learning English and learning environmental education. We can't call our English teaching successful if our students, however fluent, are ignorant of world problems, have no social conscience by using their communication skills for international crime, exploitation, oppression or environmental destruction. For this reason there is a growing interest for introducing environmental education in teaching English as a second/foreign language. The purpose of the incorporation of environmental education into teaching English as a second/foreign language is to raise the environmental awareness of global environmental problems.

Thus in English languages teaching the positive effects are:

- It facilitates learning new words and their meaning
- It enhances students' concentration during class
- It reduces tension and fear of foreign languages

Key words: *Environmental education, English languages, teaching, teaching content.*

1. Вовед

Образованието на наставниците има посебна улога во преориентирањето на образование на учители кон одржливост, бидејќи тоа има витална улога во глобалната заедница за образование. Тие го имаат потенцијалот да донесат промени во образовниот систем кои ќе ги преобликуваат знаењето и вештините на идните генерации.

Риверс (1976) истакнал дека: „Како учители по јазици ние сме најсреќни учители..., бидејќи сите предмети се наши. Сè она за што нашите ученици сакаат да комуницираат или читаат, сето тоа е содржина на нашиот предмет“.

Како и сите други професионалци и наставниците по англиски јазик придонесуваат на еден или друг начин кон запирање на деградацијата на животната средина и треба да ја користат својата професија не само да ги развијат комуникациските вештини на учениците, туку и да им се даде знаење и ставови со кои ќе влијаат на светските проблеми општо и посебно на заштитата на човековата околина. Значи наставата по англиски како странски или втор јазик не треба да биде ограничена само на подобрување на јазичното владеење, туку и да ги оспособи учениците за стратегии на критичкото мислење кое може да биде од корист за одржливост, што значи наставничката професија може да



се користи за промовирање на еколошки прифатливо однесување на граѓаните и активирање на еко-применета лингвистичка свест меѓу наставниците по англиски јазик како странски или втор јазик.

2. Што е еколошко образование?

Кон крајот на 20 и почетокот на 21 век човештвото се соочило со фактот дека зголемената потреба и потрошувачка, техниката и технологијата, како и неконтролираното трошење и експлоатација на природните ресурси многу брзо довеле до нарушување на односот помеѓу природата и човекот. Истражувањата покажале дека со нарушување на еколошката рамнотежа, особено ако се земе предвид порастот на сите видови на загадувања, е загрозувано здравјето на луѓето и квалитетот на нивниот живот. За да дојде до значајни промени во сваќањето на луѓето, неопходно е да им се понуди знаење, факти и информации кои ќе влијаат на развојот на нивната еколошка свест. Во тој поглед голема улога има еколошкото воспитување и образование. Образованието, било во училиштето или надвор од училиштето, е неопходно ако сакаме луѓето да ги променат своите ставови и ако успеат да ги опфатат и решат проблемите врзани со еколошката криза и одржливиот развој (Conseil des ministres de l’Edukatation, Canada, 1999). Човековото дејствување во неговото опкружување е во директна врска со знаењата кои ги поседува, а кои се во функција на одредени видови на однесување. Правовремено и адекватно образование за животната средина денес во суштина претставува вложување во животот на човештвото утре (Stanisic, 2008).

Фармер и соработниците (Farmer et all., 2007) истакнуваат дека еколошкото образование е процес кој се стреми да го зголеми разбирањето за животната средина и да промовира проеколошки вредности. Основна цел е да се мотивира граѓанинот/ученикот за делува индивидуално и колективно и да се создаде еколошки свесно однесување кое ќе ги балансира социјалните, еколошките и економските потреби денес, без да се загрозат потребите во иднина. Друга цел на еколошкото образование е да произведе еколошки образован и одговорен граѓанин, односно некој кој ќе може да се донесува одлуки кои ќе ги запрат еколошките проблем кои се зголемуваат во 21 век (Knapp, 2000). Според дефиницијата на UNESCO, еколошкото воспитување и образование има за цел да развие еколошки одговорен граѓанин кој ќе поседува знаење, вештина, ставови, мотивација и способност да работи поединечно и колективно за решавање на современите проблем, а истовремено да спречи создавање на нови (Zak & Munson, 2008).

Кога овие формулирани цели ќе ги направиме во контекст на образованието, целите на еколошкото воспитување и образование се:

- учениците во соработка со достигнувањата на современата наука и пракса, да стекнат знаења за човековата животна средина и процесите кои ја загрозуваат;
- учениците да развијат свест за значењето на заштитата, зачувувањето и унапредувањето на животната средина;



- учениците да се вклучат активно во решавање на практичните проблем за заштита и унапредување на животната средина.

Еколошкото образование и воспитание би требало да им овозможи на учениците да ги покажат своите лични ставови и идеи кои се однесуваат на нивната одговорност, да ги научат постапките кои другите ги прават за да ја подобрат животната средина и овие идеи и акции да ги применуваат во сопствениот живот.

Учениците мора да бидат охрабрени да развиваат вредности кои ќе им бидат од корист како на нив така и на целото општество. Тие мора да разберат дека не е можно луѓето да управуваат со природата, затоа што природата е посилна од природата и човечкиот опстанок зависи од природата. Исто така, учениците мора да бидат свесни дека не е можно да се решат сите еколошки проблеми со технички средства. Еколошките проблем ќе мора да ги решаваме со разбирање и почитување на односите помеѓу човекот и природата. Естетските, вредносните и емотивни содржини ќе бидат корисни за пренесување на овие идеи на учениците. Неопходно е и презентирање на здрав и позитивен начин на живот (Shapiro & Pilsitz, 1995). Важно е еколошкото образование во основа да биде позитивно, да дава надеж и да нуди решенија. Доколку премногу се фокусираме на еколошките катастрофи тоа може да биде фрустрирачко за учениците.

Еколошкото воспитание и образование е долготраен и сложен процес. Конкретните резултати можат да бидат видливи дури по неколку години, меѓутоа процесот мора да трае низ сите нивоа на образованието, од детската градинка па до факултет. Познато е дека децата уште од мала возраст (од 3 до 6 години) имаат силно еколошко чувство и развиена еколошка свест, но тоа подоцна се губи под влијание на модерната технологија, модерниот начин на живеење и урбаното опкружување. Заради тоа неопходно е да се започне со еколошкото воспитување од предучилишна возраст и да се спроведува во текот на целото образование. Освен дирекното влијание на еколошкото воспитание врз децата и младите важно е и непосредното влијание на децата од родителите. Со тоа бенефитот од еколошкото воспитување и образование е повеќекратен (Shapiro & Pilsitz, 1995).

Педагозите во врска со еколошкото образование и воспитание посебно се насочени кон формирање на еколошката свест, на промена на негативното еколошко однесување на младите, усвојување на нови навики на микрониво и изградба на еколошка култура. Еколошкото воспитание и образование би требало да обезбеди знаења, навики и чувства кои ќе придонесат за развој на еколошката свест и мислење и да развијат емоционално, морално, естетско и законски регулирано однесување спрема животната средина. Задачата што треба да се реализира е развој на еколошката одговорност и поттикнување на однесување кое е во скалд со еколошките законитости, природата и нејзината заштита и зачувување. (Nikolic, 2003)



Споредено со идејата за развојот на еколошкото образование на децата и младите во светот, особено внимание се посветува на систематско еколошко образование на просветните работници (воспитувачи, учители, професори и стручни соработници). Образованието на наставниците во областа на екологијата и заштитата на животната средина постанува приоритет од крајот на 20 век. Оттогаш, како што наведуваат Ван Петегем и соработниците (Van Petegem, An Blicck and Voeve-De Pauw, 2007), наставниците и педагозите стануваат свесни за улогата што мора да ја одиграат во развивање на свеста кај учениците во поглед на животната средина. Врз основа на тоа се појавиле и нови теории и наставни техники за развивање на вештина и стратегија за премин на образованието за заштита на животна средина во практични содржини. (Ballantyne, 1995) Значи, како кај нас така и во светот, наставниците биле несвесни за значењето на овие содржини.

3. Зошто да се предава еколошко образование со англиски јазик?

Според Бабкук (1993) успешно учење на некој јазик еднакво вклучува успешно комбинирање на стекнати микро- и макровештини во соодветни изрази на комуникација, а еколошките теми се богат извор на материја за комуникација. Повторно обмислување и проширување на целите на наставата по англиски како втор или странски јазик е уште една причина за вклучување на еколошкото образование во оваа настава. **Кејтс (1997)** истакнува дека: „Ние не можеме да кажеме дека нашата настава по англиски јазик е успешна ако нашите студенти, без оглед на тоа колку течно го зборуваат јазикот, немаат знаење за светските проблеми, немаат општествена совест затоа што своите комуникациски вештини ги користат за меѓународен криминал, експлоатација, угнетување и еколошко разурнување“. По Кејтс, ова го објаснува се поголемиот интерес во текот на претходната декада за инкорпорирање на еколошкото образование во наставата по англиски. **Браун (1990)** смета дека наставниците по англиски имаат мисија да им помогнат на сите во светот да комуницираат едни со други и да го решат глобалниот проблем. Се разбира, ова е поради глобалниот статус на англискиот јазик.

4. Настава по англиски јазик со цел да се подигне свеста за еколошка одржливост

Според **Танг (2009)** целта на инкорпорирањето на еколошкото образование во настава по англиски јазик како странски/втор јазик е да се подигне свеста на студентите за глобалните еколошки кризи. Еколошки свесни активности можат да го вклучат следното (адаптирано од **Џекобс и Кејтс (1999)**): пишување писма до организации, влади и компании, садење дрвја и растенија, намалување на користење на хартија, пластика и енергија, повторно користење на материјали – на пр. стаклени тегли и шишиња, рециклирање на материјали и купување на производи направени од рециклирани материјали (на пр. хартија), собирање фондови за еколошки акции, учествување во еколошки акции, образување на



други луѓе, бојкотирање на еколошки неприфатливи производи, одбегнување на консумирање на месо на загрозени видови итн.

5. Материјали за настава по англиски како странски/втор јазик и еколошко образование

За ваква симултана настава материјалите можат да бидат подготвени и од наставниците и од студентите. На пример, студентите можат да создадат и развијат материјали на некој од следните начини:

1. Можат во училиницата да донесат статии или аудио/видео записи од весници, списанија, радио и ТВ емисии или интернет;
2. Снимки на песни на англиски со еколошка тематика изведувани од локални или светски познати уметници посветени на екологијата. Содржините на тие песни можат да бидат употребени како теми за дебати;
3. Разговори за еколошки теми поврзани со некои настани на локално ниво (на пр. незаконско сечење на дрва, убивање или уништавање на загрозени видови, палење на трева итн.);
4. Развивање на анкети посветени на еколошки проблеми наменети за сокласници чиешто резултати подоцна ќе се анализираат во смисла дали се еколошки прифатливи или не.

Вклучувањето на вештини за критичко размислување во училиница каде што се изучува англиски јазик како странски може да помогне во понатамошниот развој на комуникативните способности на студентите и аналитичко размислување и им овозможува да применуваат комуникација во различни ситуации кога се дебатира за глобалните еколошки прашања (Yukiko Ishikawa et al., 2007). Критичка јазична свест е пристап кон јазична свест кој нагласува идеолошки аспекти на употребата на јазикот и начини на кои јазикот е поврзан со социјалните прашања, како што се моќ, нееднаквост и дискриминација.

Критичкото размислување различно се дефинира и неговата улога во процесот на учење (промена на однесувањето) е нагласувана. Дауден (2002), на пример, смета дека да се размислува критички, меѓу другото, значи да се биде коректен и да се поседува отворен ум кога се размислува за тоа што да се прави или во што да се верува. За Скривен и Полда се размислува критички вклучува: „...оној начин на размислување за која било тема, содржина или проблем во која оној кој размислува го подобрува квалитетот на неговото или нејзиното размислување... Накусо, критичко размислување е самонасочено, самодисциплинирано, самоконтролирано и самокорективно размислување“.

Слично на тоа, Хопер смета дека критичен мислител е оној кој „... постојано поставува прашања, обидувајќи се да направи разлика меѓу фактите и мислењата. Струп (2006) го цитира Енис (1978) кој воведува критичко размислување како „процес кој ги инкорпорира вештините потребни за да одлучи што да се прави и во што да се верува“.



Горенаведените дефиниции критичкото размислување го анализираат во однос на начинот на кој информациите се обработуваат и се применуваат, и подеднакво ги потенцираат свеста или свесноста за тоа дека овој процес се случува. Ова нагласување на свесноста е потребно за да се олесни критичко размислување во училищата. Ваков начин на размислување го насочува фокусот на учениците на заштитата на животната средина и ги повикува соодветно да реагираат. Поконкретно, Halvorsen (2005) вели дека кога размислуваме критички за дадена тема ние сме принудени да го разгледаме нашиот сопствен однос кон неа и како ние лично се вклопуваме во контекстот на ова прашање.

Цуи (2008) дефинира критичко размислување како „начин на размислување кој ја испитува одделивата структура и логика на интелектуалното функционирање на една личност”, а Танг (2009) вели дека критичко размислување е една од клучните цели на образованието како целина и е обликувана од јазикот на нашиот сопствен ум. Затоа учениците кои изучуваат втор/странски јазик ќе треба да учат и применуваат вештини за критичко размислување во рамките на контекстот на втор јазик, со цел да размислуваат, оценуваат и изразуваат свои идеи на тој јазик.

Вклучувањето на еколошкото образование во наставата по англиски јазик ќе овозможи учениците да ги подобрат нивните вештини или способности за критичко размислување, а во исто време да придонесат кон нивниот јазичен развој, бидејќи прашањата за животната средина, како што се глобалното затоплување и енергетска криза, се од посебен интерес во сегашноста.

6. Настава за заштита на животната средина во училища по англиски јазик

Главна цел на овој труд е како да се реализира наставата по еколошко образование на часовите по англиски јазик и прашањето на извори на материјали за настава и учење. Џејкобс и Кејтс (1999) поставуваат многу прашања кои наставниците често ги поставуваат кога се соочуваат со вклучување на еколошката едукација во нивните училиници за англиски јазик како странски/втор јазик.

1. Дали секоја лекција треба да биде лекција за глобални прашања?
2. Можеме ли да предаваме јазик во исто време со предавање за глобални прашања?
3. Како можеме да се здобиеме со доволно знаење за глобални прашања за да ги вклучиме во нашите предавања?
4. Како можеме да набавиме материјали за глобално образование?

Џекобс и Кејтс (1999) се обидуваат да дадат одговор на овие прашања. Што се однесува до првото прашање кое се однесува на вклучување на глобалните прашања во сите лекции по англиски јазик, тие тврдат дека инфузија на глобално образование во наставата по англиски јазик како втор јазик не мора да значи дека секој час, читање на секој пасус и секоја групна дискусија треба да бидат



за некои глобални прашања. Препораката е еколошкото образование да биде редовен и постојан дел од наставната програма, а не само нешто што се фрла или е случајно направено еднаш или двапати годишно.

7. Заклучок

Образованието за животна средина, кое се смета за „план за иднината“, се појави во 70-тите години на минатиот век, како одговор на сè побрзото влошување на состојбата во нашата животна средина. Денес тоа е дел од образованието во целиот свет, бидејќи штетата што човекот ѝ ја нанесува на природата е со планетарни размери и стана горлив меѓународен проблем. Во македонскиот образовен систем, во основно и средно образование, студентите се запознаваат со прашањата за животната средина преку низа основни предмети. А како посебен наставен предмет Еколошкото образование и воспитание сè уште не е воведен во образовниот систем на Р. Македонија. Оттука потекнува и идејата да се напише текст за интегрирана настава на содржини од областа на заштита на природата преку изучување на англискиот јазик како втор странски јазик.

Многу од студентите сакаат да бидат во можност да изберат еколошки теми за кои ќе учат во текот на часовите по англиски јазик. Ова би можело да значи дека темите кои во моментот се изучуваат не се интересни. Резултатите од повеќе истражувања покажуваат дека преку користење на содржини поврзани со животната средина на часовите по англиски јазик, студентите стекнуваат позитивен однос кон животната средина и се стекнуваат со соодветно знаење за природата. Активното учество е од витално значење и не може да се постигне ако кај студентите свеста, знаењето, ставот, вештините и способноста за проценување не се трансформираат во способноста и подготвеност за делување. Наставниците на тој начин треба да вклучуваат активности, како што се работа на проекти во наставните содржини кои нудат можности студентите да преземат акција, поединечно или колективно, за да помогнат за подобрување на животната средина.

8. Литература

- Babcock, S. P. (1993). *The Significance of Cultural Influences within the ESL/EFL Classroom: A Taiwan Experience*. Eric Document Reproduction Service Number 375681, 29.
- Brown, H.D. (1991). 50 Simple things you can do to teach environmental awareness and action in your English language classroom. *The Language teacher* 15, 4-5.
- Cates, K. A. (2005). Teaching for a better world: Global issues and language education in Japan in Osler, A. and Starkey, H. (eds.) *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*. UK: Trentham. 59-73.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (1999): *Une éducation qui favorise la viabilité: La situation de l'éducation en matière de développement durable au Canada*.



- Dowden, B. (2002). Definition of critical thinking, <http://www.csus.edu/indiv/d/dowdenb/4/ct-def/def-of-ct.htm>.
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Teaching for higher order thinking*, 32(3), 179-186.
- Farmer, J., D. Knapp & G. M. Benton (2007): An elementary school environmental education field trip: long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 38, No. 3, 33-42.
- Halvorsen, A. (2005). Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses. *The internet TESL journal*, Vol. XI, No. 3, <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Hopper, C. (2003). *Practicing college learning Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Jacobs, G. M., & Cates, K. (1999). *Global education in second language teaching*. KATA, 1(1), 44-56.
- Knapp, D. (2000): The Thessaloniki declaration: a wake-up call for environmental education. *Journal of Environmental Education*, Vol. 31, No. 3, 32-39.
- Nikolić, V. (2003): *Образovanje i zaštita životne sredine*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Rivers, W. (1976). *Speaking in many tongues: Essays in foreign language teaching (2nd edition)*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stanišić, J. (2008): Značaj ekološkog vaspitanja i obrazovanja, *Filozofeme: Zbornik radova*(81-91). Novi Sad: Srpski filozofski forum.
- Shapiro, S. & L. Pilsitz (1995): *Environmental and our global community*. New York: Soros Foundations.
- Scrivener, M. & Paul, R. (2004). Defining critical thinking, http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm
- Stroupe, R. R. (2006). Integrating critical thinking throughout ESL curricula. *TEFL Reporter*, 39(2), 42-61.
- Tsui, C. F. (2008). Character education in demand for the university EFL classroom. *Foreign language studies*. Vol. 8, 83-101.
- UNESCO (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability: United Nations decade of education for sustainable development(2005-2014): Education for sustainable development in action. Technical Paper N° 2 – 2005: UNESCO education sector.
- Van Petegem, P., A. Blicke & J. B. De Pauw (2007): Evaluating the implementation process of environmental education in preservice teacher education: two case studies, *Journal of Environmental Education*, Vol. 38, No. 2, 47-54.
- Yukiko Ishikawa, Y; Sasaki, D. & Yamamoto, S. J. (2007). *Integrating critical thinking skills into the EFL classroom*. CamTESOL Conference on English language teaching: Selected Papers, Vol. 3, 207- 210.
- Zak, K. & B. Munson (2008): An exploratory study of elementary preservice teachers' understanding of ecology using concept maps, *Journal of Environmental Education*, Vol. 39, No. 3, 32-46.



Рецензенти:

Проф. д-р Снежана Ставрева Веселиновска

Проф. д-р Виолета Николовска

Проф. Д-р Снежана Мирасчиева

Проф. Д-р Соња Петровска

Проф. д-р Мирослава Николоска

Проф. д-р Сашо Стојчев

Проф др Емилија П. Ѓорѓева

Проф. Д-р Кирил Цацков

доц. м-р Ангеле Михајловски.