

Универзитет "Гоце Делчев" - Штип
Goce Delcev University - Stip
Педагошки факултет
Faculty of Pedagogy

**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION**

Година 5



Книга 7, Год 5

Штип/Stip
2007/2008

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
“Goce Delcev” University – Stip
Педагошки факултет
Faculty of Pedagogy

ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION

Штип – Stip
2007 / 2008



Годишен зборник на Педагошки факултет

Издавач
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

За издавачот
Проф. д-р Саша Митрев

Главен и одговорен уредник
Проф. д-р Блаже Китанов

Редакциски одбор
Проф. д-р Блаже Китанов
Проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска
Доц. д-р Соња Петровска
Асс. м-р Кирил Барбареев
Асс. м-р Трајче Стојанов

Лектура
Даница Гавриловска-Атанасовска

Компјутерска подготовка
Славе Димитров

Адреса
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Педагошки факултет
Булевар „Гоце Делчев“ бр. 89
2000 Штип



СОДРЖИНА

| | |
|---|----|
| Д-р Блаже Китанов Повторно воскреснување на Гоце Делчев..... | 7 |
| Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска Постапки и инструменти за собирање на податоци – Тестирање и тестови на знаења | 11 |
| Д-р Снежана Ставрева-Веселиновска, вонреден професор Ѓокиќ Милена, помлад асистент Како да им помогнеме на децата да ја разберат и да ја почитуваат природата? | 23 |
| Доц. д-р Владо Петровски Мултикултурализмот, глобализацијата и образованието | 31 |
| Доц. д-р Снежана Мирасчиева Комуникациската парадигма на наставата | 41 |
| М-р Трајче Стојанов Информација за реализираниот студиски престој на Московскиот педагошки државен универзитет | 53 |
| М-р Кирил Барбареев Детето и драмската уметност | 57 |





Пригодна реч по повод 4-ти мај, патронен празник на Педагошки факултет–Штип

Проф. д-р Блаже Китанов

ПОВТОРНО ВОСКРЕСНУВАЊЕ НА ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ

Почитувани,

И покрај тоа што спаѓаме меѓу ретките народи на човечката цивилизација кои имаат духовна и предбиблиска и библиска маркација – ние Македонците сме заробеници на историјата на една распарчувана земја и на еден откорнат народ: најголем дел од македонскиот народ денес опстојува во услови на изнудена социјална и етничка димензија: UBI VENE IBI PATRIA! Како резултат на тоа, Македонците последни на Балканот и во Европа создадоа своја држава.

Измина доволно време.

По години независност, полека но сигурно, Македонија станува парабола за љубовта. Некаде длабоко во душата на секое дете, на секој млад човек, на секој граѓанин, притаена е крупната желба и молитва: Дај боже утре да биде подобро! Да има повеќе светлина и радост во сите нас! Така е при нашето поздравување и чувствување, при нашите средби и веселби, празници и осветувања, свадби и крштакви. Така е кога започнуваат и нашите секојдневни обврски, нашиот работен ден: пред влезот на оваа зграда, во предворјето на Факултетот, при одмин или вкрстување на погледите се слуша гласот на светиот апостол и револуционер Гоце Делчев, се чита неговата и наша задуманост за нашиот јавен живот, за нашата сегашност и нашата иднина.

Во таква атмосфера упорно ми се враќа сеќавањето на една песна од младешките години која содржи молбено обраќање:

*„Воину македонски
Ти ја познаваш тајната на времето
и моќта на зборот македонски“.*

И денес, и овде, по 104 години од смртта на Гоце Делчев се поставува истото реторско прашање: „*Ја познаваш ли воину тајната на времето и моќта на зборот македонски?*“. Одговорот е ист или сличен и се состои од три дела:

1. Да се биде **толерантен** или **градење на способност за толерантност**. Таа, толерантноста, е претежок товар ако не се учи од раѓање, ако не се совладува час поскоро. Тоа го бара нашата историја. Тоа го бара детето заради лебот.



Тоа го бара старецот - да бидеме подобри. Треба да бидеме подобри. Треба да се биде толерантен и да се почитува другиот. Неговиот јазик, неговата култура.

Оттука произлегува и вториот одговор:

2. Да се биде **човечен.**

За човечноста ќе треба пак и пак трпеливо да учиме. Така како што тоа го правеле нашите баби и дедовци, нашите татковци - цели генерации: „*Лебот наш насушен дај ни го денес ... и прости ни ги гревовите наши како што ние им ги простуваме на другите*” или „*Господи дај ни сила и здравје да ги пребродиме пречките, да ги стопиме тегобите. Дај ни сила уште повеќе да ја засакаме Македонија*”. Веќе неколку години љубовта кон Македонија, како синегдоха на Европа и светот, стана нашето колективно ноќно бденије. Посегаме по нејзината дланка. Конечно таа како да ни ја подава дланката на којашто почива едно големо срце, срцето на светлината. За тој момент вреди да се бдее; вреди да се биде и толерантен и човечен.

Но, да се разбереме, патриотизмот не е демонстративно биене в гради, ами количество вложени напори, малку толерантност и мудра човечност.

Враќањето кон овие два феномена е императив. Потребна на времето. Толерантноста и човечноста се патишта по кои треба секојдневно да се движиме и придвижуваме - ако сакаме да се про/најдеме и прегрнеме. Да бидеме посилни од вчера. Да се најдеме – тоа веќе не е само добра волја, тоа е услов за понатамошно постоење. *Conditio sine qua non*.

3. И, најпосле, при секоја пригода, при секое чествување за Гоце, да не ја заборавиме: **културата**. Оној **културен натпревар** преку кој се открива и детерминира идентитетот и духовниот ентитет на секој човек, на секој народ. Нам особено тоа ни треба. Постојана анимација на оној антологиски и универзален аксиом на нашиот просветител и револуционер:

*„Јас го разбираам светот,
единствено, како поле
за културен натпревар
на народите”.*

Само преку зборот и делото - културата; преку нашите статуи и артефакти, со Калето и Баргала, со Плаошник и Стоби, со возобновување на Климентовиот универзитет во Охрид и со отворањето на новиот државен универзитет во Штип, со нашите фрески и манастири, со нашите свона и водопади; со нашите Анастازии, со леб и сол, со сликите пред дождот, со златните прсти на Симона и гласот на Бориса – со сиот духовен багаж и тезаурус на постарите, сегашните и идни генерации – да му кажеме и покажеме на соседот, на другиот во Европа и во Светот – дека ние го разбираме светот, единствено, како поле за културен натпревар на народите.



Само така, **со толерантност, човечност и културен натпревар** можеме да ги одбраниме и да ги чуваме воините македонски, да го осветлуваме и просветлуваме ликот на просветителите, на Гоце и на нему сличните што доаѓаат. Во тој однос, допуштете да изложам пример за погоре реченото. Имено, во историскиот роман „*Куклите на Росица*” од Оливера Николова, на едно место, на прашањето на Веле Марков, дали Гоце Делчев се снашол во Штип, како му оди итн., Даме Груев ќе рече:

„Тој е чудо. (...) Таква енергија, луѓе. Цело Штипско го преора. Создаде јатаци, канали за пренесување на оружје, врски со доверливи села. Едноставно, ја презеде сета работа... Ама што да ви кажувам, откако Гоце влезе во Организацијата, сè живна и таа се омасовува со брзина што не ја предвидувавме. Луѓето му веруваат нему, ете што е. Тој е таму, меѓу нив, живее и страда со нив. Во тоа е успехот на тој човек. Ниту им ветува непотребно, ниту ги теши непотребно, ниту ги разочарува непотребно. Ги учи да бидат трпеливи, полека и умно да се подготвуваат и да се надеваат само на себе”.

„Треба да се чува таков човек”, ќе додаде Васил Главинов (с.253-254).

Ете затоа, почитувани, и ние со нашите песни, со нашето свежо цвеќе, со нашата почит кон неговото дело и име, а особено тие што повторно го воскреснаа Гоцета преку новиот државен универзитет во Штип што ќе го носи неговото име и презиме – покажуваме и докажуваме дека единствено со образование и знаење се создава моќ и капитал што ќе нè поврзе со светот за да изградиме и понудиме пореална надеж за подобра иднина за нас и нашите поколенија.

Благодарам





Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Педагошки факултет - Штип

Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска

ПОСТАПКИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА СОБИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИ – ТЕСТИРАЊЕ И ТЕСТОВИ НА ЗНАЕЊА

Abstract

Many research techniques and instruments for data collection are use at pedagogical investigation. Research technique is that with which we systematically and organizationally and with good planing come to the placement aim. For that we use many research instruments, research tools. With tools we secure identification, collecting and measurement of objective, real and existing facts.

One of that research technique and its tool is testing or one kind of its tool - test of knowledge. At this paper we try to answer some questions about its meaning, using, preparing etc.

Key words: *pedagogical research, research technique, research instrument, testing, and test of knowledge*

Во педагошките истражувања се користат мноштво истражувачки постапки и инструменти за собирање на податоци. Оттаму се јавува и потребата од термилошко разграничување на овие два поима, т.е. што се подразбира под поимот истражувачки техники (често за нив се применува терминот постапка), а што под поимот истражувачки инструменти. Истражувачките техники се оние кои овозможуваат организирано, систематски и плански да се дојде до поставената цел. Алатот што се користи за таа намена се нарекува истражувачки инструмент и со него се обезбедува идентификација, собирање и мерење на објективните, реално постојните, утврдени факти.

Кои техники и кои инструменти ќе се користат, како тие меѓусебно ќе се комбинираат во рамките на истражувачките методи, зависи од битните елементи на истражувањето т.е. поставениот проблем за истражување, предметот, целта, задачите, хипотезите, примероците, карактерот на фактите, временската рамка на истражувањето и сл.

Во истражувањето на педагошките појави, главно, се применуваат следните истражувачки методи и ним соодветните техники и инструменти за истражување (Табела 1).

Приложениот преглед на методи, техники и инструменти во табелата ни покажува дека најчесто применливи техники и ним соодветни инструменти во педагошкото истражување се:

- *набљудување* (се нарекува и опсервација или уште попознат како метод на набљудување). Овозможува примена на разновидни инструменти како протоколи за набљудување, или т.н. листови за снимање, чек-листи, забелешки, дневници;



| Методи | Техники | Инструменти |
|------------------------------------|---|---|
| Теориска анализа | Набљудување | Протоколи за набљудување, Анегдотски белешки, чек-листа, дневници на набљудување |
| Историска | Анализа на содржината | Табели Регистри Чек-листа Прегледи |
| Генетичка-развојна | Анкетирање | Прашалници за: факти, ставови, мислења, судови, интереси, преференции, делфи-упатство |
| Системно-структурално функционална | Интервјуирање | Основи за врзани интервјуа; Скица за слободни интервјуа; |
| Моделирање | Тестирање | Тестови на личноста, способности, знаења, дела итн. |
| Експериментален | Скалирање | Скали: дескриптивни, нумерички, графички одреди кои ранг скали, акумулативни скали итн. |
| Ех – пост - факто | Социометрија | Социометриски тест, социометриски прашалник, социодрама, психодрама |
| Дескриптивен | Анализа на содржината, Анкетирање, интервјуирање, Скалирање, социометрија | Листи, чек на листи регистри, Анегдотски белешки Протоколи на набљудување Дневници на набљудување |

(Табела 1)

- *анализа на содржината* на документите и литературата, пишани и останати видови забелешки (ликовни, филмски, магнетофонски, информатички и друго) со инструментите: табели, прегледи, регистри, факти собрани во документите кои се анализирани, чек-листи и друго;
- *анкетирање како техника и на неа соодветните инструменти*: прашалници (се нарекуваат и анкетни листови), прегледни, инвентарни и други прашалници за собирање на податоци, на кои писмено се одговара, специјалната „делфи“ постапка и на неа соодветниот прашалник итн.;
- *интервјуирање*, за разлика од прашалниците во кои писмено се одговара на поставените прашања, овде се бара од испитаниците усно да одговараат (се води разговор) на прашањата на истражувачите. Како инструмент се користат: *протокол* за слободно интервју и посебен лист на кој е поставена скицата или рамката за интервјуирање и протокол за врзано интервју со прашања за испитаниците околу што ќе се води разговорот и сл.;
- *тестирање* во кое испитаниците ги решаваат поставените задачи, ставки,



ајтеми, ги исполнуваат поставените барања и слично во многу голем број на разновидни *тестови* како инструменти на оваа техника (знаења, успеси, чин, интересирања, личност, посебни особини на личноста, посебни општи способности- интелегенција)...

- *скалирање* (се нарекува и рангирање), со различните *скали* како инструменти: дескриптивни, графички, нумерички, скали „одреди кој“, алтернативни, кумулативни, ранг-скали и сл.
- *социометриска постапка* која како инструмент ги користи *социометриските тестови и прашалници, социодрамата и психодрамата* и сл.
- *историја на случајот* (некои ја сметаат за посебна метода, други за лонгитудинален вид на педагошкото истражување, трети за вид на развојно истражување), во рамки на која се користат гореспоменатите инструменти и постапки.

При истражување на педагошките појави може да се користат сите истражувачки техники и ним соодветните инструменти одделно или пак се користи нивно комбинирање, со цел да се добијат што поверодостојни податоци за испитуваната појава.

Истражувачките постапки и инструменти кои постојат во нивни рамки служат за: идентификација, утврдување, опишување, мерење, објективно регистрирање, собирање, одредување и класифицирање на собраните факти. Потребно е инструментите во педагошките истражувања да овозможат собирање на што попрецизни податоци за појавите кои се истражуваат. Често за истражувачките инструменти се применува и називот мерни инструменти, поради нивната основна функција *мерењето*.

За да може да ја остварат ваквата функција, истражувачките инструменти треба да поседуваат одредени т.н. *метриски карактеристики* врз основа на кои тие стануваат т.н. стандардизирани инструменти, во кои би влегле: валидност, дискриминативност, релијабилност и објективност.

Што подразбираме под одделните метриски карактеристики на истражувачките инструменти?

За некој мерен инструмент може да се каже дека е ***валиден (адекватен, точен)*** тогаш кога го мери само она за коешто е наменет. Постојат неколку постапки за утврдување на валидноста како метриска карактеристика на инструментите:

- а) Една од најстарите и најмалку сигурна постапка е интроспективната анализа на задачите т.е. субјективна проценка на нивната валидност. Позната и како априористичко утврдување на валидноста на инструментот.
- б) Од посебно значење е и репрезентативноста на примерокот на содржината која во инструментот треба да го претставува целокупното градиво кое се мери со тој инструмент. Задачите во инструментот мора да ја „покриваат“ содржината која ја мерат т.е. инструментот мора да биде содржински валиден.



- в) Честа постапка за утврдување на валидноста на педагошките инструменти е испитувањето на степенот на поврзаност помеѓу резултатите кои испитаниците ги постигнуваат. За таа цел се применува Пирсоновиот коефициент на корелација, но не ретко се применува и коефициентот на контингенција.
- г) Користење на постојни валидни мерни инструменти, и врз таа основа утврдување на степенот на поврзаност со новиот мерен инструмент како критериум на валидност.
- д) Најдобар начин за одредување на валидноста на мерниот инструмент е факторската анализа која се заснова на пресметување на корелација.

Дискриминативноста (осетливоста) е својство на мерниот инструмент да ја регистрира разликата во големината која е предмет на мерење. Дискриминативноста на инструментот е поголема доколку со нејзина помош може да се регистрираат и најмали разлики. Зависи од бројот на задачите (ајтеми) во тестот. Основен услов за зголемување на дискриминативноста на еден тест е да има минимум 20 задачи. Поврзана е и со друга метриска карактеристика, позната како примереност по тежина.

Со помош на ајтем анализата се одредува дискриминативната вредност на секоја ајтема (задача, ставка) и врз основа на тоа ајтемот се задржува во тестот или се елиминира.

Релијабилноста (постојаноста) претставува метриска карактеристика на инструментот, ако при две мерења на една иста големина, на исти испитаници дава идентични или многу слични резултати. Во таа насока и се применува коефициентот на корелација (Пирсонов коефициент на корелација) за утврдување на поврзаноста помеѓу резултатите кои истите испитаници ги постигнале во првиот и вториот применет тест. Оваа постапка уште се нарекува **и ретест постапка**.

Под **објективност** на мерниот инструмент се подразбира независност на резултатот од мерителот, бидејќи кога поголемиот број на резултати од мерењето зависат од оценувачите, тоа претставува помалку објективен мерен инструмент. Се постигнува со: посебно обликувани задачи, со упатство за работа на испитаникот и упатство за оценување на мерните инструменти. Истражувачките инструменти треба истовремено да се: практични, рационални и економични, што значи лесно и едноставно да се применуваат со максимално штедење на сила, време и средства и на истражувачите и на оние коишто се опфатени во истражувањето.

Многу често за решавање на практичните педагошки проблеми, насочени кон унапредување и менување на постојната наставна практика, како техника за собирање на податоци се применува тестирањето, т.е. неговиот инструмент тестовите со кои се утврдува состојбата на некои појави, *резултатите* на воспитно-образовната работа, односно *што* се постигнало (но не и како)



при некоја работа. Во таа насока се користат, пред сè, тестовите на знаење и тестовите на способности, односно, како што обично се нарекуваат, тестови на постигнување.

Зборот тестирање има латинско потекло т.е. *testum* – што значи аптекарски сад за проба, испитување со кое нешто се мери или проверува, т.е. глаголот *testor, testari* - да се посведочи нешто, да се докаже.

Поповски, К. и Стојановски, З. под поимот тестирање го подразбираат „секоје мерење кое ни дава квантитативни податоци за расудување и заклучување“¹.

Во психологијата тестот се дефинира како „стандардизирана постапка (испитаникот, ставен во одредени услови, се изложува на планирано влијание во вид на стимул) со која се провоцира одредена психичка активност чиј производ се мери ... врз база на што се заклучува за степенот на развиеност или квалитетот на испитуваната особина“².

Рот, Н. го одредува како „средство за испитување кое содржи задачи еднакви за сите испитаници, а освен тоа и точно утврдена постапка за оценување на успехот или неуспехот, односно за нумеричко означување на степенот на успехот на тестот за секоја единка“².

Во педагогијата тестот се дефинира како „педагошки баждарен мерен инструмент со одредени карактеристики, кој се состои од една или повеќе задачи со кои кај испитаникот се предизвикува одредена активност, а нејзиниот резултат се вреднува на стандарден начин, врз основа на меѓусебни споредувања на резултатите од разни испитаници, односно врз основа на споредување со некоја норма или критериум“.

Ние под поимот тестирање ќе подразбираме техника за собирање на податоци која ги користи различните видови на тестови кои можат да бидат стандардизирани и нестандардизирани, кои содржат различен број на задачи, еднакви за сите испитаници, со точно утврдена постапка за нивно оценување и означување на успехот, неуспехот.

Постојат различни поделби на тестовите, кои произлегуваат од различните критериуми кои се земаат предвид при нивната поделба. Најчесто се среќаваат три групи на тестови и тоа: а) тестови за испитување на личноста во потесна смисла; б) тестови на знаења; в) тестови на способности.

За нас од посебен интерес се тестовите на знаења.

Што претставуваат тестовите на знаења?

Тестовите на знаења (се среќаваат под различни називи како педагошки тест, наставен тест, тест на знаења, дидактички тест - всушност, претставуваат неформални тестови на знаења, тестови чии мерни карактеристики не се утврдени, истите не се стандардизирани, не се баждарени) претставуваат мерни инструменти со кои се утврдува што постигнала единката во текот на учењето,

1 Педагошки речник, (1967), Београд: Завод за издавање уџбенике СР Србије, стр.447

2 Рот, Н., (1959), Мерење успеха у учењу, Београд: Рад



т.е. се утврдува и мери квантитетот и квалитетот на знаењето кое единката успеала да го стекне во текот на учењето.

Тестовите на знаења како стандардизирани мерни инструменти ги поседуваат сите метриски карактеристики, како: валидност, доследност, објективност, практичност, економичност, баждареност.

Кој сè може да изработува тестови на знаења?

Може да ги изработува стручно лице од соодветната област која ја предава, но најдобро би било тоа да се стручни тимови во разни воспитно-образовни институции, затоа што нивната изработка бара доста време, средства, кооперативност од страна на различни профили: педагог, психолог, лингвист, статистичар, стручно лице од соодветната научна област и др.

Видови тестови на знаења

Постојат повеќе видови тестови на знаења и тоа:

- ***Стандардизирани*** - ги поседуваат сите метриски карактеристики и се делат на т.н. *традиционални или нормативни* тестови кај кои поединечните резултати кои поединци ги постигнуваат на овие тестови се споредуваат со определени норми, утврдени врз основа на достигнувањата на една репрезентативна група и *критериумски* тестови кои се наменети за оценувања на постигањата на испитаниците во совладувањето на знаењето во однос на некоја однапред поставена цел.
- ***Нестандардизирани*** (неформални), најчесто изработени од наставниците кои резултатите од нив ги применуваат претежно за оценување на успехот на учениците, тестови кои не ги поседуваат сите метриски карактеристики.
- ***Тестови на знаења во потесна смисла на зборот*** – со нив се испитува знаењето на одделни факти, податоци и други карактеристики.
- ***Тестови на оспособеност за применување на знаењето*** - се проверува колку испитаниците се оспособени за примена на знаењата - пр. правописни правила.
- ***Тестови од видот хартија и молив или вербални тестови*** - задачите во нив се запишани со зборови или со симболи и од нив се бара вербален одговор или пишување.
- ***Тестови на извршување, изведување на некоја операција, физичка активност*** - како одговор испитаникот може да изведе некоја операција.
- ***Индивидуални*** - задачите ги решава одделно секој испитаник.
- ***Групни*** - под водство на испитувачот работи една група врз основа на претходно дадени упатства.
- ***Временски или брзински тестови*** - постигнувањето на испитаниците се мери со бројот на задачите кои се решени во определен временски интервал.
- ***Скалирани тестови, тестови на моќ*** - се состојат од задачи различни



по својата тежина во почеток полесни, а понатаму постепено се зголемува тежината на задачите за да се стигне до најтешките на крајот - со нив се мери обемот на стекнатото знаење, способноста за негова примена.

- **Тестови на знаења за вежбање на учениците** - им се даваат на испитаниците претежно за вежбање на примената на одредени знаења или пак за развивање на одредени вештини и навики.
- **Дијагностички тестови на знаења** - се применуваат повремено кога испитувачот сака да оцени што знаат испитанците, со какви знаења располагаат за да може понатаму рационално да ја организира и изведува понатамошната активност.
- **Тестови на знаења за оценување на учениците** - кај нив обично се настојува да се стандардизира постапката на нивното задавање и оценување на постигнатите резултати и се обезбедува максимална објективност. Слабост им е што со нив се бара само т.н. фактографско знаење на материјалот, а не неговата практична применливост и неговата поврзаност; успехот често зависи и од одредени објективни околности во кои ќе се изведува тестирањето.
- **Тестови на знаења за потребите на професионалната ориентација** - се применуваат серии на тестови кои имаат за цел утврдат во кое подрачје, во која област ученикот најмногу се истакнува и има изгледи за успех.
- **Тестови на знаења за оценување на ефектите на иновациите во образовно-воспитната дејност** - со нив се утврдува дали некоја иновација придонесува или не за поуспешно совладување на наставниот материјал во споредба со друг начин на изведување на настава.

Сите овие тестови најчесто се изработуваат само во една форма. Постојат и т.н. **паралелни форми на тестот** – тестови кои по својата форма, содржина, број на задачи и по сите др. карактеристики се исти, кои имаат исти аритметички средини, еднакви стандардни девијации, еднакви меѓусебни интеркорелации- т.е. се подразбира постоење на повеќе групи на тестови за една иста група на испитаници, за една иста област или дел од материјалот, со цел обезбедување од препишување од страна на испитаниците и т.н. **батерија на тестови** –кои содржат повеќе тестови кои опфаќаат различни теми од еден наставен предмет (пр. постојните во работните тетратки на учениците).

Низ кои етапи поминува изработката на еден тест на знаења?

Изработувањето на план за подготовка и употреба на тестот треба да ги содржи следните елементи:

- **Дефинирање на цел за употреба на тестот** – целта треба да биде најконкретно искажана и прецизирана (што ќе се мери, кој ќе биде тестиран и за што ќе се користат резултатите од тестот).
- **Определување на содржината на тестот** - кои наставни содржини ќе бидат земени во вид, т.е. кои активности на учениците (помнење, разбирање,



сфаќање или практична примена) со тестот ќе се проверуваат.

- *Утврдување на видот на задачите* - зависи од квалитетот на знаењето кое сакаме да го испитуваме; степенот на објективност што сакаме да го оствариме во оценување на знаењето кај учениците, возраста на испитаниците).
- *Утврдување на бројот на задачи во тестот* – зависи од целта која се сака да се постигне со употребата на одреден тест, односно намената на резултатите што ќе се добијат со негова примена; од должината на времето за решавање на тестот; надворешната форма на задачите во тестот.
- *Пишувањеназадачизатестот* – неопходен услов за ова е испитувачот темелно да го владее материјалот од соодветната област, потребно е познавање на образовното ниво на испитаниците, способноста на испитувачот за вербално комуницирање, како и нивната фантазија и интуитивност во откривање на проблемските ситуации во смисла кои задачи ќе бидат најдиректни-препорачливо е тим на составувачи или пак преглед на претходно составени тестови, како и соодветно искуство и соработка. Задачите се составуваат на основа на однапред утврдена структура и граница на наставната содржина која треба да се опфати со тестот. Потребно е задачите да бидат различни (тоа се задачи, на присетување и дополнување, алтернативен и многустран избор, „спарувањето“, средувањето, аналогијата и др.) и нивниот број да биде поголем од бројот на задачите кои ќе бидат „задржани“ во конечната форма на тестот.
- *Средување на задачи* – најнапред нивно средување по вид, средување според нивната релативна тежина или според содржината што ја претставуваат и техничко оформување на тестот (се однесува на естетскиот изглед на тестот, просторот за одговарање, начинот на означување). Се елиминираат задачите кои не одговараат на поставените барања (лошо составената задача, задачата која по својата содржина не одговара на она што се сака со тестот, нејасни и двосмислени задачи и сл.). Од задачите кои останале, се составува прва (прелиминарна содржина) во врска со тестот.
- *Пишување на упатства за употреба на тестот* – најдобро е да се во пишана форма или пак да им бидат дадени на испитаниците пред започнување на тестирањето, а кои се однесуваат на објаснување на содржината на тестот, мотивацијата на испитаниците, начинот на работа, времето за работа, исправките во текот на работата, дисциплината, позитивните и негативни поени од истиот и начинот на бодирање).
- *Составување на клуч за оценување на тестот* - во него најпрецизно треба да се назначи што се смета за правилен одговор на задачата, т.е. кои се точните решенија на одреден вид на задачи - се дава на обичен лист хартија или пак се применува шаблон или маска.
- *Умножување и прелиминарна примена на тестот* – се применува на репрезентативниот примерок на испитаници. Цел на оваа прелиминарна пилот-примена е да се провери тестот кој ќе се применува во основното



истражување. Врз основа на податоците добиени во прелиминарните истражувања се одредуваат поединечни метриски карактеристики, се врши корекција, се елиминираат неадекватните задачи, се одредува оптималното време потребно за решавање на тестот, се коригира упатството и клучот на оценување, се утврдува редоследот на задачите и сл., се утврдува дали тестот е технички добро уреден, по што следат и негови соодветни корекции.

Вид на задачи во тестовите на знаења

Во врска со прашањето за видот на задачите, во литературата наидуваме на разлики во поглед на одредувањето на самиот назив како: задачи, ставки, ајтеми, кои потекнуваат од разликите во поглед на барањата кои се поставуваат пред испитаникот, но во суштина под задача се подразбира поставено барање пред испитаникот за кое се бара решение, одговор или нешто да се изведе.

Задачите во тестовите најчесто се искажани со зборови, броеви, фрази, симболи, цртежи или цели реченици дадени по одреден редослед. Главно во литературата за тестовите се среќаваат два вида на задачи и тоа:

- задачи кај кои испитаникот сам го дава одговорот, ги бележи зборовите, броевите, симболите што претставуваат решение на задачата и
- задачи на кои испитаникот одговара така што решението го избира од оние одговори кои му се понудени во тестот.

И во едниот и во другиот вид на задачи постојат повеќе варијанти.

Во првиот вид на задачи во кои од испитаникот се бара присетување на содржината и самостојно конструирање на одговорот се можни неколку варијанти и тоа:

- задачи од видот кратки одговори – прашање-одговор; задача заповед (напиши, наведи, наброј...), најсоодветни за испитаници од помладата возраст;
- задачи од видот довршување и дополнување на реченицата - задача довршување на започнатата реченица; задача – дополнување на изоставени зборови кај кои треба да се избегнува буквалниот препис на реченици од учебникот - затоа што се запоставува она што претставува лична сопственост на испитаниците;
- задачи од видот поврзување, идентификување и средување.

Овој вид на задачи најчесто се применуваат тогаш кога решението или одговорот може да се даде со еден збор, знак, симбол, број, фраза. Бодувањето кај овој вид на задачи се изведува врз основа на тоа што ќе се бара од испитаникот. Ако од нив се бара само еден податок, за точен одговор се дава само по еден поен, два или повеќе одговори - за секој точен по еден поен или ако само делумно одговори не се дава ниту еден поен. Одлуката за начинот на оценувањето ја донесува составувачот. Кој принцип ќе се примени зависи од тежината на барањата, целта на задачата и сл.

Основната предност на овој тип на задачи се состои во тоа што од учениците



се бара сами да го дадат одговорот, да го истакнат она што веќе станало нивна лична сопственост.

Недостатоците на овој вид задачи се состојат во тоа што тешко се обезбедува објективноста, непристрасноста, присуството на „ало“ ефектот, невозможно е компјутерско прегледување на одговорите, тешко применлив клуч од страна на други оценувачи, се бара постоење на фактографско познавање на материјата, се продолжува времето за работа и сл.

Во втората група на задачи т.н. **задачи на препознавање**, кај кои од испитаникот се бара да го одреди решението на задачата од понудените одговори можни се следните варијанти:

- задачи од видот двочлен избор-точно/неточно; да/не; се даваат само две алтернативи итн., модифицирана варијанта-според која се бара не само да се одбележи точно/неточно, но и да се исправат погрешните тврдења со допишување на податоци кои ќе ги направат да бидат точни;
- задачи од видот повеќечлен избор - задачи со еден точен одговор - се даваат повеќе одговори од кои само еден е точен, а испитаникот треба да го обележи; задачи со два или повеќе точни одговори кои испитаникот треба да ги одбере од понудените и да ги обележи и задачи со еден или повеќе погрешни одговори – од понудените одговори испитаникот да ги одбере погрешните.

При пишувањето на задачи од овој вид посебно внимание треба да се посвети на начинот на пишување на задачите во смисла да се одбегнуваат или отфрлаат зборови кои придонесуваат тврдењата или прашањата да бидат двосмислени, да се води сметка на еднаквата распределба на точни и неточни одговори, должината на тврдењата во задачи да биде приближно еднаква, да се внимава на редоследот на прашања со точни/неточни одговори, да не се употребува негацијата не, дистракторите (погрешните решенија) да се прифатливи, да изгледаат привидно точни, да има доволен број на понудени можни одговори.

Бодувањето на одговорите кај задачите од видот двочлен избор се состои во давање на секој точен одговор по еден поен. Кај задачите од видот повеќечлен избор за секој точен одговор исто така се дава по еден поен, т.е. за секоја задача се даваат онолку поени колку што одговори се бараат во неа (еден, два или повеќе). Во врска со ова постои несогласување меѓу повеќе статистичари, тој еден поен да биде за целото прашање или пак да се дадат толку поени колку што има точни понудени одговори. Сепак преовладува мислењето дека еден поен е соодветен за точните заокружени два или повеќе одговори за поставениот ајтем.

Предностите на задачите од овој вид се состојат во тоа што временски и просторно се економични, постои максимална објективност, можност за компјутерски преглед на истите и нивно оценување, непристрасност, можност за примена на клучот и оценување од повеќе испитувачи, како и можност за самостојно оценување. Слабостите на овој вид задачи се состојат во тоа што често прашањата може да се двосмислени, зависи од дистракторите, како и



можноста од препишување или едноставно погодување на точните одговори без познавање на вистинското решение.

Тестовите на знаења можат да се применуваат индивидуално и групно, повремено, континуирано и можат да бидат јавни (достапни за сите) и тајни до моментот на испитувањето, анонимни и можат да ги содржат сите важни податоци за испитаникот.

Често во применетите педагошки истражувања можат да се користат тестови кои веќе се применувале во некои слични истражувања. Сепак, должност на истражувачот е најнапред да констатира дали истите се соодветни за планираното истражување и дали ќе му овозможат постигнување на поставената цел.

Во малите микроистражувања често се користат *нестандардизирани тестови на знаења, низа на податоци од објективен тип*, односно „неформални тестови“ на знаења и *микротестови на знаења*, односно инструменти за спроведување на постапката - петминутно проверување на знаењата на ученикот. И за овој вид на тестови, чии составувачи се најчесто самите наставници, неопходно е пред употребата да се проверат помал број испитаници, со цел истите да бидат што повалидни и пообјективни, т.е. да поседуваат одредени метриски карактеристики.

Како се обработуваат податоците добиени со тестовите на знаења?

Обработката на податоците добиени со тестовите на знаење опфаќа:

- **сигнирање** на сите точни одговори во секој тест (може да го направи составувачот, испитувачот или ангажирани стручни лица кои пред себе го имаат клучот со точни решенија, одговори на задачите);
- **утврдување** на резултатите или скоровите т.е. збир на поени (бодови) за секој испитаник;
- **пресметување на мерките**: просек (аритметичка средина), варијабилност (стандардна девијација) и, зависно од потребата, корелација (Пирсонов коефициент на линеарна корелација) и други статистички мерки (процент и сл.) за резултати кои испитаниците ги постигнале на тестот;
- **статистичко тестирање на хипотезите** за разликите и поврзаноста помеѓу Т тестот и Ф тестот;
- **претворање на сирови во стандардни z скорови.**



Литература

1. Guilford J.P., (1968): Osnovi psiholoske i pedagoške statistike, Beograd: Savremena administracija
2. Dzordan, a.M., (1966): Merenje u pedagogiji, Beograd, Vuk Karadzić
3. Muzić, V., (1968): Metodologija pedagogskih istrazivanja, Sarajevo: Zavod za izdavanje udzbenika
4. Педагошки речник, (1967), Београд: Завод за издавање уџбенике СР Србије
5. Поповски, К., Стојановски, З., (1973): Изработување и користење на неформални тестови на знаења, Скопје: Андрагошка школа
6. Поповски, К., Стојановски, З., (1988): Скопје: Просветно дело
7. Рот, Н., (1959): Мерење успеха у учењу, Београд: Рад



Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Педагошки факултет - Штип

Д-р Снежана Ставрева-Веселиновска, вонреден професор
Гокиќ Милена, помлад асистент

КАКО ДА ИМ ПОМОГНЕМЕ НА ДЕЦАТА ДА ЈА РАЗБЕРАТ И ДА ЈА ПОЧИТУВААТ ПРИРОДАТА?

Апстракт

Во поголемиот дел од човековото постоење, децата го поминувале своето детство надвор од домот, во природа, поврзувајќи се со природата и истражувајќи ги полињата, ливадите и сè она што е блиску до нивните домови. Во втората половина на дваесеттиот век, детската околина за многу краток временски период стана премногу урбанизирана (Chawla, 1994). Постепено, децата сè поретко излегуваат во природа, а резултатите сè поалармантни. Истражувачите утврдиле дека одреден број од социјалните фактори резултирале во апсолутна промена во начинот на кој децата го доживуваат природниот свет денес.

Клучни зборови: *природа, биофилија, биофобија, деца, интеракција*

Децата стануваат сè повеќе исклучени од природата

„На многу деца денес им е полесно да останат дома и да гледаат телевизија. Децата не се свесни за тоа што го пропуштаат. Децата не можат да го сакаат тоа што не го знаат. Тие не можат да копнеат по нешто што претходно го немаат искусено“.

Mary Pipher, *The Shelter of Each Other*

Во процесот на „интеракцијата на децата со природата и нејзиното значење во развивањето на децата и иднината на Земјата“ авторот Randy White наведува неколку од тие фактори.

„Култура на стравот“ вклучува родители кои се плашат за безбедноста на нивните деца. Заради тој страв многу деца веќе не се слободни да шетаат низ нивните населби, дури ни во своите дворови, без да бидат придружувани од возрасни луѓе (Pyle 2002, Herrington and Studtmann 1998, Moore and Wong 1997). Повеќето вработени родители не можат да ги надгледуваат своите деца по завршувањето на часовите во училиштето. Животите на децата стануваат организирани и поставени како што сакаат родителите, кои го поддржуваат погрешното верување дека некој спорт или некој час ќе ги направи нивните деца поуспешни луѓе (Moore and Wong, 1997, White and Stoecklin, 1998). Културата



на децата кои си играат надвор е завршена и секојдневниот живот на денешните деца е префрлен внатре во домовите (Hart 1999, Moore 2004). Како последица на тоа, директниот и спонтан контакт на децата со природата е нешто што исчезнува кај децата (Rivkin 1990, Chawla 1994, Kellert 2002, Pyle 2002, Kuo 2003, Malone 2004). Оваа замена во детските животи и нивната лишеност од слободната игра во природата се нарекува „детски затвор“ (Francis 1991).

Сè подраматично е намалувањето на должината на времето кое децата го поминуваат во надворешната средина. Во периодот од 1981 до 1997 година, времето кое децата од 6 до 8 години го поминувале надвор е намалено за четири часа неделно, додека времето кое тие го поминуваат внатре во училиштата е зголемено за цели 5 часа неделно.

Денес на децата им е потребна поголема позитивна интеракција со природата.

За редуцирање на директен контакт на децата со природата - клуч на кој сè повеќе му се посветува внимание е биофобија или екофобија, страв од природата. David Sobel во „Зад биофобијата“ објаснува дека „она што е резултат, тоа е еден вид на силна шизофренија“. Децата се изолирани од надворешниот свет и преку електронските медиуми тие дознаваат за загрозените животни и екосистемот. Sobel објаснува дека децата се изложени на средина која е застрашувачка за нив уште од најрана возраст. Но пред тоа, ним не им е дадена можноста самите да развијат личен контакт со природата.

„Ако сакаме децата да цветаат“ вели Sobel „да станат вистински способни, тогаш дозволете им да ја засакаат Земјата, пред да побараме од нив да ја сочуваат“.

J.A.Palmer (1993 г.) во своите научни истражувања дошол до сознание дека еден од најважните фактори во развивањето на личната свест за природата е позитивното искуство стекнато за време на детството. Понатаму, истражувањата направени од R.A.Wilson (1994 г.) и D.A.Simmons (1994 г.), базирани на лични интервјуа со група на деца од предучилишна до 9-годишна возраст, покажуваат дека ставот којшто децата го покажувале кон различните појави во природата (дождот, дивите цвеќиња, дрвјата, птиците) вклучуваат повеќе искажување на страв и не сакање, отколку почитување и уживање. S. Cohen и D. Norm-Wingerd, (1993 г.) споменуваат дека скриените детски стравови кон природната средина се развиваат кога тие имаат многу малку контакт со живите суштества од природата и поголемиот дел од информациите ги добиваат преку електронските медиуми.

Денешниот свет не е повеќе место каде повеќето деца поминуваат долго време играјќи си надвор, креирајќи позитивни врски со природата, така што родителите, бабите, дедовците и наставниците треба да подготвуваат активности кои на децата ќе им дадат можност да научат подобро да го разберат и почитуваат природниот свет. Често пати, добронамерната едукација за природата кај децата има негативен ефект, отколку позитивен. Преодот од биофилија кон биофобија, Randy White го објаснува на следниов начин.



Проблемот со повеќето едукативни програми за природата, наменети за децата, е што децата се едуцираат преку возрастите, а не преку сопствено искуство. Еден од основните проблеми е предвремената апстракција, учејќи ги децата премногу апстрактно. Децата не започнуваат да ја развиваат способноста за апстрактно расудување до 9-годишна возраст. Колку и да се обидуваме да ги научиме децата уште од најрана возраст за апстрактна концепција, како: уништувањето на дождовните шуми, појавата на кисели дождови, озонски дупки и ловењето на китови, не може да се добијат никакви резултати. Кога ги прашуваме децата: како ќе се справат со проблемите, тие стануваат нервозни, се исклучуваат и развиваат фобија. Во овој случај може да се развие биофобијата – страв од природниот свет и еколошки проблем-страв да се биде надвор.

Според М.С.Стојниќ (2007 г.), биофобија и биофилија, како поими, се втемелени во биологија како општа наука. Со првиот поим најопшто се определува страв од животот или, малку попрецизно, ирационално бегане од животната реалност. Другиот термин е антитеза, љубов кон животот. Меѓутоа, и двата поима се поврзани со индивидуалната состојба на организмот или со свеста на поединецот. Ако биофобијата се препознава по насилството на поединецот кон животната средина, тогаш слично може да се каже и за биофилијата дека е оптимистички поглед на живот. Но, научно не е оправдано и докажано дека некој народ е биофобичен или биофиличен, па дури и малите општествени групи, тие не се секогаш поттикнати од исти мотиви за покажување на исти симптоми. Оттаму во биологијата, како пандан на биофобијата и биофилијата, сè почесто се употребуваат термините екофобија и екофилија. Екофобија означува бегане од дома, од општествената средина или од општествено воспоставените норми на определени популации и социјални слоеви.

John Burroughs сфатил дека знаењето без вложување на љубов нема да остане трајно. Но ако првин дојде љубовта, знаењето ќе ја следи и љубовата ќе остане. Проблемот со повеќето едукативни програми за природата е што тие се обидуваат да информираат за знаењето и за одговорноста, пред да им биде дозволено на децата да ја развијат љубовта кон природата. Ние треба да им дозволиме на децата да развијат биофилија, љубов кон природата, пред да побараме од нив да ја зачуваат истата.

Како да им помогнеме на децата да развијат љубов кон природата

Раното искуство со природниот свет било позитивно поврзано со чувството на чудење. Овој начин на знаење, ако е препознаен, може да служи како долг животен извор на радост, како поттик или мотивација за понатамошно учење.

Тажно, но вистинито... можноста за искусување на светот... како извор на чудење има тенденција да ослабе пред време. Ова изгледа дека е вистина за западните култури, каде што децата се охрабрани да го фокусираат своето учење кон веќе осознаен модел, отколку лично да ја истражуваат природата.



Ruth Wilson „Чудата на природата“ и „Почитување на детскиот пат на учење“, објаснува дека без продолжени и „опипливи“ искуства е невозможно децата да добијат длабоко, интуитивно разбирање за природата.

Како можат родителите и наставниците да им помогнат на децата да развијат љубов кон природата на многу поедноставен начин? Еден одговор доаѓа од проучувањата на начините како да им се помогне на децата подобро да го разберат, почитуваат и лично да се поврзат со светот околу нив. Анализирани се податоци добиени од директното набљудување на предучилишните деца и децата во одделенска возраст, за да увиди како активностите можат да му помогнат на детето да развие поголем афинитет кон природата. Направени се серија на програми и активности за наставници, родители и деца, базирани на нивните истражувања, за да можат заедно да уживаат во надворешниот свет, како дел од новата програма за деца од предучилишна возраст и деца од I до IV одделение.

Повеќето истражувања ги потврдуваат претходните откритија, бранејќи ги убедливите докази дека позитивното искуство со природата донесува значајни придобивки за децата. Неколку од тие придобивки се:

- Деца со болест која предизвикува проблеми со вниманието. Кога тие развиваат соодветен контакт со природата, покажуваат подобрување во способноста да се сконцентрират (Taylor, 2001).
- Деца кои најчесто имаат позитивно лично искуство со природата покажуваат повеќе напредни моторни функции, вклучувајќи ја тука координацијата, рамнотежата и снаодливоста (Grahn, 1997, Fjortouf, 2001).
- Соодветната интеракција со природата им помага на децата да развијат сила за набљудување и креативност (Crain, 2001).
- Развивањето на имагинацијата и чувството за чудење биле позитивно поврзани со раните детски искуства со природата (Cobb 1997). Чувството на чудење е важен двигател за долготрајно учење (Wilson, 1997).

Секоја година се дистрибуираат милиони дрвја, се потпомага едукацијата во училиштата за грижата на дрвјата и се помага во пошумувањето на илјадници предели уништени со оган.

Децата можат многу да научат преку Интернет, но сигурно не знаат какви дрвја се наоѓаат пред нивната куќа. Тие можат да гледаат секакви настани на телевизија, но не се свесни за животот којшто се одвива надвор од нивните прозорци. Тие имаат зачудувачки и често насилни авантури со себеси во видео игра, но тие изгледа не поминуваат доволно време со некој возрасен кој се грижи за нив, доживувајќи обична, но многу позначајна, авантура. Децата често пати не се поврзуваат со природата на каков било начин. Но, постои нова можност за децата да уживаат во дрвјата, птиците, растенијата и животните, и да изградат трајни врски со природата и со возрасните, со кои тие го делат надворешното истражување.

Идеите за истражување на природата се развиени и специјализирани за децата. Идејата е едноставна: да се креира еден нов пат, да се изнесат родителите



и децата надвор, да се поврзат со природата и истата да ги инспирира, за да го почитуваат живиот свет – денес и во иднина. Идеите за истражување на природата го охрабрува амбициозниот интерес за природата и средината. Исто така е значајно набљудувањето и развивање на способностите за решавање на проблемите, кои ќе бидат значајни во сите субјекти. Можеби, најважно од сè е да ги охрабри децата и возрасните да поминуваат повеќе време заедно, не во брза и супер-организирана средина, туку во релаксирана и смирена надворешна средина, со време за разговор, набљудување, со цел да бидат заедно.

Ова треба да биде катализатор за да го зароби нашето дете во постојан интерес кон природата, дрвјата и нивната животна средина. Целта е да се инспирираат генерации да садат дрвја и ќе се интересираат за животната средина. Затоа, најпрвин децата треба да уживаат и да ја почитуваат природата, а не да ја гледаат како извор на грижи. Чудата на природата може лесно да се најдат во најблискиот парк во околината на живеење.

Сите ние сме родени со интерес за светот околу нас. Тоа е истражување и учење со сите сетила, за вид, слух, вкус, допир и мирис. Од моментот на раѓање ние истражуваме во комплексен и фасцинантен свет. Чудото на природата не е ограничено само во егзотични места, како тропските шуми во светот. Тие се во твојот двор или твојата градина, ако трагаш по нив. Во очите на натуралистот врапчето може да биде интересно како рајска птица. Однесувањето на глушецот е подеднакво интересно како и однесувањето на тигарот. Нашата планета е интересно комбинирана, носејќи енигми и загатки кои треба да бидат решени. Како натуралисти, никогаш нема да страдаме од ужасната модерна болест наречена *досада* – затоа, излези и прошегај во природата, биди љубопитен за природниот свет и уживај!

Треба да се користат интерактивни семејни активности за креирање на почит и страст кон природата, поблиску до умовите на денешните млади студенти, градејќи ја патеката за долготрајно конзервирано управување. Секој дел е придружуван со забава, истражувачко тестирање, активности кои беа дизајнирани за истите да можат да бидат направени насекаде, без разлика дали тие живеат во село или во град. Треба да се охрабрат учесниците за учење. Со комбинирање на надворешните активности, интересни приказни со едукативна порака, децата ќе добијат инспирација и знаење за да преземат поголема грижа за иднината на планетата Земја.

Од односот кон животот и природата се наметнува и прашањето: дали можеме да манипулираме со вредностите на природната средина или тие сами произведуваат вредност? Без одговорност не постои ниту обврска кон природата. Човекот е осуден на трпење и исчекување на неможноста да се адаптира на понатамошната инерција на стресот или неговото потполно смирување. Секоја манипулација во односот на животот кон природата само го забрзува доаѓањето на „судниот ден“ (М.С. Стојниќ, 2008).

Целта е да се овозможи овој вид на реакција на животот, менување на многу луѓе во годините напред. Ако сакаме во иднина да имаме што повеќе



луѓе кои ќе засадат дрвца и ќе се грижат за природата, треба да овозможиме значајно искуство кое ќе ги поврзе децата со природата денес. Низ сопствените активности, способностите за набљудување ќе бидат научени низ забава, директно од децата, но исто така и за родителите и за наставниците, така што и тие ќе имаат знаење, ентузијазам и комодитет за да ги поддржат децата, да им помогнат да бидат возбудени за истражување на природата.

Некои од овие надворешни искуства може да бидат понудени во училиштата. Еден наставник во основно училиште коментира:

„Јас сум наставник во едно од најсиромашните училишта. Набавувам дрвја, за да ги засадам во училишниот двор со моите ученици. Но се плашам за децата, кои, изгледа, немаат никаква врска со природата. Неколку деца чувствуваат емпатија кон природата. За да им се помогне на децата да ја засакаат природата, ние направивме училишна градина, во која произведуваме зеленчук за бездомниците и одгледуваме цвеќиња. Треба да бидеме почестени што ја имаме можноста, како едукатори, кај децата да го поттикнеме разбирањето за значењето на дрвјата“.

Заклучок

Пренесувањето на позитивните искуства и доживувањето на живите појави во нашата природа, за жал, не се дел од нашите предучилишни институции, ниту од нашите училишта. За истражување на природата треба да се дизајнира и да се работи директно со децата. Треба да се развие посебна наставна програма за наставниците. Нема последици од поттикнувањето на детето да излезе надвор и да ја истражува природата. Резултатот ќе биде „деца - подобри во умот и подобри во здравјето“ и во наредната генерација – љубители на средината. Има уште многу од овој свет да се истражува. Треба да се разбудат младите умови и да се изнесат надвор, за да се поврзат со природата за која многу малку знаат.

Литература:

- Chawala, L. (1994). Editors' Note, *Children's environments*, (11) 3.
- Cobb, E. (1997). The ecology of imagination in childhood. New York: Columbia University Press.
- Cohen, S & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and behavior*, 25 (1), 103-120.
- Ejorftoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education Journal*, 29 (2): 111-117.
- Grahr, P., Martensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A., (1997). UTE pa DAGIS, Stad & Land nr. 93/1991 Sveriges lantbruksuniversitet, Alnarp.



- Hart, R & Raver, A. (1999). Tutored by the great outdoors at a Southern Pines playground. *New York Times*, October 7, 1999.
- Kuo, F. (2003) Book review of *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. *Children, Youth and Environments*, 13 (1)
- Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children ‘ s environmental learning and the use, design and management of school grounds. *Children, Youth and Environments*, 13 (2),
- Миленко С. Стојнић, 2007: *‘Искоришћавање природних потенцијала централног дела Срема у функцији одрживог развоја’*, Магистарски рад, Факултет политичких наука, Београд.
- Milenko S. Stojnic, 2008, *Sustainable development between natural and historical stress*, International conference, Glogal change, 18-19 april, Sofia, Bulgaria, University of Sofia “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Geology and Geography.
- Moore, R & Wong, H. (1997). *Natural Learning: Rediscovering Nature’ s Way of Teaching*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- Moore, R. (2004). *Countering children’ s sedentary lifestyles by design*. Natural Learning Initiative. Accessed June 12.
- J. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *Journal of Environmental Education* 24: 26-30
- Pyle, R. (2002). *Eden in a vacant lot: Special places, species and kids in community of life* In: *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. Kahn, P. and Kellert, S. Cambridge, MA: MIT Press
- Rivkin, m. (1990). *The Great Outdoors: Restoring Children’ s Rights to Play Outside*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Simmons, D.A. (1994). *Urban children’ s preferences for nature: Lessons from environmental education*. *Children’ s environment quarterly* 11 (3): 194-203.
- S. S. Veselinovska and M. S. Stojnic, 2007, *Moving from biophilia to biophbia*, Congress of ecologists of Macedonia, 6-9 october, Struga, R. Macedonia
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclauming the Heart of Nature Education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Taylor, A., Kuo, F. & Sullivan, W. (2001). *Doping with ADD: The surprising connection to green play settings*. *Enviromment & Behavior*, 33 (1), 54-77
- White, R. & Stoecklin, V. (1998). *Children’ s outdoor play and learning environments: Returning to nature*. Accessed June 11, 2004
- Wilson, R. (1994) *Enhancing the outdoor learning environment of preschool programmes*. *Environment Education* 46: 26-27 EJ484 153
- Wilson, R. (1997) *The wonders of nature: Honoring children’ s way of knowing*. *Early Childhood News*, 6 (19).





Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Педагошки факултет - Штип

Доц. д-р **Владо Петровски**

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМОТ, ГЛОБАЛИЗАЦИЈАТА И ОБРАЗОВАНИЕТО

Апстракт

Современиот свет се карактеризира со неколку основни тенденции. Тој е мултикултурен и намалувањето на ефектите од осознавањето на разновидноста на интернационален и на интеркултурен план има огромно значење. Светот се глобализира - народите се во поголема економска, научна, културна и политичка меѓусебна зависност. Глобалните мерења на образованието и културата започнуваат да доминираат над локалните. Во современото образование интернационалните образовни стандарди и тенденциите добиваат предност во однос на тенденциите на културно и образовно разединување. Училиштата стануваат сè повеќе и повеќе мултикултурни.

Клучни зборови: *мултикултурен, глобализација, образование, училиште*

Најголем број од земјите во светот се културно хетерогени. По најновите проценувања, во 184 независни држави во светот постојат околу 600 јазични и 500 етнички групи. Само за неколку земји во светот може да се каже дека нивните граѓани говорат ист јазик и дека í припаѓаат на иста етнонационална група.

Оваа разновидност наметнува серија на важни прашања кои можат да бидат предмет на спор. Малцинствата и мнозинството во голема мера се противречат во врска со прашањата, како што се: јазичните права, регионалните автономии, политичкото претставување, наставните програми, националните симболи, изборот на химната или пак државните празници. Изноаѓањето на морално одбранбени и политички животворни одговори на овие прашања претставува најголем предизвик со кој демократиите се соочуваат денес. Настојувањата да се создадат либерално-демократски институции во Источна Европа и во Третиот свет се подринени поради националистички конфликти. Во Западна Европа, бројните спорови во врска со правата на имигрантите и другите културни малцинства доведуваат во прашање многу претпоставки на кои со децении се засновал политичкиот живот. По крајот на студената војна, етнокултурните конфликти стануваат најголем извор на политичко насилство во светот и не покажуваат тенденција на намалување.

Модерните општества во голема мера се соочени со малцинските групи кои бараат признавање на сопствениот идентитет и приспособување на нивните разлики. Тоа најчесто се означува како предизвик на мултикултурализмот. Но терминот „**мултикултурален**“ често покрива различни облици на културниот



плурализам, од кои секој за себе претставува сопствен предизвик. Малцинствата се инкорпорираат во политичките заедници на различни начини, од освојување и колонизација на претходно самоуправуваните општества до доброволна имиграција на поединците и семејствата. Разликите во начинот на инкорпорација влијае на природата на малцинските групи и на типот на односи кои тие сакаат да ги воспостават со поширокото општество.

Културната разновидност, како прво, се создава со инкорпорирање на претходно самоуправуваните и територијално концентрираните култури во поголема држава. Овие инкорпорирани култури, кои ги нарекуваме национални малцинства или со некои слични термини, настојуваат да се одржат како специфични општества покрај мнозинската култура и бараат различни видови на автономија или самоуправа, со цел да обезбедат свој опстанок како специфични општества.

Во друг случај, културната разновидност настанува како резултат на индивидуалната или семејната имиграција. Таквите имигранти често образуваат лабави асоцијации кои ги нарекуваме етнички групи. Тие по правило сакаат да се интегрираат во поширокото општество и да бидат прифатени како нивни полноправни членови. Иако тие бараат поголемо признавање на сопствените етнички идентитети, нивната цел не е да бидат сепаратни и самоуправни националности внатре во поширокото општество, туку да ги модифицираат институциите и законите во матичното општество, со што би ги приспособиле на културните разлики.

Западната политичка традиција долг временски период молчела за овие проблеми. Најголемиот број на организирани политички заедници низ историјата биле мултиетнички, што претставува сведоштво за сеприсутното освојување и трговија во пошироки размери, кога станува збор за човечките активности.

Низ историјата, власта била творец на различна политика кон културните малцинства, со цел да се оствари идеалот на хомогена државна заедница. Некои малцинства биле дури физички уништени, со масовни прогонувања или со геноцид. Други малцинства биле принудно асимилирани и принудени да ги усвојат јазикот, религијата и обичаите на мнозинството. Трети, пак, се третирано како туѓинци и биле изложени на физичка сегрегација и економска дискриминација, при што им биле укинати и политичките права.

Во текот на историјата се правени различни настојувања, со цел да се заштитат културните малцинства и да се регулираат потесијалните конфликти помеѓу малцинствата и мнозинството. Во раниот период на минатиот век со билатерални договори им е регулиран третманот на припадниците на сопствената нација во другите земји. Овој договорен систем бил проширен добивајќи мултилатерална основа, за време на Лигата на народите.

По Втората светска војна станало јасно дека постои потреба за поинаков пристап на малцинските права. Голем број либерали се надевале дека новото нагласување на „**човековите права**“ ќе ги разреши малцинските конфликти. Наместо малцинските групи да се штитат директно, со специјални права кои



им се даваат, културните малцинства се заштитени посредно, со гарантирање на базичните граѓански и политички права на сите поединци, без разлика на нивната групна припадност. Основните човекови права, како што се слободата на говорот и здружувањето, и покрај тоа што им биле припишувани на поединци, биле остварувани во заедница со останатите, со што се мислело дека тие ќе го обезбедуваат и заштитуваат и групниот живот. Таму каде што се овие права цврсто заштитени, се тврдело дека нема потреба од какви било други права да им бидат пропишани на членовите на специфичните етнички или национални малцинства. Општа тенденција на повоеното движење за промоцијата на човековите права била проблемот со националните малцинства да се подведе под широк проблем на обезбедување на базичните индивидуални права на сите човечки суштества, без да се има предвид нивното припаѓање кон одредена етничка група. Главна претпоставка била дека на припадниците на националните малцинства не им се потребни права од специјален карактер, или дека тие не треба да добијат посебни овластувања за нив или пак дека тие ним не можат да им се гарантираат. Доктрината за човековите права е набљудувана како супститут за поим на малцински права, при што многу силно се инсистирало на фактот дека малцинствата чишто членови уживаат еднакви индивидуални права не можат легитимно да бараат гаранции за одржување на своите етнички и групни права.

Водени од оваа филозофија, ОН ги избришале сите референци на правата на етничките и националните малцинства во својата Универзална декларација за човековите права.

Со цел овие прашања да се разрешат праведно, неопходно е да се дополни традиционалната доктрина за човековите права со теоријата на малцинските права. Потребата за една ваква теорија станала „болно“ јасна во Источна Европа и во бившиот Советски Сојуз. Судирите околу локалната автономија, одредувањето на границите и другите етнички проблеми овозможиле голем дел од регионот да влезе во насилни конфликти. Постојат многу мали изгледи во овие региони да се воспостави стабилен мир или пак дека ќе се почитуваат основните човекови права, сè додека не се решат проблемите поврзани за малцинските права.

Денес сè повеќе се прифаќа мислењето дека е легитимно да се бара да се дополни теоријата за традиционалните човекови права со доктрината за малцинските права. Сеопфатната традиционална теорија на правдата во мултикултурните држави треба да ги вклучи како универзални права, кои припаѓаат на поединците без обзир на нивната групна припадност, така и одредени нивни групно диференцирани права или специјален статус на малцинската култура.

Крајот на дваесеттиот век се опишува како време на миграција. Огромни маси од луѓе ги минуваат границите, со што речиси секоја земја станува полиетничка по својата структура. Тој период сè повеќе се нарекува период на национализам, бидејќи сè повеќе и повеќе национални групи се мобилизирале



и го потврдувале својот идентитет. Како последица на тоа, воспоставените правила на политичкиот живот во многу земји биле доведени во прашање со новата политика на разлики. Крајот на студената војна, барањата на етничките и националните групи стануваат центар на вниманието на политичкиот во многу земји, како на внатрешен така и меѓународен план.

Меѓутоа, во многу делови на светот, групите водени со мотивите на омраза и нетолеранција, а не на правда, немаат интерес кон останатите да се однесуваат со добра волја. Под овие околности, потенцијалот на етничките и националните групи да ги злоупотребат своите права и овластувања е многу голем. Југославија и Руанда се само едни од последните опомени во врска со фактот за тоа какви сè неправди можат да се направат во име на етничките и националните разлики, од расна сегрегација и религиозни прогони до етнички чистења и геноцид.

Поради ваквите и други можни злоупотреби, потребно е конкретно решавање на малцинските права. Меѓутоа, многу е важно да се нагласат границите на тие права. Тие посебно мораат да уважуваат две ограничувања: малцинските права не смеат да ѝ дозволат на ниту една група да доминира над останатите групи, ниту пак смеат да дозволат некоја група да настојува да обезбеди еднаквост помеѓу групите и слобода и еднаквост внатре во групите.

Теоријата на глобализацијата го испитува настанокот на глобалниот културен систем. Глобализацијата денес е сфатена како процес на создавање на единствено економско, политичко и културно пространство на планетата Земја.

Таа го сугерира фактот дека глобалната култура ја донесуваат различни трендови на социјален и на културен развој, појавата на глобални обрасци на потрошувачка и консумирање, негувањето на космополитски стилови на живот, појавата на глобалниот спорт, како што се: Олимписките игри, светските шампионати и други спортски манифестации, ширењето на светскиот туризам, ширењето на образованието во светски размери, опаѓањето на суверенитетот на националните држави итн. Понатаму растежот на глобалните воени системи, препознавањето на општосветската еколошка криза, појавата на општосветските здравствени проблеми, како што е, на пример, сидата, организирањето на светски политички системи, како што се, на пример, Обединетите нации, создавање на глобални општествени движења, проширување на концептот на човековите права како и комплексната размена меѓу светските религии. Уште поважен е фактот, дека глобализмот вклучува нова свест за светот како единствен простор. Врз основа на сето ова, глобализацијата се опишува како конкретно структурирање на светот како целина, а тоа значи пораст на свеста на глобално ниво дека светот е околина која континуирано се конструира. Веројатно најконцизната дефиниција сугерира дека глобализацијата е социјален процес во кој исчезнуваат географските ограничувања на социјалните и културните аргументи и луѓето стануваат сè посвесни дека таквите ограничувања исчезнуваат.

Денес во анализата на современото општество, за неговите промени и неговата иднина, две теми стануваат сè присутни, а тоа се: глобализацијата и



нејзините рефлексии во образованието. Тие се наметнуваат како исклучително важни, затоа што, сè повеќе се раширени сознанијата дека човештвото станува единствен политички, економски и културен простор, а знаењето кое се стекнува со образованието станува најзначаен развоен ресурс.

Паралелно со прифаќањето и ширењето на свеста знаењето да станува еден од најзначајните, ако не и најзначаен развоен ресурс, и дека развивањето на овој ресурс зависи од развиеноста на образовниот систем. Во суштина паралелно со глобализацијата на општеството, со создавањето на „светското општество“, со создавањето на планетата во одредена смисла на единствен економски и политички простор, со многу противречности, се доаѓа и до глобализација на образованието.

Проблемите на образованието се предмет на разгледување и анализа на многу меѓународни собири - научни, политички и др. На тие собири критички се разгледуваат постоечките системи на образование, се укажува на нивните слабости и на основните правци на развојот на образованието во иднина, во „цивилизација на знаењето“, иако неретко се нарекува таа иднина на образованието. Во настојувањето да се отфрлат недостатоците во образовниот систем и неговиот систем и содржини се приспособат на општествените потреби и да се придвижат во пресрет на на општествените промени во XXI век, реализирани се повеќе научни истражувања на национален и меѓународен план, и, врз основа на тоа, се усвоени повеќе документи за правците во развојот на образованието, од основно училиште па сè до универзитет.

Во извештајот на УНЕСКО за образованието било укажано на значењето и улогата на образованието во совладувањето на спротивностите кои ги носи XXI век. Како основни спротивности кои ги носи XXI век, а во чие совладување треба свој придонес да даде образованието, наведени се, три спротивности: ***спротивност помеѓу глобалното и локалното***, која се гледа во потребата да се биде истовремено и граѓанин на светот и истовремено да се сочува и сопствениот идентитет; ***спротивност помеѓу универзалното и индивидуалното***, која се манифестира во прифаќањето на глобализацијата на светот и во зачувување на личната самобитност и културниот идентитет на својот народ и ***спротивности помеѓу традицијата и современоста***, која се манифестира во потребата на приспособување на новото време, на новите односи во глобалното општество со зачувување на сопствените корени на сопствениот историски развојот.

Тргувајќи од сознанието да брзите промени во современото општество, посебно во светот на трудот, условуваат релативно брзо застарување на стекнатото знаење во училиштата, а во извештајот се укажува на потребата човекот во текот на целиот свој живот да учи ако сака да биде успешен во светот на трудот и активен во општествено-политичкиот и културниот живот на заедницата во која живее. Постојаното учење на човекот во текот на животот се искажува како учење за знаење, учење за работа, учење за заеднички живот и учење за опстојување. Учење за знење подразбира совладување не само на научни информации, туку совладување со оружјето на знаењето што станува



суштина на осмислениот животот. На современата и идна реалност најсоодветна одредница е променливата реалност што значи дека добро сфатената реалност никому не му гарантира дека добро ќе ја сфати утрешнината. Затоа, човекот за да ја сфати променливата реалност мора да ги совлада средствата на осозновањето. Благодарение на тоа тој ќе може да ја унапредува својата стручност и успешно да комуницира со опкружувањето.

Во таа цел, образованието треба да им помогне на младите луѓе да го прифатат европскиот идентитет, но притоа да не се лишат ни од светската припадност, ниту пак од сопствените национални, регионални и локални корени.

Образованието за XXI век е документ кој го усвоиле претставниците на Европската тркалезна маса и ректорите од Асоцијацијата на европските универзитети. Во документот-извештајот е изложена визијата за развојот на образованието, заснована на одговорите добиени од прашалниците упатени на различни индустриски и други бизнис организации и на искуствата на претставниците на многу универзитети. Во него се поаѓа од укажувањето дека европското општество соочено со социјални и економски проблеми, кои се сложени и меѓусебно испреплетени така што не можат лесно да се решат. Во контекст на ваквото сфаќање на актуелните општествени проблеми и начинот на нивното решавање, образованието има посебно значење, а образованието и обуката на секој поединец претставува важно и единствено можно оружје со кое денес се располага.

Во суштина, како што се истакнува во извештајот, глобализацијата на економијата и политиката ги насочуваат сите европски држави кон економијата на знаењето заснована на високоразвиените вештини и на технологиите од висок степен. Врз основа на резултатите на истражувањата, добиени од анкетирањето на истакнатите директори од европските земји, за вештините и знаењата во извештајот се заклучува потребата за промена на стратемскиот правец на развојот на образовниот систем во Европа. И поаѓајќи од укажувањата на суштински атрибути на демократијата, не се само човековите права и слободи, туку и правото на квалитетно образование со кое се постигнува развој на личните способности на секој граѓанин.

Ваквиот пристап за образовано или учено општество го дефинира општеството во општество во кое учењето се прифаќа како континуирана активност во текот на целиот живот, во кое вреднувањето на знаењето е примерено на напредувањето во учењето, во кое оценувањето не се поистоветува со казна за направените грешки, а личните компетенции и тимскиот дух се препознаваат при усвојувањето на знаењата. Во суштина, во тоа општество суштината е во учењето на младите луѓе да мислат, а не само да ги акумулираат фактите.

Во современото општество постојат повеќе меѓународни, регионални и национални проекти за целите и правците на реформите на образованието, а во одредени земји се преземени или се преземаат комплетни мерки во правец на реализација на овие проекти, односно се спроведуваат реформи



во образованието, со укажување на целите кои сакаат да се постигнат со тие реформи. Имајќи го предвид фактот дека процесот на глобализацијата на општеството, односно создавањето на единствениот економски, политички и културен простор, со почитување на разните постоечки противречности, одредените земји, кои пристапуваат на реформите на своите системи на образование треба да ги користат искуствата на останатите земји, водејќи сметка за сопствените специфичности, сопствената традиција, правците и можностите на сопствениот развој. Односно, образовните системи на одредените земји треба да бидат отворени за користење на искуства на другите земји и за давање на придонес на светскиот процес за реформи во образовниот систем.

Во пронаоѓањето и конципирањето на ваквиот систем на образование треба да се тргне од сфаќањето дека најзначајни фактори, кои во контекст на општествените промени ќе влијаат на образованието се: интернационализацијата, развојот на информатички ориентирано општество, развојот на науката и технологијата и проблемите на животната средина. Односно, од крајот на студената војна се проширила меѓународната соработка во економијата, но и во општествените дејности и во културата, па затоа се поставило и се поставува прашањето на меѓународното разбирање и потребата да образованието даде свој придонес за остварување на предусловите за тоа разбирање. Тоа ќе даде придонес во тој поглед ако со своите содржини го развива чувството за разбирање за различните култури и сфаќањето дека може да се живее во хармонија со луѓе од различни култури. Со развивање на таквите чувства и сфаќања се укажува на потребата дека посетителите на различните училишта треба да учат да размислуваат за различните стилови на живот, обичаи и системи на вредност, не заклучувајќи и оценувајќи ги како правилни или пак погрешни, туку прифаќајќи едноставно како различни и во нив да се бараат заеднички карактеристики, почитувајќи ги историските традиции и повеќе димензионалните системи на вредности.

Сознанијата за еколошките проблеми, како глобални проблеми на современото општество, научно засновани, педагошки осмислени и артикулирани, треба да заземат значајно место во системот на образованието кое е меѓународно насочено и чиј концепт настанува со глобализацијата на општеството. Неопходноста за внесување на овие сознанија во образовните содржини на овој концепт на образование поаѓа од фактот дека единственото општествено пространство се остварува на планетата Земја, која претставува единствено природно пространство кое го сочинуваат посебни системи меѓусебно цврсто поврзани со многубројни врски. Еколошкото образование, како компонента на меѓународно насочено образование, треба да овозможи сознанија дека модерната технологија, која претставува технолошка основа на глобализацијата, треба да овозможи зачувување на единствениот, природен систем на Земјата, а пред сè зачувување на необновливите природни ресурси без кои не може да има живот на неа. Тоа треба да биде образованието кое ќе придонесува да се изгради концепт на управување со развојот кој ќе обезбедува стопански развој кој нема да биде во спротивност со законитостите во природата,



односно, кој не ја загрозува природната рамка на животот. Кратко кажано, тоа образование треба да овозможи стекнување на знаења за поврзаноста на глобалниот карактер на еколошките проблеми, глобализација на општествата, универзалност на науката и врз неа заснованите технологии, неопходноста за решавање на еколошките проблеми, во современото општество, кое станува сè повеќе „*светско општество*“.

Во контекст на ваквиот пристап, еколошкото образование треба да се разгледува и од гледна точка на потребата во современото општество да бидат соединети развојот на научните сознанија и барањето за хуманизација на положбата на човекот, како цивилизациски императив. Тоа соединување или, подобро кажано, проникнување на науката и хуманизмот треба да служи за остварување на положбата на човекот како творец и за кого твори. Ваквиот пристап на сознанијата за законитостите на природата треба да послужи за нејзиното разбирање, како и совладувањето на природата за да не биде во спротивност со потребата таа да биде сочувана како рамка на човековиот живот. Во оваа смисла еколошкото образование треба да придонесе не само на преориентација во промената на науката, туку во водење сметка за планетарните потреби.

Односот на глобализацијата и образованието треба да се набљудува и од гледна точка на значењето на образованието за развојот на демократските односи, како во одредени општества, така и во обединетото човештво-„светското општество“. Улогата на образованието во демократизацијата на општеството, во развивањето и јакнењето на личноста, во развивањето не само на нејзините способности, туку и на потребата за учество во политичките демократски односи, треба да се разгледуваат и во контекст на општествените односи во кои образованието се остварува, како и политичката историја, и традицијата на одредени земји. Бидејќи одредени земји имаат многу специфична, понекогаш само за нив својствена политичка историја, која има влијание не само на насоките на политичкото дејствување на поединците-групите туку и на потребите за политичкото ангажирање. Учесството во политичкиот живот, во одлучувањето за јавните работи, односно во демократските односи, дава позитивни резултати, само ако оние кои се ангажираат во политичките демократски односи тоа го чувствуваат како потреба. А таа потреба кај поединци и групи постои единствено ако поединците тоа учество го доживуваат како искажување на својата самобитност, како слободни суштества, а нивното однесување и ангажирање да се цени и почитува. Ако тоа не е случај, тогаш демократските односи и учеството во нив е само израз на манипулација со луѓето и атак на нивното достоинство како граѓани, како слободни и вредносни суштества.

Меѓутоа, укажувањето на улогата и значењето на образованието во демократизацијата на општеството не треба да се сфати само како повик образовните институции да преземат улога на заводи за политичко воспитување, посебно не за еднострана политичка индоктринација, односно за насочување на нивните посетители да се определуваат за една од политичките опции во



плуралистичкото општество. Улогата на образованието во демократизацијата на општеството треба да се сфати, во смисла во нив посетителите од различни видови и нивоа на образовни институции да се формираат и развиваат како личности кои можат со стекнатото образование вредно да ги обмислуваат одредените политички опции во плуралистичкото општество, од гледна точка на можностите кои се нудат за остварување на што похумана положба на човекот.

Литература:

1. Гордон Маршал, *Оксфордски речник по социологија*, Скопје, 2004.
2. Данило Марковиќ, *Социологија и глобализација*, Ниш, 2001.
3. Милан Мишковиќ, *Социологија*, Београд, 2003.
4. Данило Марковиќ, *Опита социологија*, Ниш, 2001.
5. Владо Петровски, *Етничноста како фактор за образование во Република Македонија*, Педагошки факултет, Штип, 2006.
6. Вил Кимлика, *Мултикултурализам-мултикултурно граѓанство*, Загреб, 2004.





Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Педагошки факултет - Штип

Доц. д-р Снежана Мирасчиева

КОМУНИКАЦИСКАТА ПАРАДИГМА НА НАСТАВАТА

- експертиза на дидактичките теории на комуникација -

Апстракт

Трудот го третира прашањето на определување на теориските рамки на комуникациската парадигма на наставата. Имајќи го предвид интердисциплинарниот и мултидисциплинарниот аспект на комуникацијата и поставувањето на комуникациската парадигма на наставата, трудот е насочен кон анализа и определување на теориските дидактички рамки на наставната комуникација.

Клучни зборови: комуникациска наставна парадигма, дидактички теории

Вовед

Повеќеслојноста, хоризонталната и вертикалната сложеност на проблемот на комуникација во наставата, во континуитет ја држи актуелноста на проблемот. Комуникациската парадигма во наставата, развиена до степен на практика и потврдена со бројни емпириски истражувања, своите основи ги наоѓа во бројни теориски размислувања. Поаѓајќи од фактот дека наставата е предмет на дидактички проучувања, во расветлувањето на проблемот на комуникациската парадигма во наставата, значаен придонес имаат дидактичките теории. Дидактичките теории, во своите концепции, одговараат на прашањата: „Што, како и зошто мораме и можеме да поучуваме, денес и утре?!“. Во нивното проучување во текстот што следи се определивме за учењата на В.Клапки, Р.Винкел и дидактичките теории на структурализмот, затоа што сметаме дека најсилно се рефлектираат врз предметот на нашиот интерес.

Дидактичката теорија на Волфганг Клапки

В.Клапки (Wolfgang Klafki, 1970) ја развива критичко-конструктивната теорија која содржи елементи од духовно-научната педагогија и е хибрид на позитивистичките и критичките сфаќања. Критичко-комуникативната теорија на Клапки е фокусирана врз поимот образование и неговата содржина. За значењето на образованието и потребата од образование, Клапки вели: „Не е пожелно, ниту е потребно да се откажеме од поимот образование, затоа што тоа може да има опасни последици. Основна категорија, како што е образованието,



е неопходна поради опасноста од распаѓање на педагошките напори во конгломерат на поединечни неповрзани активности. Неопходноста е изразена и во тоа што иако некои современи дидактичко-критички теории поимот образование го заменуваат со поими како еманципација, способност за самоопределување, сепак не го отстрануваат, затоа што и тие поими ја имаат истата цел како и поимот образование. Овие поими, всушност, ги означуваат центрираните, подредени критериуми на ориентација и вреднување на сите поединечни педагошки мерки. Кон овие аргументи може да се додаде и историскиот. Поимот образование е општествено-критички поим. Критичкиот момент, денес треба да се искристализира и, така развиен, да се примени на историски променетите сегашни услови и на развојните можности во иднина. Ако таквата продуктивна промена на поимот образование е успешна, нема потреба да го напуштиме поимот образование, како средишна категорија и соодветна концепција на планирањето на наставата”(2). Категоријата образование е истовремено насочена категорија која дејствува и насочува на активност. Оттука, Клафки говори за вредносниот аспект на категоријата образование и нејзината аксиолошка поставеност.

Ваквата определба на поимот образование бара соодветна концепција на наставата, истакнува Клафки. Во конципирањето на наставата, Клафки за основен постулат ја зема целта на наставата. Во таа смисла, основната цел ја определува како „еманципација на индивидуата, еманципација сфатена како способност за самоопределување и солидарност, изразена во комуникациската компетентност, која не значи само способност за пишување и говорење, туку самоусловеност, солидарност и учество во демократското одлучување”. Целта ќе се постигне преку знаењето, затоа што „ќе му овозможи на човекот поврзување со светот”. Поаѓајќи од целта, Клафки го нагласува единството меѓу материјалното и формалното образование. Формалното образование има цел - психофизички развој на секоја индивидуа, а материјалното образование - усвојување на образовни содржини, односно изучување на културно-значајните содржини, што овозможува формирање на добро развиена личност. Оттука Клафки ја определил примарната функција на образованието како „продукција на личности, способни за живот во постојните општествени структури”.

Од определувањето на поимот образование и дефинирањето на целта, јасно се наметнува тенденцијата на Клафки, ученикот да се набљудува и прифаќа како субјект во наставата. „Впрочем, наставата постои заради младата личност и нејзиниот развој, ќе истакне Клафки. А, задачата на наставата е да ги утврди барањата кои се поставуваат пред неа и истите да ги претвори во облици на однесување, кои ќе му овозможат на ученикот самостојно дејствување. Таа задача ќе може да ја реализира со постапка на истражувањето на поврзаноста меѓу современите и историските педагошки проблеми и процеси. Значи, на крајот, заклучува Клафки, наставата не е само процес кој се однесува на ученикот, туку и општествен настан”.

Понудениот модел на Клафки за планирање на наставата содржи четири елементи: значење на наставната содржина, тематско структурирање на



содржината, можност за пристапување и претставување, како и методско структурирање. Значењето на содржината, авторот го објаснува од аспект на сегашноста и од аспект на иднината. Прашањето за значењето на сегашноста се однесува и на односите и на значењата што децата и младите ги доживуваат и практикуваат во својата средина. Имено, секојдневниот живот на децата и младите, кој се одразува во нивните интереси, доживувања и вреднувања, е посредуван со одредени услови на социјализација. Во таа смисла, содржините во наставата можат да влијаат различно врз нивниот когнитивен и емоционален развој. Слично е и со претпоставеното значење на содржините. Значењето на содржините од аспект на иднината може да биде сосема поинакво, не само за секој ученик посебно, туку да се разликува кај наставниците и кај учениците. Ваквите поделби се поттик за критичко размислување за односите во општеството, можностите за избор и алтернативите на развојот.

Прашањето за значењето на содржините се однесува и на наставниците, како одредена содржина влијае на неговите ставови, интереси, претстави за општеството, сега и утре, можности за развој и учество во него. Овие прашања, наставниците не можат да ги избегнат, затоа што секогаш се присутни различни интереси. Ако ваквата анализа е заедничка со учениците, „ќе им овозможи и на едните и на другите да станат свесни за перспективните промени на нашата природа, сфаќања, вреднувања”. Што се однесува до тематското структурирање на содржината, Клафки нагласува дека темата на наставата секогаш ги опфаќа постапките. Овде Клафки мисли на „методи” во поширока смисла на зборот, кои учениците мора да ги научат и со кои мора да се соочат, а можат и самите да бидат тема на наставата. Третиот чекор - достапност на содржините, го доведува во контакт со институционалната страна на наставата, односно колку постојните услови може да се променат во функција на доближување на содржините до ученикот. Анализата на условите и можните пречки, ќе покаже кои пристапи се можни. Според нашето мислење, особено е интересно прашањето за методско структурирање на наставата. Според Клафки, станува збор за комплекс од прашања кои во себе го вклучуваат прашањето за интеракциските облици во кои може да се одвива процесот на поучување и учење. „Методот на поучување и учење не е доволен да се анализира само како облик на учење и помош на наставникот, туку да се анализира во нивната функција на поттикнувач и посредник во процесот на социјално учење и како таков да се планира неговата примена во наставата”.

Клафки нагласува дека структурата на процесот на поучување и учење треба да се сфати како променлив концепт на нужни и можни облици на организација и реализација на учењето, но истовремено и како интеракциска структура и медиум на социјални процеси на учење. Така, наставата ја дефинира како интеракција во која ученикот со помош на наставникот стекнува знаења, го развива логичкото мислење, учи да вреднува подготвувајќи се на тој начин за средба со реалниот свет. Доколку „наставата е насочена кон ученикот”, дотолку поучувањето е помош и е интеракциски поврзано со учењето.



Може да се заклучи дека наставата е процес на интеракција, што упатува на фактот дека е социјален процес, но не само во димензија на наставните методи и социјалните облици на наставата, туку функционално, свесно насочен кон демократско воспитување, изразено во целта на воспитанието - комуникациска компетентност.

Дидактичка структурна теорија и учењата на П. Хајман, В. Шулц и Г. Ото

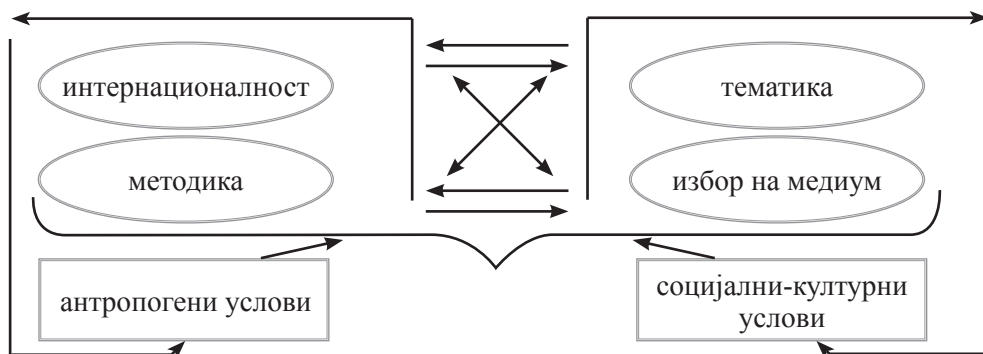
Во 60-тите години на XX век, во западен Берлин, Пол Хајман (Paul Heimann) со соработниците Волфганг Шулц и Гинтер Ото (W. Schulz и G. Otto), ги поставил темелите на дидактичката структурна теорија, позната како берлински модел кој, модифициран од Шулц во 80-тите години, се јавува како хамбуршки модел.

Дидактичката структурна теорија настанала како последица на настојувањето да се поврзат компонентите на наставата во една целина, односно да се откријат константните елементи и врската меѓу нив, создавајќи универзален модел на настава, модел даден еднаш засекогаш.

Учењето на Хајман има широка филозофска и методолошко-теориска основа. Филозофските корени потекнуваат од позитивизмот и емпиризмот. Од структурализмот го издвојува поимот структура и го користи единствено како методолошки конструкт, односно соодветен модел за осмислување и реализација на теориските ставови. Хајман сметал дека со структурата, како основа, се утврдува целокупноста на односите кои се инваријантни при некоја трансформација (3). Во таа смисла, наставата како повеќеслојно противречно подрачје на општествениот живот, претставува структура со свое поле на педагошко дејствување. Интенционално, Хајман настојува да ја поврзе теоријата и практиката. Оттука, наместо аксиолошките категории во духовно-научната теорија, поаѓа од реалноста, поточно од секојдневните основни прашања, кои произлегуваат од природата на наставата. Таквите поими кои, всушност, се одговор на прашањата, се елементи на структурата. Прашањата се: *Зошто, што, како, со што, каде и кој?* Првите четири прашања се однесуваат на главните компоненти на наставата, а тие се: цел, содржина, метод и средства, кои го сочинуваат полето на одлучување. Тие не можат да опстанат, бидејќи на нив влијаат различни надворешни услови, кои се опфатени во последните две прашања и се поделени во две групи, антрополошко-психолошки услови и социјално-културни услови. Тие го сочинуваат полето на одлучување. Антрополошко-психолошките услови се однесуваат на ученикот, неговите диспозиции, способности, искуства, возраст и сл. Во таа смисла, Хајман инсистира на почитување на антрополошко-психолошките карактеристики на ученикот. Втората група, социјално-културните услови, се однесува на семејството, одделенската заедница, врсниците или, со еден збор, потесната и пошироката околина. Во ваквата определба, во берлинскиот модел, Хајман поаѓа од општопознатиот став



дека меѓу училиштето - наставата и општествената средина, постои меѓусебна поврзаност и условеност. Мерка на ваквата меѓусебна зависност е анализата на норми, факти и форми како научна филтрација на меѓусебното влијание на двете полиња, полето на одлучување и полето на услови. Моделот на настава на Хајман е шематски прикажан на Слика 1.



Сл.1 Шема на наставата, според Хајман

Од сликата се гледа дека наставникот, поаѓајќи од целите, преку содржините, со помош на методите и средствата, одлучува каква ќе биде наставата, а социо-културните услови ги зема како претпоставки кои ја определуваат неговата одлука. Моделот е целосен и практично потврден со постојана анализа на фактите, кои се наоѓаат меѓу полето на одлучување и полето на услови. Елементите на наставната структура се меѓусебно зависни и влијаат едни на други.

Со тоа што шесте основни компоненти ги дели во две полиња, Хајман ги прифаќа и двата поима - учење и поучување. Го задржува поимот поучување, со цел да го истакне значењето на насочувањето и помошта на ученикот во процесот на учење. Оттука, наставата ја определува како процес на поучување и учење, процес насочен кон развојот на личноста на ученикот. Затоа, оваа теорија е теорија на поучување и учење.

Замислата на Берлинската школа и учењето на Хајман е создавање на мета - модел на настава, модел со стабилни константни елементи, одвоени од практиката, но кои ќе се издигнат над емпиријата и со својата општост ќе имаат теориска универзалност. Во концепцијата на берлинскиот модел, творецот Хајман прави обид да создаде теориско заснован и практичен модел на настава, односно ќе се обиде да ја објасни суштината на наставата и процесот на настава. Според Хајман, целта на наставата е определена еднадвор и ја диктира општеството. Од друга страна, наставата е процес чии темели лежат на интеракцијата меѓу ученикот и содржините. Хајман својот модел го поставил како отворен систем, подложен на влијание на средината, со што го поттикнал



неговиот соработник Шулц на натамошно усовршување и модифицирање.

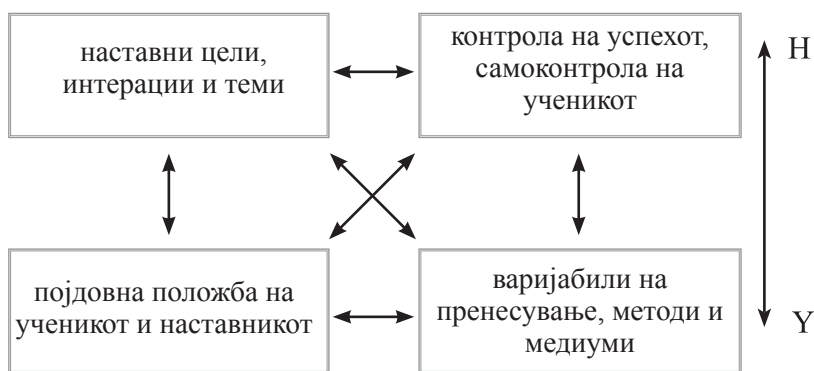
Појавата на хамбуршкиот модел на настава, според авторот (Schulz, 1980) е оправдана од неколку причини:

- Прво, моделот на настава е само концепт, но не и рецепт за настава, затоа што еден модел може да биде успешен и да дејствува само под одредени услови. Промената на условите, подразбира промена на моделот. Од друга страна, еден модел на дејствување не може да ги содржи сите елементи, туку се ограничува на она што е битно, кон што и го насочува вниманието на оној кој дејствува.

- Второ, развојот на младата личност бара интенционална педагошка интеракција, правилна, редовна и институционализирана.

- Трето, моделот ги интерпретира условите врз основа на реконструкција на социјалното дејствување кое има дијалогски карактер. Имено, наставниците треба да бидат упатени кон нивните интеракциски партнери-учениците, со цел самите ученици да ги сфатат и прифатат намерите, условите, насочувањата и активностите на наставникот. Тогаш, учениците ќе бидат носители на наставата, а наставата ќе биде насочена кон диспозициите на ученикот. Вака сфатена, интеракцијата во наставата е можна доколку нејзината сопственост е претпоставката дека воспитанието и образованието се процес на дијалог помеѓу наставникот и ученикот како субјект. Во таквата настава и ученикот и наставникот се антрополошки суштества, слободни, рамноправни, со право на самореализација. Тоа е настава каде наставникот и ученикот се упатени еден кон друг и имаат целосна меѓусебна одговорност.

Врз овие претпоставки Шулц го гради моделот на настава, шематски прикажан на Слика 2.



Сл.2 Шема на наставата, според Шулц

Во моделот на Шулц (Слика 2) се гледа јасно дека наставните цели секогаш содржат одредени интенции кои се реализираат низ одредени содржини. Интенциите, кои Шулц ги определува како компетенција, автономија и солидарност, предизвикуваат промени кај личноста на ученикот, когнитивно, афективно или



психомоторно димензионирани. За таа цел, потребно е континуирано поттикнување за активно учество на ученикот во наставниот тек, со што ученикот не е изолиран објект во процесот на настава, туку партнер во тој процес.

Колку наставата ќе ја постигне својата цел, покажува контролата и дисциплината која постепено преминува во самоконтрола, самокритика и самодисциплина. Критичкото прифаќање на себеси и на средината, доследност во сопствената ориентација и ставови и дисциплинираност во дејствувањето, со еден збор, се нарекува образование.

Под варијабли на пренесувањето, Шулиц подрабљава методи и средства во наставата. Методите се знаци на облици на однесување и облици на организирање. Облиците на однесувањето произлегуваат од проценката на учесниците во наставата, како субјекти способни за акција. Низ интеракцијата меѓу наставникот и ученикот може да се обликува ученикот на достоин начин. Организираните облици овозможуваат да се расчлени наставата според времето, место на учење и социјалната организација (групна настава, индивидуална работа). Овие облици различно се однесуваат кон одлучувањето на ученикот, учеството во самопродукцијата, односно степенот на самостојност во располагањето со самиот себе.

Средствата се конкретни медијатори во разбирањето на наставното дејствување, различно се погодни и не се секогаш употребливи во иста мера. Но, потребни се како помошно средство за секаква наставна комуникација. Јазикот, мимиките и гестовите овозможуваат непосредно разбирање.

Појдовната положба на ученикот ја определува наставната цел, интенции и тема, варијаблите на пренесување и начинот на контрола.

Од шематскиот приказ на наставата (Слика 2) на Шулиц, се гледа дека меѓу наставникот и ученикот постои меѓусебна поврзаност преку наставата, како институционализиран облик на педагошко дејствување. Еден од облиците на педагошко дејствување е планирањето. Во рамките на моделот на дидактичко дејствување, Шулиц разликува четири нивоа на планирање: перспективно планирање кое се однесува на подолг временски период кое ги надминува одделните наставни единици; грубо планирање на одделни наставни единици; процесно планирање и корективно планирање, кое е тековно и се применува доколку се јави потреба. Планирањето на наставата преку партнерство меѓу наставникот и ученикот значи воспоставување на демократски односи.

Ако направиме споредба на берлинскиот модел и еволуционираните хамбуршки концепт, може да се забележи:

- во двата модела, наставата е условена од антрополошко-психолошките и социокултурните услови на личната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација и појдовната положба на ученикот;
- во берлинскиот модел, полето на одлучување е определено од полето на услови, за разлика од хамбуршкиот, каде меѓу нив постои меѓусебна зависност;
- постапките и средствата, односно варијаблите, се друга структурна компонента на наставата, застапени во двата модела;



- основен поим во берлинскиот модел не е поимот образование, туку конкретните содржини во конкретно време, поврзани со одредено социјално милје. Во хамбуршкиот модел, образованието е централен поим кој е меѓусебно зависен и условен од другите наставни компоненти;
- прогресивноста на моделот на Шулц е изразена во компонентата-контрола на успехот и самоконтрола. Таа овозможува управување односно автоуправување со процесот на учење, корекција на процесот на поучување и учење врз основа на познавање на грешките и можните причини;
- наставата е интеракција во која ученикот е субјект, а нејзина цел е да го еманципира ученикот. Оваа тенденција, својствена за учењето на Шулц, уште повеќе е изразена во неговото инсистирање на поттикнување на наставната интеракција затоа што учениците во неа пронаоѓаат еквилибрација меѓу вистинските, личните и групните интереси;
- теориското учење на Шулц е мешовита теорија со тенденција на критичност, без признавање на монопол, туку меѓусебна зависност на димензиите, услови и тема, со што структурната теорија се димензионира како целосна и апликативна теорија, поставувајќи нови теориски основи и пронаоѓајќи начини за промена на постојната наставна практика.

Критичко-комуникативната теорија на Рајнер Винкел

Определувањето на еманципацијата, како цел на воспитанието, е карактеристична за учењето на Р. Винкел. Тој не ја прифаќа стварноста, туку перманентно настојува да ја поправи и пренесе во дадените вредности. Во таа насока, наставата учествува во креирањето на стварноста, во отстранување на постојните дефекти. Со цел да ја надмине ограниченоста од училишното секојдневие, авторот истакнува дека планирањето на наставата произлегува од анализата на моментната состојба, со што теоријата сè повеќе се приближува кон реалноста. Ваквиот став го оправдува атрибутот - *критична*. Вториот атрибут - *комуникативна* има две нивоа на значење.

На првото ниво, Винкел се повикува на комуникацијата. Комуникацијата е одлика на човечкиот живот. Во наставата учествуваат луѓе, па аналогно на тоа, наставата е комуникациски процес кој се темели на единаесет аксиоми. Тие се: перманентност (не може да не се комуницира); однос (секоја содржина на комуникација воспоставува одреден однос); определеност (во секоја комуникација учесниците ги определуваат улогите во кои во одреден момент комуницираат); економичност (партнерите се однесуваат економично со оглед на ризикот и трошоците на комуникација); институција (комуникацијата тежи кон обновување, по пат на службена или полуслужбена институционализација); очекуваност (во секоја комуникација постои очекување поради утврдување на општествениот идентитет); правила и улоги (комуникацијата е означена или со рамноправност на партнерите-симетрична или со нивната различност- комплементарна); содржина и односи (во секоја комуникација се соопштува нешто



на одреден начин, па од ситуацискиот контекст произлегува дали пораката е содржина на комуникацијата или одредениот однос меѓу комуникаторите); контрола (сите комуникации содржат упатства, желби, совети, мислења ... со кои учесниците меѓусебно се обезбедуваат); пречки (секоја човечка комуникација подлежи на пречки, кои можат да се движат дури до болни однесувања); средство или сопствена цел (комуникацијата може да има повеќеинструментален или консумирачки карактер). Второто ниво се однесува, не само на тоа што наставата е комуникациски процес, туку и на тоа дека поучувањето и учењето мора да станат комуникативни, односно да бидат повеќе насочени кон ученикот, покооперативни, потранспарентни, каде учениците ќе можат повеќе да одлучуваат за наставата и за себеси.

Структурата на наставата, според Винкел (R.Winkel,1980) графички е прикажана на Слика 3.



Сл.3 Шема на наставата, според Винкел

Според шемата на Винкел, наставата има четири аспекти. Првиот аспект, аспект на посредување, ги опфаќа сите воспитно-образовни постапки како чин на учење, презентација, медиуми, наставни методи, артикулација на наставата (комуникативни модели) и организација на наставата (внатрешни и надворешни околности). Содржинскиот аспект е одговор на прашањето: „Што е предмет на изучување во наставата?“. Третиот аспект ја осветлува структурата на односите. Наставата не е само процес на поучување и учење, туку и процес што тече во одредени односи и ги создава тие односи. Тој процес се однесува на елементите на социјална интеракција, како: формирање ставови, упатување, насочување, помагање. Аспектот на нарушување се однесува на определување на видовите, насоките, последиците и причините за пречки во наставата.



Критичката анализа на наставата овозможува развој на планирањето. Чекорите во планирањето се постапни. Повеќето, во кој се движат, започнува од напуштање на авторитарните облици на однесување, сè до обидите да се воспостави симетрично влијание. Тогаш, планирањето е прогресивно и коплементарно. Вака планираната настава е насочена кон ученикот, а учењето е кооперативно. Ученикот е партиципент и рамноправен (се разбира, иако е различно компетентен) учесник во процесот на наставната комуникација.

Наставата, заклучува Винкел, е процес со кој треба да се постигне еманципација, односно спој на социјални односи и наставни содржини кои ја поттикнуваат еманципацијата. Винкел го нагласува интеракцискиот карактер на наставата и еманципацијата како цел. Поучувањето и учењето ги определува како акти на човечката еманципација, односно како ослободување од незнаење и погрешно знаење во правец на целта - демократизација и хуманизација на севкупниот живот.

Слободно може да се рече дека:

- наставата ја определува како процес на комуникација, а поучувањето и учењето како составни елементи на наставниот процес се акти на наставната комуникација;
- инсистира на интеракција во наставата;
- во моделирање на наставата, поаѓа од отвореноста на наставата изразена во сообразност на посредување и интеракција;
- инсистира на симетрична комуникација во наставата;
- говори за содржинската страна на наставата, но ја нагласува структурата на односите во неа.

Учењето на Винкел, концентрирано околу социјалниот аспект на наставата, е ориентирано кон критичката теорија и е обид за надградување на претходните теориски поставки.

Заклучок

Добиените сознанија од експертизата на дидактичката теорија на структурализмот, критичко-комуникативната и критичко-конструктивната теорија, говорат дека:

- Основите на теориските поставки на критичко-комуникативната и критичко-конструктивната теорија, се конципирани на одредена наставна компонента. Клафки во основата на своето учење ја зема целта на наставата, а Винкел - социјалниот аспект на учење. Со право, за овие теории говориме како компонентни теории. За разлика од нив, теоријата на структурализмот е целосна теорија и ги опфаќа сите елементи, фактори и услови на наставата. Таа прави обид да укаже на нивната поврзаност, прифаќајќи и развивајќи ја основната теза - тезата на меѓусебна зависност.
- Централна категорија во критичките теории е историјата. Во секој период од историјата на човекот, личниот идентитет е негов продукт и како таков



сам по себе се разликува. Историзирањето не значи дека историјата гарантира развој во насока на подобро општество. Од тие причини критички ја испитува сегашната состојба

(Клафки тоа го прави преку анализа на сегашната општествено-културна средина, а Винкел преку структурната анализа на постојната настава), како услов за понатамошен прогресивен развој.

- Во сите теориски учења, работата е основен принцип. Низ работата и активноста секој човек го формира својот идентитет, идентитет изразен во самоспознание, постојан, стабилен и рационален начин на однесување и внесување во светот оклу себе.
- Поаѓајќи од тој принцип, се определува целта на воспитанието, а со тоа и задачата на наставата, како оспособување на ученикот за активно учество во обликувањето на сопствените односи кон природната и општествена стварност, односно еманципација. Во таа смисла, авторите инсистираат на активно учество на ученикот во планирањето и реализирањето на наставниот процес.
- Планирањето на наставата е составен дел на интеракцијата (Шулц) и одговор на прашањето: *За што служи образованието?* (Клафки). Со вклучување на ученикот во планирањето на наставата, се напуштаат авторитарните форми на однесување (Винкел), а наставата станува партнерска (Шулц). Учеството на ученикот во планирањето на наставниот процес е индикатор на демократизацијата во наставата.
- Со вклучувањето на ученикот во планирањето на наставата се определуваат односите меѓу учесниците во неа. Ученикот е субјект, соработник и рамноправен партнер, а односите меѓу ученикот и наставникот се соработнички и партнерски.
- Структурната теорија и теоријата на Клафки израснуваат на исти темели. Овие теориски учења, првенствено, укажуваат на претпоставките за успешна настава. Антрополошко-психолошката и социјалнокултурната, односно индивидуалната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација, се услови кои не треба да се исклучат, затоа што тие го определуваат планирањето на наставата во организациска и содржинска смисла и ја определуваат ефикасноста на наставниот процес. Во тој контекст е и инсистирањето на Винкел, бидејќи анализата на постојната состојба, овозможува надминување на недостатоците на наставата и зголемување на продуктивноста.
- Теориското учење на структурализмот на Шулц, Клафки и Винкел се единствени во поглед на определување на суштината на наставата. Наставата, пред сè, е процес на поучување и учење меѓу кои постои интеракциска поврзаност. Таа е социјален процес и спој на социјални односи во кој низ интеракцијата ученикот се субјективизира и еманципира и ја развива својата комуникативна компетенција. Винкел, во духот на своето учење, заклучува дека наставата, и поучувањето и учењето, како нејзини составни



делови се процеси на комуникација.

- -нагласувајќи го сфаќањето за поучувањето како насочување на ученикот и помош, а не наметнато раководење, Шулц, Клапки и Винкел се согласни дека наставата како отворен, сложен и повеќеслоен систем нема единствена теориска основа напротив, заради перманентно подобрување, постојано се менува и надградува.

Литература

1. Вилотијевиќ, М.(1997) Савремене дидактичке теорије, Београд: Учитељски факултет
2. Klafki W.,Schulz W. i dr.(1994). *Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa
3. Knežević, V.(1986). *Strukturne teorije nastave*, Beograd: Prosveta



М-р Трајче Стојанов

ИНФОРМАЦИЈА ЗА РЕАЛИЗИРАНИОТ СТУДИСКИ ПРЕСТОЈ НА МОСКОВСКИОТ ПЕДАГОШКИ ДРЖАВЕН УНИВЕРЗИТЕТ

Како резултат на Договорот помеѓу Педагошкиот факултет, т.е. Универзитетот „Гоце Делчев“ од Штип, Р. Македонија, и Московскиот педагошки државен универзитет во Москва, РФ (МПГУ), имав можност да реализирам студиски престој на наведениот Универзитет во Москва, во периодот од 22 март до 10 јуни 2008 година.

Универзитетскиот кампус, каде главно се изведува наставата, е сместен во југозападниот дел на Москва и располага со четири згради - студентски домови, учебен комплекс, спортски терени и покриена сала, централна библиотека и други придружни објекти (бифе, ресторан и сл.). Административниот дел на Универзитетот, пак, е сместен во прекрасно, старо здание во центарот на градот, каде се наоѓа и Филолошкиот факултет.

Посетата имаше две главни цели. Првата требаше да ми овозможи да стекнам увид во начинот на организираност, поставеност и содржините на групата философски предмети (Философија, Логика, Етика, Естетика и Културологија) на тамошниот Педагошки факултет, кои се предаваат и на Педагошкиот факултет во Штип. Втората цел од посетата беше изработката на мојот докторат, пријавен на Филозофски факултет во Скопје, со наслов „*Основни проблеми и особености на руската религијска философија*“.

Во реализацијата на тие цели имав бројни активности, како во рамките на предвидената програма, така и надвор од неа, единствено како резултат на несебичното залагање на тамошните професори, мои колеги, да ми овозможат максимална полза и ефект, во релативно кусиот период, за така амбициозно поставените задачи.

За време на престојот ми беше организиран секојдневен, интензивен курс по руски јазик од страна на Катедрата за руски јазик за странци, која функционира во рамките на Универзитетот и каде една година се обучуваат сите странци, пред да пристапат на некој од факултетите на Универзитетот.

Во насока на остварување на првата цел, имав организирано претставување на начинот на поставеност на Педагошкиот факултет (на двете насоки), увид во наставните планови и програми, со акцент на предметите од философскиот корпус. За време на престојот ми беше организирана посета на предавања на Педагошкиот факултет, по предметите: Философија, Логика, Етика, Естетика и Културологија, со што добив можност за увид во начините, методите и содржините на тие предмети.

Без намера да го оптоварувам текстот со стручна експертиза, само ќе споделем еден интимен впечаток од посетата на тие предавања. Имено, фактот



дека во голем дел од нив (каде тоа го дозволуваше материјалот), пристапот беше проблемски, а така впрочем беа организирани и учебниците кои имав можност да ги консултирам. Тоа, според мене, се покажува како многу поефикасен и попровокативен пристап за студентите од нефилософските факултети, што слушаат философски предмети. Но, од друга страна, имам личен впечаток дека и студентите покажуваат поголема ангажираност, со што им даваат можност на наставниците да презентираат и поголем опсег на проблеми и попродабочени теми.

Предавањата од оваа група философски предмети на МПГУ се организирани од Катедрата по философија, која постои во рамките на Универзитетот. Имено, таа Катедра го „опслужува“ Универзитетот со наставен кадар кој е потребен за изведувањето на наставата од корпусот философски предмети, при што за еден предмет има барем двајца професори од кои студентите имаат можност да избираат. На овој начин, со катедри, се организирани и предавањата по другите предмети, за кои не постојат факултети во рамките на Универзитетот (на пример, во рамките на Универзитетот не постои Факултет за биологија или хемија, но постои Катедра за биологија, која ги реализира наставните програми на различните факултети каде има предмети од овој корпус). На некој начин, функционира како интегриран Универзитет со одлично ниво на ефикасност и искористеност на сите расположливи хумани ресурси.

Втората цел – изработката на мојот докторат – започна да се реализира токму на Катедрата за философија, но благодарение на личното залагање на неколкумина од тамошните колеги, се прошири и надвор од рамките на Универзитетот. Така, добив уникатна можност да соработувам со неколку исклучителни професионалци, професори од други универзитети во Москва, специјалисти во областа што е тема на мојот докторат. Меѓу другите, морам да ја издвојам соработката со професорот Михаил Маслин од Московскиот државен универзитет „Ломоносов“, заради неговото крајно ангажирано и максимално залагање во концепирањето на основните пунктови на мојата тема. И како човек и како професионалец, професорот Михаил Маслин со радост ги споделуваше со мене сите свои сознанија, со желба максимално да се продлабочат моите знаења од иследуваната област. На неколкуте средби на Филозофскиот факултет при Универзитетот „Ломоносов“, од негова страна добив неспоредливо вредни упатства и забелешки за мојот докторат, за што и во оваа пригода му ја изразувам мојата благодарност.

Како уникатна можност при ваквите специјализации, при кои вршите иследувања за докторска или магистерска тема, секако се покажува можноста да дојдете до литература, до која инаку никако не би можеле да дојдете. За таа цел, од страна на домаќините ми беше овозможен пристап до сите библиотеки, архиви и електронски бази. Се разбира, највредно и најинспиративно се покажа истражувањето во главната Руска државна библиотека – „В. И. Ленин“, за што ми беше обезбедена членска карта и непречен пристап до сите, за мене, интересни материјали. Да се пишува за руската философија и да се биде на



врутокот на таа философија – зарем може повеќе да посака еден истражувач!?

Во секој случај, при ваквите подолги специјалистички престои, постои еден „ирационален остаток“ нешто што е надвор од предвидените програми и планови, нешто што е резултат на самиот престој таму. Тоа се контактите со луѓето, комуникацијата со колегите, допирот со друга култура, увидот во друг систем, доживувањето на посебниот дух на просторот и времето туѓо... А, всушност, тоа е и највредното, најблагодарното искуство што човек може да го понесе од ваквите престои. Тоа е она нешто што ве прави не толку подобар професионалец, но во секој случај поинаков и подобар човек, а тоа го нема запишано во ниту една програма, тоа не е дел од ниту една официјална агенда за вакви специјалистички престои. И, иако во сертификатот што го добив за успешно реализираната специјализација не го пишува тоа, сепак, тоа е највредното, најдлабокото и најтрајното искуство, што од таму го понесов. А за тоа искуство нема и зборови доволни, достојни на тоа доживување... За опис на тоа искуство, следниот пат, таму треба да престојува поет.





Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Педагошки факултет - Штип

М-р Кирил Барбарев

ДЕТЕТО И ДРАМСКАТА УМЕТНОСТ

Abstract

Drama education primarily educates about life and is intend for all the children.

Drama education presents many methods for instruct and leaning which are using the drama expression as ability of a person who uses them in the process of growing and developing.

Drama education doesn't have a purpose of a professional deployment with the drama art, but as a complex and integral kind of learning which will help the child in: expressing and developing feelings, abilities, attitude, fantasy, creating, selfcritical etc.

Key words: *drama, child, drama education, drama expression, drama play, scene.*

Човекот по својата природа е **homo-creator** (*човек - творец*). Секој човек по раѓањето има потенцијал за креативност, но со вежбање и учење креативноста може да ја развие до совршенство.

Процесот на совладување на креативноста започнува уште во предучилишниот период, а продолжува со текот на понатамошното образование и во професионалната работа.¹ На секој човек му е својствено да твори, да создава во различни форми. Творештвото на човекот не е изразено само во уметничките дела и во научните откритија. Творештвото постои во различни и многубројни остварувања во секојдневниот живот и во работата и како такво е достапно секому што ќе ја осознае смислата на творештвото и ќе се оспособи творечки да мисли и работи.

Човекот креира, твори, гради, доградува, менува, решава проблеми, прашува и одговара, никогаш не се задоволува со самиот себе, но и со многу нешта околу себе.

Тоа е природата на човекот. Тој е во непрекинато движење со основната желба да го усоврши своето **ЈАС**, да го изгради **НАД-ЈАС**, но не само во психолошки поглед, туку и во материјален, духовен и во секој друг поглед.

Раното детство е важно за севкупниот развој на личноста. Теориите и истражувањата (Хант, Брунер, Пијаже, Ериксон, Виготски и др.) укажуваат на значењето на раното детство за интелектуалниот, емоционалниот и социјалниот развој, а со тоа и на важноста на организирано создавање услови за тој развој.²

¹ Stevanović, M (2003). *Kreatologija: znanost o stvaralastvu: vrtić-skola-fakultet*, Digital point, Rijeka.

² Основи на програмата за воспитно-образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки. Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, 2006 г. 6



Развојните законитости кај секоја детска индивидуа претставуваат императив за потребата од сознавање и учење по пат на игра, интеракција, активирање во истражувачко-откривачки процеси и решавање на различни проблеми и ситуации од страна на секое дете. На тој начин се поттикнува потребата од дивергентен начин на мислење кај секоја индивидуа и така се задоволува целосната перцепција на сè што го опкружува детето.³

Програмата за воспитно-образовна работа со децата од предучилишна возраст во јавните детски градинки определува децата од оваа возраст систематски и постапно да се запознаваат со содржината на литературните творби – стихотворбите, прозните и драмски текстови. За оваа цел, воспитувачот, како непосреден реализатор на програмата, применува бројни наставни методи и форми – читање, рецитирање, драматизирање, слушање на снимани текстови, радио и телевизиски емисии, куклени претстави, сценски изведби, филмови и др.

Истражувањата покажуваат дека когнитивниот развој кај предучилишните деца особено го поттикнуваат симболичките игри.⁴ Во светот има наоди дека децата кои повеќе се вклучени во симболичките игри имаат подобри постигнувања на Пијажевиот тест за развој на мислењето, подобри говорни вештини и подобар успех на тестовите на креативност.⁵

Според **Фројд** (Freud), играта е средство со кое детето ги компензира аноксиозноста и фрустрациите⁶ со кои се соочува во секојдневниот живот. Играта е ситуација ослободена од стрес, во една таква ситуација децата лесно можат да ја задоволат, пред сè, потребата од сила и моќ. Во играта тие стануваат моќни и силни, исто како нивните родители. Основна цел на играта, според **Фројд**, е **катарзата**, вентил за ослободување од тензијата.

Местото (катчето) каде што децата се слободни да откријат како е да се биде во улога на учител, доктор, мајка, татко, крал, местото каде што најдобро се ослободува напнатоста, катчето каде што се чувствува катарзата, катчето кое овозможува децата да ги откриваат улогите, кои можеби еден ден ќе ги прифатат такви како што ги научиле во детството е *драмското катче*. Драмското катче ја овозможува врската меѓу домот и градинката, тоа е одраз на општеството и семејството во кое детето живее, затоа тоа секогаш треба да биде според карактеристиките на културата и општественото живеење.

Според *Програмата за воспитно-образовна работа со децата од предучилишна возраст* се планира реализација на драмски активности со точно дефинирани цели и примери на активности. Во Програмата се наведува дека целта на драмските активности е:

³ Исто, стр.6

⁴ Карактеристика на оваа игра е употребата на различни симболи. Затоа оваа игра ја нарекуваме симболичка игра, или како што уште се нарекува, игра со фантазија, игра со преправање, драмска игра. Постои јасно сценарио за играта и секој играч добива посебна улога. Ако играта не е успешна, тие се во состојба да го модификуваат сценариото.

⁵ Николоска, Мирослава (2002), Развојна психологија (детство), Скопје. стр. 269

⁶ Frojd, S.(1969), Uvod u psihoanalizu. Matica srpska, Beograd.



- развивање на имагинацијата, инвенцијата и творештвото;
- воочување на значењето на невербалната комуникација;
- ослободување од страв, несигурност, затвореност, напнатост;
- стекнување на социјално искуство и сознанија за другите луѓе преку играње на нивните улоги во драмските активности;
- стекнување на елементарни знаења за театарската и драмската уметност (особено куклениот театар и театарот на сенки), запознавање со артисти;
- негување на љубов кон театарот и подготвување на детето за добар и пристоен посетител на театарски претстави;
- оспособување за користење на маски и костими како изразни средства⁷.

Од примерите на активности според Програмата се наведува дека детето:

- учествува во игри на пантомима;
- игра игри и глуми улоги од животот;
- се запознава и учествува во народни обичаи кои содржат претставување, презамање на улоги;
- импровизира со сценска кукла, говори зад маска, во костим за некоја улога;
- следи претстави на куклен театар, театар на маса, театар на сенки, драмски претстави итн;
- гледа драмски програми (во живо или снимени), театарски претстави, програми за деца на ТВ, а потоа разговара со воспитувачот за виденото и слушнатото; се запознава со актерите и разговара со нив.

Од делот на Програмата кој е презентираан во трудот се забележува дека вредноста на драмската уметност не е само во тоа да ја забавува публиката, туку уште од најрана возраст да ги разбуди моралните и естетските чувства.

Во една едноставна или поетска форма, искажано со јазик разбирлив за децата, добро подготвената драмска игра содржи многу етички вредности како што се: чувството на социјална правда, храброст, пријателство итн.

Драмската уметност силно влијае и врз развојот на детските естетски чувства и на негување на вкусот. Тоа доаѓа оттаму што детето сака сè што е убаво. Уште од раното детство детето е заинтересирано за уметноста и за сите нејзини форми. Таа универзалност на естетско забележување има многу сличности и со универзалноста на детските естетски активности. Не постои дете кое не сака да црта, рецитира, глуми, игра балет, да конструира или ваја, да пее и музицира. Секое дете има право и можности да ги развие своите чувства за убаво и уметничко.

⁷ Основи на програмата за воспитно-образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки. Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Скопје, 2006 г., стр. 93.



Во реализацијата на програмските цели и задачи, воспитувачот врши планирање и избор на активности за обработка на содржини за драмска уметност. При планирањето, воспитувачот поаѓа од програмските содржини на воспитно-образовните подрачја. Изборот на активностите за примена на драмската уметност го врши со годишниот план за работа, а конкретизацијата (распоредот) на активностите ја прави со месечните и дневните планови⁸. Меѓутоа, имајќи ги предвид интересите, љубопитноста и љубовта на децата кон куклениот театар и сценската кукла или театарот на маса, воспитувачот сам треба да определи и процени до кој степен ќе ја применува драмската уметност.

Разновидната и богата примена на драмската уметност можеме да ја согледаме во тоа што таа се применува при реализирање на сите активности и во различни етапи од активностите што се организираат со децата во детската градинка, а посебно во:

- слободните активности и слободните игри;
- насочените активности од сите воспитно-образовни подрачја;
- во активностите поврзани со секојдневниот живот на децата и во други активности - приредби по повод празници и свечености, прослави, родендени на децата итн.

Улогата на воспитувачот во подготвувањето и реализацијата на драмските активности во детската градинка е голема. Од неговата претходна подготвеност и способност зависи колку тој ќе биде убав пример на добро изразување и пример на однесување, а тоа условува создавање на социјална и емоционална врска со децата.

Анализата на состојбата во детските градинки покажува дека при подготвувањето и реализацијата на активностите од ваков вид, воспитувачите имаат проблеми и се чувствуваат неподготвени да реализираат активности од драмската уметност. Често се случува да се ангажираат лица „однадвор“, најчесто режисери и актери, кои ќе подготвуваат одредени активности кои реално се предвидени да се реализираат според програмата.

Од друга страна, често сме сведоци на лошо подготвени приредби и прослави од страна на воспитувачите, или приредби кои се подготвуваат на ист начин во текот на работниот век на воспитувачот (се забележува некреативност и ограниченост на знаењето кое го има воспитно-образовниот кадар при подготвување на една претстава за деца, или претстава реализирана со децата, а чиј режисер е воспитувачот).

Тоа е доволен показател дека е потребно зајакнување на системот за почетна обука и професионално усовршување на воспитно-образовниот кадар. Поаѓајќи од **Националната стратегија за образование на Р. Македонија 2005-2015 г.** се констатира дека: „*Плановите и програмите на факултетите кои подготвуваат воспитно-образовен кадар не ги исполнуваат во целост*

⁸ Петров, Н; Ристовска, С; Гаврилска, Ј; Петровска, М. (1990). *Методски прирачник за обработка на драмски текст по култура на говорот*, Просветно дело, Скопје, стр.7



барањата на современиот систем на воспитание и образование. Освен со ретки исклучоци, образованието на воспитно-образовниот кадар е засновано на традиционалната педагошка практика. Поради тоа, потребна е промена на наставните планови и програми на овие факултети и методите на работа кои се применуваат при реализацијата на овие планови и програми“.

Во рамките на почетното образование на воспитно-образовниот кадар, неопходно е да се посвети поголемо внимание во Програмата да се внесат повеќе содржини што ќе ја обработуваат драмската уметност многу потемелно. Потребна е соодветна методска подготовка, практична подготовка која ќе им биде од голема корист на идните воспитувачи. Потребно е Програмата да ги оспособи студентите за работа на театарска претстава, така што ќе им се овозможи да поминат низ целиот процес на создавање на театарска претстава: избор на текст, работа со текст, декодирање на драмски текст, поставување на мизансцена, избор на музика и костими.

Во многу европски и светски земји во студиските програми се вградени задолжителни предмети кои ја изучуваат драмската уметност и тоа преку неколку предмети кои се слушаат најчесто во два семестра. Во земјите од соседството како задолжителни предмети се следниве:

- Србија (Драма и движење; Визуелни уметности);
- Хрватска (Филмска, радио и ТВ култура; Кукларство и сценска култура);
- Словенија (Кукла; Драма; Медиуми);
- ...
- Финска (Literature and Drama for children).

При креирањето на студиските програми во овие земји се забележува дека тие се усогласени со најголемиот број европски земји - членки на Европската унија (Чешка, Полска, Ирска, Финска), како и со Соединетите Американски Држави, што е уште еден силен показател дека на нашите Педагошки факултети е потребно воведување на вакви предмети кои ќе дадат придонес во целосната подготовка на добриот воспитувач.

Со тоа ќе дадеме придонес во изразувањето на педагошката парадигма на нашето образование, планирање и програмирање.



Користена литература

- Nikolin, V; Dražič, B; Stanković, S; Barić, S.** (1965). *Uvod u lutkarstvo*, Beograd
- Петров, Н; Ристовска, С; Гаврилска, Л; Петровска, М.** (1990). *Методски прирачник* за обработка на драмски текст по култура на говорот, Просветно дело, Скопје
- Министерство за образование и наука**, Биро за развој на образованието, (2006), Основи на програмата за воспитно-образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки. Скопје
- Frojd, S.**(1969). *Uvod u psihoanalizu*. Matica srpska, Beograd.
- Николоска, Мирослава** (2002), *Развојна психологија (детство)*, Скопје
- Stevanović, M** (2003). **Kreatologija: znanost o stvaralastvu: vrtič-skola-fakultet**, Digital point, Rijeka.
- Министерство за образование и наука** и Биро за развој на образованието во Р. Македонија. *Национална програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015 година*, Скопје
- Stručni studij:** Odgojitelj djece predškolski dobi, Filozofski fakultet Sveučilista u Splitu, 2005
- Универзитет у Београду, Учитељски факултет, **Наставни план** - смер за образовање у предшколским установама, 2006
- Sveučiliste u Splitu, Filozofski fakultet, **Stručni studijski program** - Odgojitelj djece predškolske dobi, 2005
- Sveučiliste Josipa Jurja Strossmayera, Visoka Učiteljska škola, **Trigodišni stručni studij za odgajatelja predškolske djece**, Osijek, 2005

