УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – БИТОЛА
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – БИТОЛА

ВТОРА ИНТЕРНАЦИОНАЛНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА.

НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИТЕ КРЕАТОРИ НА ПРОГРЕСОТ



ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ

Битола, 28 октомври 2020

ST KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY – BITOLA
FACULTY OF EDUCATION - BITOLA

SECOND INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

GIFTED AND TALENTED
CREATORS OF THE PROGRESS



CONFERENCE PROCEEDINGS

Bitola, October 28, 2020

ОРГАНИЗАТОРИ:

Универзитет „Св. Климент Охридски”, Педагошки факултет, Битола, Р. С. Македонија

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” во Вршац, Р. Србија

Универзитет „Ново Место”,Ново Место, Р. Словенија

Универзитет „Белград”, Учителски факултет-Белград, Р. Србија,

Универзитет „Загреб”, Педагошки факултет, Загреб, Р. Хрватска

Македонска Асоцијација за надарени и талентирани (МАНТ)

ORGANISERS:

St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" from Vrsac, Serbia

The University of Novo Mesto, Slovenia

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

The Macedonian Association of Gifted and Talented (MANT)

CIP – Каталогизација во публикација Матична и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Битола

376.54(063)

159.928.22:37.015(063)

ИНТЕРНАЦИОНАЛНА конференција „Надарените и талентираните креатори на прогресот“ (2;2020;Битола)

Надарените и талентираните креатори на прогресот/ [Втора интернационална научна конференција „ Надарените и талентираните креатори на прогресот “, 28 октомври 2020, Битола]. – Битола: Педагошки факултет, 2020. – (697 стр): граф. прикази; 30 см

ОРГАНИЗАЦИСКИ ОДБОР

Проф. д-р Добри Петровски, Р. С. Македонија, Декан
Проф. д-р Јелена Пртљага, Р. Србија
Акад. Проф. д-р Данимир Мандиќ, Р. Србија
Проф. д-р Синиша Опиќ, Р. Хрватска
Акад. проф. д-р Марјан Блажиќ, Р. Словенија
Проф. д-р Јове Димитрија Талевски,Р. С. Македонија
Акад, Проф. д-р Златко Жоглев,Р. С. Македонија
Проф. д-р Валентина Гулевска,Р. С. Македонија
Проф. д-р Татјана Атанасоска, Р. С. Македонија
Проф. д-р Љупчо Кеверески, Р. С. Македонија
Проф. д-р Деан Илиев,Р. С. Македонија
Проф. д-р Виолета Јанушева,Р. С. Македонија
Проф. д-р Даниела Андоновска Трајковска,Р. С. Македонија
Проф. д-р Биљана Цветкова Димов,Р. С. Македонија
Проф. д-р Марија Ристевска,Р. С. Македонија
Проф. д-р Гордана Стојаноска,Р. С. Македонија
Проф. д-р Данче Сивакова Нешковски,Р. С. Македонија
Проф. д-р Јасминка Кочоска,Р. С. Македонија
Проф. д-р Билјана Граматковски,Р. С. Македонија
Проф. д-р Мажанна Северин-Кузмановска,Р. С. Македонија
Доц. д-р Бисера Костадиновска Стојчевска,Р. С. Македонија
Доц. д-р Милена Пејчиновска,Р. С. Македонија
Доц. д-р Силвана Нешковска,Р. С. Македонија
Доц. д-р Весна Стојановска,Р. С. Македонија
д-р Јосиф Петровски,Р. С. Македонија
Студент: Ангела Ристевска,Р. С. Македонија
Студент: Антонио Ивановски,Р. С. Македонија

НАУЧНО-ПРОГРАМСКИ ОДБОР

Проф.д-р Добри Петровски, Р. С. Македонија, Декан
Проф. д-р Јове Димитрија Талевски, Р. С. Македонија
Доц. д-р Бисера Костадиновска Стојчевска, Р. С. Македонија
Акад. проф. д-р Грозданка Гојков, Р. Србија
Проф. д-р Јелена Пртљага, Р. Србија
Акад. проф. д-р Марјан Блажиќ, Р. Словенија
Проф. д-р Јасмина Старц, Р. Словенија
Проф. д-р Милан Јазбец, Р. Словенија
Проф. д-р Синиша Опиќ, Р. Хрватска
Акад. Проф. д-р Данимир Мандиќ, Р. Србија
Проф. д-р Љупчо Кеверески, Р. С. Македонија
Проф. д-р Јанез Вогринц, Р. Словенија
Акад. проф. д-р Бошко Влаховиќ, Р. Србија
Проф. д-р Милан Матијевиќ, Р. Хрватска
Акад. проф.д-р Младен Вилотијевиќ, Р. Србија
Акад. Проф. д-р Радмила Николиќ, Р. Србија
Проф. д-р Ала Белоусова, Русија
Акад. Проф. д-р Бранко Јовановиќ, Р. Србија
Проф. д-р Ирма Брковиќ, Шведска
Проф. д-р Владимир Такшиќ, Р. Хрватска
Проф. д-р Иван Фербежер, Р. Словенија
Проф. д-р Славица Максиќ, Р. Србија
Проф. д-р Александра- Гојков Рајиќ, Р. Србија
Проф. д-р Виолета Арнаудова, Р. С. Македонија
Проф. д-р Мојца Јуришевиќ, Р. Словенија
Проф. д-р Агим Рушити, Р. С. Македонија
Проф. д-р Игор Карицки, Русија
Проф. д-р Матејаж Дух, Р. Словенија
Проф. д-р Лазар Стошиќ, Р. Србија
Проф. Д-р Светлана Куртеш, Португалија
Проф. д-р Андреја Кљајиќ, Словенија
Проф. д-р Габриела Келемен, Романија
Проф. д-р Јасна Аригони, Р. Хрватска
Проф. д-р Лиљана Крњета, Р. Босна и Херцеговина
Проф. д-р Никола Мијановиќ, Р. Црна Гора
Проф. д-р Александар Стојановиќ, Р. Србија
Проф. д-р Елена Ачкоска Лешковска, Р. С. Македонија

ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dobri Petrovski, PhD
Prof. Jelena Prtljaga, PhD, Serbia
Acad.Prof. Danimir Mandic, PhD, Serbia
Prof. Siniša Opic, PhD, Croatia
Acad.Prof. Marjan Blazic, PhD, Slovenia
Prof. Jove Dimitrija Talevski, PhD
Acad.Prof. Zlatko Zhoglev, PhD
Prof. Valentina Gulevska, PhD
Prof. Tatjana Atanasoska, PhD
Prof.Ljupco Kevereski, PhD
Prof.Dean Iliev, PhD
Prof. Violeta Janusheva, PhD
Prof. Daniela Andonovska Trajkovska, PhD
Prof. Biljana Cvetkova Dimov, PhD
Prof. Marija Ristevska, PhD
Prof. Gordana Stojanoska, PhD
Prof. Dance Sivakova Neshkovski, PhD
Prof. Jasminka Kochoska, PhD
Prof. Biljana Gramatkovski, PhD
Prof. Marzanna Severin-Kuzmanovska, PhD
Assoc. Prof.Bisera Kostadinovska Stojcevska, PhD
Assoc. Prof.Milena Pejcinovska, PhD
Assoc. Prof. Silvana Neshkovska, PhD
Assoc. Prof.Vesna Stojanovska, PhD
Josif Petrovski, PhD
student: Angela Ristevska
student: Antonio Ivanovski

SCIENTIFIC PROGRAM COMMITTEE

Prof. Dobri Petrovski, PhD, N. Macedonia
Prof. Jove Dimitrija Talevski, PhD, N. Macedonia
Assoc. Prof. Bisera Kostadinovska Stojcevska, PhD, N. Macedonia
Acad.Prof.Grozdanka Gojkov, PhD, Serbia
Prof. Jelena Prtljaga, PhD, Serbia
Acad.Prof.Marjan Blazic, PhD, Slovenia
Prof.Milan Jazbec, PhD, Slovenia
Acad.Prof.Danimir Mandic, PhD, Serbia
Prof. Janez Vogrintz, PhD, Slovenia
Prof.Siniša Opic, PhD, Croatia
Prof.Jasmina Stac, PhD, Slovenia
Prof.Milan Matijevic, PhD, Croatia
Prof.Vladimir Takshik, PhD, Croatia
Acad.Prof.Mladen Vilotijevic,, Serbia
Prof.Alla Belousova, PhD, Russia
Acad.Prof. Bosko Vlahovic, PhD, Serbia
Prof. Ivan Ferbezer, PhD, Slovenia
Prof. Nikola Mijanovic, PhD, Montenegro
Prof. Slavica Maksic, PhD, Serbia
Prof. Irma Brkovic, PhD, Sveden
Prof. Matejaz Duh, PhD, Slovenia
Prof.Violeta Arnaudova, PhD, N. Macedonia
Prof. Mojca Jurisevic, PhD, Slovenia
Prof.Igor Karitsky, PhD, Russia
Prof.Alexandra - Gojkov Rajic, PhD, Serbia
Prof. Agim Rushiti, PhD, N. Macedonia
Acad.Prof. Radmila Nikolic, PhD, Serbia
Prof.Ljiljana Krneta, PhD, Bosnia and Herzegovina
Prof.Svetlana Kurtes, PhD, Portugal
Prof.Gabriela Kelemen, PhD, Romania
Prof. Jasna Arigoni, PhD, Croatia
Prof. Aleksandar Stojanovic, PhD, Serbia
Prof.Elena Achkoska Leshkovska, PhD,N. Macedonia

Почитувани учесници,

Има многу работи за кои државата се грижи и треба да се грижи за нивно унапредување, но грижата за НАДАРЕНИТЕ, ТАЛЕНТИРАНИТЕ И КРЕАТИВНИТЕ е и треба да биде приоритет над приоритетите бидејќи тие се КРЕАТОРИ НА ПРОГРЕСОТ. Овој почеток всушност го симболизира и насловот на нашата втора научна конференција во која заеднички ќе го посветиме стручното внимание кон оние кои со своите исклучителни интелектуални и други постигнување го обележиле нашето постоење.

Грижата за афирмацијата на потребата од поддршка на проблематиката на надареноста и талентираноста во нашата институција Педагошкиот факултет-Битола, не претставува случајност туку цел. Таа има повеќегодишна педагошка меморија на која и претходи првата интернационална конференција од областа на надареноста и талентораноста која се одржа во 2009 година во Охрид.

Она што посебно би сакал да го истакнам и поздравам е Вашиот голем интерес за надарените и талентираните кое го демонстриравте со Вашето стручни и научни теориски и емириски елаборации, анализи и проекции. Грижата за развојот на надарените и талентираните и понатака ќе останат еден од главните институционални приоритети бидејќи наша единствена цел е нивните интелектуални и други капацитети ги вградат во развојот на нашата држава Р. С. Македонија. Нашата држава во иднина треба уште повеќе и повидливо да ја интензивира поддршата на сегашните и идните талентите кои сега во училичните клупи и амфитеатри со цел да им се овозможи да го проектираат развојот на својата земја.

Останува нашата заедничка потреба и заложба надарените,талентираните и креативните со своите потенцијали ги вградат во нашиот побрз општествен и институционален развој.

Посебна благодарност до сите учесници, Организацискиот Одбор и нашите вработени кои со својот придонес дадоа препознатлив печат на Педагошкиот Факултет-Битола што ќе биде мотив во понатамошна афирмација на проблематиката на надареноста и талентираниста во Р. С. Македонија и надвор од неа.

ДЕКАН
Проф. д-р Добри Петровски

Grozdanka Gojkov PhD, full professor
Serbian Academy of Education[1]

Self-regulation of learning in the didactics of the gifted

Abstract: The paper discusses recent ideas in the self-regulation concept of the learning process, its place in cognitive psychology and the research findings that have directed cognitive psychology to focus the role of concepts such as goals, motivation and affect, as significant actors in models of self-regulation of learning and behavior (Mischel, Cantor and Feldman, 1996; Pintrich, 2003; Loncaric, 2014) and in thiscontext to Bandura's (1977) social cognitive theory, which points upthe relation between motivation and cognition for learning.

In accordance with the title of this paper, didactic strategies and instructions have been taken into consideration as a factor of self-regulation of the academic achievements of the gifted with the utmost care and attention,because more recent research is based (Carver, 2004) on the understanding of self-regulation as a process of self-control, or self-monitoring of one's own progress in goal attainment, in terms of reaching set standards from the angle that contributes to selecting self-regulation in ways appropriate to the situation, but also to the individual's personality as the factor of personalization of didactic procedures.In addition, the importance of beliefs about self-efficacy for setting the level and type of goals is discussed, as well as their influence on the formation of achievement standards and strategies for achieving them, which is the basis of personal drive towards goal achievement (Cervone, et al. 2004; Luszczynska and Schwarzer, 2005).

Recent research has given importance to the process of self-regulated learning, therefore the findings on models that seek to encourage the pursuit of specific strategies, processes, or responses directed toward particular academic achievement (Zimmerman, 2001) are discussed.Within this the foundations of self-regulation on the feedback during learning, or "loops", which implies a cyclical process in that individuals monitor the success of their learning strategies under the influence of didactic instruction has been observed. According to Zimmerman (Zimmerman, 1986; 2001) this is connected to the participation of the personality in their own learning process, by initiating their own metacognitive processes, motivational resources and directing thoughts and feelings towards achieving the set goals.

The title refers to the discourse of the functionalist approach in the contemporary tendencies of standardization of education, therefore the issue of the oxymoronic character of educational standards for the gifted is being discussed from the angle of indicators of achievement of exceptionalism and of the complexity of the phenomenon of exceptionalism and justification for defining standards of achievement.Self-regulation of learning is viewed from a social and individual perspective. Exploratory research reinforces attitudes in the discourse of the aforementioned aspects of self-regulation of learning gifted from the perspective of extraordinary achievement (Gojkov, 2008, 2016).

Keywords: giftedness, self-regulation of learning in didactics.

[1] E-mail: g_gojkov@mts.rs

Проф. др Грозданка Гојков,
Српска академија образовања, Београд

Саморегулација учења у дидактици даровитих

Апстракт:
У раду седискутују новија схватања концепта саморегулације процеса учења, место истога у когнитивној психологији, односно налази истраживањима која су когнитивну психологију усмерила ка посматрању улоге концепата попут циљева, мотивације и афекта, као значајних актера у моделима саморегулације учења и понашања (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2000, 2003, Lončarić, 2014) иуоквируовогакаБандуриној (Bandura, 1977,1988,1993, 2000, 2006) социјалнокогнитивнојтеорији, којомсевезимотивацијеикогнициједајепосебанзначајуучењу.

Ускладусанасловомовогарада,с'истомпажњомпосматрајусеидидактичкестратегијеиинстр укције, каофакторсаморегулацијеакадемскихпостигнућадаровитих. Јерсеновијаистраживањазаснивају (Carver, 2004)насхватањусаморегулацијекаопроцесасамокотроле, илисамонадгледањавласititогнапредовањауостварењуциља, усмислудосезањапостављенихстандардаизуглаличностикојадоприносидасеусаморегиула цијибирајуначиникојиодговарајуситуацији, алииличностипојединцакаофакторуперсонализациједидактичкихпоступака.Узпретходно ,дискутујесеизначајверовањаосамоефикасностизапостављањенивоаиврстециљева, каоињиховутицајнаформирањестандардаостварењаистратегијазадосезањеистих, штојеосновапокретањаличностиуправцуостварењациљева (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005).

Новијаистраживањапридајузначајапроцесусаморегулисаногучења, теседискутујуналазиомоделимакојимасенастојиподстицатипредузимањеодређенихстрат егија, процеса, илиодговораусмерених каодређенимакадемскимпостигнућима (Zimmerman, 2001). Уоквируовогапосматрасезаснивањесаморегулацијенаповратнојинформацијитокомучења , или „петљи“, штоподразумевацикличнипроцесукомеособенадгледајууспешностсвојихстратегијаучења подутицајемдидактичкихинструкција. Узовосе везујеучествовањеличностиусопственомпроцесуучења, покретањемсопствених метакогнитивних процеса, мотивационихресурсаиусмеавањеммислиносећањауправцуосваривањапостављенихциље ва(Zimmerman, 1986; 2001).

Наслов упућује на дискуср функционалистичког прступа у савременим тенцденцијама стандардизације образовања, те се контекстуира питање оксиморонског карактера образовних стандарда даровитих из угла индикатора постигнућа изванредности и комплесности феномена изузетности и оправдања за дефинисање стандарда постигнућа.Саморегулација учења посматра се из угла социјалне и индивидуалне перспективе. Експлоративним истраживањима поткрепљују се ставови у дискурсу поменутих аспеката саморегулације учења даровитих из угла постигнућа изванредности (Gojkov, 2008, 2016).

Кључне речи: даровитост, саморегулација учења у дидактици.

1. Увод

Дидактика даровитих, као и педагошка психологија, је уназад две - три деценије доста посвећена способностима саморегулације учења, односно начинима подстицањаистог, јер се ова компетенција у налазима истраживања манифестује као једна од назначајнијих за развој потенцијала, које даље утичу на усмеравање и одржавање квалитета живота, психичког и менталног здравља, ефикасног учења и сл. Тако да се актуелни трендови на пољу образовања даровитих, подржани налазима бројних истраживања, све више окрећу од уобичајеног фокуса о изузетном таленту ка образовном контексту, образовним политикама и ресурсима потребним за подршку овој популацији.

Један од разлога, или боље рећи, јака подршка овоме иде из правца глобалних потреба концептуалне економије за талентованима и високо академски образованима, који се,према неким ауторима (Benbov, 2019, према:Persson, 2019а),могу са сигурношћу идентификовати већ од 12. године,пратити и подстицати њихова постигнућа, с'уверењем да, чак, и међу најталентованијима (0,01%) не постоји праг ефеката способности*Више је увек боље*. Налазима истраживања се, такође, потврђује да је образац специфичних способности (и интереса) важан како за образовање тако и за избор каријере, те се и даље огледају у одраслој доби, где даровити различито вреднују важност променљивих у раду, породици и личности, чак и док конструишу сопствену филозофију живота, односно ближе и даље циљеве које настоје остварити.О воме сведоче и налази истраживањаауторке овога текста са чланова МЕНСЕ (Прлог: налази истраживања као аргументација).

Истраживања, дакле, доказују да образовне интервенције у име даровитих имају краткорочне и дугорочне позитивне ефекте, те их треба подржати. Али, сматра се, такође и да колико год постоји потреба да се подрже даровити појединци у друштву свим могућим средствима, мало се узима у обзир да је даровитост у светлу еволутивне динамике дисфункционални друштвени феномен (Persson, 2019 а,б,ц). Научници, практичари и креатори образовне политике често недевољно обраћају пажњу, неки су и неупућени, или, чак, према мишљењу Роланда С. Персона (Persson, 2019 д, е,ф) неосетљиви на последице налаза у другим, педагогији и психологији сродним научним дисциплинама, који доводе у питање и наше садашње разумевање даровитог образовања, као и, углавном, америчку културну матрицу о томе како је до сада дефинисана даровитост и таленат.

Општа амбиција светске економије је да уложи све напоре како би искористила таленте широм света за економски раст, сматра се немогућим циљем и са малом је, или никаквом подршком у објективним емпиријским истраживањима, сматра Роланд С Перссон (оп.цит). Како се иста у великој мери спроводи под неолибералном идеологијом и њеним инструментима друштвене и економске контроле, што је тренд у ери глобалне економије знања (Persson, 1999,2000), која је последњих деценија имала драматичан утицај на даровитост и таленат, последице овога сузапажања да се од скоро искључиве посвећености разумевању изванредне деце и њихових потреба пре три деценије, данас исти све више напушта у корист наглашавања корисности изванредних појединаца да пруже предност економији (Aktaş, Nilsson, Borell & Persson, 2019), а заговара се (Ибидем) значај високих способности за будући просперитет заједница (лидерство, законодавство...). Али, даљи правци развоја даровитих, ипак, не иду само у том смеру, тј. усмеравају се у два колосека.

Један је посвећен схватању да се свака вештина може развити до било ког нивоа, уз подршку окружења, што минимализује значај генетике (Ericsson, Krampe&Heizmann, 1993). Из овога правца потекао је став да су сва деца даровита, те свима треба дати

једнаке шансе, што за последице има да сеу многим земљама не посвећује посебна пажња даровитима.

Други је правац психометријске традиције, засноване на нормалној дистрибуцији и мерењу споособности, коме се, такође, дају проту аргументи (Robinson, 1997), да је несвестан чињенице о броју способности, врсти и њиховој међусобној сарадњи, што сваки теоријски модел чини пуком спекулацијом о броју конструката које га дефинишу (пример је комплексност ДМГТ модела Гањеа (Gagne, 2005).

2. Истраживачке линије: лична и социјална перспектива

Фрустрираност истраживача овим чињеницама у истраживачким линијама резултирала је покушајем да се приближе психометријска традиција (Sterberg, 199;2005а,б; Subotnik, Olszevski-Kubilius, &Vorrell, 2011, према: Lončarić, 2014) и стручна усмереност, али тржишна оријентација на пољу даровитости није наклоњена овом решењу, него више ка прагматичности, постигнућу и профиту и везује се за став: „*Таленат има мало значења у апстракту...вредност имају они који себи могу додати нову вредност*“, јер се од њихових способности могу да виде користи (Brovn i Hecketh, 2004, према: Petersson, 2019), тако да је тренутна слика настојања на овом пољу са јасним предзнаком игнорисања приближавања, те остаје и даље као изазов и јавни позив истраживачима и практичарима дискурс о ставовима попут претходно поментих, као и изјаве упућене науци, пракси, образовној политици и другим актерима: „*Свидело се то вама или не, природа једноставно није политички коректна*“ (Kanazava, 2010,према: Persson, 2019).

Ово парадоксално поље, без сједињујућих тенденција остаје и даље отворено, иако неке идеје нуде могућности за решење. Једна од њих односи се на проучавање даровитости и талента из угла динамике филогенетског развоја и адаптивности људске природе, што човек носи у себи као посебно, ендогенетско својство. Овакав приступ сматра се мета-теоријом који би се могао посматрати као оквир, матрица за сусретање других приступа. (Peterson, MaieriSeligman, 1993). погоднијих за приближавање личне и социјалне перспективе, а тиме и веће научне користи за обе.

Лична и социјална перспектива тесно се везује за питања стратегије интервенције за даровите: инклузивну и екскључивну праксу за високе перформансе, културне ефекте социјалне подршке...- pro et contra – (такмичења 'олимпијаде', као средство за развијање даровитих и препознавање талената) (Tallen-Runnels, Thomas, Lan, 2008) из угла еволутивне динамике; потенцијална штетниост аспекати конкуренције - конкуренција као мотор светске економије: негативни ефекти конкуренције (Ibidem): физиолошке промене које подстичу повећање ризика и умањену интелектуалну оштрину; последице употребе такмичења као средства за идентификацију талената: постигнућа као степен инстинкта преживљавања или одређена склоност за академски предмет (Persson, оп.цит).

За обе шретходно поменуте перспективе интересантни су начини преноса контроле са наставника на ученика и персонализовано учење; академске и емоционалне предности дељења контроле са ученицима, прилике да они дизајнрају и врше процену свог учења; персонализација не диференцијација и не индвидуализација. Ово се даље различито манифестује у сличностима и разликама у развоју између домена спорта (тенис и пливање), уметности (скулптура и виолински, клавирски перформанс...) и академских области (математика, језик, биологија, филозофија...) и улога у манифестацији високих перформанси, укључујући главну улогу психосоцијалних вештина у различитим доменима.

Налази истраживања о претходним питањима су основ новијих схватања концепта саморегулације процеса учења, место истога у когнитивној психологији, односно налазимаистраживања која су когнитивну психологију усмерила ка посматрању улоге концепата попут циљева, мотивације и афекта, као значајних актера у моделима саморегулације учења и понашања(Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2003, Lončarić, 2014)иуоквируовогакаБандуриној(Bandura, 1977) социјалнокогнитивнојтеорији,
којомсевезимотивацијеикогнициједајепосебанзначајуучењуи у вези са претходним и са дидактичкимстратегијамаиинструкцијама,
каофакторимасаморегулацијеакадемскихпостигнућадаровитих. Јер се новија истраживања заснивају (Carver, 2004) на схватању саморегулације као процеса самокотроле, или самонадгледања властитог напредовањау остварењу циља, у смислу досезања постављених стандарда из угла личности, штопомаже да се у саморегиулацији бирају начини који одговарају ситуацији, али и личности појединца као фактору персонализације дидактичких поступака. А, за успешност саморегулације везује сеизначајверовањаосамоефикасностизапостављањенивоаиврстециљева, каоињиховутицајнаформирањестандардаостварењаистратегијазадосезањеистих,
штојеосновапокретањаличностиуправцуостварењациљева (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 20**05).**

Такође су истраживања придалазначајмоделимакојимасеподстичепредузимањеодређенихстратегија, процеса, илиодговораусмеренихкаодређенимакадемскимпостигнућима (Zimmerman 1990.2000.2008a, 2001) узкоје севезује (Zimmerman, 1986; 2001) учествовањеличностиусопственомпроцесуучења,
покретањемсопствених метакогнитивнихпроцеса,
мотивационихресурсаиусмеравањеммислиосећањауправцуосваривањапостављенихциљева. А, за ово је тесно везано и питање функционалистичког прступа у савременим тенцденцијама стандардизације образовања, те се фокуси дискурса баве оксиморонским карактером образовних стандарда даровитих из угла индикатора постигнућа изванредности и комплесности феномена изузетности и оправдања за дефинисање стандарда постигнућа. Зато се саморегулација учења посматра из угла социјалне, али и индивидуалне перспективе.

Саморегулација се дефинише као процес који појединцу омогућује да управља својим активностима, усмереним циљевима које сам одређује током времена и у контекстима који су променљиви (Karoly, 1993). Током истраживања овога феномена фокусирани су когнитивни модели који саморегулацију учења дефинишу као метакогнитивно регулисан процес који за циљ има адаптивно коришћење когнитивних тактика и стратегија при учењу.

Осамдесетих година прошлога века когнитивни модели учења уступају место социјално-когнитивним приступима учењу. Главни промотири овога приступа су Пинтрич и Цимерман (Pintrich, 2003, Zimmerman, 1986; 2001) који истичу конструктивну природу саморегулације, сматрајући да надгледање, регулисање и контролисање сопственог учења укључује когнитивне, мотивацијске, емоционалне и социјалне факторе (Nikčević-Milković. i Perković, 2000, Nikčević, et. al, 2014).

Тако да се у актуелним социјално- когнитивним приступима појединци налазе у интерактивном односу с' околином, 'тј. они делују на околину, као што и околина делује на њих. У основи овога схватања је теоријски приступ мотивацији који подразумева реципроцитет између личних фактора у виду когнитивних, афективних и биолошких карактеристика, понашања појединца и утицаја социјално-контекстуалних

чинилаца (Bojović, оп. цит.). Нагласак је на појединцу и његовој перцепцији стварности. Ниво мотивације, емоција и понашања које појединци предузимају заснивају се више на ономе у шта сами верују, него на ономе што је објективно. У том смислу, структуру личности чине:

- компетенције –вештине решавања проблема, ношења са захтевима околине;
- веровања и очекивања – мисли о томе какав је свет (веровања) и какав ће бити у будућности (оцекивања);
- циљеви – мисли о томе што особа жели да постигне у будућности; и
- стандарди понашања – стандарди у односу на које вреднујемо сопствено понашање.

Према томе, наша уверења утичу на ефекте које ће имати поткрепљење. Заправо, наше очекивање у вези с поткрепљењем више утиче на наше понашање него само поткрепљење. Централни механизам људског деловања је самоефикасност, појам који уводи Бандура и одређује га као осећај компетенције приликом извршавања понашања које је усмерено постизању жељених циљева. Исти аутор сматра да се мотивација за учење развија постепено деловањем чинилаца социјализације као што су моделовање, комуникација, очекивања и директне инструкције од стране родитеља или наставника (Suzić, 2006). Тако да мотивација није појединачни ентитет, већ обухвата напор, самоефикасност, саморегулисање, интерес, контролу, усмереност ка циљу и диспозицију ка учењу (Suzić, 2005, 2006). У контексту наставе концепт мотивације ученика се користи да би се објаснио степен пажње и напора које ученици улажу у различите активности, које могу, али и не морају бити у складу с циљевима наставника. Мотивација за учење је део субјективних доживљаја ученика, везаних за њихову спремност да се ангажују у настави и активностима учења, као и њиховим разлозима за то (Ибидем).

3. Саморегулација:теоријски контекст и модели

Дефинисање појма саморегулације и саморегулисаног учења ишло је, како је поменуто, путем којим је ишла психологија. Како је у касним деценијама прошлог столећа са владајућим бихевиористичким схватањима понашање човека сматрано зависним од срединских утицаја, дакле, реактивним, да би се појавом гешталт модела (Левинова теорија поља и мотивацијско истраживање очекивања и вредности Аткинсона и др. (McClelland, Atkinson, Clark i Lowell,1953), јавиле прве назнаке за другачије приступепроучавању когнитивних процеса, отворени су путеви моделима саморегулације. А, након претходног, истраживања су се у когнитивној психологији усмерилака посматрању улоге концепата попут циљева, мотивације и афекта, као значајних актера у моделима саморегулације учења и понашања. Дакле, посебна пажња све је више посвећивана односу мотивације и когниције (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Bransford, Brown i Cocking, 1999; Pintrich, 2003).У исто време јавља се и Бандурина (Bandura, 1997) социјално когнитивна теорија, која вези мотивације и когниције даје посебан значај у учењу. За посматрање теоријског контекста и модела у њима насталим значајне су претходне напомене, јер указују на изворе и путеве којима су ишли истраживачи у трагању за новим погледима на пољу конструкта саморегулације.

Пре него се даље посматрају други правци у истраживању самонадгледања треба дотаћи и промене у схватањима интелигенције као конструкта који се смагра значајном компонентом даровитости, а које су текле упоредо и утирале пут схватањима самодетерминације у учењу. Поменимо Стербергово схватање интелигенције, јер оно најбоље илуструје везе које су промене у схватању овога

феномена и саморегулације(Sterberg, 2005 a,b, 1999; 1995, 2001; Stenberg, Brown & Dornbusch, 1996).

Стернберг је у својој тријархичној теорији интелигенције уважио контекст и тиме прихватио „контекстуални приступ“, чиме је померио фокус са изучавања способности и учења и резултата на капацитет ученика да регулише своје учење и на способност наставника да створи одговарајућу средину за учење. Ово је била озбиљна прекретница која је указивала на то да се на когнитивни систем и на његов развој гледа као на само-модификујући систем, а и учење се посматра из истог угла, те отуда и термини „саморегулисано учење“, што је требало да помогне да се боље упознају механизми развоја когниције - контекстуална интелигенција – (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Bransford, Brown i Cocking, 1999; Pintrich, 2003;Sterberg, 2005 a).

За наслов којим се овај текст бави значајно је дотаћи Стернбергово (Stenberg, Brown & Dornbusch, 1996)схватање даровитости, коју он описује као изузетну, неуобичајену интелигенцију. Његова теорија интелигенције тумачи даровитост као вишедимензионално својство, које није потпуно исто код свих особа, као што није иста ни сама интелигенција. По њему се даровитост се може досегнути различитим путевима и испољавати кроз различите облике. Когнитивни, искуствени и адаптивни аспект интелектуалне даровитости Стернберг (Sterberg, 2005a,) објашњава компонентном, искуственом и контекстуалном подтеоријом, чије суштине, значајне за тему овога рада, огледају у следећем:

- *Компонентна* – повезује интелигенцију са унутрашњим светом особе и спецификује менталне механизме који су у основи изузетно интелигентног понашања; Стернберг (2005б) разликује 3 врсте информационо-процесних компоненти: компоненте стицања знања, метакомпоненте и делатне компоненте, у зависности од тога да ли се ради о процесима који учествују у учењу како се нешто ради, у планирању шта ће и како радити, или у самом обављању задатка., а ту су и метакомпоненте, које обављау процесе вишег реда који се користе код планирања, праћења и одлучивања у току рада на задатку.

- *Искуственаа подтеорија* – односи се на значај претходног искуства са задацима који се решавају или на ситуације у оквиру којих се појављују постављени задаци. Стернберг (Ибидем) ово види као тачке у континууму искуства особе са задацима или ситуацијама које најкритичније укључују употребу интелигенције. Најважније су вештине вишег реда са новим, непознатим материјалом и способност аутоматизовања информационих процеса. Способности за рад са новим јављају се код разумевања задатка и код решавања задатка. Новина и аутоматизација иду заједно, тако да што је особа успешнија у једној од њих, има више могућности да буде успешна и у другој.

- *Контекстуална подтеорија*(Sternberg, 2005 b)објашњава где су која понашања интелигентна- за кога и у којој средини; повезује интелигенцију са спољашњим светом; интелигенција, па и изузетна испољава се у неком окружењу. Изузетна интелигенција јавља се у контексту као сврховита адаптација на околину, обликовање оклине и селекција околине. За мерење контекстуално усмерене интелигенције Стернберг (Ибидем) види 3 класе интелигентних понашања: способност решавања проблема, вербалне способности и социјалне компетентности. Претхдне напомене о Стербеговом схватању интегенције тесно су везане за даље посматрање саморегулације, односно за начине на које појединац регулише своје понашање, тј. уткане су у исто и помажу његово разумевање, те их даље посматрање саморегулације мора имати на уму.

За педагошку психологију, па и дидактику, интересантан је начин на који ученик покушава да регулише своје учење. Нека су истраживања (Schunk, 1982, 1994, 1996; Schunk i Zimmerman, 2007) већ потврдила да специјализовано знање ученика, коришћење когнитивних стратегија и саморегулација до одређене границе утичу на академско учење. Дакле већ након 70-тих година, когнитивно-информациони приступ когнитивном развоју истиче метакогницију као базичну развојну промену, а наглашавање значаја истраживања метакогниције настало је као последица чињенице да се метакогниција у значајној мери може учити, односно обликовати у процесу образовања.

Основне одреднице метакогниције: когнитивни феномен вишег реда;когниција о когницији (свест о сопственом когнитивном, функционисању-знање о властитој когницији, субјективни доживљаји или метакогнитивна искуства, стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем) као елемената новог виђења интелигенције; способности учења (Виготски и ширина зоне наредног развоја), односно брзина учења; функције трансфера (Brown, 1987**)** метакогниција као процес који објашњава трансфер.

Нове шансе виде се у теорији хаоса и кнструктивистичкој парадигми, али налази истраживања констатују да конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне самоорганизоване процесе у току учења и не на свим садржајима и циљевима;те се данас већ чују гласови о већој прихватљивости » умереног конструктивизма«, односно коегзистенцији између конструкције и инструкције Алостерични модел).

P. J. Стернберг (Ibidem) је, како је претходно поменуто, још крајем 80-их и током 90-их година прошлога века покушао да формулише свеобухватно објашњење природе интелигенције и понудио тријархичну теорију интелигенције, односно теорију успешне интелигенције, која је заснована на широј дефиницији способности. Један од углова ове теорије, тј. њене суштине, значајн за овај наслов односис е на Стербергово схатање да се интелигенција може дефинисати као способност да се у животу постигне успех који је према личним мерилима и мерилима социокултурног миљеа коме особа припада; а успех зависи од способности особе да искористи своје предности и да исправи или компензује слабости.

Успех се постиже кроз баланс аналитичких, креативних и практичних способности - баланс се постиже у циљу прилагођавања, моделовања и избора окружења. Кључ успешне интелигенције је у уравнотежености сва три аспекта (Sterberg, 1999).

Тако је важно исаћи да Тројну теорију интелигенције чине три аспекта, категорије, подручја, повезане субтеорије које служе као оквир и ослонац за специфичне моделе људског интелигентног понашања, акорак даље и за саморегулацију чења и понашања личности:

- *Аналитичка интелигенција* је укључена када се компоненте интелигенције примењене да анализирају, евалуирају, суде, пореде, разликују, класификују. Обично се практикује на садржају који је мање или више апстрактан. Овај вид интелигенције најчешће манифестује ако су у питању тестови способности.
- *Креативна интелигенција* се испољава у решавању стваралачких проблема. Стернберг је са сарадницима уочио да је креативност релативно зависна од садржаја. Дакле, креативни људи су обично креативни у неким доменима-доменима које познају, не у свим, или не једнако у свим.
- *Практична интелигенција* се манифестује у сналажењу при решавању свакодневнихпрактичних, животних, пословних проблема. Значајно је имати

на уму да су превладавајуће концепције и постојећи тестови интелигенције преуски за посматрање овога вида интелигенције, јер, углавном, наглашавају аналитичкуврсту интелигенције.

Иза претходног не би се смело заборавити да већ постоји консензус око тога да је контекст битан за демонстрацију когнитивних способности које се налазе у позадини. А, Стерберг(Sternberg,1985) има доста широко схватање контекста; у исти укључује подручје знања, радне садржаје, мотивацију личност, школовање, историјско раздобље у коме појединац живи. Истраживања деловања контекста на интелектуални перформанс: проблемски изоморфни – структурално једнаки проблеми који захтевају исте процесе решавања, али се проблем исказује кроз различите садржаје.

За Стернберга (Sternberg,1985) се везује и појам метакогниције, такође, значајан за саморегулацију учења и понашања, коју описује као регулацију интелектуалног функционисања; у њене компоненте убраја:

- препознавање проблема; одлучивање о томе шта је суштина проблема;
- избор корака неопходних за решавање проблема, избор начина презентовања информација;
- проналажење стратегија за одређивање корака, односно комбиновање компоненти;
- избор менталне репрезентације за представљање информација,
- распоређивање менталних ресурса, избор тежишта пажње;
- надгледање решавања проблема и евалуацију решења; праћење тока решавања; осетљивост за спољашњи фидбек и др.

Метакогнитивно знање служи за регулисање мишљења и учења, што чини другу компоненту метакогниције, а одговара на питање „Како?“ (ParisiWinograd, 1999).У ову компоненту метакогниције многи аутори укључују три основне вештине: планирање, праћење и евалуацију.

Планирање представља одлучивање о томе колико ће времена бити посвећено задатку, које ће се стратегије употребити, како почети, које изворе прикупити, који редослед пратити, шта прелазити летимично, а на којим деловима је потребно да се дуже задржи и сл. (Ibidem).

Праћење (надгледање) подразумева постављање питања и размишљање о задатку, надгледање тока решавања задатка, самотестирање и сл.

Евалуација, на крају, подразумева просуђивање о процесима и исходима мишљења и учења, и укључује ревизију циљева учења. Особа која је једном постигла висок ниво саморегулације учења, не мора више потпуно да буде свесна процеса који се одвијају (Gokov, 2009, Gojkov Rajić, A. i Prtljaga, J., 2016a,b).

Успешност неке интервенције и тренирања вештина учења зависиће и од успешности наставникових настојања да помогну ученицима да новонаучене стратегије саморегулације пренесу на ниво аутоматске контроле (Boekaerts, Cascaltar, 2006). Нађено је да метакогнитивне компоненте објашњавају око 21% варијансе скорова. Интересантно је да је проценат објашњене варијансе у овом и у ранијим сличним истраживањима на различитим узорцима сличан. Интелектуалне способности су објасниле око 29%.

На крају овога кратког осврта на Стербергово схватање интелигенције, метакогниције,Тријархичне теорије и дидактичких импликација истих, могло би се закључити да је његово схватање интелигенције доста допринело поимању

саморегулсаног учења, те се исто, због своје компатибилности може сматрати подлогом за теорије које су дање објашњавале саморегулацију, те их треба имати на уму у проучавању саморегулације и заједно емпиријски у истраживањима даље тестирати њиихову практичну вредност, као, уосталом, и других теоријских схватања, ових и других конструката, испреплетаних на идиосинкратички енигматски начин.. .

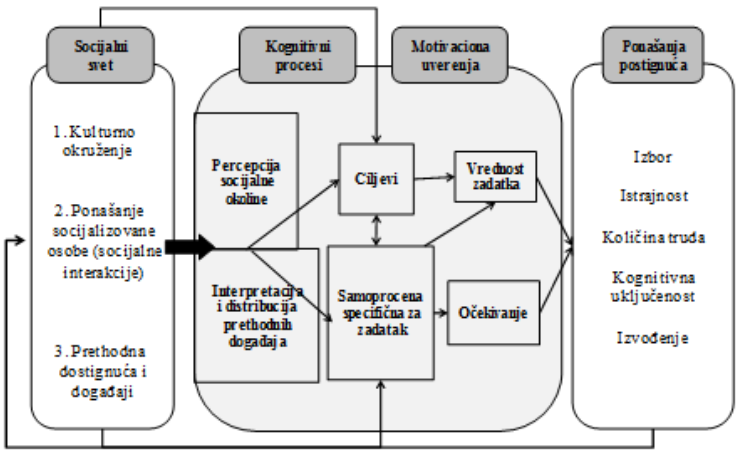
Корак напред у расветљавању саморегулаицне везује се за главну идеју Бандуриног погледа на учење, а односи се на схватање да саморегулацији учења и понашања човека доприносе поткрепљењу тако што подстичу очекивања исхода и воде понашања идивидуе путем постављања циљева и самоевалуације истих у односу на стандарде и постављене циљеве (Bandura, 1986; 1997, 2000, 2006). Самоефикасношћу као појмом Бандура (Bandura, 1986; 1997) даље надограђује појам самореглације, дајући му функцију регулатора путем кога особе теже да остваре очекиване позитивне исходе и избегну негативне. Дакле, исти аутор сматра да се настојањем ка циљу управљају веровања особа о самоефикасности, те појединци предузимају активности за које мисле да у њима могу бити ефикасни.

Други аутори, са којимаа се слаже и Бандура, дакле, слично њему (Locke i Latham, 2002; Bandura, 1991; Cervone, 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005)истичу значај веровања о самоефикасности за постављање нивоа и врсте циљева, као и њихов утицај на формирање стандарда остварења и стратегија за досезање истих, што је основа покретања личности у правцу остварења циљева. Ово је, заправо, други корак у развоју самог концепта саморегулације. Овај се корак дефинише „копчом“, или проценом ефекта ("feedback control"), што је у суштини приступа кибернетске теорије контроле ("cybernetic control theory"), по којој је овај концепт у једном времену био синоним за саморегулацију. Аутори који су овоме допринели су Карвер и Шеиер (Carver i Scheier, 1982a, b; 1998, 2000; Carver, 2004), по чијим се схватањима саморегулација посматра као процес самокотроле, или самонадгледања властитог напредовања ка остварењу циља, а у смислу досезања постављених стандардау овоме истицали су улогу личности која доприноси да се у саморегиулацији бирају начини који одговарају ситуацији, али и личности појединца, што се у истраживањима још увек ретко експлицитно среће, а ретка истраживања наговештавају да се црте личности на неки начин, ипак, укључују и значајно утичу на процесе саморегулације.

Други правци у истраживању самонадгледања настају Баумајстеровом теоријом снаге самоконтроле (Baumeister, et. al.,1994, 1998)у којој се снази воље даје круцијално место у саморегулацији. Функција воље је у самоконтроли, одбрани од искушења којима се скреће са правца који води ка циљу. Основна претпоставае Теорије снаге самоконтроле је постојање ограничених капацитета за саморегулацију, што значи да процес самоконтроле подразумева труд у процесу саморегулације од кога у суштини зависи саморегулација, а он често није у свим ситуацијама довољно доступан. Тако да ограничења самоконтроле објашњавају неуспех саморегулације у различитим аспектима живота (Baumeister i Heatheron, 1996; Baumeister et.al., 1994, Muraven, Tice, i Baumeister, 1998).,али је она,иако значајан, ипак само један аспект саморегулације, а други аспекти су борба с’ дистракцијама или фрустрацијама, суочавање с’ неуспехом, успешно остваривање циља и регулација понашања усмерена циљевима уместо самоконтролом. Лончарић (Lončarić, 2014) тако закључује да су поменута кибернетска теорија контроле и Баумајстерова теорија самоконтроле комплементарне, јер се баве различитим аспектима саморегулације. Зато су се истраживања даље усмерила ка расветљавању вољних процеса који су усмерени ка остваривању циљева, боргу с' дистракцијама или фрустрацијама, суочавање с' неуспехом, успешном остваривању циља и регулацији понашања усмерену циљевима уместо самоконтролом(Abraham i Sheeran, 2000;модели: "behavioural enaction models").

Познат је већи број модела, који као основно обележје имају фазе које се разликују по начинима покретања и одржавања акција и њиховог одржавања до остварења циља (Weinstein, Rothman i Sutton, 1998). Разлике у броју фаза промене иду од недостатка свесности о проблему до неодлучности о предузимању акције, анализе ефеката предимања акција и започињања истих, до успешног одржавања истих и избегавања повратка на нежељено стање (Lončarić (2014).

Шематски приказ 1. Социо-когнитивни модел очекивања и вредности. Скицирано на основу модела (Eklesove i Vingfilda; Eccles et al., 1983, prema Pintrich & Schunk, 1996: 51, према: Bojović, оп.цит).



Основна претпоставка социокогнитивног модела очекивања и вредности јесте да су очекивања и вредност задатка најважнији предиктори понашања која су усмерена ка постигнућу. Ова два елемента су део когнитивно-мотивационих процеса. Када поставимо питање: Наша уверења о будућем успеху представљају конструкт очекивања који процењујемо на основу питања „Да ли сам способан да обавим одређени задатак.. Перцепција социјалне средине утиче на очекивања и вредности задатка. Ученици на различит начин перципирају социјално и културно окружење, интеракције с вршњацима и одраслим особама. Значајну улогу имају и њихова претходна извођења и постигнућа. Аутори разликују четири аспекта вредности:

- важност – како ученик процењује вредност ангажовања у одређеној активности;
- суштинска вредност, унутрашња заинтересованост – ниво задовољства које потице од учешћа у активности;
- употребна вредност – корист – процена добити од учешћа у активности;
- трошкови – перцепција ученика колико ће напора и средстава уложити у обављање активности.

Основни конструкти теорије очекивања и вредности у корелацији су с циљевима постигнућа, сликом о себи, уверењима о компетенцији, као и тежином задатака (Weinstein,Husman,Dierking, 2000). Претпоставља се да вредности утичу на учинак, труд и упорност у вези с избором активности(Wigfield &Eccles, 2000). Истраживања указују на значајне везе између вредности и других мотивационих конструката као што су интересовања, циљне оријентације и самоефикасност. На очекивања и процену вредности значајно утиче слика о себи, као и перципирана тежина задатка. Питање: Како наставник може одговорити на ниска очекивања или ниско вредновање задатака

од стране ученика? Пинтричева и Шункова истраживања указују на следеће (Pintrich & Schunk, 1996):

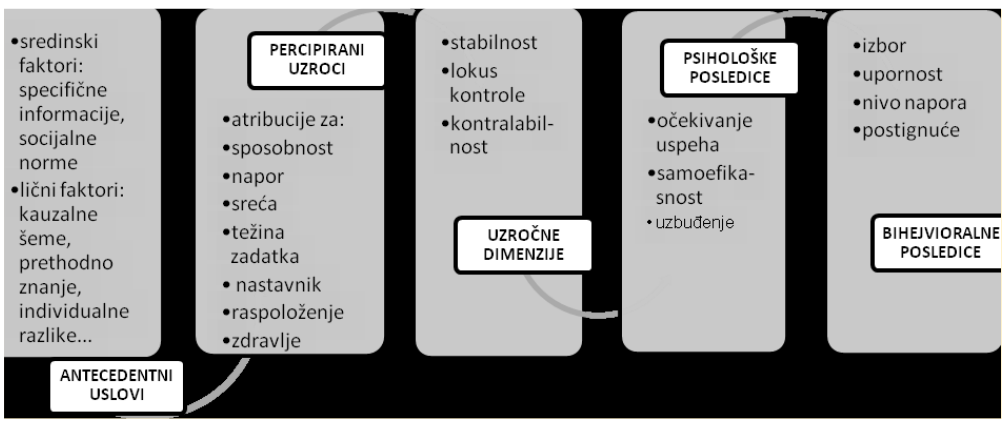
- Помоћи ученицима да одржавају релативно тачна, али висока очекивања и самоефикасност, као и да избегну илузију компетентности;
- Задаци и активности треба да буду оптимално изазовни управо због тога што се перцепција ученика о сопственим компетенцијама развија не само као резултат тачне повратне информације коју пружа наставник, већ и кроз актуелни успех на изазовним академским задацима;
- Подстицати код ученика уверење да су способности или компетенције промењљиве велицине које се могу развијати;
- Избегавати социјално поређење и јавно саопштавање повратних информација.

Како ће ученици вредновати одређене задатке једнако је важно, али се постиже другачијим стратегијама. Повећање вредности задатка захтева повезивање задатака с' подстицањем мотивације ученика за учење у наставном процесу, личним интересовањима ученика и претходним знањима, указивањем на корисност задатка за остварење будућих циљева ученика или истицање да је задатак вредан за друге које по нечему ученик цени.

Овој се теорији замера што појединац није увек усмерен рационално и није увек усмерен очекиваним ефектима, него најчешће реагује импулсивно, емоционално и ирационално (Baruch Fischhoff i Don MacGregor, 1982). Већина модела очекивања и вредности детаљно објашњава само процесе у фази пре одлучивања и не узима у обзир стратегије имплементације циљева, мотивацију за континуирани труд при суочавању с препрекама и остале волјне конструкте у фази након одлучивања (Corno, 1993). Ипак, неоспоран је значај ове теорије у повезивању залагања у раду с остварењем жељених циљева (Bojović, op.cit.).

Теорија атрибуције, други теоријски оквир којим се трага за узроицима које ће особа користити у одређеној ситуацији. Hajder (Hajder, према:Lozančić, 2014) сматра да на ово утиче више фктора. Један од праваца којима иде ова теоријатрасиран је питањем: како људи објашњавају постигнуће, тј. понашање усмерено ка постизању одређеног циља. Сматра се да свака особа настоји да открије и интерпретира узроке сопствених успеха или неуспеха, а сам процес атрибуције одвија се у три фазе (Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992; Kearsley,2011): понашање се посматра; одређује се као намерно и приписује се унутрашњим или спољашњим узроцима.

Шематски приказ 2. Преглед општег атрибуционог модела (Weiner,1986).



Поменино још и *Теорију самодетерминације*, која разликује две врсте мотивације које су у сложеном односу интеракције појединца са окружењем: аутономну и контролисану мотивацију (Gagne & Deci,2005, 2003). У оквиру ове теорије посматрају се фемонени унутрашње и спољашње мотивације и њихов однос. Њихов испреплетан однос и континуум између слободнг и контролисаног аутономног понашања у основи су саморегулације мотивације, као и самог појма саморегулације и имају велики значај за личност (Ryan & Deci, 2000, 2002). Унутрашња мотивација подразумева да особа слободно следи своја интересовања. Континуум описује степен у ком је екстерна регулација интернализована, а типови спољашње мотивације, који се разликују према степену аутономије и интернализације, налазе се на средини континуума. Интернализацију описују три процеса: интројекција, идентификација и интеграција (Gagne & Deci, 2005). Аутори дефинишу амотивацију као стање безвољности, стање које карактерише непостојањесаморегулације.

Недостатак мотивације јавља се као последица опажања појединаца да нису довољно компетентни, да њихове активности нису важне или не постоји очекивање да ће остварити жељени исход (Ruan&Deci, 2000). Мада су се досада ретко помињале црте личности као фскстори, утисак је да велики значај за недостатак саморегулације припада , управо, њима, те се, сада већ чују потребе у закључцима истражиања да се и њима посвети више пажње. Различити облици регулације подстичу понашање. Од спољних, екстринзичних литература наводи следеће:

- Екстерну регулацију, везану за бихевиоризам Skinner & Edge, 2002),који на регулацију понашања гледа као на кажњавање, односно награђивање. Овај вид регулације сматра се да најмање води ка аутономији;
- Интројектована регулација подразумева извршавање активности као обавезе, како би се избегло осећање кривице, стида, уз очекивање награде која јача его и осећања личне вредности. Иако овај вид регулације носи у себи виши степен самоодређености у односу на екстерну регулацију, сматра се контролишућим типом мотивације, јер интројекција представља унутрашњу, али још увек контролисану регулацију понашања, јер се још увек прихвата понашање да би се избегао осећај кривице или анксиозности, или да би се постигао осећај задовољства, поноса, који оснажује его;
- Идентификациона регулација подразумева већу аутономију, дакле, свесно вредновање циља понашања, који особа схвата као лично значајан и који сама бира. Тако да се свесно, својевољно идентификује са активношћу и вредношћу коју одређена активност у себи носи. Овај се вид регулације сматра значајним аспектом трансформације контролисане у аутономну мотивацију, али ќоји још увек нема интеграције са осећањем селфа;
- Интегрисана регулација сматра се највећим степеном екстринзичне аутономије; подразумева потпуно аутономно и вољно екстринзиċно мотивисано понашање; у складу је са сопственим потребама, вредностима и са селфом.
- На десном крају континуума самоодређења налази се интринзична мотивација. Унутрашња мотивација манифестује се као награда за активност, задовољство бављењем исте.

Ову структуру мотивације потврдио је већи број истраживања (Guau, Mageau&Vallerand, 2003, према:Bojović, 2017). А, налази, такође, потврђују да процеси интернализације иду упоредо са основним психолошким потребама за социјалним везама, личном компетенцијом и аутономијом, која подразумева могућност понашања у складу с властитим интересовањима и вредностима, као природна тежња личности за самоорганизацијом у складу са селф концептом (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov, & Kim, 2005).

- Уверење о компетенцији (self-kompetence - Harter, 1982) дефинисано као самопроцену способности или компетенција за извршење одређене активности, подразумева потребу особе да овлада неком вештином (Csikszentmihailui,et. al., 1993; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008, 2011), а заснива се на тежњи особе за успешнима овладавањем активношћу и да има контролу у односу на околину с' којом ступа у интеракцију. Односи се на когнитивну процену способности за разлику од самопоштовања и перцепције сопствене вредности које укључују емотивну компоненту (Schunk i Zimmerman, 2007). Требало би по претходном да ученици који високо вреднују своје способности чешће од осталих имају боља постигнућа, уче више, улажу више напора, истрајности и когнитивно да су активнији (Eccles& Wigfiel, 2002).
- Значајно је на овом месту обратити пажњу на чињеницу да се у литератури препознају три врсте интринзичне мотивације (Guay, Mageau & Vallerand, 2003, prema: Bojović, 2017): мотивација за сазнањем (појединац ужива у откривању и учењу нових информација; мотивација за остварењем (уживање у превазилажењу себе и својих граница и мотивација да се доживи подстицај (надахнуће кроз обављање неке активности). Као покретачи интринзичне мотивације наводе се: изазов, радозналост, контрола и машта (Leper &Hodel, 1989, према Schunk, et. al., 2013). За наслов овога рада значајне су следеће констатације:
- изазов подразумева да особа трага за задацима тежине у којима може показати своју ефикасност и компетенцију;
- радозналост се јавља када се ученик сусреће са задацима које не може решити само на основу постојећег знања; има осећање когнитивног конфликта које га покреће;
- контрола подразумева да особатежи да влада својим процесом учења и његовим исходима (Schunk, et. al., 2013).

Као закључак може се констатовати да Теорија самодетерминације налази све више простора за примену у свим аспектима функционисања личности због могућности за подршку задовољењу потреба за компетентношћу, аутономијом и повезаношћу. Неке од практичних импликација теорије самодетрминације за наставни процес виде се у табели која следи:

Табела бр. 1:*Практичне импликације теорије самодетерминације (према: Bojović, 2017)*

Подршка задовољењу потребе за аутономијом ученика	Пружити ученицима могућност избора када год је то могуће (избор активности, облика рада, начина истраживања теме...); Пружати могућност избора свим ученицима, не само најбољим; Смањити примену спољашњих награда; Избегавати социјално поређење; Водити рачуна о индивидуалним карактеристикама ученика; Подстицати унутрашњу мотивацију; Избор активности које су изазовне, али се могу постићи уз одређени напор и подршку ; Бирати задатке који изазивају осећај компетентности;

	Подстицати активност ученика (учешће у пројектима, дискусијама, експериментима...), избегавати ситуације у којима ученици пасивно слушају; Развијати дивергентно мишљење; Пружити јасне повратне информације чим је то могуће;
Подршка задовољењу потребе за компетентношћу.	Избор активности које су изазовне, али се могу постићи уз одређени напор и подршку; Бирати задатке који изазивају осећај компетентности; Подстицати активност ученика (учешће у пројектима, дискусијама, експериментима...), избегавати ситуације у којима ученици пасивно слушају; Развијати дивергентно мишљење; Пружити јасне повратне информације чим је то могуће;
Подршка задовољењу потребе за односима с другима .	Аранжирати задатке за ученике у групи где подржавају једни друге, где се уважава различитост и изостаје међусобно поређење и такмичење; Примењивати различите методе кооперативне наставе (реализација пројеката који захтевају различите таленте „богати групни рад (rich group work, Cohen, 1994; Cohen, Brody & Sapon-Shevin, 2004); Као наставник развијати добре односе с' ученицима и показивати бригу и интересовање за ученике као особе.

Последњих деценија неуронаука иде у истом смеру, истражујући неуролошке и физиолошке аспекте саморегулације. Позната су истраживања Охснера и Гросса (Ochsner i Gross, 2004), која из угла социјално когнитивног приступа посматрају регулацију емоција, тумачећи реципрочне везе између неуралних активности, стратегија регулације емоција, ситуацијских обележја значајних за регулацију афеката и заједничке психолошке и физиолошке последице ових различитих утицаја (Lončarić, 2014).

Овим је укратко заокружен оквир у који су интегрисани когнитивни, мотивацијски, социјални, бихевиорални, физиолошки и неуролошки аспекти више теорија и истраживања и тиме истакнут значај различитих аспеката процеса саморегулације. Остаје даље дидактици да трага за ефикасношћуових теоријских и истраживачких налаза, дакле да их емпирујски валидира. А, за ову сврху послужили су бројни модели саморегулације, од којих се овде због применљивости у образовној сфери најчешће сретан и овде даје скица Пинтричевог модела саморегулације учења.

*Табела бр.2: Фазе и подручја саморегулисаног учења према Пинтричу (*Pintrich, 2004: 390*)*

	ПОДРУЧЈА РЕГУЛАЦИЈЕ			
	КОГНИЦИЈА	**МОТИВАЦИЈА/ ЕМОЦИЈЕ**	**ПОНАШАЊЕ**	**КОНТЕКСТ**
ФАЗЕ РЕГУЛАЦИЈЕ				
1. Припрема планирање и активација	Усмерено постављање циљева. Активација претходног знања. Активација метакогнитивног знања. Метакогнитивна свесност и надгледање когниције. Одабир и прилагођвање когнитивних стратегија уĉења и мишљења. Когнитивне процене. Атрибуције.	Усвајање циљних ијентација. Процена самоефикаснос ти. Процена тежине задатка. Перцепција вредности задатка. Интересовање.	Планирање времена и залагања. Планирање самоопажањ а понашања.	Первцепције задатка. Перцепцијак онтекста.
2. Надгледање	Метаког нитивна свесност и надгледање когниције. Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења. Когнитивне процене. Атрибуције.	Свесност и надгледање мотивације иемоција.	Свесност и надгледање залагања, коришћења времена, потребе за помоћи. Самоопажање понашања.	Надгледање промена у задацима и контекстуал ним условима
3. Контрола	Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења.	Одабир и прилагођав. стратегија за управљање, мотивацију и емоције. Емоционалне реакције.	Смањење или повећање залагања Истрајност или одустајање. Тражење помоћи.	Промена или прилагођава ње задатку. Промена или напуштање контекста.

		Атрибуције.	Одабир понашања.	
4.Реакција и рефлексија	Когнитивне процене. Атрибуције.	Емоционалне реакције. Атрибуција.	Одабир понашања.	Евалуација задатка. Евалуација контекста.

Посматрање претходне табеле указује на да је овде реч само о општем редоследу,а не о хијерархијској уређености између фаза, што значи да активности које се одвијају могу ићи аутпоматски и без процеса саморегулације, што се и код других самонадгледајућих процеса, попут метакогнитивих активности примећује, јер је код неких субјеката већ оставрен одређени ниво саморегулаиције. Други задаци могу захтевати виши ново саморегулације.

Такође би, иза претходног, било зачајно поменути да се већи број студија бавио когнитивним и метакогнитивним компонентама саморегулације учења, а да је пажња мање била усмерена каистраживању регулације мотивације, што се оцењује као велики недостатк, јер се саморегулација мотивације сматра кључним концептом у области саморегулисаног учења (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters et al., 2011). Тако Макен и Гарсија уводе појам „вољна контрола“, којим објашњавају аспект саморегулације који се односи на мотивацију и емоције (McCann & Garcia, 1999, prema: Bojović, 2017). Ипак, сматра се, без обзира на повезаност ове две компонете,да је важно да се концептуално разликују стратегије које које се односе на процесе саморегулације мотивације и учења. Дешава да мотивација ученика буде изражена на почетку учења, а након тога опада, јер се ниво мотивације често током времена мења. Сансон и Томан (Sansone& Thoman, 2011)истраживањима потврђују значајне индивидуалне разлике у процесу саморегулације мотивације, те закључују да ниво и правац мотивације нису статични чиниоци које појединци уносе у ситуације учења. То су пре димензије које појединац може свесно регулисати током времена и у различитим контекстима. Саморегулација мотивације је способност појединца да уложи или појача своју жељу за учењем или радом на одређеном задатку. Истраживања, такође, потврђују да су појединци са бољим мотивационим капацитетима успешнији у саморегулацији мотивације, што резултира у ефектима учења (Sansone & Thoman, 2005). Тако се регулација мотивације дефинише (Wolters, 2003, 2011) као активност којом се подстиче и одржава да се истраје у активности и остваре одређени циљеви.

Волтер (Wolters, 2011, према: Bojović, 2017) као ефикасне истиче следеће стратегије саморегулације мотивације:

- Самоусловљавање, тј. процес примене спољашњих поткрепљивача или казне како би се завршио задатак или процес идентификације;
- Подсећање на циљеве које подразумева да ученици имају одређену цилну оријентацију и користе своје мисли како би истрајали у активности. Волтерс(Wolters, 2003,2004, 2011) истиче две стратегије: самонаговарање на овладавање и самонаговарање на извођење активности или завршетак задатка;
- Појачавање интересовања за активности које се реализују, чиме се задатак чини занимљивијим и изазовнијим за ученика;
- Појачавање самоефикасности је стратегија контролисања властитих очекивања и самоефикасности кроз продукцију различитих когниција (према: Bojović, 2017).

4. Саморгулација учења из угла дидактике даровитих

Претходно поменути модели, такође, наглашавају значај више конструката у процесу саморегулације, који се у процесу учења и поучавања (црте личности, мотивација, емоције, социјалне компетенције...) морају узети у обзир, јер у супротном губимо особине учења. Из угла даровитих ово је значајно, јер даровити нису хомогена група, што добро одређује позната синтагма „Ништа није тако дискриминишуће као једнак третман неједнаких" (Lončarić, 2014). Дакле, треба имати науму и то да даровите карактеришу нека својства, ипак су појединачне разлике велике (успешно у школи – неуспешно; самоуверено – несигурно, анксиозно; популарно – одбачено; самостално – зависно; узорно – проблематично; прилагођено – неприлагођено; обзирно – безобзирно (безобразно); помаже другима – не зна како помоћи другима...), као и то да се њихово учење обично карактеризује као: лако, брзо, спонтано , интуитивно, без труда...). Такође је познато да се њихово учење обично карактерише као: лако, брзо, спонтано, интуитивно, без труда, као и то да: памте информације самим учествовањем у предавањима, или неким видом активности на часовима; често се мање ослањају на једноставне стратегије учења, попут понављања, а више на сложене стратегије попут елаборације и повезивања; обично им нису неопходни устаљени начини учења, тј. сметају им, јер они „не уче тако"; вежбање и понављање код њих изазивају отпор и досаду), онда за њих треба уважити другачије приступе и друге методе учења и поучавања (Ибидем). Ови се укратко односе на констатације да даровити лакше и ефикасније уче увидом, који се каратерише аха ефектом, тј. има изненадни и тренутни ефекат. Дакле, карактеристично је да се учење догађа у тренутку усмерености на релевантне информације које су истовремено доступне у радној меморији и над којима се могу вршити менталне операције и карактерише се решавањем проблема тренутним разумевањем односа између релевантних елемената проблема, без претходних покушаја и погрешака, усмеравања, увежбавања или поучавања. С'тога је значајно имати у виду да претходно знање користи да се брзо конструише тачан, а по потреби и креативан одговор, као и да саморегулација учења код даровитих не трпи наметање труда, понављање, устаљеност метода, дрил, поштовања поступка (није важно јеси ли дошао до точног одговора, важно је како си до њега дошао).Поред претходних, у литератури (Whithmore 1985, prema: Bojović, 2017) се наводи још и опирање конформизму, широк распон интереса који не укључује само школска знања, склоност ка перфекционизму и нетолерантност на људске слабости. За већину је карактериситчно да су школски захтеви испод њихових способности и потреба, досађују се на часу, немају навику учења... Тако да рад са даровитма из угла дидактике даровитх подразумева уважавање принципа који би се могли подвести под следећих неколико: понудити веће количине интересантних и примењивих информација на одређену програмом задану тему; поучавањем ићи у већу дубину, тему треба обрадити детаљније, свестрано, трагати за одговорима који нису очигледни; омогућити примену и елаборацију знања повезивањем с другим подручјима, а у поучавању акцентовати разумевање и креативност. Такође је за саморегулисано учење значајна и потреба да се и даровити освешћују да пут до циља није увек раван, кратак и лак и да су нека знања и вештине неопходне на том путу, иако на први поглед нису повезане с' циљем, те је и код даровитих важно развијати и саморегулацијске вештине одложеног задовољења потреба, постављања циљева и анализе корака потребних да постигну циљеве (Ибидем).

Иза претходног стоји констатација да интуиција и увиди могу догурати тек до одређеног нивоа постигнућа, а након тог нивоа потребна је метода, систем и труд,. Али, се, такође, мора имати у виду да и методичност, систематичност и улагање труда могу негативно утицати на интуитивност и учење увидом, што даље значи да је потребно имати осећај за баланс између радног (метода, структура, понављање) и

интуитивног модалитета (слобода, позитивне емоције, доколица, разиграност, креативност... (Ибидем). За даровите је, као за друге карактеристично да је саморегулисно учење систематски процес који укључује компоненте попут постављања личних циљева и усмеравање напора ка постизању истих. А, саморегулисано учење подстиче се: проактивним уверењима о контроли и проактивним атрибуцијама (труд; контролабилност), самоефикасност, ефективност, постојање циљева усвајања знања и повећања компетенција; мотивацијске стратегије за подстицање процеса учења (постављање циљева, регулисање труда и управљање радом, временом и околином); стратегијама суочавања с' неуспехом усмереним на решавање проблема; циклусом (мета) когнитивне контроле учења (стратегије везане за процес: понављање и увежбавање; контрола тока и исхода учења), а посебно је код даровитих специфично карактеристично дубоко когнитивно процесуирање (стратегије везане за садржај; елаборација, организација, примена, критичко мишљење (Kerperlmann,20101 a,b, 2008,2010).

Саморегулацију код даровитих спутавају: одбрамбена уверења о контроли и атрибуције које подстичу пасивност (екстерни фактори); анксиозност, циљеви избегавања грешака, компетенције, самозаштите, самопромоције, избегавања труда и повећањапопуларности; мотивацијске стратегије за заштиту самопоштовања (самохендикепирање и одбрамбени песимизам); као и стратегије суочавања с' неуспехом усмерене на заштиту емоција удаљавањем (избегавање, маштање, скретање пажње) и усмерене на заштиту ега удаљавањем (одустајање и реинтерпретација, игнорирање проблема, исмевање проблема); површинско когнитивно процесурање (усмереност на минималне захтеве и дословно меморисање), чиме се менторство у раду са даровитима и на студијама подразумева.

Како саморегулација није једноставан ни лак процес и како настанвици, чак, и на студијама имају велику улогу у току преноса контроле са наставника на студенте, није свеједно како се тај прелаз остварује, како се контрола претвара у смаоконтролу. Без вођења није сигурно да ће самоодређење, самоконтрола имати пуни ефекат. Савремени дидакитчки приступи у преносу контроле са наставника на ученика разликују персонализовано учење од диференцираног или индивидуализованог искуства учења, а засновано је на налазима вишегодишњих истраживања мотивације о академским и емоционалним предностима. Ова искуства посебно оснажују појединце са највећим потенцијалом за учење; међутим, чак и најспособнији полазници варирају у својој спремности да преузму одговорност за своје учење, а и наставници се тешко одричу контроле, што је неопходно да би се подржао развој самоаутомије оних који уче (Ибидем). Разумевање и залагање за аутономију ученика и од наставника захтева трансформацију, како би персонализацијом помогли ученицима да конструишу сопствена искуства у самонадзору, а себи да разликују искуства учења. За практичаре је значајно име Лание Каневски(Lanie Kanevski, 2018), која је ванредни професор на Педагошком факултету Универзитета Симон Фрасер (Ванкувер, Канада), јер могу на њеној веб локацији наћи комплете примера за персонализацију високог квалитета за могућности учења (optionsforlearning.com). Исти су еволуирали током година сарадње и истраживања са ученицима и колегама у школама и универзитетима (гостујући професор у Европи, Азији, Аустралији и САД.

4.1. Персонализација као дидактички механизам саморегулације учења

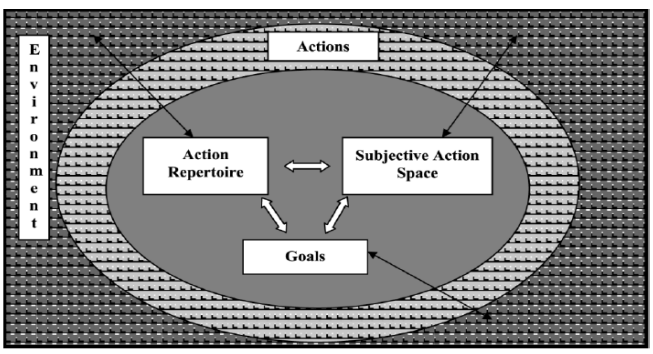
Персонализација би се могла, дакле, сматрати основним дидактичким механизмом којим се води саморегулација учења на свим нивоима образовања, тј. учења, а за даровите је ово, такође, значајно јер у пракси се идентификација, акосе тако може рећи, догађа у процесу, наставници имају могућности да праћењем постигнућа и начина којима појединци до тога долазе са великом сигурношћу дођу до закључака о

способностима, односно могућносима које појединци поседују, али шта даље и на који начин је следеће питање које себи постављају. За овај следећи крак није довољно ово није довољно, јер се развој ефикасно подстиче, како Циглери др.(Ziegler, 2005;Ziegler, Fitzner, Stoeger & Mueller, 2006; Ziegler, 2019) истичу у „даровитом окружењу“, „паметном контексту“ или у „жаришта талената“ није доовљно бити, него са њим треба хватати корак и користити могућности које исто пружа. Ови концепти формирани су на схватању да се не само појединци разликују у својим потенцијалима да створе изванредна постигнућа, него се и окружења, исто тако разликују у својим потенцијалима да омогуће изванредна постигнућа. Савремена схватања развоја талената тврде да мета надареног образовања више није надарени појединац, већ агрегат који се састоји од појединца и његовог материјалног, друштвеног и информационог окружења (Stöger & Ziegler, 2012). Циглер овакав спој способности појединца и доброг окружења види у актиотопском моделу даровитости. Унутар наведеног Актиотопа ресурси за учење налазе се како у окружењу тако и у појединцу, те би, по овом аутору, било неопходно осмислити теорију која обухвата и једно и друго (Ибидем).А, исти би требао поћи од ACTIOTOP-а, који представља “...хеуристички модел за истраживачки програм намењен да испита и умањи штетне мотивационе услове који утичу на схоластична достигнућа. Акиотоп модел описује системски приступ достизању изванредности са фокусом на непрекидан развој репертоара радњи/акција и стога представља јединствен модел даровитости (Zigler, 2005).

- Овај модел даровитости, као и сви други, подразумева процес, а таленат и даровитост посматрају се као да нису лична обележја, већ обележја од стране научника. Сматра се, такође, да се они заснивају на нашој претпоставци да ће особа убудуће моћи да обавља специфичне радње (Zigler, 2005; Grassinger, Porath & Ziegler, 2012).

Актиотоп модел даровитости се заснива на теоријама система са фокусом на акцијама радњи појединца, који се развија путем успешних саморегулисаних акција учења. Уз појам актиотопа исти аутори уводе и појам социотопа који подразумева објективно дефинисан простор за активности, дакле односи се на специфичан сет активности даровитог. Zigler(2005) сматра да у оквирима било ког менторског програма, симултано могу да се прате хетерогени циљеви, од специфичне личне подршке до општих развојних циљева и за то наводи потврде бројних аутора (Stöger & Ziegler, 2012,2005). Тако велики низ циљева захтева холистички приступ. Стога се, о образовним циљевима менторисања расправља са системске перспективе “Актиотоп модела даровитости” (Zigler, 2005; 2006;Stöger, & Ziegler, 2012).Преглед компоненти актиотоп модела даровитости истиче четири компоненте:*репертоар радњи, циљеви, средина, и простор за субјективне акције.*

Фигура1. Компоненте актиотопа(животна средина, акцијскирепертоар, простор субјективне акције, циљеви іпоступак)



Даровити појединац, уз асистенцију ментора могао на бољи начин да представи своја интересовања, да реши теже задатке и да боље одговоре на многа питања, буде успешнији у својим остварењима. Ово подразумева да се ментор фокусира на индивидуалне бихејвиоралне могућности даровитог студента, а ефекти се огледају у постигнућима, односно индивидуалним предностима студента у односу на друге, као и у темпу и нивоу личног напредовања (Walker, Greene& Mansell, 2006).

Друга значајна компонента у оквиру модела актиотоп односи се на циљеве, тј. на чињеницу да се у персонализацији могу следити различити циљеви: психолошки - самопоуздање, самоувереност, флексибилност, тимски рад, лидерске особине, излажење на крај са стресом и неуспехом, и циљеви везани за каријеру - суштина им је у изванредности остварења. Тако су у овиру овога улоге наставника различите, од улоге саветника у ситуацији борбе сацињевима који фрустирају, до наставника у улози учитеља и промотера постигнућа у каријери (Ibidem).

Средина се у моделу актиотопа сматра трећим значајним елементом, а односи се на вишемогућности којима се ментори могу послужити у подстицању развоја даровитог студента. Један од делова средине је и сам ментор, који својим понашањем утиче на квалитет средине у којој учи студент, дајући му подесне дидактичке инструкције и саопштавајући значајне информације, чиме осмишљава ситуацију за учење према индивидуалним потребама студента, даје му повратне информације о напредовању, а поред овога и својим утицајима на средину да „уђе у тим за рад на неком пројекту“, „отвори врата“ за прву књигу.

Четврту компонетну чини простор за субјективне акције који ментор ствара, а односи се на појам “социотопа” (Zigler, 2008, 2009). Социотопи релативно стабилне средине, које чине да одређене прилике за делање буду доступне и нормативно регулисане (ибидем). Стога, они се састоје од обезбеђивања ситуација за објективно делање и омогућавања да се активности организују, без ограничавајућих фактора и сл.

Према Циглеру (Zigler, 2008, 2019), тајна најефикасније дидактичке методе менторисања обезбеђује се персонализацијом дидактичких поступака која иде у правцу стварања оквира за ефикасност процеса учења, а елементи овога састоје се у:

- Учење је оријентисано ка постизању бољих ефеката; улога ментора је у подстицању даровитог да иде напред, процењујући његове могућности и остварења;
- Принцип персонализације је основна смерница у менторисању као дидактичком методу, а подразумева фокусирање на потребе једног, одређеног студента, планирање у складу за потенцијалима и постигнућима; показивање путева којима се брже долази до циља;
- Честа персонализована повратна информација, која је суштинска карактеристика менторисања;
- Задаци увежбавања са минималним трансфером, који су саставни део успешног вођења (мисли се на практичне задатке са минималним трансфером), који би обезбеди довољно прилика за праксу и минимални напор за трансфер (у математици, спорту, свирању неког музичког инструмента...). Избор прикладних задатака и њихов редослед често савлада даровите, тако да је један од најбитнијих задатака ментора са искуством у датој области да усмерава кораке у учењу менторисаног, како би се остарио крајњи циљ, а то је да се омогући развој изванредности менторисаног.

Питање које следи је који су индикатори постигнућа изванредности, докле иде изванредност појединаца, да ли постоје критеријуми за изванредност, да ли их је

могуће одредити, или да ли их је потребно одређивати. Ово последње је једно од питања о којима се данас све више у Србији дискутује, и шире, јер се све више говори о стандардима постигнућа који собом могу да донесу и нешто што би се косило са изванредношћу и у крајњем исходу и са менторисањем, као дидактичком методом. Скица актиотопа, као и његов смисао указују на то да тачке које значе постизање изванредности постигнућа не могу да се одреде, посебно не као стандарди.

Циљеви постизања изванредности су индивидуални и у појединачним актиотопима се предвиђају за даљи појединачни развој, али стандарди у актиотопу подразумевају нешто друго; односе се на критеријуме за квалитет по којима сваки даљи појединачни развој у актиотопу може да се процени у погледу циљева менторисања, при чему није свака нова компонента од користи (може чак и да шкоди) и није сваки развој позитиван. А. Циглер (Zigler, 2008), предлаже четири стандарда за оцену развоја актиотопа:

- Значај циља, који подразумева способност ментора да боље сагледа значај циљева, као и способност да се одреди да ли је и када неки циљ остварен. Ово, ни једно ни друго није лако, јер последице одлука није лако предвидети из безброј разлога. Значај ментора је управо у томе да својим великим искуством и знањем може бити од велике помоћи;
- Еколошка значајност подразумева умешност да се неке радње изведу у право време и на правом месту, тако да научене радње у специфичним ситуацијама често очекују трансфер који није лако направити. Помоћ ментора је драгоцена;
- Значај антиципације има суштину у томе да ментори могу, на основу искуства, боље да процене које активности менторисани треба да ради, и којим путем да иде, боље него сами менторисани;
- Значајност замене односи се на способности да се процени тренутак потреба за променама у разним видовима и активносима менторства. Развој способности није линеаран, карактеришу га скокови, инертне фазе, а често и регресија, нарочито када средина захтева промене, стога, развој ефикасног репертоара активности, те је потребно некада неке од активности ширити, или заменити мање ефикасне ефикаснијим и сл. Битан задатак ментора је да препознају када пређашње успешне радње треба заменити новим и успешнијим – то је стаза којом је сам ментор већ прошао.

Након претходног могло би се сматрати да покушаји сагледавања места и значаја менторства на високошколској настави, а посебно у раду са даровитима воде до констатација да не постоји само један тип менторисања, већ разне врсте које се обављају у различитим дисциплинама и у различитим облицима, и свака од њих има постављен специфичан циљ и персонализацију.

Друга констатација односила би се на то да заједнички концепт или везивна дефиниција менторисања, или менторисања даровитих појединаца се не може предвидети и вероватно чак није ни пожељна. Уместо тога, концепт или дефиниција прикладна је да потиче из идеалне врсте менторисања и да карактерише индивидуалне начине примене. Такође је значајно да менторисање даровитих појединаца може да буде веома ефикасно, чак и најефикаснија дидактичка метода, наравно уз услов правилне примене, што анализе живота истакнутих личности доказују (Bloom, 1985). Концептуалне одреднице делимично скициране и у овомпојмовном одређењу потврђују да је менторисање теоретски сигуран облик образовања за даровите, те да може, као и да би требало да се заснива на системском приступу, који може да буде добра основа за промоцију персонализације поступака подстицања.

5. Налази истраживања: поткрепљења дискурса

Експлоративним истраживањима поткрепљују се ставови у дискурсу поменутих аспеката саморегулације учења даровитих из угла постигнућа изванредности (преузето из:Gojkov-Rajić, et. al.,2016a, b;Gojkov,2009, 2011, 2013, 2016;Gojkov, Gojkov Rajić i Stojanović, 2014).

5.1. Сврха као саморегулатор понашања: доследно самосхватање, давање смисла сопственом развоју и стабилности личности даровитих

У приказу нелаза који документују констататције у претходном тексту издваја се истраживање о сврси/смислу живота као једног од видова интраперсоналне способности даровитих, односно сврхе као начина сазнавања себе и свог места у свету. Као вид интраперсоналне интелигенције (Moran, S., 2009) сврха се сматра значајним регулатором, односно својство које помаже у само-регулисању начина на који се нека особа ангажује у културно и друштвенео вредним активностима, али и не само то, него се сматра и значајним фактором саморегулације учења, као и утицаја на зрелост личностии саморегулацију сопственог пута развоја (Zimmerman, 2008). За ауторе који овај феномен посмтрају из угла моралности вредност сврхе/смисла као феномена је и у томе што се као својство моралне зрелости ставља изнад интелектуалне зрелости (Getstottir iLerner, 2007).

За наслов којим се овај рад бави ова својства сврхе/смисла живота су значајна, јер се иста као феномен посматра у смислу психолошког контролног система (Marken, 1990) који управљапонашањем (Kerpelman, 2001). Тако да се сврха, углавном, разуме као оријентир личног понашања појединца, служи му као сигуран правац, односно јасна оријентација у усмеравању његових снага, те се као такво својство сматра значајном и за постигнућа, а управо је овако схваћена, јер је потврђена у налазима бројних истраживача на пољу даровитоти.

Посматрање у истраживању које се овде дотиче односило се на израженост сврхе код интелектуално супериоих особа (чланови МЕНСЕ), мисли се на суштину смисла/сврхе живота којом се они руководе, или су се руководили у току свога досадашњег живота, или којом се и даље руководе; колико је сврха код њих јасно изражена; шта чини њену суштину и колико је она значајна за остварења, за досезања животних циљева које су себи зацртали.

За овај приказ ће се из ширег истраживаког нацрта издвојити само неколико детаља, који се директније односе на сморегулацију и њен однос са академском ефикасношћу.

Као прво, интересантно је посматрати налазе, који су у извесном смислу одговор на питање: колики значај испитани чланови МЕНСЕ? придају смислу живота, како би се закључивало о утицају самосхватања, давања смисла сопственом развоју и стабилности као индикатору интраперсоналне способности. У склопу овога су и аспекти доба у коме се јавља ово интраперсонално својство и колико је оно под утицајем нивоа образовања и професије, као елемента културе. Ово је дакле, био циљ истраживања, а у теоријској основи налази се Гарднерово схватање интрапрсоналне способности као вида даровитости у смислу споосбности добре самоепрцепције и саморегулаицје соптвеног развоја, Стербергова тријархична теорја интелигенције и Цимерманово схватање саморегулицаног учења.

По Стернберговој теорији менталне самоуправе, тзв. Тријархичном моделу (Sterberg i Zhang, 2000) “Интелигенција је сврсисходно прилагођавање и обликовање околине значајне за живот“ (Sterberg, 1988), тако да је иста “мисаоно само-управљање“ (Sterberg, 1985), „ментално само-усмеравање“ (Sterberg, 1988) или „мисаона способност емитовања контекстуално прикладног понашања у оним подручјима на искуственом континууму која укључује одговоре на новост или аутоматску обраду информација као функцију метакомпоненти, извршних компоненти и компоненти стицања знања“ (Sterberg, 1985). Његова се теорија,како је претходно у теријском делу већ крстко поменуто, а како сам назив говори, састоји из три повезане подтеорије, које чине делове интелигенцијског круга (целине). Прва компонентна подтеорија тражи унутрашње механизме обраде информација које људи примењују при решавању проблема. Друга подтеорија је искуствена, а потребна је јер се интелигенција мора посматрати у светлу индивидуалног искуства у задатку или ситуацији. Задаци могу бити потпуно аутоматски или потпуно нови. И, разматрајући имплицитне теорије интелигенције, контекстуална подтеорија истражује односе између спољне околине и индивидуалне интелигенције.

Везано за саморегулацију је и питање о развоју стилова мишљења, а тиме и саморегулације о чему дечија психологија даје мало информаицја. Harter(1999), говорећи о когнитивном развоју деце школске доби, у поглављу о метакогнитивности, помиње стратегије учења, указујући на могућност да се у процесу учења стичу способности и стратегије учења, које помажу деци да развојем постају све успешнија у овладавању акдемским вештинама и у решавању разних врста проблема значајних за прилагођавање у средини и прилагођавање средине себи. Питање разлика између стилова мишљења, или интелектуалних стилова, како их назива Стерберг(1988), затим когнитивних и стилова учења, као и значаја фактора који подстичу развој стилова код деце још увек није довољно расветљено. Налази истраживања (Lazarević, 1978,1989) указују да се већ на узрасту од пет година запажају индивидуалне разлике у карактеристикама когнитивног стила код деце, а да се у периоду школске доби когнитивни стил јасно манифестује као једна од особености појединца, те да им већ од педшколског узраста треба посветити дужну пажњу.

На питање које би се иза овога могло поставити о начинима подстицања саморегулисаног понашања Стернберг (1997) одговара да су најмање у једном делу преференције стилова наслеђене, али да су, слично интелигенцији, делимично и ”продукт” социјализације. И други су аутори (Kvaščev,et, al.,1989), анализирајући утицај наслеђа на развој интелигенције, стилова и личности, које су као фенотипови, или психилошке карактеристике личности, потврдили везу генетике и околине/учења у односу око 50-50 %, сматрајући како се прилично сигурно може говорити и о специфичности стил-гена који доприносе људској разноликости (Kvaščev,et.al., 1977,1981;Pušina, 2010; Pušina, Zuletović i Katavić, 2019;Nikčević-Milkovići Perković, 2000;Nikolašević, 2016; Nikčević-Milković, Jerković, Biljanm, 1014), али и о значају утицаја спољних фактора на саморегулацију мишљења, решавања проблема и шире, реакцију појединца на окружење. А, ово отвара простор у трагању за одговорима на бројна питања између којих се за педагошке, или ближе дидактичке аспекте ове тематике намећу следећа ужа питања, или налази као одговори на следеће истраживачке задатке:

- Колико је доследно самосхватање, давање смисла сопственом развоју и стабилности значајно за испитане чланове МЕНСЕ;
- Колики значај придају смислу живота и колико је саморегулисање, јасно разумевање, одређеност, јасно структурисање сврхе/смисла сопственог развоја присутно код чланова МЕНСЕ;

- На који начин испитаници кристалишу и усмеравају сопствени развој; које вредности структуришу сврху/смисао живота интелектуално супериорних појединаца (чланови МЕНСЕ),
- У којој мери је за схватање смисла/сврхе живота и њеног утицаја на циљеве и начине њиховог остваривања, односно саморегулисање сопственог развоја и стабилности личности, значајан пол, године старости, ниво образовања; успех током стицања образовања;
- Овим се сагледава и питање у којој мери се могу прихватити констатације да велики број особа не успева да достигне сврху/смисао, као интраперсоналну интеграцију, или у ком се периоду развоја код даровитих јавља формирана свест о смислу/ сврси живота?

На основу претходног општа је претпоставка да је схватање смисла/сврхе живота код даровитих појединаца изражено својство, те да као такво представља значајан фактор даровитости, у овом случају чланова МЕНСЕ, којима су утврђене високе опште интектуалне способности биле услов за чланство у овој асоцијацији, односно који имају IQ изнад просека (изнад 130 IQ, што се, углавном, узима као индикатор надпросечних интелектуалних способности и убраја у један од индикатора даровитости око кога се, бар, већина истраживача слаже да је једна од значајних ставки за дефинисање феномена даровитости).
Радне хипотезе:

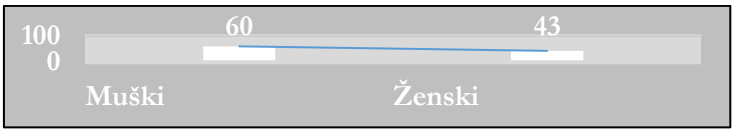
- Чланови МЕНСЕ придају значај изражености смисла/сврхе живота и у односу на њу усмеавају своја стремљења у остваривњу циљева живота;
- Пол, године старости, професија, ниво образовања и успех током стицања образовања значајно утичу на разлике у структурисању сврхе/смисла живота чланова чланова МЕНСЕ.

Предикторске варијабле: пол, године старости, успех и ниво образовања.
Критеријска варијабла: придавање значаја смислу живота, доследно самосхватање сопственог развоја и концептуализација сврхе је значајан фактор постигнућа, односно самоостварења (структура, имагинација пројекције себе и намера у будућности и препознавање прилика за ангажовање).

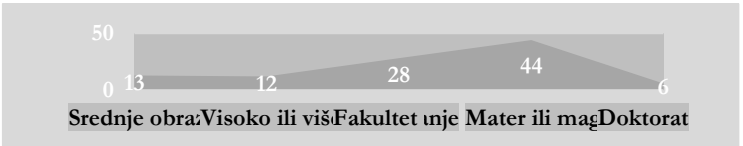
Метод

Истраживање је експлоративног карактера; вршено методом систематског неекспериментланог посматрања. Узорак чини 104 члана МЕНСЕ Србије, а опис узорка даје се даље у графичком приказу према посматраним варијаблама:

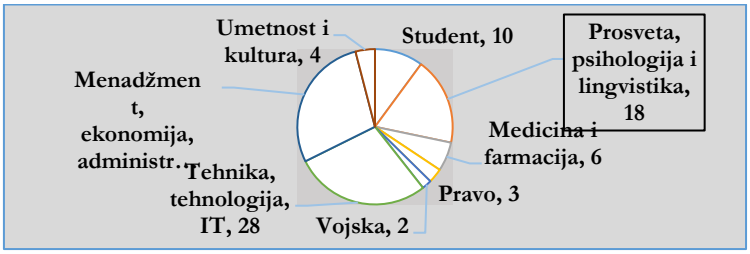
Граф 1: Приказ структуре узорка према полу испитаника



Граф 2: Приказ структуре узорка према образовном нивоу испитаника

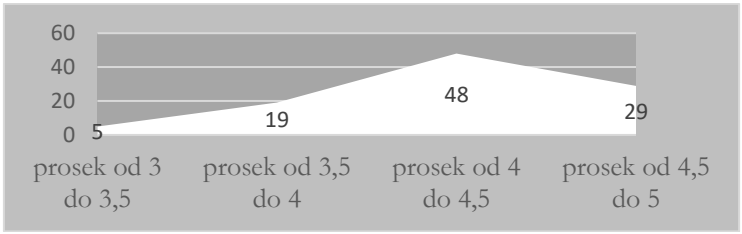


Граф 3: Приказ структуре узорка према професији испитаника



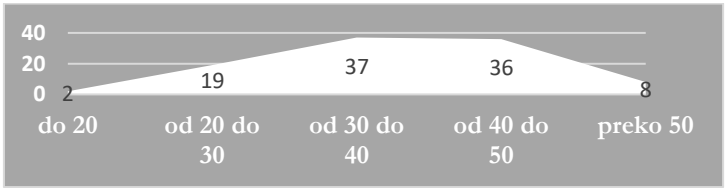
Укупна просечна оцена израчуната је помоћу формуле: M(O1 ,O2 ,(O3 -5); испитаници су разврстани на основу успеха у току студија у 4 групе: 1. група (просек од 3 до 3,5); 2. група (просек од 3,5 до 4); 3. група (просек од 4 до 4,5); 4. група (просек од 4,5 до 5).

Граф 4: Приказ структуре узорка према успеху испитаника у току школовања



Испитаници су према годинама старости сврстали у 5 категорија: 1. група – млађи од 20 година, 2. група – од 20 до 30 година; 3. група – од 30 до 40 година; 4.група – од 40 до 50 година; 5. група – старији од 50 година.

График 5: Структура узорка према узрасној доби испитаника



Кратким осврtом на претходне графичке приказе описа узорка, значајне за односе посматраних варијабли и тестирање хипотеза могло би се закључити да се испитаници по полу бројчано мање разликују него по другим карактеристикама (пол: 43% женских-60% мушких); разлика према образовном нивоу број испитаника са факултеском и мастер дипломом је већа у односу на друге; просвета, техника и менаџмент су фреквентнији од других професија; према успеху су најбројнији са средњом оценом 4,5; а према старосној доби доминирају испитани од 30 до 50 година старости.

Како је претходно поменуто узорак чине чланови МЕНСЕ, што значи да су њихови интелектуални потенцијали утврђени по стандардној процедури која је за ову асоцијацију позната. Испитивање је вршено он лајн, а као инструмент коришћен је

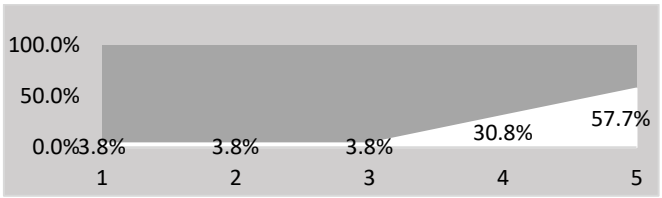
упитник У-СЖ-М, рађен за потребе овога истраживања. Дакле, као инструмент коришћена је модификована скала Ликертовог типа од С. Моран (2009,2016), како би се проценило у којој мери испитани осећају да су пронашли смисао, да су идентификовали сврху за коју мисле да чини добар смисао њиховог живота, а коришћени су и елементи више скала (Ruff,1989; делимично из Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006; Diener, Emmons, Larsen&Griffin, 1985), чија је суштна да фикусирају домете саморегулације, самовођења личноог развја исипитаних). Категорисање одговора укључило је три независна проценитеља, упућена у феномен и предмет истраживања, чије су процене усаглашене и сврстане у категорије. При провери релијабилости инструмента Cronbach's Alpha Based on Standardized Itemsизносио је 0,558, што се прихватило као задовољавајуће.

Од статистичких поступака за налазе који се овде приказују коришћен је СПСС статистички пакет за утврђивање постојања статистички значајне зависности (Дескриптивна статистика, кластер анализа, Т-тестови независности узорака, једнофакторска АНОВА, парцијална корелација, Post Hoc test- Multiple Comparisons; Leventov test-Test homogenosti varijanse

Налази значајни за овај наслов:

- На питање колико чланови МЕНСЕ придају значаја поседовању јасног смисла живота, тј. колико сматрају значајним доследно самосхватање, давање смисла сопственом развоју, које је у основи прве хипотезе, одговори испитаних, како се види из*Графа 6. Вредновање смисла живота* - колико је важно схватање сврхе/смисла живота као оријентира за животна остварења иду у прилог констатацији да већина (88,5%) цени значај схватања сврхе/смисла живота (имати јасан смисао/ сврху живота, као оријентир за остварења на личном плану. Могло би се на основу овога закључити да су интелектуално супериорни свесни значаја сврхре као водиље у самоостарењу.
- Ипак, 11,5% њих не придаје значаја овом феномену у остваривању сопственог развоја, што хипотезу чини релативно потврђеном, односно води закључку да већина испитаних, а не сви, сматра значајним схватање сврхе живота као оријентира за самоостварења, саморегулисања развоја личности, којим се омогућује саморазвој. За овај налаз може се рећи да је у складу са налазима других (Harlow & Newcomb, 1990; Ryff, 1989, Bundick, Yeager, King & Damon, 2009, Eccles, 2008, Colby & Damon, 1992; Hart & Fegley, 1995),којима се, такође, констатује да даровити не подржавају потребу постојања сврхе, безрезервно, а један број је индиферентан у односу на схватање смисла као оријентира за самоорганизацију.

Граф 6 Вредновање смисла живота - колико је важно схватање сврхе/смисла живота као оријентира за животна остварења за испитане чланове МЕНСЕ



Значајно је даље посматрати податак који указује на чињеницу да 5,9 % испитаника уопште није успело да оствари своје циљеве које је требало следити и оценило је испуњење смисла нулом, а укупно 18,6% је испод просека било успешно у самоостварењу, односно остварењу зацртаних циљева, сврхе/смисла живота, тј.

оријетира којим се руководило, што отвара питање домета функције схватања сврхе као оријентира, односно снаге других фактора, којих и сл. (*Табели 1. Процена успешности остварења смисла живота*), као и питање у којој мери је постојала сврха у правом смислу, тј.да ли су све димензије које подразумева сврха у смислу интсраперсоналне даровитости, аи не само ове, него уопштено сврхе као регулатора и оријентира личног понашања појединца, колико му служи као сигуран правац, односно јасна оријентација у усмеравању његових снага, те се као такво види као значајна и за постигнућа, дакле, колико је била изражена (намера, којом се сврха разликује од безумног деловања, ангажман, који разликује ниво сврхе од сањарења и просоцијално ангажовање, које одваја сврху од самоорijентисаног задовољства (Moran, 2009a, Damon, Menon, i Bronk, 2003).Дакле, интраперсоналне способности у смислу интраперсобалне даровитости подразумевају високо изражене све три димензије, тј. *интеграцију намере, анагажмана и просоцијалног резоновања, са последицама изван сопственог интереса*, аи не само интраперсоналне способности него и укупна саморегулација, којаје за ову аргументацију значајна. Поменути налаз указује да ниво интегрисаности у овом истраживању није изражен код великог броја испитаних, што ће се касније у налазима јасније видети.

Поменути подаци значајни су и за посматрање из угала развоја личности, њеног сазревања. Сврха се развија током живота, дакле није детерминисана при рођењу, што даје још један импулс истраживачима за дубље проучавање начина подстицања развоја исте. Налази овога истраживања, како је претходно наведено, констатују да 11,5% испитаних не придаје значај сврси, дакле не сматра је неизоставном потребом у смислу самоодређења и мотиватора за саморазвој. Сврха као облик интраперсоналне даровтости, је како и други истраживачи обавештавају утврђена код само 25% младих (Дамон, 2008; Моран, 2009a;Moran & Gardner, 2006).

Табела 3. Процена успешности остварења смисла живота испитаних чланова МЕНСЕ

		F	%	Validni %	Cumulative Percent
Validni	0	6	5,8	5,9	5,9
	2	1	1,0	1,0	6,9
	3	5	4,8	4,9	11,8
	4	2	1,9	2,0	13,7
	5	5	4,8	4,9	18,6
	6	9	8,7	8,8	27,5
	7	27	26,0	26,5	53,9
	8	27	26,0	26,5	80,4
	9	1	1,0	1,0	81,4
	9	15	14,4	14,7	96,1
	10	1	1,0	1,0	97,1
	10	3	2,9	2,9	100,0
	Ukupno	102	98,1	100,0	
Nedostajući		2	1,9		
Ukupno		104	100,0		

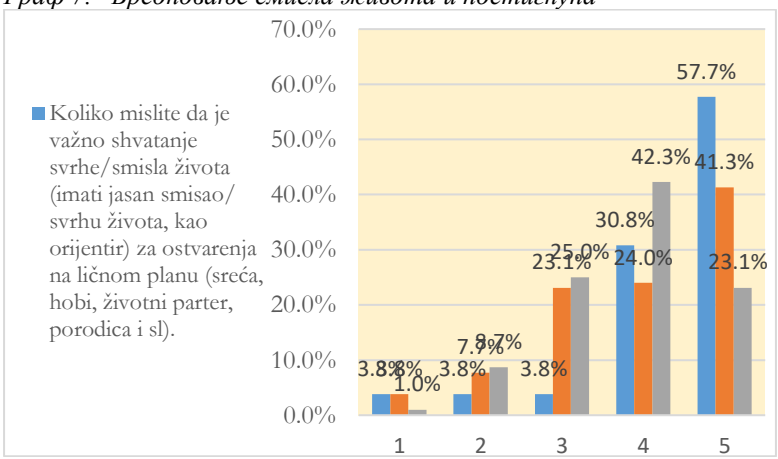
Ипак, након претходног могло би се закључити да већина даровитих добро структурише своје циљеве, одређују смисао живота коме се посвећују и, углавном, га

и остварују (Gojkov, 2016).Тако да претходни подаци о задовојству оствареношћу смисла, сврхе интелектуално даровитих испитаника иду у прилог закључку да су исти свесно осмислили оријентир који следе и да су у већини успели да остваре своје циљеве, што говори о томе да је код већег броја њих развијен смисао живота, те да као оријентир има функцију умеривача, мотиватора у истрајавању на остварењу зацртаног и служи психолошком развоју и стабилности.

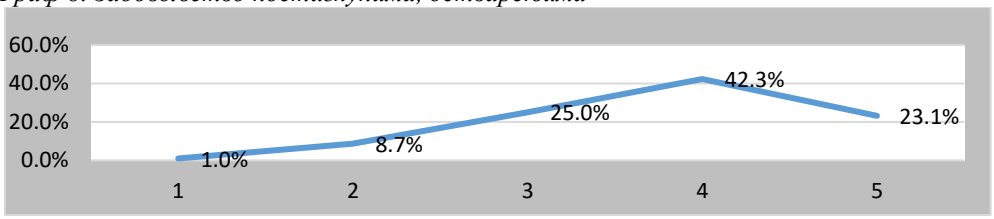
Дакле, формирање сврхе/смисла и придавање значаја иде у прилог констатацији да су испитаници (чланови МЕНСА- интелектуално супериорни) у већини били у стању да саморегулишу развој сопствене личности, односно раде на омогућавању самоостварења, професионалног и других видова и да схватање смисла сматрају значајним саморегулатором, али да има и један број оних који није (5,9%) успео да оствари смисао, сврху којој је тежио, а да је 18,6% оних који, такође, нису у потпуности задовољни својим остварењима, што, како је претходно наведено, делимично потврђује први хипотезу и у складу је са налазима више истраживача (Harlow & Newcomb, 1990; Ryff, 1989; Bundick, Yeager, King & Damon, 2009; Eccles, 2008; Colby & Damon, 1992; Hart & Fegley, 1995) који су утврдили да су даровити појединци успешнији у схватању смисла живота, дефинисању циљева и налажењу начина за њихово остварење, али да сви, ипак, не достижу тај ниво зрелости (Moran, 2009), јер самосхватање и самоодређење смисла/сврхе живота и њена усмеравајућа функција није довољна у борби са другим факторима који утичу на развој, тј. често у развоју личности делују фактори који скрећу пут развоја упркос намерама појединца. У истраживану даровитости ово није реткост (Gojkov, 2013, 2014, 2016; Gojkov i Stojanović, 2010), а Јунг је, такође, изучавајући овај феномен исти назвао принципом синхроницитета. (Jung,1933)

Ако даље посматрамо како испитани вреднују остварења свога схватања сврхе, смисла живота, којом су се руководили, или се још увек оријентишу у животу, узимајући у обзир податке у Табели 1. Процена успешности остварења смисла живота, види се да се оценама изнад просека, дакле оценом изнад 5 у 80,4% случајева сматра да је успешно остварила свој смисао, сврху живота, циљеве које су имали, што се даље види у графу 7. Граф 7. Вредновање смисла живота и постигнућа и Граф 8. Задовољство постигнућима, остварењима.

Граф 7. Вредновање смисла живота и постигнућа



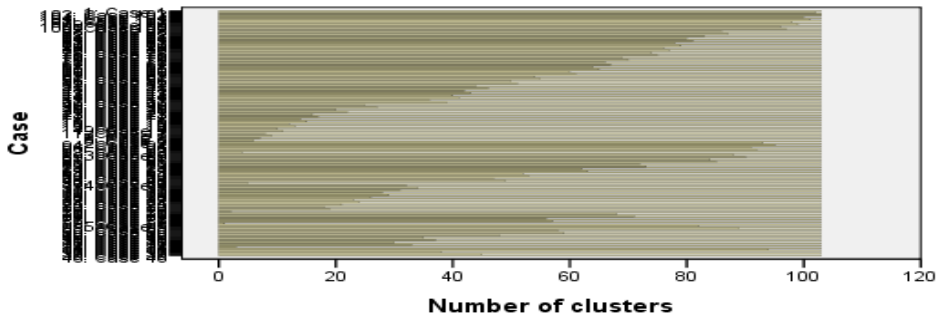
Граф 8. Задовољство постигнућима, остварењима



Потврду претходном закључку даје корелативни однос придавања значаја смислу живота као оријетиру, утицају овога на самоостварења и задовољства постигнућима у току живота, који указује на чињеницу да они који мисле да је за остварења важно имати јасно схватање смисла/сврхе живота, углавном, верују да је то значајно допринело њиховим постигнућима (p=578**), као и да су исти задовољни својим постигнућима. Овим би се могло сматрати да већина интелектуално супериоих придаје значај јасном одређењу сврхе/смисла живота као оријентира којим усмерају своја настојања, те да је то резултирало ка остварењу конципирања смисла живота и напора да се исти оствари, дакле, у изесном смислу било саморегулатор развоја са манифестовањем суптанце сврхе која се односи на намере. Али, треба имати даље у виду висину коефицијента корелације који указује на умерену везу. Овим би се могла прва хипотеза, која претпоставља да чланови МЕНСЕ придају значај израженост смисла/сврхе живота сматрати потврђеном, али у истој табели је и податак који говори да схватање смисла није код свих испитаника имало исти ефекат, тј. да није довело до задовољства самоостварењима (p=0,041*), те би се на основу свега претходног могло закључити да већина испитаника увиђа значај схватања смисла живота као оријентира у самоостваривању, али да то код свих није било доовољно да остваре успех који су замислили. Може се претпоставити да није била довољно изражена компонента која се однси на активности, као и да су постојали ометајући фактори који су их у томе ограничавали.

Такође, се може закључити да је вечина задовољна својим самоостварењима, али да иста нису усмерена академским или другим друштвено високо вреднованим остварењима. Из графичких прилаза који следе (Кластер 1.Утицај схватања смисла на задовољство постигнућима и Дендограма 1. Утицај схватања смила на задовољство постигнућима) јасније су уочљиве разлике међу класама које су формирали испитаници, односо њихово мишљење о томе колико је схватање смисла/сврхе живота био оријентир који их је водио до остварења. Уочава се једна велика, изражена скупина, то су они високо изнад просека задовојни, а ту су и они са највишим оценама о задовољству самоостварењима, затим следе они нешто изнад просека, а иза њих су остали, међу којима су и они који су своје задовољство вредновали нулом.

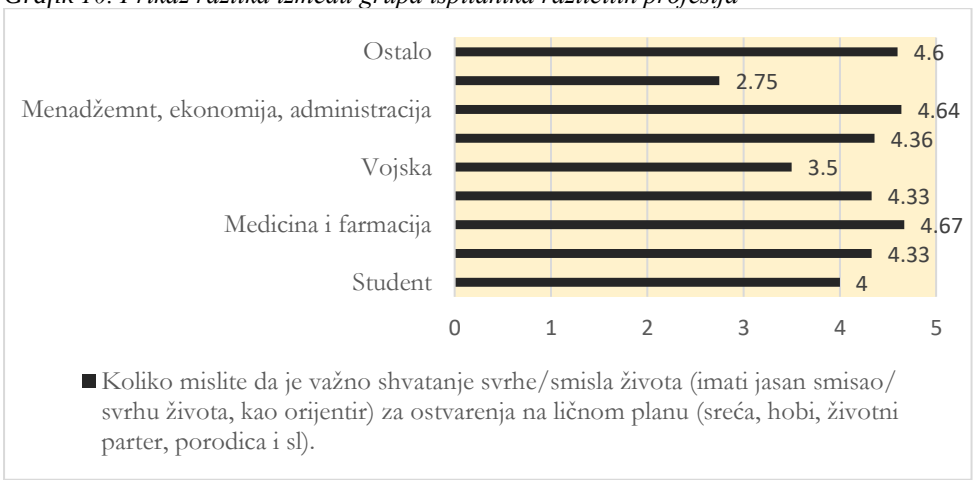
Кластер 1.Утицај схватања смисла на задовољство постигнућима



Потврду претходном закључку даје корелативни однос придавања значаја смислу живота као оријетиру, утицају овога на самоостварења и задовољства постигнућима у току живота, који указује на чињеницу да они који мисле да је за остварења важно имати јасно схватање смисла/сврхе живота, углавном, верују да је то значајно допринело њиховим постигнућима (p=578**), као и да су исти задовољни својим постигнућима. Овим би се могло сматрати да већина интелектуално суперионих придаје значај јасном одређењу сврхе/смисла живота као оријентира којим усмерају своја настојања, те да је то резултирало ка остварењу конципирања смисла живота и напора да се исти оствари, дакле, у изесном смислу било саморегулатор развоја са манифестовањем суптанце сврхе која се односи на намере. Али, треба имати даље у виду висину коефицијента корелације који указује на умерену везу. Овим би се могла прва хипотеза, која претпоставља да чланови МЕНСЕ придају значај израженост смисла/сврхе живота сматрати потврђеном, али у истој табели је и податак који говори да схватање смисла није код свих испитаника имало исти ефекат, тј. да није довело до задовољства самоостварењима (p=0,041*), те би се на основу свега претходног могло закључити да већина испитаника увиђа значај схватања смисла живота као оријентира у самоостваривању, али да то код свих није било доовољно да остваре успех који су замислили. Може се претпоставити да није била довољно изражена компонента која се односи на активности, као и да су постојали ометајући фактори који су их у томе ограничавали.

Такође, се може закључити да је вечина задовољна својим самоостварењима, али да иста нису усмерена академским или другим друштвено високо вреднованим остварењима. Из графичких прилаза који следе (Кластер 1.Утицај схватања смисла на задовољство постигнућима и Дендограма 1. Утицај схватања смила на задовољство постигнућима) јасније су уочљиве разлике међу класама које су формирали испитаници, односо њихово мишљење о томе колико је схватање смисла/сврхе живота био оријентир који их је водио до остварења. Уочава се једна велика, изражена скупина, то су они високо изнад просека задовојни, а ту су и они са највишим оценама о задовољству самоостварењима, затим следе они нешто изнад просека, а иза њих су остали, међу којима су и они који су своје задовољство вредновали нулом.

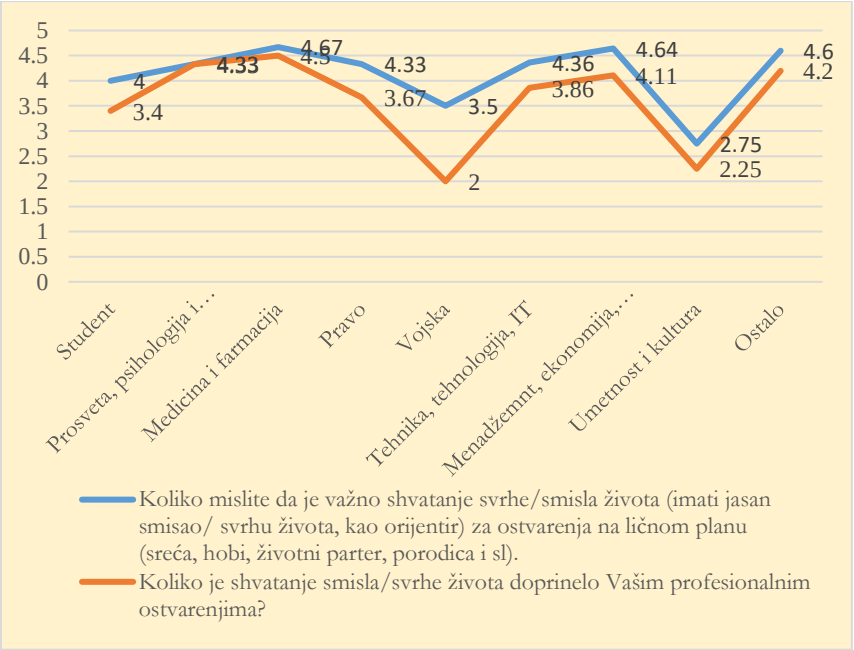
Grafik 10. Prikaz razlika između grupa ispitanika različitih profesija



У Графику 10. Приказ разлика између група испитаника различитих професија, који следи приказане су разлике у схватању значаја сврхе, као и разлике доприноса исте самоостварењима. Интересантно је да су разлике код професије војска и уметност

значајне, а код осталих професија разлике нису значајне. Дакле, већина других посматраних професија је, ценећи значај сврхе, имала сврху и, углавном, је користила као оријентир у самоодређењу ка циљу, тј. сматра да је сврха као оријентир допринела самоостварењима. Разликама су допринеле професије: менаџмента, економије и администрације и испитаника професије, медицина и фармација, просвета, психологија и лингвистика, стиденти, који су придавали значај важности схватања сврхе/смисла живота (имати јасан смисао/ сврху живота, као оријентир за остварења на професионалном и личном плану, с' једне стране, а са друге уметност, култура и војска, које су са мање важности, а тиме и мање остварења схватали смисао/сврху живота, што је како се касније приказује, утврђено и Пост Хоц тест - Мултипле Цомпарисонс (Post Hoc test - Multiple Comparisons (The mean difference is significant at the). За дубљу анализу овога налаза потребан је други нацрти истраживања, који би се фокусирао на ове групе, али, ипак овај налаз говори у прилог значаја сврхе/смисла живота, као оријентира у успешном самоостварењу различитих професија.

График 10. Приказ разлика између група испитаника различитих професија у схватању смисла и значају истог за самоостварења



Следећи корак у посматрању претходно утврђених разлика о важности сврхе за смоостварења био је Пост Хоц тест - Мултипле Цомпарисонс (Тхе меан дифференце ис сигнификант ат тхе 0.05 левел- Post Hoc test - Multiple Comparisons (The mean difference is significant at the), којим је закључено да статистички значајна разлика у погледу одговарања на питање: *Колико мислите да је важно схватање сврхе/смисла живота* (имати јасан смисао/ сврху живота, као оријентир) за самоотварења постоји између испитаника групе професија менаџмента, економије и администрације, с једне стране, и испитаника професије уметност и култура (Sig = 0,01), с друге стране. Остале групе се не разликују значајно.

Спроведена једнофакторска *ANOVA*анализа показала је да се у погледу одговарања на питање: *Колико сте задовољни својим постигнућима, остварењима у току*

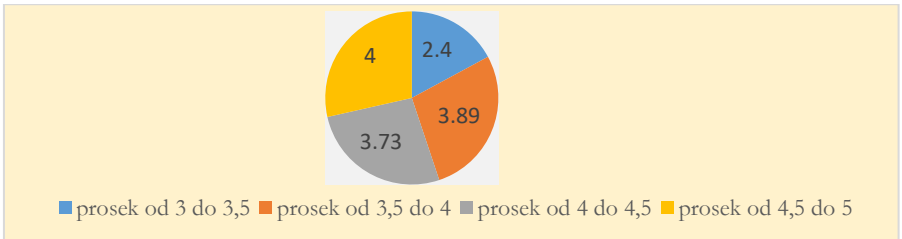
досадашњег живота? Испитаници различитих професија се не разликују међусобно (Sig = 0,88), што може да иде у прилог констатацији о утицају других фактора на самостварења. Налази других истраживања указују на то да често даровити не стреме академским остварењима (Gojkov, 2013, 2016).

Једнофакторска *ANOVA* анализа потврдила је да постоји статистички значајна разлика између група испитаника различите професије у погледу њиховог одговарања на питање: *Колико је схватање смисла/сврхе живота допринело Вашим професионалним и др. остварењима?* (Sig = 0,003). Утврђен је статистички значајани утицај професије испитаника на одговоре на постављено питање (Ета квадрат = 0,26). Левентов тест хомогености варијансе показао је да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (Sig =. 0,54), што потврђује значај смисла као мотиватора у саморазвоју, односно покретача активносит у правцу остварења постављени циљева.

Резултати (Post Hoc testa - Multiple Comparisons- Dependent Variable) о пппитању:*Колико је схватање смисла/сврхе живота допринело Вашим професионалним и др. остварењима*(The mean difference is significant at the 0.05 level) су прецизнији и упућују на закључак да статистички значајна разлика у погледу одговарања на питање: *Колико је схватање смисла/сврхе живота допринело Вашим професионалним и др. остварењима?* постоји између испитаника професије просвета, психологија и лингвистика и испитаника професије уметност и култура (Sig=0,016); између испитаника професије менаџмент и фармација и испитаника професије уметност и култура (Sig=0,036); између испитаника професија менаџмента, економије и администрације и испитаника професије уметност и култура (Sig = 0,037). Остале групе се међусобно не разликују значајно.

Поређење група испитаника различитих по успеху у току студија рађено једнофакторском*ANOVA* анализом доводи до закључка да се испитаници различитих успеха у току студија не разликују у погледу одговарања на питање: Колико мислите да је важно схватање сврхе/смисла живота (имати јасан смисао/ сврху живота, као оријентир) за остварења на личном плану ? (Sig = 0,42). Дакле, по схватању значаја смисла као оријентира за смоостварења се не разлику, али је једнофакторска *ANOVA* анализа показала да постоји статистички значајна разлика између група испитаника различитог успеха у току школовања у погледу њиховог одговарања на питање: Колико сте задовољни својим постигнућима, остварењима у току досадашњег живота? (Sig = 0,003). Утврђен је статистички значајан утицај успеха у току студија испитаника на задовољство постигнућима (Ета квадрат = 0,15). Левентов тест хомогености варијансе показао је да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (Sig. 0.138)

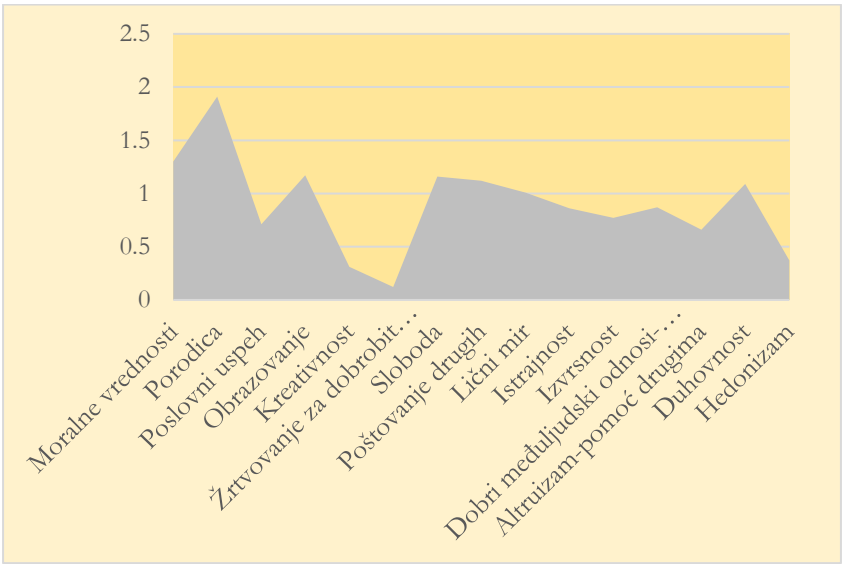
График 11. Приказ разлика између група испитаника различитог успеха у току студија и задовољства постигнућима



Резултати *Post Hoc testa- Multiple Comparisons Dependent Variable*: *Колико сте задовољни својим постигнућима, остварењима у току досадашњег живота*? (*Tukey HSD*; *The mean difference is significant at the 0.05 level*) иду у прилог закључку да постоји статистички значајна разлика између испитаника са просечном осеном од 3 до 3,5 и осталих група испитаника 0,092). Једнофакторска *ANOVA* анализа показала је да се, у погледу процене остваривања смисла живота испитаници осталих група различитих успеха у току школовања значајно не разликују међусобно (Sig = 0,06). Тако да би се могло закључити да испитаници са слабијим успехом током образовања нису задовољни својим постигнићима, остварењима. Ово је разумљиво, јер ниво потенцијала није преточен у остварења, што за собом као ефекат оставља пораз, тј. незадовојство постигнућима.

А, корак даље у поређењу група испитаника различитиог узрасног доба једнофакторске АНОВА анализе нису показале постојање статистички значајне разлике између група испитаника различитог узраста, ма коју од подела у групе да смо узели, ни по једном од основа који су приказани у претходним деловима. Овај налаз је у складу са налазима других истраживања која потврђују да сврха/смисао живота већ у адолесцентном узрасту треба да буде развијена (Moran, 2009, 2010a,b).

Граф 12. Вредности које чине структуру, садржај сврхе којој испитаници, интелектуално супериорни дају значај



Ово је налаз који би се могао упоредити са истраживањима Сеане Моран (2009) која констаује да је мали број испитаних са очекиваном изражајношћу сврхе на узрасту адолесценције, за који се претпоставља да је време за зрело формирање овога феномена, а и са њеним налазима о мало испитаних са интраперсоналномм даровитошћу, односно са високо израженим интраперсоналним способностима.

Фактори који су утицали на остваривање циљева

Фактори који су утицали на остваривање циљева који чине смисао живота сматрају се значајним питањем везаним за самооодређење и самоостварење уопште. У овом

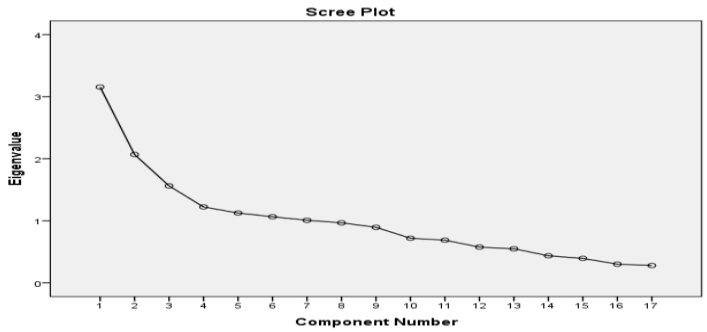
истраживању испитаници су вредновали значај сврхе у односу на друге факторе који су утицали на њихова самоостварења. Факторском анализом обухваћено је 17 категорија са скале о факторима који утичу на животна остварења. Каисер-Мауер-Олкин тест (КМО- Kaiser-Mayer-Olkin) и Барлет тест показали су да је за ове ајтеме оправдана факторска анализа, јер је коефицијент КМО већи од од 0,6 (КМО=0,7 1;Sig=. 0,015), што указује на оправданост укључивања ајтема у ову анализу.

На матрици приказаној у табели 2. видисе да постоји факторска засићеност на сваком фактору. Као критеријум минималног засићења узет је 0,37. На овом критеријуму засићења издвајају се следећи фактори:

- Социјални фактори: несналажење, недостатак подршке, животне околности и социјални контекст- сложени друштвени услови живота,транзиција друштва која дуго траје и омета сналажење...;
- Лична својства: радозналост, интуиција, стабилне емоције амбиција, интелигенција, мултипотентиалитес, реално сагледвање ситуација, истрајност у трагању за решењем, марљивост, проналажење задовољства у постигнућу, самопоуздање, педаднтност, истрајност, марљивост, проналажење задовољства у постигнућу, самопоуздање, педаднтност...
- Циљеви: отвореност за нове изазове и јасни циљеви.
- Образовна основа: професори, ментори, мултиисциплинарност, упућивање у начине учења, морална начела, професионализам, иновативност, независност, креативно окружење, самосвест, свестраност посвећеност послу и животу...
- Социјална интелигенција :комуникација,избор сарадника, друштва...
- Васпитање: љубав према послу, успостављање хијерархије приоритета, самоконтрола, истрајност, одговорност, иновативност, независност...

Издвајање седам најзначајнија фактора уочава се и уколико се погледа „Scree Plot“, који показује да се „рез“ може правити на четвртом фактору са укупном варијансом од 47,102 %, али да се седмим фактором објашњава чак 65,904% варијснсе, те се исти сматра погоднијим и у овој ситуацији прихатљивијим. То даље сигурније упућује на информацију о структури фактора који су по мишљењу испитаника одредили њихова самоостварења, тј. испуњавање сврхе/ смисла живота.

Граф 13Scree Plot анализа фактора који структуришу са оостварења



Као што се из претходног види на првом месту су, или са највише утицаја на самоостварења и испињење смисла/сврхе живот *Социјални фактори*, који се односе на постојање или недостатак подршке и друге животне околности као нпр. недостаск средтсва и сл. На другом месту су *Лична својства*, а иза њих *Циљеви и Образовна основа*. којима се, како је поменуто објашњава већ скоро пола варијансе.Важно је напоменути да ова три издвојена фактора, која додатно објашњавају још 17% варијансе имају за неке испитанике плус, а за неке минус утицај, јер су некоме

помогле да оствари своје циље, а некоме одмогле. Суштина је у томе да они имају своје значајно место на путу самооставрења, односно самоиспуњења смисла појединаца, сваки на свој начин. А, тумачење овога налаза иде управцу закључка да трећа хипотеза у овом раду тражи допуне, или преобликовање у наредним истраживачким корацима, која би се односила да потребу да се узму у обзир не само пол, године старости, професија, ниво образовања и успех током стицања образовања, као значајне варијабле у структурисању сврхе/смисла живота даровитих, него да се иста пажња посвети и другим факторима, попут нађених у овом истраживању (лична своства, циљеви, образовна основа, васпитање и др.).

Тако се да закључити да су фактори, који помажу, или одмажу остварење смисла/сврхе живота важна карика за претварање снова у стварност. А, ово опуњује на седећи истраживачки корак у коме би се већим узорком и мерењима која су фокусирана на структуру личности и однос овога са факторима, што би могло да да јаснију слику динамике тога како искуства, подршке и изазови постају значајни, како мотивишу и само – регулишу путем развоја и праћења сврхе. А, ово би био значајан налаз у персонализацији менторства даровитих.

Дубље истраживање фактора значајно је, јер се у овом истраживању показало да већина даровитих сматра постојање сврхе значајном за самоостварења, као и да је велики број поседује, али да исту нису остварили иако је сматрају значајнм, што указује на чињеницу да су утицаји са стране у садејству са оним изнутра на путу интегрисања себе били препрека да се исте остварују. Дакле, на путу сазревања, развоја, интегрисања личности и достизања аутономије у само – регулисању настају сметње, а ово је простор за менторску подршку (Koestner, Bernieri, & Zuckerman, 1992; Ryan & Deci, 2000, 2002,2003). Јер је сврха идеја, често не сасвим јасна визија, која се од реалности може доста разликовати, те се овде види простор за помоћ ментора у добром одабиру сврхе и давању подршке развоју саморегулисања. Ово посебно важи за развој мотивације и динамичке интеракције између неке особе и њеног окружења (Bandura, 2006; Zimmerman, 2008a)ка промени оријентисаним циљевима. На овом путу развоја особа мора да савлада и саму себе и своје окружење како би до те промене дошло. Стога, овакво достигнуће на пољу интрасубјективне даровитости изгледа да је ограничено на даровите појединаца који желе и могу да одрже своју мотивациону енергију сами или да успут сакупе различите подршке и прилике,што је потврда потребе за персонализацијом, односно улогом ментроства као дидактичке методе у раду са даровитима. Ово истраживање је, управо, то потврдило. За ка променама оријентисане сврхе, „пут до сврхе“ није поплочан- раван.(Damon, 2008)

5.2. Дидактичке инструкције и метакогнитивне способности

У кратком приказу издвојиће се налази из још једног ширег нацртаистраживања које је трагало за одговором на питање: у каквим односу стоједидактичке инструкције и метакогнитивне способности, како би се закључивало у којој мери се метакогниција, може подстицати дидактичким инструкцијама. Циљ је био да се провери којим се дидактичким инструкцијама могу ефикасно подстицати метакогнитивне способности. А, налази, такође, могу да се посматрају из угла одговора на питања о значају менторства, персонализације и саморегулације.

Налази се, дакле могу посматази из угла доприноса укупним сазнањима о дидактичком подстицању метакомпоненти, као дела саморегулације учења.

Претпоставка је била да се метакогнитивне способности могу провоцирати одређеним дидактичким инструкцијама, а да ово има ефекте на решавање проблема.

Истраживање је било експлоративно; метода: систематско неекспериментално посматрање; узорак намеран, а чинило га је108 студентаУчитељског факултета Универзитета у Београду и студената са групе за Педагогију Универзитета у Новом Саду. Реч је о студентима са просеком изнад 9,00, дакле са високим академским постигнућима, што је, уз чињеницу да је већ реч о селекционисаној популацији, узето као индикатор потенцијалне даровитости.

У овом приказу издвајају се као предиктивна варијабла дидактичке инструкције,а критеријска метакогнитивне способности и успех у решавању проблема.

Од инструмената коришћени су:

- Протокол за самопосматрање метакогниције (МК1)
- Сет дидактичких инструкција (ДИ-27) и
- Проблемски задаци..

Од налаза идвајају се они који се односе на следећа питања:

- који облици дидактичких инструкција провоцирају које облике метакогниције,
- какве су релације у тријади: метакогниција, дидактичке инструкције и решавање проблема.

Као одговор на претходна питања издваја се следеће: десет врста дидактичких инструкција, од укупно 67 провераваних, успело је да провоцира мета-исказе. Ово се односи на следеће дидактичке инструкције:

- *упућивање у класификовање, избор и контролу информација,*
- *провера тачности корака и анализа грешака,*
- *подстицај на размишљање о могућим приступима решавању проблема (флексибилни приступи решавању проблема),*
- *упућивање у процену близине решења проблема,*
- *анализа упоришних тачака и вербализација,*
- *формулација разлога који објашњавају везу,*
- *подстицај на размишљање о датим информацијама,*
- *семантичка анализа упоришних тачака,*
- *респектовање претходно утврђених образаца,*
- *размишљање о могућим односима међу предметима, вербализац*ија.

Критеријски задаци којима су проверавани ефекти дидактичких инструкција у провоцирању метаисказа, па и ефикасности у решавању задатака односе се на:

- *Посматрајте шему педагошких дисциплина **и пронађите критериј**ум по коме је породична педагогија на том месту на коме се налази у систему педагошких дисциплина;*
- *Ком бисте васпитању дали предност: породичном или друштвеном? **Образложите;***
- *Шта у Локовој филозофији **чини основу његовог залагања** за породично васпитање? Образложите;*
- *Од познатих одредница појма породице **издвојте оне које су нужне и довољне за дефинисање појма** породице у савременом смислу;*
- ***Шта је заједничко** за педагошке идеје породичног васпитања код Квинтилијана, Лока, Коменског, Русоа, Песталоција? Образложите;*

- ***Скицирајте кратак методолошки оквир*** *за испитивање педагошке улоге мајке у породици;*
- ***Опишите структуру*** *улога које породица врши на појединце и њихов утицај на васпитање;*
- ***Објасните односе*** *породице и друштвених промена у актуелним друштвеним односима;*
- *Занемарите постојеће, познате поделе и типове породица,* ***одредите нов критеријум разврставања и формирајте нову класификацију****;*
- ***Наведите индикаторе*** *промена у нашим породицама од 1990. год. Које су значајне за васпитање деце у њима?;*
- ***Дискутујте*** *ретрибуцију, као приступ кажњавању деце у породици...*

За утврђивање релација (повезаности) метакогнитивних стратегија и дидактичких инструкција примењена је канонička корелациона анализа, као погодна статистичка процедура за утврђивање повезаности, односно релација између пменутих мултидимензионалних система. Применом Bartletovog Lambda теста и његовим тестирањем помоћу одговарајућег x^2 - теста, утврђено је да су метакогнитивне стратегије и дидактичке инструкције међусобно повезане са три пара канонических фактора на статистички значајном нивоу p=0.05.

Повезаност између првог пара канонических фактора је врло висока што потврђује величина коефицијента канонице корелације који износи (Rc = .732) и објашњени део заједничке варијансе од 54% (P-cqp). Значајност веза истраживаних простора је (Chi-sgr.) = 134,124.

Из структуре изолованих канонических фактора у простору метакогниције и дидактичких инструкција уочава се да су на први канонички фактор у простору метакогнитивних способности највеће пројекције остварile варијабле: *Размишљање о могућим приступима решавању проблема (флексибилни приступи решавању проблема).89; Процена близине решења проблема .83, Анализа упоришних тачака и вербализација .82; Формулација разлога који објашњавају везу .79; Размишљање о датим информацијама .71; Семантичка анализа упоришних тачака .67; Размишљање о датим информацијама. 89; Размишљање о могућим односима међу предметима, вербализација .72; Поступак решавања .87, редослед у избору поступака .75, свест о субјективним доживљајима проблема и тешкоћа на које се наишло .67 и самосвест о ефикасности поступака и путевима којима би се даље ишло .59.*

Високе и статистички значајне корелације са првим каноничким фактором остварile су *и варијабле из сета дидактичких инструкција, којима се субјекти подстичу да: идентификују проблеме .88, да разјасне његово значење .81, да сагледају изворе недоумица .78, разјасне осећај збуњености и тензије.79, изазван контроверзом, затим којима се регулишу и контролишу поступци .69, планира понашање и уређује други низ појединости .61*, што је водило ка решавању проблема,те се овај фактор може дефинисати као фактор *саморегулације уз инструкције.*

Добијене су две статистички значајне каноничке корелације.Прва канонička корелација износила је Rc1 = 0.74, што значи да је првом функцијом обухваћено 55,1% заједничке варијансе у првом пару канонических фактора.Друга канонička корелација је износила Rc2 = 0.41, дакле 16,6% заједничке варијансе канонических фактора. Трећа канонička корелација је износила Rc3 = 0.28, што значи да је трећом функцијом обухваћено 7,6% заједничке варијансе канонических фактора. Укупна заједничка варијанса за сва три значајна пара канонических функција износи 75,3%

С обзиром да су интеркорелације између варијабли левог и десног скупа високе и умерене, ослонићемо се, пре свега, на коефицијенте структуре приликом интерпретације резултата. С' првим канонички фактором у левом скупу варијабли највише корелирају:

- *упућивање у класификовање, избор и контролу информација,*
- *провера тачности корака и анализа грешака,*
- *подстицај на размишљање о могућим приступима решавању проблема (флексибилни приступи решавању проблема),*
- *упућивање у процену близине решења проблема,*
- *анализа упоришних тачака и вербализација,*
- *формулација разлога који објашњавају везу,*
- *подстицај на размишљање о датим информацијама,*

Све варијабле имају позитиван предзнак. Корелације с првим каноничким фактором указују на то да су испитани студенти склони томе да нове стимулусе доживљавају као подстрек за поступак решавања, размишљање о редослед у и уизбору поступака тешкоћама на на које су наишли при избору поступака, и путевима у даљем решавању проблма.
Овај канонички фактор назван је: *Слободна саморегулација*, или она која претпоставља више креативности и личних ставова у смислу критеријума вредновања и креаирања нових приступа питањима која се третирају.

Варијабле из десног скупа имају ниске корелације с другим и трећим каноничким фактором (ниже од 0.3). Готово сва варијанса објашњена је у првом фактору десног скупа. Други и трећи фактор десног скупа веома су слабо засићени варијаблама дидактичких инструкција, тако да би се као општи закључак могла извести контатација да постоје позитивни корелативни односи између дидактичких инструкција и мета-исказа.

Дакле, и у овом истраживању, као и у навођеној литератури, потврђено је да је веза метакогнитивних способности и дидактичких инструкција висока, као и да су код даровитих видно присутне метакогнитивне способносит, што се и очекивало с, обзиром на познату везу метакогниције и интелектуалних способности, као и на узраст. Добијени налази не би се смети заобилазити при у вођењу даровитих у високошколској настави.

6. Закључци:

Дати налази два истраживања, и то само делова ширег методолошког нацрта, уз налазе других истраживања и упућивање на налазе других истраживања ауторке овога рада дају перспективу да семоже закључивати о великом значају уочених могућности да се дидактичим инструкцијама може поспешивати саморегулисано учење и метакогнитивне способности, као аспектаа саморегуалације учења и понашања даровитих, али се овим подраумева и значај менторства у персонализацији дидактичких поступака, како би се настојали пренебрећи ометајући фактори.

Значајан је закључак да су ови процеси манифестација сложених психолошких конструката широког спектра, те је дидактичка апаратура која их прати и подстиче, такође, комплексна и као таква још увек не до краја разјашњена, али је сада већ јансо да су ефекти усмеравања значајни, те да се персонализација истих ставља у први план, јер идиосинкразија и у вом случајуоснова, дакле у

подстицању саморегулације, која се и код даровитих препознаје као могућност и потреба. Ако се занемарује персонализација, сумње нема да се све друго не завршава очекиваним успехом.

Налази указују на тесну везу дидактичких инструкција и метакогниције, али исти тек узазују да постоји пут којим треба ићи, а даље свака појединачна ситуација, односно индивидуална перспектива очекује менторско удубљивање у безброј факторакоји саму појединост дефиншу, као би се ширина и снага дровитости могла да размахује до висина које ће је саму одређивати.

Референце:

- Abraham, C. i Sheeran, P. (2000). Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), Understanding and Changing Health Behaviour: From health beliefs to self-regulation (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood.
- AWorld of Possibilities: Gifts,Talents, & Potential, (2019 Зборник, 23. светска конференција, Nashville, Tennessee, USA.
- Bandura, A (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: WH Freeman Co.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower i N. H. Frijda (Ur.), Cognitive perspectives on emotion and motivation (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychology, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44,
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). Self-efficacy beliefs of adolescents, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Baruch Fischhoff Don MacGregor (1982), Subjective confidence in forecasts
- Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. Psychological Inquiry, 7, 1–15.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. i Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. i Tice, D. M. (1994). Losing Control: How and why people fail at self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.
- Bloom, B. Developing Talent in Young (1985), https://www.ebay.com/p/1275717viđeno: 11.05.2020.
- Boekaerts, M. i Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M.

Zeidner (Ur.), Handbook of self-regulation (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and ntervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2) 199-231.
- Bojović, I. M. (2017), Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu, Doktorska disertacija, Beograd, Univerzitte u Beogradu, Fiozofski fakultet.
- Bojović,I., (2017),Enhancing student motivation to learn in teaching process, Doctoral dissertation,Belgrade, UNIVERSITY OF BELGRADE FACULTY OF PHILOSOPHY
- Bransford, J., Brown, A. i Cocking, R. (Ur.) (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F. Weinert, R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bundick, M., Andrews, M., Jones, A., Mariano, J.M., Bronk, K.C., & Damon, W. (2006). Revised youth purpose survey. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence,
- Bundick, M.J., Andrews, M.C., Jones, A., Moran, S., Mariano, J.M., Bronk, K.C., & Damon, W.(2008). Youth Purpose Survey Version 2008. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.
- Bundick, M.J., Yeager, D.Y., King, P., & Damon, W. (2010). Thriving across the life span. In W.F. Overton, & R.M. Lerner (Eds.), Handbook of lifespan human development. New York: Wiley.
- Bundick, M.J., Yeager, D.Y., King, P. and Damon, W. 2009, in press. "Thriving across the life span". In Handbook of lifespan human development, Edited by: Overton, W.F. and Lerner, R.M. New York: Wiley
- Carver i Scheier (1982a), Psychological Bulletin Copyright 1982 by the American Psychological Association, Inc. 1982, Vol. 92, No. 1, 1 0033-2909/82/9201-011 I Control Theory: A Useful Conceptual Framework for Personality-Social, Clinical, and Health Psychology Charles S. Carver Michael F. Scheier University of Miami Carnegie-Mellon University
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.),Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1982b). Control theory: A useful conceptual framework for personality— social, clinical, and health psychology. Psychological Bulletin, 92, 111–135.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Pres
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (p. 41–84). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50032-9
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. Psychological Review, 111(1), 183–204. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183
- Cohen, E.G. (1994) Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups, Review of Educational Research 64: 1-35.
- Cohen, E.G., Brody, C.M. and Sapon-Shevin, M., Eds. (2004). Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education. Albany: State University of New York Press.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). Some do care: Contemporary lives of moral commitment.New York: Free Press

- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volitional and educational research.Educational Researcher, 22(2), 14-22.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. and Whalen, S. 1993. Talented teenagers: The roots of success and failure, New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. Applied Developmental Science, 7, 119–128
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. Canadian Psychology. 49, 14–23.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.
- Deci, E. L. & Ryan., R.M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. Psychological Inquiry, 22, 17-22
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.Developmental Review, 12, 265-310.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 1–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71-75.http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. Činioci akademske motivacije učenika – efekti učeničke percepcije motivacionih stilova nastavnika 242
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to suceed. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wileyand social psychology (pp. 119–150). Newbury Park, CA: Sage.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100, 363-406.
- Erikson, E.H. 1968. Identity, youth, and crisis, New York: Norton.
- Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field.En Roeper Review, December.
- Gagne´, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, 26, 331–362
- Gestdottir, S. and Lerner, R.M. 2007. Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. Developmental Psychology, 43(2): 508–521.
- Gestsdóttir, Steinunn, Lerner, Richard M. 2007,Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development., Developmental Psychology, Vol 43(2), Mar 508-521
- Gojkov Rajić, Aleksandra, Prtljaga, Jelena (2016a). Digital Technologies and Student Autonomy in Foreign Language Learning. U: Barković, D., Runzheimer, B. (ur.). Interdisciplinary Management Research XII (697-705). Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek, Croatia, Postgraduate Studies „Management“, Hochschule Pforzheim University.
- Gojkov Rajić, Aleksandra, Prtljaga, Jelena (2016b). Značaj digitalnih tehnologija za podsticanje samoregulisanog učenja kod darovitih kroz sadržaje stranog jezika. U:

Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.) Zbornik 21, Daroviti i didaktička kultura (153 – 162). Vršac: VŠSSV, Mihailo Palov“, Arad (Romania): Universitatea de vest „Aurel Vlaic

- Gojkov, G. (2008). Didaktika darovitih. Vršac: VSSSV »M.Palov«.
- Gojkov, G. (2009). Didaktika i metakognicija. Vršac: VŠSSOV„M. Palov“.
- Gojkov, G. (2011): COGNITIVE STILE OF THE GIFTED AND DIDACTIC INSTRUCTIONS, DIDACTICA SLOVENICA, Ljubljana.P edagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko, 1-2, letnik 26
- Gojkov, G. (2013). Fragmenti visokoškolske didaktike. Vršac:VSSSV, „M. Palov“.
- Gojkov, G. (2016), Svrsishodnost kao vid intrapersonalne darovitosti-svrhakaodarovitosamoregulisanje Vršac, VŠSSV “M.Palov”,ISBN 978-86-7372-197-2
- Gojkov, G., (2009), Didaktika i metakognicija, Vršac, VVŠ »M.Palov« http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/SLMR_BigSixInfoSkills_V6.pdf
- Gojkov, G., Gojkov Rajić, A., Stojanović, A. (2014). Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi. Vršac: VSSSV, „M. Palov“.
- Gojkov, G., Stojanović, A .(2010) Purpose in value structure of the gifted as critical ability and inner moral guide (Svrha u strukturi vrednosti darovitih u Srbiji kao kritička sposobnost i interni moralni vodič), Zbornik – II Međunarodna znanstvena konferenca: »Socijalne in čuvstvene potrebe nadarjenih in talentiranih«. Pag. 40-56. Ljubljana, MiB d.o.o. god. CIP Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana. 159.924-053.5(082) ISBN 978-961-92823-1-1 253219328
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2012). Mentoring: Conceptual foundations and effectivity analysis. High Ability Studies, 21, 27-46.
- Guest Editors
- Harlow, L.L. and Newcomb, M.D. 1990. Toward a general hierarchical model of meaning and satisfaction in life. Multivariate Behavioral Research, 25(3): 387–405.
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence:elations to self-understanding and social judgment. Child Development, 66, 1346–1
- Harter, S. (1993b). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In Baumeister, R. F. (Ed.), Self-esteem: The puzzle of low self-regard, (pp. 87–116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). The construction of the self: a developmental perspective. New York: Guilford Press.https://doi.org/10.1002/for.3980010203 (preuzeto: 11.05. 2020).
- Jung, K. G. (2015), O RAZVOJU LIČNOSTI, www.delfi.rs/knjige/autor/1567 **ID**: A121171.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A System View. Annual Review of Psychology, 44, 23-52.
- Kearsley, G. (2011). Attribution theory (B. Weiner). In The Theory Into Practice Database. Retrieved February 2, 2011, from http://tip.psychology.org/weiner.html
- Kerpelman, J. L. (2001). Identity control theory, exploration and choice: A commentary on Schwartz’s The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research. Identity: An International Journal of Theory and Research, 1, 81-86.
- Kerpelman, J. L. (2001a). Identity control theory, exploration and choice: A commentary on Schwartz’s The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research. Identity: An International Journal of Theory and Research, 1, 81-86.
- Kerpelman, J. L. (2008). Identity Control Theory: A microprocess approach to identity development. Paper presented as part of a symposium, Identity

development in adolescence: 20 years of process-oriented research, at the biennial conference of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001b). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. Journal of Adolescence, 24(4), 491-512. http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0385
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2010). Relationships Education for Youth. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C. Kerpelman, J. L., &life span. In W.F. Overton, & R.M. Lerner (Eds.), Handbook of lifespan human development
- Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self- regulation and consistency between attitudes, traits and behaviors. Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 52–59.
- KRISTA R. MUIS (2007), The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning, ages 173-190 | Published online: 05 Dec 2007https://doi.org/10.1080/00461520701416306
- Kvaščev, Psihologija stvaralaštva (1981),Beograd, Zavodzaudžbenikeinastavnasredstva**.**
- Kvaščev, R. i Radovanović, V. (1977). Uticaj sposobnosti, sloţaja osobina ličnosti i motivacijena uspeh u školskom učenju. Psihologija, 1, 31–75
- Kvaščev, R., Đurić, Đ. iKrkljuš, S. (1989). Sposobnosti, osobineličnostiiuspehučenika. NoviSad: ZavodzaizdavanjeudţbenikaiInstitutzapedagogijuFilozofskogfakulteta.
- Lannie Kanevsky and Differentiating Strategies for our Gifted Learners (2018), Differentiating Strategies for our gifted learners. The article can be found at https://www.westmountcharter.com/featured-article/
- Lazarević, D. i Trebješanin, B. (2013). Karakteristike i činioci pristupa studiranju studenata nastavničkih fakulteta. Psihologija, God. 46, Br. 3, 299–314.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705.
- Lončarić D. (2014), Motivacija i strategije samoregulacije učenja :teorija, mjerenje i primjena, Učiteljski fakultet u Rijeci, ISBN 978-953-7917-03-6
- Luszczynska, A. i Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner i P. Norman(Ur.),Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology 35, 63-78.
- Marton, F. & Saljo, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. En twistle Eds.), The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education, 3rd Edition (pp. 39–58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrived May 12, 2010 from the World Wide Web http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html.
- Michael F. Steger and Patricia Frazier University of Minnesota—Twin Cities Campus Shigehiro Oishi (2006)The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life University of VirginiaJournal of Counseling Psychology Copyright 2006 by the American Psychological Association, Vol. 53, No. 1, 80 –93
- Mischel,W., Cantor, N. i Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), Social Psychology. Handbook of Principles (pp.329–360). New York: Guilford Press

- Moran, S. (2009). Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. High Ability Studies:Special Issue on Giftedness and Character, 20(2), 143–159.
- Moran, S. (2009a). Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies:* 20 (2), 143-159.doi: 10.1080/13598130903358501
- Moran, S. (2009b). Why multiple intelligences? In J. Chen, S. Moran, & H. Gardner (Eds.),
- Moran, S. (2010). Assessing and developing multiple intelligences purposefully. In K. Tirri,Multiple intelligences around the world (pp. 365–373). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moran, S. (2014). Youth's own understandings of purpose: Are there distinct "cultures of purpose"?Applied Developmental Science, 18(3), 1-13. doi: 10.1080/10888691.2014.924359
- Moran, S. (2015). Adolescent aspirations for change: Creativity as a life purpose. Asia Pacific Education Review,16(2), 167-175. doi: 10.1007/s12564-015-9363-z
- Moran, S. (2017a) Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. Journal of Moral Education 46:3, pages 231-244.
- Moran, S.(2016) What do teachers think about youth purpose?. Journal of Education for Teaching 42:5, pages 582-601.

- Moran, S., & Gardner, H. (2006). Extraordinary development. In W. Damon, D. Kuhn, &R. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology (Vol. 2, pp. 905–949). New York:Wiley.
- Moran, S., & Gardner, H. (2017). Hill, skill and will: A multiple intelligences perspective. In L. Meltzer (Ed.), *Understanding executive function: Implications and opportunities for the classroom* (2nd ed.).New York, NY: Guilford Press.
- Moran, Seana. (2017) Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. Journal of Moral Education 46:3, pages 231-244.
- Muraven, M., Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 774–789),
- Muraven, M., Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 774–789),
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., Biljanm E. (1014), Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom sa školom kod učenika osnovnoškolske dobi. Article (PDF Available) January 2014 *with* 106 Reads https://www.researchgate.net/publication/314232089, January 2014
- Nikčević-Milković, A. i Perković, L. (2000). Uporaba kognitivnih strategija učenja u djece različitog školskog uzrasta. Život i škola, 3, 76-93.
- Nikolašević, S. (2016). *Metode i programi za rudarenje po podacima* (Završni rad). Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:527068
- Ochsner, K. N. i Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Paris, S. G. i Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond (Information Series No. 376). Columbus, OH:ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education-
- Persson S.R.(2019f),CHALLENGES TO THE BASIS OF GIFTEDNESS AND TALENT EDUCATION , 25th ROUND TABLE ON GIFTEDNESS

COMPLEXITY OF GIFTEDNESS AND CREATIVITY PHENOMENA – Challenges: an individual and society – INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE , http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2019/02/Zbornik-rezimea-25.pdf...

- Persson, R. (1998). Competence beyond IQ: On domain specificity and the need for a differentiated and culture-sensitive taxonomy of gifted behaviours Educating the Able Child, 2, 20-26.
- Persson, R. (1999). High Ability, society and its future: The broader curriculum Australasian Journal of Gifted Education, 8(1), 5-14.
- Persson, R. (2000). Survival of the fittest or the most talented?: Deconstructing the myth of the musical maestro Journal of Secondary Gifted Education, 12(1), 25-38.
- Persson, R. (2018). Evolved human giftedness: Reclaiming science from ideology, dogmatism, and self-serving bias. Ulm, Germany: The Interantional Centre for Innovation in Education (ICIE).
- Persson, R. (2019 a). COMPLEXITY OF GIFTEDNESS AND CREATIVITY PHENOMENA – Challenges: an individual and society – INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE BOOK OF ABSTRACTS
- Persson, R. (2019d). Recruitment mistakes, future employees, and fabulous fantasies: The market's need of magical qualities. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), Human resource management: A Nordic perspective (pp. 86 -102). London, UK: Routledge.
- Persson, R. (2019e). Destined to lead the world? Great leaders, fashionable nonsense, and the origins and possible future of leadership. In: Roya Klingner (Ed.), Leadership in gifted education (pp. 1 -47). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Persson, R., Aktaş, V. (2019b). Understanding why an immigrant neurosurgeon is driving your taxi: On highly qualified foreign labour looking for work in your country. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), Human resource management: A Nordic perspective (pp. 153 -162). London, UK: Routledge
- Persson, R., Aktas, V. (2019c). Those who know more than you: Talent management in the Google era. In: H. Ahl, I. Bergmo-Prvulovic & K. Kilhammar (Ed.), Human resource management: A Nordic perspective (pp. 190 -202). London, UK: Routledge
- Peterson, C., Maier, S. F. i Seligman, M. E. P. (1993). Learned helpessness: A theory for the age of personal control. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (1996). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merril
- Pintrich, P.R. (2000.). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning, U: M. Boekaerts, R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), Handbook of Self-Regulation (451-502). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.Publisher, WCCES, DOI: 10.13140/2.1.3226.4965, Pages:392
- Pušina, A., Zuletović, D. i Katavić, I. (2019). Intelektualni stilovi i školsko postignuće .*Napredak, 160* (1-2), 149-168. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/224385
- Pušina. A. (2010), The Theory of Mental Self-Government: A Bosnian Validity
- References
- Resource. (n.d.). In English Oxford living dictionaries. Retrieved from https://
- Robinson, N. M. (1997). The role of universities and colleges in educating gifed undergraduates. Peabody Journal of Education, 72, 217-236.),Routledge.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), Handbook of self-determination research. Rochester, N.Y.: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (pp. 255–273). New York, NY: Guilford.
- Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. Personal relationships, 12(1), 145-163.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1061–1069.
- Sansone, C. i Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. European Psychologist, 10(3), 175-186.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications (pp. 75–99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading i Writing Quarterly, 23(1), 7–25.
- Schunk, D.H. (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. Human Learning, 1, 265-277.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal, 33, 359-382.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Stenberg, L. D., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon & Schuster. ISBN: 0684835754.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences, 3*, 436–442.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. High Ability Studies, 12(2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2005b). The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology, 39*, 189–202.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: The Free Press.
- Sternberg, R.J. (2005a). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-31). New York, NY: The Guilford Press.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist mentoring? Ergebnisse von einzelfallund meta-analysen [How effective are mentorings: Results from case studies and meta-analyses].
- Suzić, N. (2005) Motivacija za akademsko postignuće. Podgorica: Vaspitanje i obrazovanje, casopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 3, str. 59–74
- Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. Naša škola – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, br. 3-4, 88–121.

- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. Learning and Individual Differences,16,1-12.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag
- Weinstein, C.E., Husman, J., Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, N. D., Rothman, A. J. i Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. Health Psychology, 17, 290–299.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy—Value Theory of Achievement Motivation.Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015
- Wolters C. 2004. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. Journal of Educational Psychology. 96:236–50
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 38(4), 189-205.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. Teachers College Record, 113(2), 265-283.
- Ziegler, A, (2019), Online-Mentoring als Unterstützung für Schülerinnen bei der Studien-und Berufswahl in MINT:Das Beispiel CyberMentor, https://www.researchgate.net/profile/Albert_Ziegler
- Ziegler, A. (2005) The actiotope model of giftedness, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds) *Conceptions of giftedllCss* (Cambridge, Cambridge University Press), 411-434.
- Ziegler, A., Fitzner, Th., Stoeger, H. & Mueller, T. (2006) *Beyond standards-Hochbegabtenforderung weltweit* [Beyond standards-nurturing the gifted all over the worldJ CD-ROM (Bad Boll, E
- Zimmerman, B. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: Historical background,methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, Vol. 25, No. 1, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: AnOverview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), Self-regulated learning and academicachievement: Theoretical perspectives, (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, Vol. 41, No. 2, 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008b). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 267-295). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. Educational Psychologist, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.), Handbook of Self-Regulation (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Ljupcho Kevereski, PhD, full professor
University "Sv. Kliment Ohridski", Faculty of Education – Bitola
kever@mt.net.mk

Milan Jazbec, PhD, full professor, Ambasador, R. Slovenija, Skopje
milanjazbec@hotmail.com

Research centers as imperative in education of gifted and talented

Summary:

Promoting and developing students' talents and talents is a primary goal of any educational system. The paper emphasizes the tendency of relevant educational policy makers to apply the gifted and talented to the quality level of education of the gifted and talented. Successful world, European and Balkan educational practices are used in conceptualizing the work to support the development of talent and talent. One of the successful forms of modern experience speaks of the establishment of research centers that will function in selection and work with gifted and talented people from different disciplines. To this end, we will present a model of the organization and functioning of a research center that can be successfully implemented in our educational practice. The projected model will take into account all the specifics of the authenticity of our education system It will be an impetus to modernize and innovate the existing practice of supporting the development of gifted and talented at all institutional educational levels.

Keywords: research center, gifted and talented, imperative, education

Introduction

Education of the gifted and the keys for building and planning the organization of pedagogical-psychological and other activities and you can have the opportunity to visit, to use your officials. With contemporary understandings of nature, conversation or publication of the term giftedness and talent, conducting the identification of the gifted and talented and the use of possible educational concepts. Given that in the Republic of Northern Macedonia there is a need to build or operate a coherent, complete and integrated concept of education of the gifted and talented, the thinking for its alternative (re) conceptualization is imposed. The paper seeks to "impose" or actualize the imperative need for a more efficient approach to discovering and working with the gifted and the talented that will be dislocated within modern educational research centers. There are several reasons that are in the function of realizing the idea, but we will single out two: the gifted and the talented are "out of focus" of the educational institutions that have realistically or justifiably given the maximum in terms of "dealing" with the gifted and talented on the one hand , on the other hand, the organization or existence of centers of education of this type are more and more present in our closer and more distant environment (Republic of Slovenia, Croatia, Serbia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, Kosovo and other countries.)

Gifted and talented “same” and yet “different”

There are different definitions of the terms giftedness and talent that represent their theoretical and empirical views. In this context, another point of view is imposed in relation to the cognitive, socio-emotional and other functions of the gifted and talented with which they justify the construction "same" and yet "different". Research shows that the gifted and the talented: the emergence of prejudice against the gifted and the talented in the education system (Troxclair, 2013), understanding differences and individual needs (Allodi & Rydelius, 2008) (Alodi and Rydelius, 2008), believe that in addition to the intellectual needs, other needs need to be satisfied (emotional, social, etc.) Colangelo and Davis (2003), have a faster mental information processing (Johnson, Im-Bolter and Pascual-Leone, 2003, according to Tao and Shi, 2018), higher motivation to achieve in one or more areas (Cao, Jung and Lee, 2017), higher quality of attention than average children (Tao and Shi, 2018: 2), and show greater inventiveness (Hudson, 2018) … The mentioned research studies indicate that there are empirical bases for the establishment and operation of the research centers in the field of giftedness and talent in the Republic of Northern Macedonia. In fact, their uniqueness in intellectual, socio-emotional and other sense indicates the need to exist in a more organized way in specialized centers or so-called schools for the development of giftedness and talent.

Research centers in regional context

If you look at the education policies in the countries of the region in terms of caring for the gifted and talented, you can see diametrical differences. They range from a rational systematic support of the gifted and talented across all institutional levels, to the absence of any support system characterized by a declarative theoretical orientation to care and interest. In Republic of Slovenia the treatment of gifted and talented children is operationalized in the National Concept for Discovering and Working with the Gifted and Talented. The Institute for Education of Republic of Slovenia organizes a number of educational events and projects related to the animation of the teaching staff and the gifted and talented from various scientific fields. Slovenia is a good example of systematic treatment of the gifted and talented who, in addition to having an organized way of recognizing through the existing legal provisions, has a Center for Research and Promotion of the gifted and talented which operates within the Faculty of Pedagogy - Ljubljana (www.pef .uni-lj.si / crsn.html). Slovenia this year begins with the development of a new National Concept for discovering and working with the gifted and talented. Croatia has a legal framework for education of the gifted and talented. The Law of Education in Primary and Secondary Schools (NN152 / 14) in Article 63 imposes on the schools the obligation to recognize, monitor and encourage the development of the gifted and talented. In Republic of Croatia there are several centers in Croatia that deal with the encouragement and development of giftedness and talent: Bistric-Center for Encouraging Children's Talent (Jasna Cvetkovic Laj), Croatian Center for Encouraging Talent-Rijeka (Prof. Dr. Jasna Arigoni) and many others in Zagreb, Split, Osiek, Vishnjan, Varazdin ..)

In this sense it can be said that Republic of Serbia has the Petnica Research Station in Valjevo where the gifted and talented at different periods of the year attend various programs to develop their talent. Previously, there was an operationalized system for selection of students in primary and secondary schools in terms of the type and level of giftedness and talent. Especially noteworthy is the continuity with

over 20 round tables organized by the High School for Education of Educators Mihajlo Pavlov from Vrsac, Republic of Serbia as a unique example of continuous affirmation of the issue of giftedness with the participation of the most eminent experts in pedagogical theory and practice.

In Republic of Montenegro, regarding the attitude towards the gifted and talented, there is a document entitled Strategy for development and support of gifted and talented students (2015-2019) with an Action Plan (2015-2016).

There is an ATOM organization in Kosovo that focuses on identifying and supporting gifted students with superior intelligence. It aims to identify gifted children, students and offers appropriate opportunities, conditions, care and services in accordance with the intellectual potential, talents and ambitions of these students, contributing to their personal development. The organization establishes close co-operation with public institutions and foreign organizations operating in Kosovo.

In Republic of Northern Macedonia at the Faculty of Pedagogy Bitola from 2010 or 2015 there are Accredited study programs from the second and third cycle of studies in the field of giftedness and talent. They educate teachers and other professionals to be more successful in discovering and working with the gifted and talented in various scientific fields. These study programs at the Faculty of Pedagogy-Bitola have achieved a high international dimension with the interest in candidates in a regional sense.

Conclusion

Based on the above theoretical and empirical knowledge, it can be concluded that the priority need for the establishment of special research centers or centers for encouraging giftedness and talent acquires an urgent character. It is necessary for all relevant institutions to take urgent steps by adopting or innovating the existing legal, pedagogical and other regulations, which will contribute to the realization of this idea. In this regard, the education of the teaching and professional staff in all institutional levels should start, from pre-school to university level. It is especially important to emphasize the provision of a range of motivation mechanisms for all those involved in creating, discovering and working with the gifted and talented in order to maintain long-term continuity of activities. In the realization of this idea it is certainly necessary to respect our existing experiences of experts and institutions by upgrading positive practices in our environment and beyond. For that purpose, it is necessary to create an adequate system of building these forms that fit and are compatible with our educational vision and policy in our education, as well as all other specifics in our educational system. The realization of this idea for all of us is an imperative goal and an inevitable obligation for all of us.

Literature

- Allodi, W., & Rydelius, P-A. (2008). The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. Paper presented at the ECHA conference Prague, Czechoslovakia /online/. Retrieved on 8th December 2012 from http://www. academia.edu
- Colangelo, N., & Davis, G. A. E. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- (Cao, Jung i Lee, 2017), Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016, Journal of Advanced Academics, June 2017 (посетено 20.05.2020)
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson J. (Ed.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. Roeper Review, 35, 58-64. http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

Internet sources:

(www.pef.uni-lj.si/crsn.html)[1].

http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

[1] Подетално: The Center for Research and Promotion of Talent (CRSN) was established in the academic year of 2010/2011 as a part of the **Pedagogical Faculty of the University of Ljubljana**.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Associate Professor Marija Kotevska-Dimovska, Ph.D
BAS, Bitola
marijadimovski@yahoo.com

ABSTRACT

The academic achievement of the gifted and talented students is a major challenge for the education and the community. Numerous findings in the practice and literature prove significant differences between what the gifted are capable of achieving and their actual achievement. This is a threat that can result in increased brain drain and can implicate negative effects on the development of the whole nation. This paper focuses on the issue of improving education of gifted, with a focus on the emotional competence as a potentially viable and valuable concept. The key premise of the paper is the perception of emotional intelligence as a factor that complements cognitive intelligence and contributes to the development of giftedness. The proving of the connection between emotional intelligence and giftedness will allow for a deeper understanding of the giftedness and talent and transcend traditional approaches to education. Theoretical and empirical findings confirm that emotional intelligence is an important factor in the attainment and psychological well-being of gifted individuals, and that emotionally competent individuals demonstrate greater autonomy in meeting emotional and social needs and stability in academic achievement. Contemporary education can best support the academic and personal development of gifted children by introducing of emotional competencies as key areas of education. The purpose of this paper is to change the paradigm that academic achievement at school depends solely on the cognitive intelligence and suggests the need for appropriate education to develop emotional intelligence in gifted individuals in order to enhance their academic achievement. The social and emotional education can promote personal development, including educational outcomes.
Keywords: *giftedness, emotional intelligence, cognitive intelligence, academic achievement.*

INTRODUCTION

Every modern society gives special importance to the gifted and talented people. Among the more serious challenges in dealing with this phenomenon is the planning of education and trainings that optimally encourage the potentials of gifted people in the education process. It is of great importance for gifted students, who have a higher level of cognitive abilities than their peers, to be trained by experts in this field (Tortop, 2012).
In recent years, the attention of specialists in the field of psychology of talent and their academic achievements has been attracted by a new psychological concept, known as emotional intelligence (EI). This paper examines the role of emotional intelligence in the psychology of giftedness, talent, and creativity.
The paper actualizes the importance of emotional intelligence (EI) of gifted students for academic achievement, in order to contribute to changing the paradigm that academic achievement at school largely depends on cognitive intelligence and suggests the need to extentappropriate education for development of emotional intelligence at the gifted in order to enhance their academic achievement.
The purpose of this paper is to provide a comprehensive overview of the existing scientific thought on the nature of the relationship between cognitive and emotional intelligence, with a focus on the importance of EI for the gifted in the education process. Theoretical presentations are supported by a great number of research papers on the relationship between the gifted, academic achievement and EI.
The area of develop and raise the level of emotional intelligence, through programs designed to encourage emotional and social competence in gifted students is also covered.The importance of applying effective and scientifically based educational programs for the development of social and emotional competence of gifted students was emphasized, and the effects of their application were presented.
The concluding remarks offer several generalizations about EI at gifted students and directions for areas of future research that are needed.
Concluding remarks offer several generalizations about EI in gifted students and directions for areas of needed future research.

PSYCHOLOGY OF GIFTED AND TALENTED PEOPLE

A gifted and talented individual is one who demonstrates an outstanding level of ability or competence in one or more domains (National Association for Gifted Children, 2010). In the psychology of the gifted the most widely accepted definition is that the giftedness is associated with three basic characteristics: motivation, creativity and

talent, where creativity is the most important component (Renzuli, 1999). The gifted individuals are superior to their peers in mental, creative and leadership skills, they are academically successful at a higher level, and they need a special education program to further develop their current abilities.

One of the basic factors for academic success at the gifted students is the level of intellect and talent. However, a logical question arises: Why do some gifted students work hard and voluntarily to master knowledge and professional skills, and the difficulties that arise motivate them to make greater investments to achieve their goal, while in others the appearance of any significant obstacles dramatically reduces learning activity?

Such differences can be noticed in the same conditions of educational activity, educational process, socio-economic situation, qualifications of teachers, etc. When explaining this phenomenon, psychologists and teachers often cite individual psychological characteristics of students as motivation for learning, high self-esteem, etc., but neither of these qualities is sufficient to guarantee long-term success.

The problem with the success and high academic achievement of the gifted is a challenge for researchers and ordinary people from ancient times to the present day. During the twentieth century, some psychologists and educators argued that outstanding achievement and successful realization required high intelligence and investment in diverse knowledge, while others favored the need for primary identification and development of creativity. In the late 90's, the claims of psychologists began to favor communication skills as the most important for the successful realization of a person in life and work. As a result of these examinations in modern psychological theories, the potential of the individual is no longer one-sided as in the concepts of intellectual or creative giftedness.

Modern psychologists develop the idea of expanding the range of personality traits, including the emotional sphere of the personality and social interaction. The interest in emotional intelligence in the field of giftedness is initiated by experts in the field of talent and creativity. This interest is a kind of paradox, because the specialists whose attention has traditionally attracted the cognitive sphere, suddenly turned their attention to the study of the affective sphere of the person. One of the reasons for this lies in the fact that the psychology of giftedness includes the function of predicting personality development, especially predicting success in life, because in all concepts of giftedness it is considered a potential opportunity for high achievement, which does not provide a reliable success in itself (Renzuli, 1999).

This approach, which plays a significant role in the concept of emotional intelligence (EI), provides a much more accurate picture of an individual's mental potential. He answered the dilemma of the effect of cognitive intelligence on success, which is an important but not sufficient predictor of school success and later life adaptation, (Goleman, 1995). Psychologist D. Goleman estimated that cognitive intelligence is only 20% of the factors that affect life success while emotional intelligence participates in the next 80% of the factors that determine life success. Numerous studies have found that many children and adults who did not show very high skills on tests of intelligence, creativity or academic success, showed good results in emotional and social development are very successful in life and work. Some findings dispute the role of EI, or give it less importance. Thus emotional intelligence has become an important issue, but also a cause for disagreement.

What these discussions have in common is that it is important for people to have high emotional intelligence along with a high IQ in order to achieve success and happiness in their lives.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Emotional intelligence (EI) is a relatively new psychological concept that addresses a set of hierarchically organized core competencies for identifying, expressing, processing, and regulating our own emotions as well as the emotions of others. The first systematic research on EI was conducted in the late 1990s by psychologists Meyer and Saloway, who popularized the concept in academic society and developed the first EI measure. The popularity of EI increases with the influence of D. Goleman (1995) and his book „Emotional Intelligence“, which offered itself as a solution to many of the weaknesses of modern society.

Various definition approaches or models can be found in the EI literature. These EI models focus on the individual's cognitive and non-cognitive competencies, skills and abilities in order to understand what emotions drive human behavior.

The main EI models are:

- The Ability Model of Emotional Intelligence (D. Meyer &P. Salovey, 1995)
- The Mixed Model of Emotional Intelligence (Goleman's EI performance model, Bar-On's EI competencies model)

According to the Ability Model of ЕИ, Emotional Intelligence is considered as a cognitive ability, which is best measured through performance tests. The original definition of EI according to this model is: "EI is the ability to perceive emotions, integrate emotions to facilitate thoughts, understand emotions, and regulate emotions to promote personal growth" (Meyer & Salovey, 1979). The authors Meyer and Saloway(1979) conceptualized the most influential model for EI, which defines EI according to four key branches of emotion-related abilities,

which are hierarchically arranged according to complexity. These four branches are: accurate perception of emotions, use of emotions to facilitate decision making, understanding emotions and regulating emotions.
The second perspective is a mixed model of EI, which considers EI as a non-cognitive trait or mood of a person, best measured through self-reports (Petrides, 2006). The mixed model describes intelligence as a complex unity of mental abilities, moods, and traits.
The most popular model of Emotional Intelligence is the Mixed Model developed by Daniel Goleman 1995. This model is focused on defining Emotional Intelligence using a vast array of skills and competencies that affect leadership performance. The Mixed Model outlines five essential Emotional Intelligence constructs: self-awareness (recognizing one's own emotions, strengths and weaknesses, goals, motivations, and values); self-regulation (recognizing one's own negative emotions and redirecting them to a positive purpose or feeling); social skills (move people in the direction you want them to go); empathy (sorry or badly regarding a challenge or problem another person is having); motivation (self motivation to achieve their goals).
Regardless of the dilemmas surrounding EI definition models, this contemporary concept is of great importance for the personal and professional life of modern man. Precisely because of the great importance of emotional competencies, they have recently been declared "competencies of the 21st century" which are essential for academic and professional success and advancement in modern society (Kyllonen, 2012).
Numerous empirical studies confirm the important role of EI et gifted and talented individuals. Among the most significant are those studies and experiments that examine the impact of EI on the success and academic achievement of gifted children, high school and college students. The results show that those gifted who achieved higher levels of certain EI competencies, such as self-awareness, self-control and empathy, were more successful in learning. This is explained by the fact that a gifted person who is able to regulate his emotional reactions and understand other people's emotional states has many advantages**.**

THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF GIFTED STUDENTS

The interest in academic achievement of gifted and talented individuals is a significant civilizational challenge that is constantly growing, despite the complexity and difficulty of analyzing performance-related processes. The difficulties faced by researchers of gifted academic achievement stem from the complexity of the phenomenon that cannot be easily defined or measured, as well as the large number of variables that affect the academic achievement (Renzuli, 1999).
Theoretical views on gifted individuals and the nature and dynamics of their academic achievement are in constant development. While early studies of the academic achievement of gifted students favored intelligence and conscience as the most important and necessary psychological characteristics, modern researchers introduced other variables such as motivation, personality traits, and emotional and social intelligence (Goleman, 1995).
The emotional intelligence (EI) is a new psychological paradigm that has expanded the theoretical framework and opened new horizons for the success of gifted people. Today there is a widespread consensus among researchers, teachers and education policy makers that the level of emotional intelligence has a significant impact on the functioning of gifted individuals in the process of academic self-realization (Shipley, Jackson, & Segrest, 2010). In fact, the modern scientific approach to giftedness is almost impossible without discussing the emotional and social aspects, because emotional and social problems occur throughout the life of gifted people. Some affect the youngest, while some are obvious to older gifted individuals enrolled in college or college (Pereira & Reis, 2002).
The authors who favor EI in the context of the success of gifted individuals (Goleman, 1996; Elias, Ubriako, Rees et al., 1992) explain the mechanisms based on the EI / academic performance relationship. According to them, there is a close connection between emotions and mental abilities, so that certain emotions can increase the productivity of the thinking process and direct attention to certain tasks. Competence for emotional self-control and proper expression of emotions is key to success in interpersonal communication and any joint activity, and effective self-regulation correlates with empathy and honesty, which are important interpersonal interaction skills.

Empirical researches

There are a number of empirical researches and experiments for the impact of EI on academic achievements in gifted students. Among the more significant are a series of studies and experiments with children and high school students on the impact of EI on success, the results of which showed that those who scored higher on certain emotional competencies such as self-awareness, self-control and empathy were more successful in learning (Shipley, Jackson, & Segrest , 2010).
It is important to mention a few meta-analyzes that have researched the impact of EI on the academic achievement of the gifted, and the results showed that academic achievement improved among emotionally intelligent students (Van Rooy, 2013). The correlations between EI and academic achievement range from

moderate to high. Research by Petridis, Frederickson, and Furnham has also found that EI is a factor that moderates the relationship between academic performance and cognitive ability and improves academic performance (Petrides, 2018)

The studys of Durlak and the collaborators proved that EI is positively related to academic performance and that emotional and social learning programs result in better academic performance of up to 11%. (Durlak at al., 2010).

While high levels of EI have a positive effect on academic performance, low levels of EI can significantly reduce the capacity to realize the potential of a gifteds and talenteds persons. Several studies have shown that low levels of self-esteem in talented students in relation to personal ability significantly reduce their performance (Callahan, Cunningham, & Plucker, 1994). Other studies suggest that some gifted students develop fears and pessimism about future accomplishments that reduce their motivation (Reis 2000).

Significant are the findings of several studies that examined the predictability of EI in relation to traditional psychological predictors of academic performance, such as intelligence and personality dimensions. (Richardson, Abraham, & Bond, 2012) . These findings have proven that emotional competencies are powerful predictors of academic performance. However, more analyzes are needed to examine the extent to which EI can predict academic performance.

There are other studies, in addition to the above, that confirm the significant impact of EI on the academic and professional work of gifted individuals, as well as on other areas of functioning, such as personal health and well-being (Martinez, 1998).

The findings of the researches are explained by the fact that emotionally intelligent people are able to regulate their own desires and emotional reactions, to understand the emotional states of other people have many advantages over those who are unable to do so. In line with these findings, the question arises about the opportunities and ways to develop and raise the level of EI. Many modern researchers argue that certain teaching practices can promote students' emotional and social skills (Goleman, 1996).

It has encouraged initiatives to systematically educate gifted students to develop emotional competencies and to thoroughly update school curricula.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF GIFTED STUDENTS

Given the importance of gifted and talented people in any society, the biggest challenge is to improve the education system, so that gifted students realize their creative potential and develop skills and knowledge that will meet the demands of the labor market. The proven empirical link between emotional intelligence and academic achievement and well-being has increased the popularity of EI in educational circles. It spurred efforts to address the emotional and social problems of gifted students through intervention programs in schools. EI advocates strive for a thorough renewal of school curricula by systematically educating students in affective competencies in the school.

Social and emotional education can provide key foundations for the development of emotional competencies in children and young people in both primary and secondary schools. In fact, implementing educational programs to develop and improve emotional and social competence has become a priority in many schools in recent years. Emotional learning focuses on the development of five key competencies - self-awareness, social awareness, self-management, social awareness and social relations skills.

In the process of designing and implementing training programs for emotional competencies in gifted students, researchers, designers and implementers should be very careful and keep in mind the basic principles necessary for the development of training programs for EI. Emotional education is a complex process in all its phases, from planning to implementation, facing a number of challenges and limitations. Researchers and creators of emotional learning programs point to the following basic principles in the emotional education of gifted children:

1. Speed and dynamics of changes.

Given the relative stability of personality traits and behavioral styles, the training should not be expected to bring about rapid changes in gifted participants. Developing emotional skills takes time, deliberate effort, systematic feedback, and practice. Given that certain personal dispositions of the person such as emotional stability and sociability are difficult to change, surface aspects are expected to change: emotional skills, competencies and behavior.

The EI training can help raise awareness of the importance of emotional skills and motivate the student to learn from everyday emotional experiences. Schools can also reap short-term benefits if training programs are incorporated into personal growth and motivation that contributes to a positive school atmosphere.

2. Individualized approach.

There are many ways in which people can manage their emotions and cope with interpersonal challenges. It should be emphasized that there are no universal approaches, what is effective for some gifted students may not be for others. This suggests that when training emotional skills one should respect individual differences, be

sensitive to the social context or the environment. It is necessary to avoid simplified recommendations and to favor the personal insight of the students and to increase the awareness of the personal resources.

3. Adaptation to the needs of gifted children.

Interventions designed to improve EI are the main focus of education, but they tend to neglect the needs of the gifted child. Future training programs may focus on the specific needs and problems of gifted children, such as feelings of loneliness, mismanagement of stress, and a tendency toward perfectionism, as well as the development of socio-emotional skills, personal development, and higher educational attainment.

4. Programs modeled on a scientific basis

While many EI development programs are promising, they are little systematically modeled on EI theories or designed in a way that is likely to lead to long-term changes. One-day seminars or workshops can be good and refreshing, but more serious effects require long-term education based on science fiction and realized by educated professionals. Emotional competence development programs are more effective when they follow a sequential time rhythm with active learning forms for skill development and explicit learning goals (Durlak al., 2010). The effects of emotional competence development programs on academic performance is better when led by teachers compared to non-school staff.

The review of the many socio-emotional learning programs described in the literature suggests that there are few specifically designed and designed for gifted children and young adults (Zeidner et al., 2009). Good programs should be based on science and focus on the various processes by which children improve their ability to integrate thinking, feeling, and behaviors to accomplish life tasks (Zins et al., 2004). In designing educational programs for development of EI of the gifted, one should learn from well-performed interventions in modern countries, but they should be adapted to the needs and characteristics of the social, cultural, economic and social context of the particular society.

CONCLUSIONS AND GUIDELINES FOR FUTURE RESEARCH

The importance of gifted and talented people is the foundation for the development of any functional society (Alqefari, 2010).

Theoretical analysis of the contemporary psychological literature has shown that there are a number of factors that determine the success of gifted students in education. All of them, to varying degrees, affect the learning process and academic achievement, but emotional intelligence is a new psychological paradigm and an important factor in human success. This is confirmed by significant empirical evidence, which suggests that emotionally competent young people have better academic behavior, more positive relationships, and are less likely to engage in risky behavior

Theory, empirical findings and practice support the view of the developmental component of EI, which leads to the conclusion that the development of emotional competence may be of particular importance for the education of the gifted (Meyer et al., 2001). The need for socio-emotional learning among school-age youth is evident and widely accepted. The development of EI at gifted students is an important activity that can help maintain a state of harmony and balance, improve self-confidence in dealing with the challenges of living and learning and a higher level of academic achievement of gifted individuals (Goleman, 1996). It requires investing in socio-emotional development in order to promote and encourage the above-average abilities of talented young people (Lubinski & Benbow, 2000).

Applying educational training to promote EI will help develop the emotional skills of gifted children and may provide benefits that increase over time. EI development training can help students improve their emotional and social functioning, learn new or better emotional competencies, and better understand and manage their emotions. EI training can also help support the optimal development of talent and well-being of students in its various forms and expressions and have important implications for gifted education.

When designing and implementing educational programs for the development of emotional competencies in the gifted, the existing good programs that are scientifically based and empirically valorized should be taken into account, but they should be adapted to the needs and characteristics of the social, cultural, economic and social context.

LITERATURE

Alqefari, A. (2010). A study of programmes for gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia, An unpublished Doctoral Dissertation, Brunel University

Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 17*(2), 99–105. https://doi.org/10.1080/02783199409553634

Celkan, H.Y. (1991). (cited in Levent, 2011). Eğitim Sosyolojisi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, 4, pp.12-19

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. American Journal of Community Psychology,45, 294–309
Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
Gallagher, J, J.,(1991) The Gifted: A Term with Surplus Meaning, First Published July 1, 1991 Editorial https://doi.org/10.1177/016235329101400402
Lubinski, D., & Benbow, C.P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math-science pipeline. Current Directions in Psychological Science, 1, 61–66.
Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W., & Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. American Psychologist, 56, 128–165.
Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31). New York: Basic Books.
Martinez, M. (1998). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. Imagination, Cognition and Personality, 17, 3–13.
Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards. In Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments (pp. 7-8).
Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. British Journal of Psychology, 98, 273–289
Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., and Mavroveli, S. (2018). "Emotional intelligence as personality: measurement and effects of trait emotional intelligence in educational contexts," in Handbook of Emotional Intelligence in Education. eds K. V. Keefer, J. D. A. Parker, and D. H. Saklofske (New York: Springer), 49–81. doi: 10.1007 / 978-3-319-90633-1_3
Pereira, E.H. & R.E. Reis. (2002). Revision of the loricariid, *Hemipsilichthys* and *Isbrueckerichthys* (Teleostei: Siluriformes with descriptions of five new species of *Hemipsilichthys*. Ichthyol. Explor. Freshwat. 13(2):97-146.
Renzulli, J.S., (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-five year perspective. Journal for the Education of Gifted, 23 (1), 3-54ducation of gifted and talente.
Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly. 44 (3), 152-170
Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838
Shipley, N. L., Jackson, M. J., & Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. Research in Higher Education Journal, 9,
Tortop, H.S. (2012). Radical Acceleration in Educational Process of Highly Gifted Students and the Situation of Turkey Journal of Higher Education and Science, 2(2), pp106-113.
Van Rooy, D., Whitman, D. (2013) . Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations 10.1111/j.1744-6570.2009.01162.xJO - Personnel Psychology
Zeidner, M., Roberts, R., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. European Psychologist, 13(1), 64-78. doi:10.1027/1016-9040.13.1.64
Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H.J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press.

Jove D. Talevski, PhD
University “Sv. Kliment Ohridski”, Faculty of Education – Bitola
Violeta Janusheva, PhD
University “Sv. Kliment Ohridski”, Faculty of Education – Bitola
Lidija Kondinska, PhD
Bureau for development of the education, Department in Bitola

DIFFERENTIATION IN TEACHING – INTERVENTION FOR GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA’S SCHOOLS

Abstract: Changes in the educational process worldwide and the need of acceptance the differences among students demand from teachers, regardless the teaching subject, to satisfy students’ needs and to show a higher level of responsibility during the process. The educational policy in the Republic of North Macedonia, among other things, stresses the inclusion of students with various educational needs into the regular teaching, therefore it is expected that teachers should take into consideration the needs of the talented and gifted. These students are entitled to learn according to their individual needs, strengths and weaknesses, aims and interests, and there are various methods that offer a differentiated approach to teach and encourage them to make use of their capabilities. One of the methods is the differentiation in classroom, as a way of thinking for learning. Differentiation means that curricula are the same for all students, but the level of their realization with the gifted and talented is different, regarding the content (what they learn) and the process (how they learn).

The paper points out the reasons for differentiation implementation in classes, its strategies, advantages and disadvantages. The research has a qualitative paradigm (descriptive design), i.e. it analyses observed teaching classes in the primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia concerning the differentiation. At the same time, the research has a quantitative paradigm, i.e. it analyses teachers’ attitudes regarding the differentiated work with the gifted and talented. The results from the research indicate that differentiation should be recommended because it leads to a socio-emotional growth and development of gifted and talented students, their participation in regular teaching in activities that are different from those planned for other students, as well as to a connection of their interests with the teaching subject curricula they show interest and motivation for.

Key words: gifted and talented, differentiation.

1. Вовед. Денес училиштата се соочуваат со најголем предизвик за развој на образовни програми способни да ги задоволат различните образовни потреби на сите ученици. Надарените и талентирани ученици се една група ученици со комплексни образовни потреби. Индивидуализираните програми за нив се еден од начините на кои училиштата можат да се приспособат за да се земат предвид идентификуваните образовни. Тие развиваат програми во кои се планираат цели и активности со цел да се прилагоди училиштето и воннаставната програма на потребите на овие ученици.
Истражувањата кажуваат дека голем дел од надарените и талентирани ученици го поминуваат поголемиот дел од својот ден во редовната настава во училницата. За жал, редовната настава во училницата не е приспособена да ги задоволи нивните потреби (Archambault, 1993; Cox, Daniel, & Boston, 1985; Westberg, Archambault, Dobyns; & Salvin, 1993, cited in Parke, 2003). Оваа ситуација ги става надарените и талентираните ученици во ризик да не го постигнат својот потенцијал.

Инклузивното образование се дефинира како зајакнување на капацитетите на училишниот систем и одговара на разновидноста на потребите на сите деца, млади и возрасни со зголемување на учеството во учењето, културите и заедниците (Упатства за политика за вклучување во образованието, 2009). На овој начин се предвидува персонализиран пристап кон наставата за сите ученици. Европа е ориентирана кон образованието на надарените и талентираните ученици. Надарените и талентираните ученици може да се образоваат на редовните часови, со користење на методии форми за поучување и учење кои овозможуваат различни форми на диференцијација и индивидуализација, како и збогатени програми. Сложеноста на диференцираната настава во редовната настава може да биде предизвик од недостаток на свест, напредно знаење за содржините од наставниот предмет и педагогија, како и вештини за управување со училницата.

Диференцијацијата е можност за збогатување на ситуациите во училницата. Меѓутоа кога се разгледуваат земјите во развој, практично не е можно да се предава според потребите на секој поединечен ученик заради прашања од простор, ресурси за предавање, незаинтересираност за слаби области во училиштата, но и упатство за развој на наставна програма која ги задоволува потребите на учениците. Важни општи размислувања за олеснување на употребата на диференцијација во училниците е употреба на дијагностичко учење, модулирање на очекувањата од наставата и учењето, флексибилноста на наставните програми и верувања на наставниците во учењето на учениците.

1.1. Диференцирана настава. Како што секој има уникатен отпечаток од прст, така секој ученик има индивидуален стил на учење.Тоа значи дека, сите ученици не ги разбираат содржините од наставните предмети на ист начин или немаат исто ниво на способност. Затоа во овај труд ќе предложи да се размиси за примена на диференцијација на редовната настава.

И покрај согледаната важност на диференцираната настава, посетите на часови и направеното истажување за овој труд укажаа на отсуство или неконзистентна нејзина примена во македонските училишта. Постојат неколку фактори за отсуство или недоследна употреба на диференцираната настава, и тоа: недостатокот на знаење за проширување на содржината; недостаток на време за прилагодување на наставната програма надарените и тлентирани ученици; тешкотии на наставниците да ги лоцираат и користат ефективно соодветните ресурси; па дури и нивната перцепција дека учениците се разликуваат во начинот на кој учат или треба да се поучуваат.

Во македонските училишта не се учат учениците да размислуваат, а тоа е нешто што може да се прави во текот на секој наставен час, преку стратегии за критичко размислување и решавање на проблеми. Тие стратегии се многу поразлични од

стандардниот начин на поучување и учење. Само на пример со користење на стратегијата размисли, реши и сподели, не мора да ја бараме причината за неразбирање на содржините во самите наставни програми.

Имајќи во предвид дека учениците најголем дел од времето го минуваат во редовната настава, затоа зборуваме за диференцијален пристап, во кој наставната програма по предмети се адаптира во согласност со потребите на талентираните и надарени ученици. Со овај пристап ќе им се овозможи на тие ученици да го дадат максимумот во нивниот развој и ќе можат да се пронајдат себеси.

1.1.1. Што е диференцирана настава? Во која било училница има ученици со различни стилови на учење. Диференцирана настава е начин на поучување и учење кој одговара на различни стилови на учење и прилагодување за задоволување на индивидуалните потребина учениците. Целта на диференцираната настава е да ги разгледаме соодветните нивоа на вештини кај учениците и да се размисли што да се превземе: за да се зголеми длабочината наставните програми, да се прошират и подобрат знаењето и вештините на секој ученик во училницата, без разлика на нивните интуитивни знаења. Наставниците кои користат диференцирана настава го прилагодуваат својот пристап кон наставата за да одговараат н

а стилот на учење на нивните ученици. Сите ученици имаат иста цел за учење. Но наставниот пристап варира во зависност од тоа како учениците претпочитаат да учат.

Истражувањата за ефективноста на диференцијацијата покажуваат дека од овој метод има корист широк спектар на ученици, од оние со пречки во учењето, до оние за кои се смета дека имаат голема способност. Диференцираната настава стана многу поважна со појавата на инклузивно образование. Сега имаме многу разновидна група на ученици на редовните часови, вклучувајќи ги надарените и талентираните ученици. Треба да се користи заедно со ефективни методи на настава засновани врз докази за да се минимизира неуспехот во учењето. Овие методи, кога умешно се применуваат, всушност, ја намалуваат потребата од голема диференцијација.

Диференцираната настава не е иста како индивидуализираната настава. Пред четириесет години, вели Томлинсон (Tomlinson, 2002), фокусот беше ставен на индивидуализирана настава. Но, наставниците откриј дека креирањето на индивидуален план за учење за секој ученик на час не беше реално. Диференцираната настава, од друга страна, користи неколку пристапи за учење. Но, не бара индивидуален пристап за секој ученик. Сите ученици имаат пристап до наставната програма на најразлични начини. Ова го прави целото искуство во учењето поефикасно.

Диференцираната настава ја „тресе“ традиционалната училница, вели Томлинсон (Tomlinson, 2002). Учениците имаат „повеќекратни опции за преземање информации, смисла за идеи и изразување на она што го учат“, објаснува тој.

Критичарите велат дека диференцираната настава не функционира во секоја училница. Ако има премногу ученици во една паралелка, или ако наставникот не е искусен со овој пристап на работа, училницата може да стане хаотична. За да се надмине ова потребно е во почетокот секој наставник да посвети повеќе време во планирање на наставните часови за редовната настава. Стекнувајќи ги овие вештини за планирање на диференцирана настава, ќе се овозможи: наставата да биде ефикасна за учениците со голема способност, како и за учениците со лесна до тешка попреченост; на учениците да им се дадени повеќе опции за тоа како можат да ја научат содржинат, да преземаат поголема одговорност за сопственото учење; учениците да се посветени на учењето, а со тоа да има помалку проблеми со дисциплината во училниците; учениците да можат да учат едни од други во училницата;и вклучување на учениците со разлики во учењето и размислувањето.

1.2 Развој на диференцираната настава. Диференцираната настава започнала од деновите кога во една просторија наставникот имал ученици од сите возрасти. Кога образовниот систем се префрлил во училиштата, се претпоставувало дека децата од иста возраст училе слично и имале исти знаења. Во 1912 година беа воведени тестови за проверување на постигнувањата на учениците и резултатите ги откриле разликите во способностите на учениците на ниво на одделение.

Во 1975 година на Конгрес бил донесен Закон за лицата со посебни потреби (ИДЕА), со кој учениците со посебни потреби треба да имаат еднаков пристап до јавно образование. Многу наставници користеле диференцирани стратегии во наставата. Потоа следувал текстот „No Child Left Behind“ во 2000 година, што дополнително дал охрабрување за диференцирана настава и насоки за стекнување на вештина за планирање и реализирање на диференцирана настава.

2. Содржината, процесот, производот и средина на учење – начини за разликување на диференцираната настава. Диференцираната настава се јавува кога наставникот планира наставен час: со прилагодена содржината за која ќе се дискутира;со прилагоденпроцесот што се користи за учење; размислувајќи за начинот како учениците ќе „покажат што знаат“; размислувајќи за средината за учење.

2.1 Диференцијација со прилагодување на содржината. Избраната содржина за секој наставен час треба да ги опфати стандардите на учење. Притоа некои ученици од паралелката може да бидат целосно запознаени со концептите и процедурите од наставната содржина, некои ученици може да имаат делумно познавање, а некои ученици да не се запознаени со содржината пред да започне наставниот час.

Она што можете да се направи од страна на наставникот е да ја реализира содржината со дизајнирање активности за групи ученицити кои опфаќаат различни нивоа на таксономијата на Блум. Учениците кои не се запознаени со наставнта содржин може да се бара да ги завршат задачите на пониските нивоа: сеќавање и разбирање. Учениците со одредено знаење би можеле да бидат замолени да ја применат и анализираат содржината, а од учениците кои имаат високо ниво на познавање на наставната содржина може да биде побарано да завршат задачи во областите на оценување и синтеза. Тоа значи со прилагодување на содржината, различни делови од наставната програма се прилагодуваат на различни ученици во зависност од нивното почетно ниво на знаење и што се очекува да научат од тој дел на наставната програма.За надарените и талентирани ученици значи поддршка во проширување или подлабочување на наставната програма. Тоа може да се постигне со: обезбедување на повеќе предизвикувачки материјали; фокусирање на севкупните трендови, модели и теми, наместо на мали детали и факти; поставување на проблеми во училницата кои немаат јасно решение; реализирање на теми од интерес за учениците, соодветни на тоа како функционира светот, сложени и вредни.

2.2 Диференцијација со прилагодување на процесот. Кога се прилагодува процесот на реализација на наставната содржина, се менуваат методите спред тоа како се очекува учениците да учат. Ова прилагодување со други зборови значи заедничко учење на ученици со високо ниво на знаење и посебно ученици со пониско ниво на знаење, или да се користат моделирани начини на учење.

Прилагодувањето на процесот во наставата овозможува да се реализира наставата на начин што поддржува индивидуално учениците да ги постигнат критериумите на успех од учењето на начин што ќе одговараат на нивните специфични потреби. Кога се прави диференцијација поврзана со процесот, ученикците немаат потреба од иста поддршка од наставникот, а секој ученик може да избере да работат индивидуално, во парови или мали групи. Од аспект на интеракцијата некои ученици може да имаат потреба од интеракцијата со своите соученици или со наставникот, други ќе можат

сами да напредуваат. Учењето на учениците може да се подобри ако наставниците им даваат поддршка врз основа на индивидуалните потреби.Тоа значи користење активности на нивоа преку кои сите ученици работат наразбирања и вештини, но продолжуваат со различни нивоа на поддршка, предизвик или сложеност.

При диференцијација со прилагодување на процесот може да се прави разлика и од аспект на потребното време што му е потребно на секој ученик за да ја заврши задачата со цел да може да се обезбеди дополнителна поддршка по ученик кој потешко ги постигнува целите од наставната програма или да се охрабри напреден ученик да продолжи со постигнување на цели од некоја тема во поголема длабочина.

2.3. Диференцијација со прилагодување на производот. Производот е она што ученикот го создава на крајот на часот за да демонстрира постигнување на целите со соодветно избраната содржина. Ова може да биде во форма на тестови, презентации, проекти, извештаи и сл. Исто така, може од некои ученици да се побара да реализираат активност што покажува знаење на концепт на начин на кој ученикот претпочитува, заснован на стилот на учење. Кога се прилагодува производотна активноста, може да се менуваат специфичните критериуми на успех на учениците за да покажат што научиле.

2.4. Диференцијација со прилагодување на средината за учење. Условите за оптимално учење вклучуваати физички и психолошки елементи.

а) Физички простор вклучува флексибилен распоред на училницата, вклучувајќи разни видови на мебел и аранжмани за поддршка на индивидуалната и групната работа. Во просторијата има услови да се работи во тивко, безпрекинување, како и места каде им се овозможува на учениците да соработуваат. Обезбедување на материјали што од различни култури. Наставникот при планирање на часот размислува на прашањата: Дали ученикот може да се движи слободно во просторијата? Кој има контрола врз материјалите?

б) Психолошки гледано, наставниците треба да користат техники за управување со училницата кои поддржуваат безбедна и поддржувачка средина за учење. Утврдување на јасни насоки за независна работа што одговара на индивидуалните потреби на учениците. Притоа треба да се размислува: Дали се ценети хуморот и креативноста? Дали атмосферата е добредојдена? Дали има поттикнување за откривање? Дали наставникот е посветен на диференцијацијата? Дали учениците покажуваат љубопитност и ентузијазам? Дали учениците сакаат да се откажат од контролата врз учењето? Дали надарените и талентираните ученици имаат можности да работат со други како нив?

Училницата во која наставникот овозможува средина во која има ефикасно прилагодување на учење на учениците, ќе ги има повеќето или сите од следниве карактеристики: високи нивоа на ангажирање наученицитe; ученичка независност; доверба на учениците во сопствените способности; зрелост во односувањето и развојот на меѓусебно почитување; и градење на ефикасна настава и учење од страна на учениците и наставниците.

3. Методи на диференцијација на редовната настава во училницата.

За да може наставникот да се грижи за учениците со различни способности може да користи различни методи на работа, односно диференцијацијата да ја прилагодува на процесот.

Според напишаното во погорните наслови, диференцијацијата во училницата им овозможува на наставниците да им дадат на учениците најдобар начин на учење. Во овој наслов ќе стане збор за некои методи на диференцијација кои наставниците може да ги користат за да им овозможат на учениците да учат според своите способности и стилови на учење.

Диференцираната настава во училницита може да се реализира различно од една во друга училница – и од едно училиште до друго. Сепак, клучните карактеристики на овој пристап се:

– Мали работни групи, во кои учениците во секоја група ротираат внатре и надвор. Ова им дава шанса да учествуваат во многу различни групи. Група може да вклучува пар ученици или повеќе ученици. Но, во сите случаи, тоа е можност учениците да учат едни од други.

– Реципрочно учење, значи понекогаш ученикот стануванаставник, споделувајќи го она што го научил и поставува прашања на своите врсници.

– Континуирано оценување бара наставниците редовно да ги следат јаките и слабите страни на ученицитеза да бидат сигурни дека напредуваат добро во постигнување на целите планирани за секој наставен час.

3.1 Флексибилно време во извршување на работните задачи. Во традиционалната настава избраните задачи најчесто се однесуваат на побавните ученици. Во тој случај надарените и талентирани ученици кои се побрзи во извршување на задачите се во ситуација ставени да се заджат според темпото на работа на своите врсници, а побавните ученици се под притисок за побрзо извршување на задачите и се чувствуваат неспособни да учат со потребното темпо.Затоа се препрачува во училницата од страна на наставниците да се користи флексибилен пристап од аспект на време потребно за решавање на задачите, со тоа што на побрзите ученици, односно на надарените и талентирани ученици им се дава можност да работат на задачи за проширување и продлабочување на нивните знаења, а со тоа ќе им се овозможи на учениците кои се побавни да ги изработат задачите со соодветна брзина.

3.2. Колаборативно учење. Со колаборативното учење им се овозможува на учениците при групната работа да учествуваат повеќе во планираните активности. Притоа е важно формирањето на групите. При формирање на хетерогени групи им се овозможува на учениците со високи постигнувања, посебно на надарените и талентираните ученици им се дава можност да ги искажат нивните можности, а на учениците со пониски постигнувања им се овозможува соработка и учење од своите врсници. Се препрачува доделување на улоги на членовите од секоја група или самите ученици да си ги поделат улогите во групата, со што се овозможува организација во групата на секој според вештините и способностите. Со ваквата поделба на улогите во групата се овозможува учениците со пониски постигнувања да се почуствуваат повеќе вредни и да добијат поголема самодоверба.

Работата во хетерогени групи е добра за решавање на проблеми надвор од наставната програма. За надарените и талентирани ученици вавата групна работа им овозможува градење и подобрување на комуникациските вештини и тимски дух. Социјалниот развој на надарениот и таленираниот ученик се зајакнува кога ќе се најде во соодветна група од врсници (Девлин и др., 1996). Од друга страна, нивните академски потреби и интереси се жртвуваат бидејќи наставниот план е ограничен во содржината и темпото на работа; не постои вистинска диференцијација и ова може да доведе до демотивација. Затоа, мора да се согласиме со Девлин и др. (1996) дека „целосното вклучување“ или работата во хетерогени групи е оправдано само доколку се работи за социјална состојба во паралелката.

Во хомогените групи надарените и талентирани ученици стекнуваат комуникацискивештини. Надарените и талентираните ученици практикуваат важни социјални вештини, но со ученици со слична способност. Истражувањата покажуваат дека работењето во хомогени групи им овозможува на надарените и талентирани ученици реална можност да ги подобрат своите знаења и вештини и да вежбаат

подлабоко разбирање. Прво, учениците со висок потенцијал се чувствуваат поудобно во гупа на ученици со слични способности. Второ, работното опкружување не останува единствениот висок достигнувач, се придружуваат неколку други ученици и им се даваат предизвикувачки задачи. Трето, можеме да очекуваме вистинска диференцијација.

3.3. Прогресивни задачи. Можно е наставниците да постават посебни активности или вежби на различни ученици врз основа на нивните способности. Со ваквиот метод на диференцијација може да се предизвикаат проблеми и тоа: јавно истакнување на способноста на учениците, појава на потенцијално негативни социјални импликации, како и значително поголема административна работа за наставникот.

3.4 Различно време на работа. На учениците им се даваат работен лист со задачи, кои стануваат сè покомплексни. На тој начин, им се овозможува на учениците со побавно темпо на учење да работат според своја брзина, исто така им се дава можност на учениците со големи способности да напредуваат кон повеќе предизвикувачки прашања.

3.5. Дигитални извори. Со употреба на интерактивни алатки и дигитални апликации на часовите со различни способности добиваат можност да пристапат до некоја тема или предмет од различни агли. Овој метод на диференцијација овозможува да се користат различни материјали, платформи и алатки за да се добие ист исход на учење и да им се даде на учениците доверба во нивните дигитални вештини. Во редовната настава може да се користи превртена училница, кога учењето се случува преку интернет и честопати дома наместо домашна работа. Учениците можат да пристапат до наставните содржини (обично во форма на видеа подготвени од нивните наставници) во секое време. На овај начин преку дигитални извори се дава можност за диференцијација, бидејќи ослободува време во училницата, дозволувајќи му на наставникот да помине повеќе време работејќи со учениците (на пр. обезбедување повратни информации, решавање на групните или индивидуални потреби). Учениците можат да научат да се саморегулираат и да напредуваат или да ги користат снимените материјали за да ја ревидираат содржината за која е потребна ревизија или појаснување.

3.6. Поддршка при дискусија. Од големо значење за диференцијацијата е поттикнување на дискусија наставник – ученик, ученик – наставник и ученик – ученик. На тој начин наставниците можат да идентификуваат различни способности за учење кај учениците и да ги прилагодат своите објаснувања и поддршка на различни нивоа когнитивни барања. Насоченотопрашување може да предизвика добивање на различни одговори од учениците со различен стил на учење. Со дискусија, наставникот може да ги вклучи учениците во едноставна или комплекснадискусија според нивните потреби за учење.

Дискусијата на надарени и талентирани ученици им овозможува да разберат како се одвива учењето и што можат да направат за да извлечат максимум од можностите за учење. Ова вклучува:воспоставување култура во која погрешните одговори се сметаат како можности за учење отколку како неуспех; моделирање на процесот на зборување за тоа како се одвива учењето, а не само за тоа што се учи;поттикнување на учениците во дискусија за тоа што им помага да научат ефективно и да дадат објаснување на својот одговор; помагање на учениците да станат повеќе свесни за нивните стилови на учење; иовозможување на достапност на стилови на учење кои се помалку достапни.

3.7. Променливи исходи. Поставувањето на автентичен проблем им овозможува на учениците постигнување на исходи со различно ниво. Учениците со различни

способности ќе ги постигнат исходите што одговараат на нивното ниво на разбирање и учење. Ако при поставување на задачата се дадат јасни насока и збир на правила, може да се дојде барањата и за учениците со помали способности да паднат премногу ниско.

3.8. Формативно оценување. Редовното оценување и повратната информација, им овозможува на наставниците да ги прилагодат своите наставни методи според потребите на учениците и условите за учење. Оценувањето на постигнувањата на учениците во текот на целата година, како и на крајот на тема или повеќе теми овозможува информирање на учениците за нивните постигнувања.Во текот на часот, наставниците може да користат различни методи на оценување, преку кои ќе бидат информирани во моментот за нивоата на разбирање, толкување и учење. Флексибилноста во користење на методи за оценување овозможува учениците да проценат коистилови на учење им овозможуваат повисоки постигнувања.Во процесот на оценување, повратните информации играат клучна улога во диференцијацијата. Навремената и конструктивната повратна информација им овозможува на учениците да ги идентификуваат следните чекори потребни за да напредуваат во нивното учење. Употребата на повратна информација може да им помогне на учениците длабоко да размислуваат за критериумите на успех и што можат да направат нивните врсници за подобрување на нивните исходи.

4. Диференцијацијата фактор за интеракцијата на наставниците со надарените и таленрирани ученици на редовната настава. Знаењето на наставниците за диференцирана настава и нивната свесност за достапните наставни стратегии за надарените и талентираните ученици се важни фактори кои влијаат врз интеракцијата на наставниците со надарените и талентирани ученици и дека тие го промовираат учењето и развојот на учениците на час. Потребна е поголема обука на наставници од аспект на овие фактори, со што ќе можат да го поттикнат учењето на надарените и талентирани ученици во редовна настава. Често се случува наставниците на редовната настава да ги игнорираат надарените и талентираните ученици во смисла давајќи им исти задачи и проблеми да решаваат како и другите ученици затоа што тие се малцинство во училницата.

Постојат повеќе причини заради кои наставниците не обезбедуваат доволно време за надарените и талентирани ученици во нивната училница. Спроведени се повеќе меѓународни студии за да се испитаат перцепциите и практиките на наставниците на диференцирана настава во нивната училница. Студиите откриле дека наставниците биле позитивни кон примената на диференцијацијата, но имало неповолни услови за нејзино практикување во реалноста, вклучувајќи подготовка на наставниците, оптоварување на наставниците и недоволно време за подготовка за наставните часови.

Подготовката на наставниците за практикување на диференцирана настава во нивните училници е од големо значење за одлуките на наставниците за наставните програми, планирање на наставата, организирање и слично. Меѓутоа диференцијацијата сеуште отсуствува во училниците, бидејќи наставниците не се доволно подготвени и со процесно знаење и со педагошко знаење при спроведување на диференцијација.

4.1. Компетенции на наставниците за примена на диференцирана настава. За да може да применуваат диференцирана настава, наставниците во својата училница треба да се мотивирани. Мотивацијата дефинирана како компонента на професионалната компетентност на наставниците, треба да се гледа од два аспекта: верување за самоефикасност и ентузијазам.

Самоефикасноста се однесува на верувањето на наставниците за нивните способности, за тоа колку се ефикасни и успешни во справувањето со учениците во

процесот на поучување и учење во нивната училница. Покрај тоа, самоефикасноста кај наставникот иницира одредени наставни активности и влијае на квалитетот и времетраењето на напорот.

Ентузијазмот на наставниците се дефинира како висококвалитетно учење од нивна страна и да имаат влијание врз постигнувањата на учениците, поттикнувајќи го нивниот интерес, учење и мотивација.

Професионалните наставници треба да имаааат: знаење и способности за препознавање и идентификување на надарени и талентирани ученици и нивните потреби, како и попозитивни ставови кон нив; знаење и разбирање на когнитивните, социјалните и емоционалните карактеристики, потреби и какви било специфични тешкотии со кои можат да се соочат надарени и талентирани ученици; знаење и способност за наоѓање и примена на напредни содржини, информации и идеи;способност и вештини за планирање и реализирање на диференцирана настава за задоволување на интересите, интелектуални и емоционални потреби на надарените и талентирани ученици, како и нивно оспособување на самостојност; педагошки вештини и да користат разни дидактички стратегии во наставата; способност за создавање на средина на учење која им овозможува на надарените и талентирани ученици да ја искажат својата уникатност; способност за поттикнување на побрза напредување на учениците и постигнување подобри резултати во текот на учењето, ефикасно прашување и примена на критичко и креативно размислување.

5. Методолошки пристап кон истражувањето

5.1. Појава на истражувањето. Појава на ова истражување она што им е потребно на надарените и талентираните ученици. Надарените и талентираните ученици треба: да имаат стимулативно опкружување, со пристап до извори со висок квалитет; да знаат дека можат да постават прашања за подобрување и да им се земат во предвид одговорите; да добијат соодветно охрабрување; да бидат препознати како лица со јаки и слаби страни и да можат да одржуваат дискусии со наставникот, другите возрасни и други ученици. Овие услови ќе се постигнат во училницата и училиштето кога настаавниците ќе одговорат директно на условите на учење на надарените и талентираните ученици и нивните јаки и слаби страни, како и да го персонализираат начинот на организирање на наставата и учење.

5.2. Предмет на истражувањето. Диференцијацијата во училницата им нуди на учениците соодветно опкружување за исполнување на нивните академски потреби. Оваа настава е најмалку наметлива интервенција за работа со надарените и талентираните ученици, кои како и сите ученици треба да се чуствуваат дека се “само толку потребни колку што е потребно”. Предмет на истражувањето е да се испита од што зависи колку често наставниците од основните и средните училишта во Република Северна Македонија ја применуваат диференцираната настава во нивната училница во текот на редовната настава.

5.3. Проблем на истражувањето. Проблемот на ова истражување се заснива на познавање на наставниците за диференцирана настава и кога се обидуваат да ја применуваат во својата училница во текот на редовната настава како интервенција во работа со надарени и талентирани ученици.

5.4. Вид на истражувањето. Истражувањето е:

Развојно, бидејќи се планира превземање на активности за подобрување на секојдневната пракса за добивање на мислење за примена на диференцијација во училницата од страна на наставниците за интервенција во работата со надарени и талентирани ученик. Се истражува колку наставниците имаат познавање за

дифернцирана настав и колку често ја применуваат во редовната настава, како и колку тоа зависи од возраста и работниот стаж на наставникот.

Емпириско, податоците се собираат непосредно од воспитно-образовната работа.

Квантитативно, преку прашалник ќе се одреди бројот на наставници од основните и средните училишта колку добро ја познаваат диференцираната настава и кога и колку често ја применуваат од аспект на возраст и работен стаж (основно и средно).

5.5. Цел на истражувањето. Да се испита познавањето и примената на диференцијација во редовната настава од страна на наставниците, како начин за поддршка на надарените и талентирни ученици.

5.6. Задачи на истражувањето

5.6.1. Општа задача: Да се соберат и обработат податоци за тоаколку често се користи диференцирана настава од страна на наставниците на редовната настава во основните и средните училишта во Република Северна Македонија.

5.6.2. Посебни задачи. Од конкретната определба на предметот на истражување, произлегуваат следните посебни задачи:

– Да се соберат и обработат податоци колку наставниците имаат познавање за диференцирана настава од основните и средните училишта.

– Да се соберат и обработат податоци колку често наставниците применуваат диференци-јација на редовната настава за поддршка на надаарените и талентираните ученици од основните и средните училишта.

– Да се соберат и обработат податоци во кој дел од часовите за редовна настава најчесто наставниците од основните и средните училишта користат диференцијација за поддршка на надарените и талентираните ученици.

5.7. Оправданост на истражувањето. Оправданоста на ова истражување е заради тоа што голем дел од надарените и талентираните ученици го поминуваат поголемиот дел од својот ден во редовната настава. За жал, редовната настава во училницата генерално не е прилагодена да ги задоволи нивните посебни потреби. На тој начин се создава ризик надарените и талентираните ученици да не ги постигнат своите потенцијали.

5.8. Варијабли на истражувањето: Независни варијабли: возраст и работено искуство во настава (основно или средно училиште); Зависна варијабла: диференцирана настава.

5.9. Хипотетска рамка

Главна хипотеза: Познавањето на диференцијалната настава и нејзината примена на редовните часови во основните и средните училишта на Регионот Битола – Ресен – Демир Хисар не зависи од возраста и работното искуство на наставниците во настава.

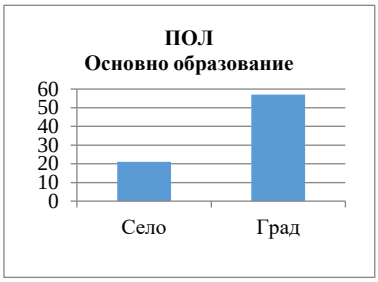
Посебни хипотези: 1. Познавањето на диференцијална настава од страна на наставниците во основните и средните училишта на Регионот Битола – Ресен – Демир не зависи од нивната возраст и работното искуство во настава и **2.** Честотата на користење на диференцирана настава на редовните часови за поддршка на надарените и талентираните ученици, од страна на наставниците од основните и средните училишта на Регионот Битола – Ресен – Демир Хисар не зависи од нивната возраст и работното искуство во наставата.

Поединечни хипотези: Во рамките на секоја посебна хипотеза се формулиран и поединечни хипотези (кои се однесуваат на конкретни прашања – одговори). Резултатите од нив, независно дали се верификувани или демантирани, ќе бидат вклучени на адекватен начин во толкувањето на верификуваноста на посебните и општата цел.

5.10. Примерок на истражувањето: При определување на големината на примерокот, најнапред се раководевме од методолошките барања за репрезентативност и адекватност што се основни предуслови за валидност на добиените показатели и аналогно на нив валидни сознанија и заклучоци. Примерокот на наставници од основни и средни училишта се по 10 настаавници од осум основни училишта и по 10 наставници од 7 средни училишта на Регионот Битола – Ресен – Демир Хисар. Квантитатиивните показатели според карактеристиките на примерокот се поместени во следните табели:

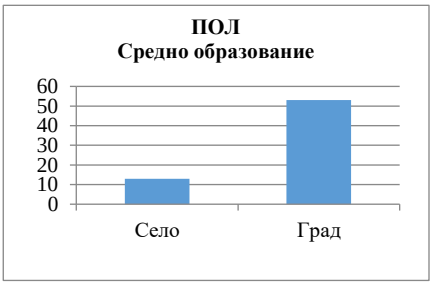
Табела 1 Основно образование

ПОЛ		Вкупно
Машки	Женски	
21 (26,9%)	57 (73%)	78 (100%)



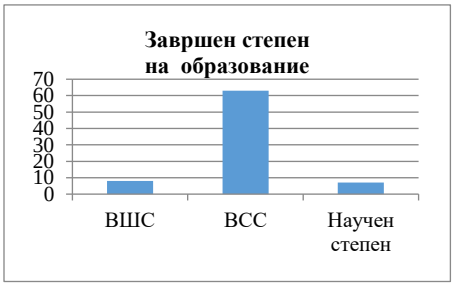
Средно образование

ПОЛ		Вкупно
Машки	Женски	
13 (19,6%)	53 (80,3%)	66 (100%)



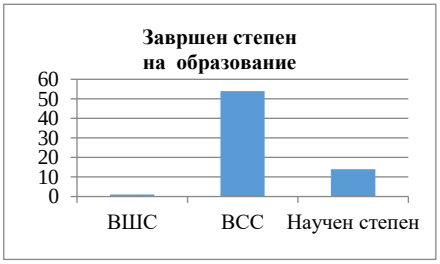
Табела 2 - Основно образование

ЗАВРШЕН СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ			Вкупно
ВШС	ВСС	Научен степен	
8 (10,2%)	63 (80,7%)	7 (8,9%)	78 (100%)



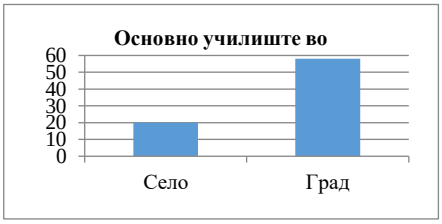
Средно образование

ЗАВРШЕН СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ			Вкупно
ВШС	ВСС	Научен степен	
1 (1,5%)	51 (77,2%)	14 (21,2%)	66 (100%)



Табела 3 Основно образование

Основно училиште во		**Вкупно**
Село	**Град**	
20 (25,6%)	58 (74,3%)	78 (100%)



5.11. Методи, постапки и инструменти на истражувањето. Во реализацијата на ова истражување, поаѓајќи од предметот на истражување и поставената цел, се определивме за метод на теориска анализа и анализа на практиката, бидејќи практиката и теоријата се поврзани и не можат одвоено да се разгледуваат. На овој

начин можевме го откриеме и одредиме проблемот на ова истражување, а ни овозможи да ја опишеме постоечката состојба и да ги изнесеме фактите и резултатите до кои дојдовме.За собирање на податоците користен е прашалмик за наставниц, анализа на планови на час и следење на наставни часови. Прашалникот за наставниците од основните и средните училишта има два дела. **Првиот дел** содржи вкупно шестискази кои се однесуваат на некои општи податоци за испитаниците– независни варијабли. **Вториот дел** се однесува на мислењето на наставниците за диференцираната настава и нејзината примена на редовните часови.

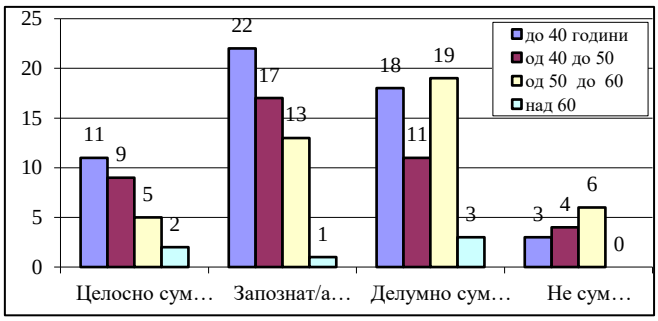
6. Интерпретација на резултатите на истражувањето

Посебна хипотеза 1 – Познавањето на диференцијална настава од страна на наставниците во основните и средните училишта на Регионот Битола – Ресен – Демир не зависи од нивната возраст и работно искуство во настава.

Табели 1 - Дали сте запознати со начинот на реализирање на диференцијација на редовната настава?

Возраст	Целосно сум запознат/а	Запознат/а сум	Делумно сум запознат	Не сум запознат/а	Вкупно:
до 40 год.	11 (7.6%)	22 (15.2%)	18 (12.5%)	3 (2%)	54 (37.5%)
од 40 до 50	9 (6.2%)	17 (11.8%)	11 (7.6%)	4 (2.7%)	41 (28.4%)
од 50 до 60	5 (3.4%)	13 (9%)	19 (13.1%)	6 (4.1%)	43 (29.8%)
над 60	2 (1.3%)	1 (0.6%)	3 (2%)	0 (0%)	6 (4.1%)
Вкупно:	27 (18.7%)	53 (36.8%)	51 (35.4%)	13 (9%)	144 (100%)

df = 9 p = 0.49100 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21.67 χ^2 = 8.43

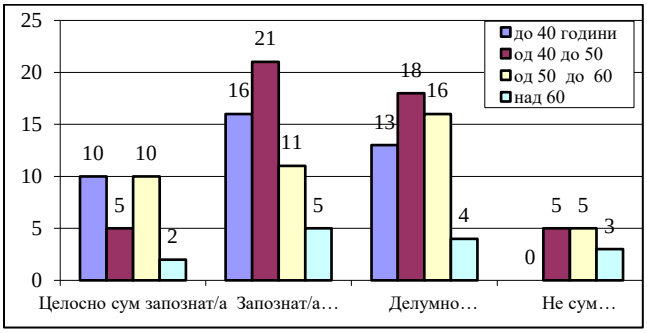


Работно искуство	Целосно сум запознат/а	Запознат/а сум	Делумно сум запознат	Не сум запознат/а	Вкупно
до 10 години	10 (6,9%)	16 (11,1%)	13 (9%)	0 (0%)	39 (27%)
од10 до 20	5 (3,4%)	21 (14,5%)	18 (12,5%)	5 (3,4%)	49 (34%)
од 20 до 30	10 (6,9%)	11 (7,6%)	16 (11,1%)	5 (3,4%)	42 (29,1%)
над 30	2 (1,3%)	5 (3,4%)	4 (2,7%)	3 (2%)	14 (9,7%)
Вкупно	27 (18,7%)	53 (36,8%)	51 (35,4%)	13 (9%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,19729 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 12,29

Од аспект на возраст и работно искуство 64 (44,4%) наставници сметаат дека делумно или не се запознати со диференцираната настава. Најмногу се изјаснале дека запознати се со диференцирана настава, 22 (15.2%) наставници на возраст до 40 години. Од аспект на работното искуство најмногу се изјаснале дека имаат познавање за диференцирана настава, наставници на возраст од 10 до 20 години. Од анализа на планирање на часови и од аспект на опсервација на наставни часови учениците седат во хетерогени групи или парови и работат на исти работни задачи. Се планира посебна активност само за ученик со потешкотии доколку има во паралелката.

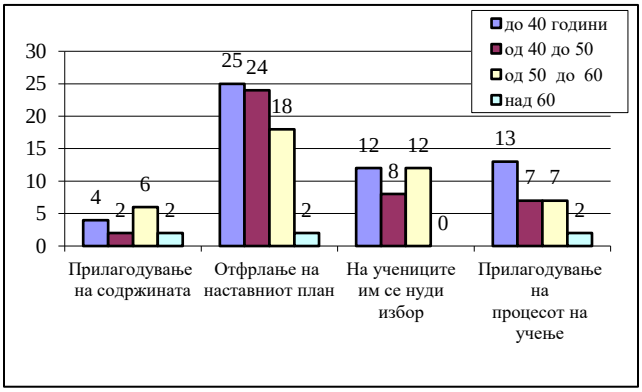
Бидејќи добиениот χ^2 = 8,43 е помал од табеларната вредност на χ^2 за избрано ниво на значајност 0,01, се заклучува дека при 99% веројатноста двете варијабли се независни. Значи, познавањето на



Табели 2 - Кој од следниве искази не е начин на кој наставата може да се разликува за да се задоволат потребите на сите ученици?

Возраст	Прилагодување на содржината од наставната програма	Отфрлање на наставниот план и наставната програма	На учениците им се нуди избор на производи	Прилагодување на процесот на учење	Вкупно
до 40 год.	4 (2.7%)	25 (17.3%)	12 (8.3%)	13 (9%)	54 (37.5%)
од 40 до 50	2 (1.3%)	24 (16.6%)	8 (5.5%)	7 (4.8%)	41 (28.4%)
од 50 до 60	6 (4.1%)	18 (12.5%)	12 (8.3%)	7 (4.8%)	43 (29.8%)
над 60	2 (1.3%)	2 (1.3%)	0 (0%)	2 (1.3%)	6 (4.1%)
Вкупно	14 (9.7%)	69 (47.9%)	32 (22.2%)	29 (20.1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0.30067 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16.92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21.67 χ^2 = 10.65



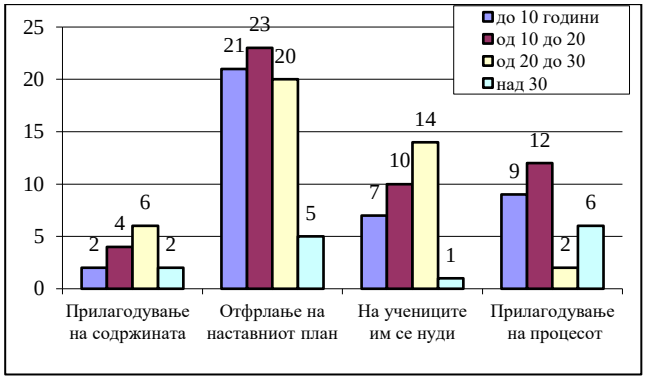
Работно искуство	Прилагодување на содржината од наставната програма	Отфрлање на наставниот план и наставната програма	На учениците им се нуди избор на производи	Прилагодување на процесот на учење	Вкупно
до 10	2 (1,3%)	21 (14,5%)	7 (4,8%)	9 (6,2%)	39 (27%)
од10 до 20	4 (2,7%)	23 (15,9%)	10 (6,9%)	12 (8,3%)	49 (34%)
од 20 до 30	6 (4,1%)	20 (13,8%)	14 (9,7%)	2 (1,3%)	42 (29,1%)
над 30	2 (1,3%)	5 (3,4%)	1 (0,6%)	6 (4,1%)	14 (9,7%)
Вкупно	14 (9,7%)	69 (47,9%)	32 (22,2%)	29 (20,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,06270 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 21,67

наставниците на диференцираната настава не зависи од нивната возраст. Исто така и од аспект на работното искуство во настава, добиениот χ^2 =12,29 е помал од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01, се заклучува дека при 99% веројатност двете варијабли се независни. Значи, познавањето на наставниците на диференцираната настава не зависи од работното искуство во настава.

69 (47.9%) - табела 2 наставници според возраста и според работното време во настава, сметаат дека отфрлање на наставниот план и наставната програм само за интересите на учениците начин на кој наставата може да се разликува за да се задоволат потребите на сите ученици, што не е начин за спроведување на диференцирана настава. А на предходното прашање 80 (55,6%) од наставниците сметаат дека целосно се запознати или се запознати со диференцирана настава. И за ова прашање кое е во функција на потврдување на првата хипотеза добиениот χ^2=10.65 е помал од табеларната вредност на χ^2за избрано ниво на значајност 0,01,се заклучува дека при 99% веројатност двете варијабли се независни.

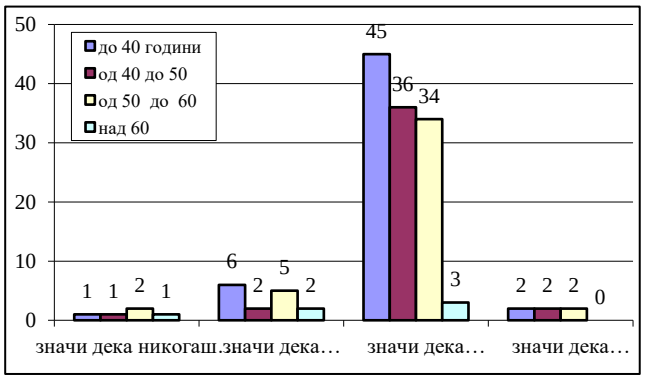
Значи, оценката на наставниците за начинот на кој наставата може да се разликува за да се задоволат потребите на сите ученици не зависи од



Табела 3 - Пополнете ја оваа реченица со најдобар можен одговор. Диференцијација _____.

Возраст	нема настава со целата паралелка	некои ученици никогаш нема да имаат обврска да прават работи што не сакаат да ги прават.	наставниците предаваат на начин на кој учениците од часот најдобро учат.	наставата се реализира во превртена училницата.	Вкупно
до 40 год.	1 (0,6%)	6 (4,1%)	45 (31,2%)	2 (1,3%)	54 (37,5%)
од 40 до 50	1 (0,6%)	2 (1,3%)	36 (25%)	2 (1,3%)	41 (28,4%)
од 50 до 60	2 (1,3%)	5 (3,4%)	34 (23,6%)	2 (1,3%)	43 (29,8%)
над 60	1 (0,6%)	2 (1,3%)	3 (2%)	0 (0%)	6 (4,1%)
Вкупно	5 (3,4%)	15 (10,4%)	118 (81,9%)	6 (4,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,40475 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 9,36



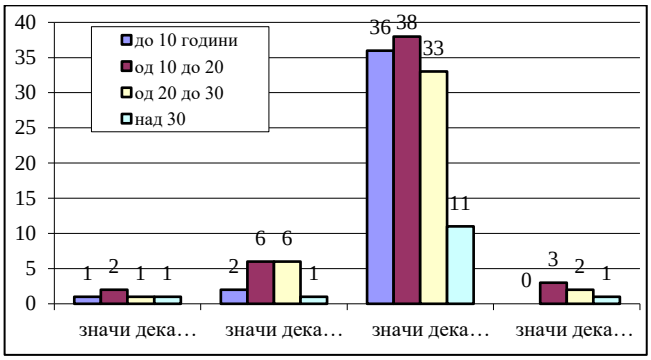
Работно искуство	нема настава со целата паралелка	некои ученици никогаш нема да имаат обврска да прават работи што не сакаат да ги прават.	наставниците предаваат на начин на кој учениците од часот најдобро учат.	наставата се реализира во превртена училницата.	Вкупно
до 10	1 (0,6%)	2 (1,3%)	36 (25%)	0 (0%)	39 (27%)
од10 до 20	2 (1,3%)	6 (4,1%)	38 (26,3%)	3 (2%)	49 (34%)
од 20 до 30	1 (0,6%)	6 (4,1%)	33 (22,9%)	2 (1,3%)	42 (29,1%)
над 30	1 (0,6%)	1 (0,6%)	11 (7,6%)	1 (0,6%)	14 (9,7%)
Вкупно	5 (3,4%)	15 (10,4%)	118 (81,9%)	6 (4,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,75020 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 5,90

нивната возраст. Исто така и од нивното работно искуство во настава.

Наставниците имаат посетувано обуки за користење на различни начини (техники) на поучување и учење на учениците. Затоа 118 (81,9%) – табела 3, наставници според возраста и работното искуство во настава го избрале одговорот: диференцијациа значи дека наставниците предаваат на начин на кој учениците од часот најдобро учат. Потребата да се поттикнуваат различни стратегии за решавање напроблеми, упатува кон тоа дека не постои ниту еден поучувачки приод како начин за предавање на сите поими, концепти, содржини, вештини и процеси. Некои приоди се подобри за истражување, некои за кооперативна работа, некои бараат повеќе објаснување или демонстрирање, некаде неопходна е практиката. Значи, не постои еден начин кој е добар за сите ученици.

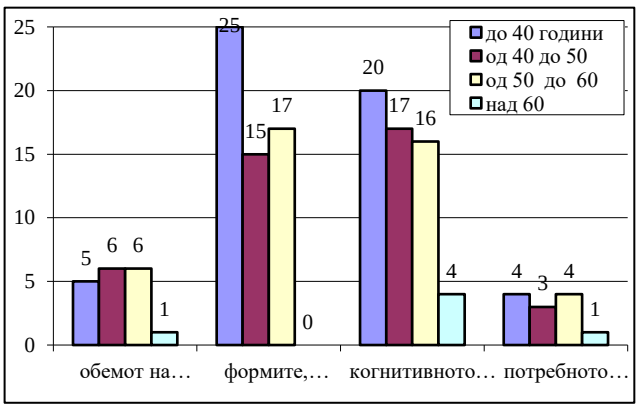
Учениците може да постигнуваат резултати кога наставниците користат различни приоди и техники во наставата, за различни намени. Меѓутоа при планирање и реализирање на редовната настава се применува еден начин на поучување и учење за сите ученици. Бидејќи χ^2= 9,36 е помал од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01, се заклучува дека при 99% веројатност двете варија-



Табели 4 - При примена на диференцијација на редовните часови обрнувам внимание на:

Возраст	обемот на содржината	формите, методите и ресурсите за работа	когнитивното ниво на барање на задачите	потребното време за работа	Вкупно
до 40 год.	5 (3,4%)	25 (17,3%)	20 (13,8%)	4 (2,7%)	54 (37,5%)
од 40 до 50	6 (4,1%)	15 (10,4%)	17 (11,8%)	3 (2%)	41 (28,4%)
од 50 до 60	6 (4,1%)	17 (11,8%)	16 (11,1%)	4 (2,7%)	43 (29,8%)
над 60	1 (0,6%)	0 (0%)	4 (2,7%)	1 (0,6%)	6 (4,1%)
Вкупно	18 (12,5%)	57 (39,5%)	57 (39,5%)	12 (8,3%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,76025 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 5,79



Работно искуство	обемот на содржината	формите, методите и ресурсите за работа	когнитивното ниво на барање на задачите	потребното време за работа	Вкупно
до 10	1 (0,6%)	19 (13,1%)	16 (11,1%)	3 (2%)	39 (27%)
од10 до 20	8 (5,5%)	18 (12,5%)	19 (13,1%)	4 (2,7%)	49 (34%)
од 20 до 30	7 (4,8%)	16 (11,1%)	15 (10,4%)	4 (2,7%)	42 (29,1%)
над 30	2 (1,3%)	4 (2,7%)	7 (4,8%)	1 (0,6%)	14 (9,7%)
Вкупно	18 (12,5%)	57 (39,5%)	57 (39,5%)	12 (8,3%)	144 (100%)

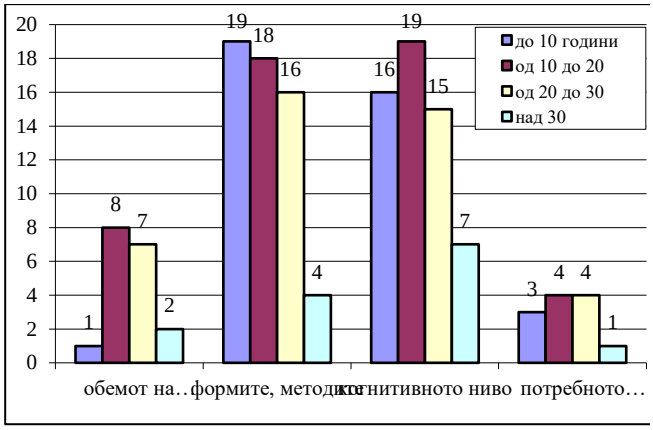
df = 9 p = 0,70593 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 6,34

бли за независни. Значи, дефинирањето на концептот диференцијација од страна на наставниците не зависи од нивната возраст.

Исто така, дефинирање на диференцијација од страна на наставниците не зависи од нивното работно искуство како наставници, бидејќи добиениот χ^2=5,90 е поголем од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01.

Наставниците при примена на диференцирана настава во нивните училници на редовната настава од аспект на возраста и работното искуство, обрнуваат внимание на: формите, методите и ресурсите за работа, како и когнитивното ниво на барање на задачите. Меѓутоа при примена на диференцирана настава на редовните часови исто така е важно да се обрни внимание на обемот на содржината и потребното време на работа. Од анализата на одговорите на ова прашање наставниците имаа заокружено само еден одговор, што укажува на недоволно познавање на диференцираната настава. Бидејќи добиениот χ^2= 5,79 е помал од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01, се заклучува дека при 99% веројатност двете варијабли се независни.

Значи, познавањето на наставниците на што треба да се обрне внимание при примена на диференцирана настава не зависи од возраста. Истиот заклучок



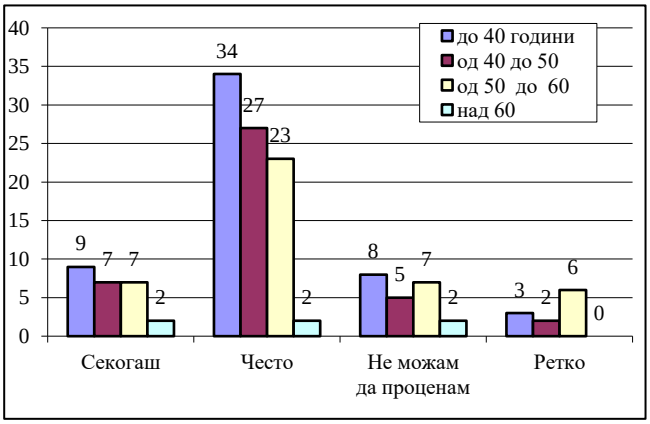
може да се донесе согласно табелата која се однесува на работното искуство на наставниците.

Хипотезата за познавање на диференцираната настава од страна на наставниците од основните и средните училишта се потврдува.

Табели 1 – Диференцирацијата како начин за работа со надарените и талентираните ученици на редовната настава треба да се применува

Возраст	Секогаш	Често	Не можам да проценам	Ретко	Вкупно
до 40 год.	9 (6,2%)	34 (23,6%)	8 (5,5%)	3 (2%)	54 (37,5%)
од 40 до 50	7 (4,8%)	27 (18,7%)	5 (3,4%)	2 (1,3%)	41 (28,4%)
од 50 до 60	7 (4,8%)	23 (15,9%)	7 (4,8%)	6 (4,1%)	43 (29,8%)
над 60	2 (1,3%)	2 (1,3%)	2 (1,3%)	0 (0%)	6 (4,1%)
Вкупно	25 (17,3%)	86 (59,7%)	22 (15,2%)	11 (7,6%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,61111 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 7,25

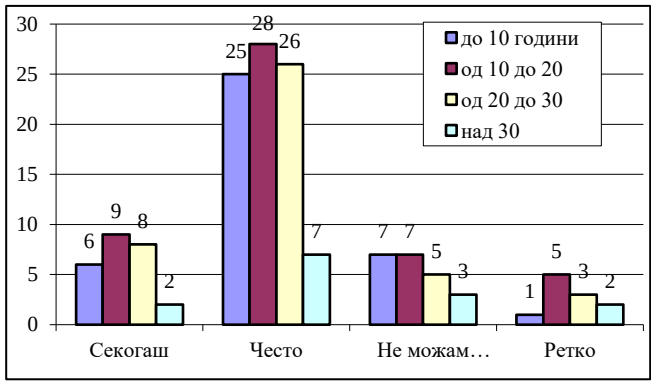


Посебна хипотеза 2 – Честотата на користење на диференцирана настава на редовните часови за поддршка на надарените и талентираните ученици, од страна на наставниците од основните и средните училишта на Регионот Битола – Ресен – Демир Хисар не зависи од нивната возраст и работното искуство во настава.

Секогаш дека треба да се користи диференцираната настава се изјаснале 25 (17,3%)-Табела 1 наставници, а често 86 (59,7%), како според возраст така и според работното искуство во настава. Според категориите, наставници до 40 години сметаат дека секогаш треба да користат 9 (6,2%), а често да користат 34 (23,6%). Исто така, според работното искуство во настава дека секогаш треба да користат мислат 6 (4,1%)

Возраст	Секогаш	Често	Не можам да проценам	Ретко	Вкупно
до 10	6 (4,1%)	25 (17,3%)	7 (4,8%)	1 (0,6%)	39 (27%)
од10 до 20	9 (6,2%)	28 (19,4%)	7 (4,8%)	5 (3,4%)	49 (34%)
од 20 до 30	8 (5,5%)	26 (18%)	5 (3,4%)	3 (2%)	42 (29,1%)
над 30	2 (1,3%)	7 (4,8%)	3 (2%)	2 (1,3%)	14 (9,7%)
Вкупно	25 (17,3%)	86 (59,7%)	22 (15,2%)	11 (7,6%)	144 (100%)

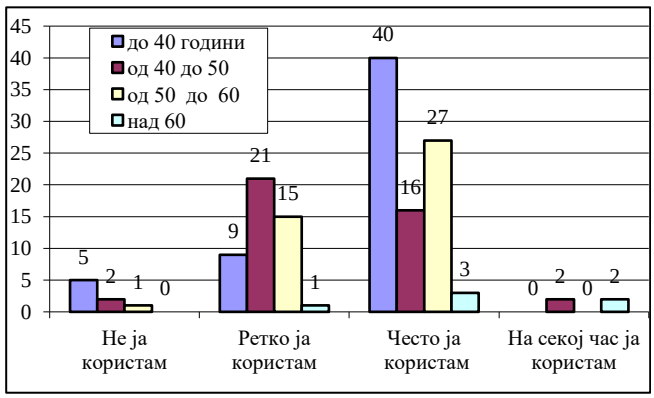
df = 9 p = 0,90267 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 4,13$



Табели 2 - Колку често користите диференцијација на редовната настава?

Возраст	Не ја користам	Ретко ја користам	Често ја користам	На секој час ја користам	Вкупно
до 40 год.	5 (3,4%)	9 (6,2%)	40 (27,7%)	0 (0%)	54 (37,5%)
од 40 до 50	2 (1,3%)	21 (14,5%)	16 (11,1%)	2 (1,3%)	41 (28,4%)
од 50 до` 60	1 (0,6%)	15 (10,4%)	27 (18,7%)	0 (0%)	43 (29,8%)
над 60	0 (0%)	1 (0,6%)	3 (2%)	2 (1,3%)	6 (4,1%)
Вкупно	8 (5,5%)	46 (31,9%)	86 (59,7%)	4 (2,7%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,00001 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 40,26$
c = 0,467



наставници на возраст 40 години, а често да користат 28 (19,4%) со работно искуство од 10 до 20 години. Меѓутоа анализата на планираните часови и опсервацијата на часовите покажува дека диференцираната настава не се користи за надарените и талентираните ученици на редовната настава.

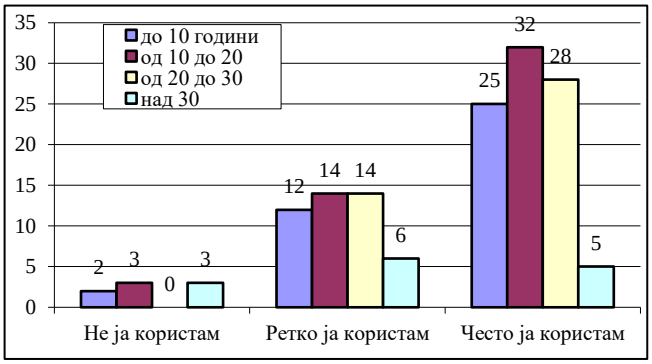
Мислењето за честотата на користење на диференцијацијата од страна на наставниците како начин за работа со надарените и талентираните ученици на редовната настава не зависи од нивната возраст и работното искуство во настава, бидејќи соодветно на добиените $\chi^2 = 7,25$ и $\chi^2 = 4,13$ се помали од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01.

Наставниците на возраст до 40 (86 или 59,7%)-Табела 2 години и работно искуство од 10 до 20 (90 или 62,5%) години сметаат дека често користат диференцирана настава.

Тоа произлегува од мислењето дека примената на диференцирана настава е обрнување внимание на: формите, методите и ресурсите за работа, како и когнитивното ниво на барање на задачите. Од посебната направена анализа за основните и средно училишта, 54 наставници од основните училишта се изјаснаа дека често користат диференцирана настава, а 32 наставници од средните училишта. Оваа разлика во примената на диференци-

Работно искуство				Вкупно
	Не ја користам	Ретко ја користам	Често ја користам	
до 10	2 (1,3%)	12 (8,3%)	25 (17,3%)	39 (27%)
од10 до 20	3 (2%)	14 (9,7%)	32 (22,2%)	49 (34%)
од 20 до 30	0 (0%)	14 (9,7%)	28 (19,4%)	42 (29,1%)
над 30	3 (2%)	6 (4,1%)	5 (3,4%)	14 (9,7%)
Вкупно	8 (5,5%)	46 (31,9%)	90 (62,5%)	144 (100%)

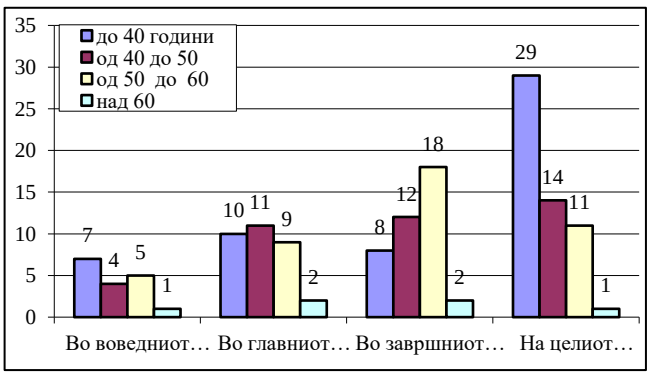
df = 6 $\chi^2_{(0,05)} = 12,59$ $\chi^2_{(0,01)} = 16,81$ $\chi^2 = 11,26$



Табели 3 - Во кој дел од часот користите диференцијација?

Возраст	Во воведниот дел	Во главниот дел	Во завршниот дел	На целиот час	Вкупно
до 40 год.	7(4,8%)	10 (6,9%)	8(5,5%)	29 (20,1%)	54 (37,5%)
од 40 до 50	4(2,7%)	11 (7,6%)	12 (8,3%)	14 (9,7%)	41 (28,4%)
од 50 до 60	5(3,4%)	9(6,2%)	18 (12,5%)	11 (7,6%)	43 (29,8%)
над 60	1(0,6%)	2(1,3%)	2(1,3%)	1(0,6%)	6(4,1%)
Вкупно	17 (11,8%)	32 (22,2%)	40 (27,7%)	55 (38,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,12408 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 13,95$



раната настава од страна на наставниците во основните и средните училишта произлегува од обуките за новите наставни програми по математика и природни науки на кои се одвојуваше сесија за диференцирана настава.

Сепак од континуираниот мониторинг во период од три години од советници од Бирото за развој на образованието и странски експерти беше воочено дека диференцијацијата и покрај нејзино објаснување и давање примери на примена на редовната настава не е присутна.

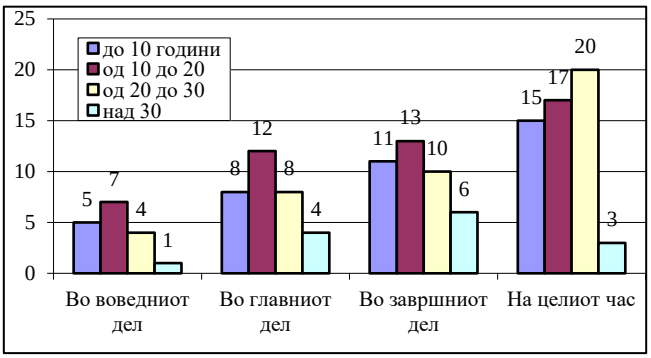
Бидејќи добиениот χ^2=40,26 е поголем од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01, се заклучува дека при 99% веројатност двете варијабли се зависни.

Значи, мислењето на наставниците дека користат диференцирана настава на редовната настава зависи од возраста. Притоа степенот на поврзаност е 0,467. Честотата на примена на диференцијација на редовната настава не зависи од работното искуство во настава.

Најчеста поделба на часовите по фази е воведен, главен и завршен дел во планирањата на наставниците. Во воведниот дел на часот користат 7 (4,8%) наставници со возраст до 40 години користеле диференцијација, а со работено искуство од 10 до 20 години, 12 (8,3%) наставници. Во главниот дел од часот користат диференцијација

Работно искуство	Во воведниот дел	Во главниот дел	Во завршниот дел	На целиот час	Вкупно
до 10	5 (3,4%)	8 (5,5%)	11 (7,6%)	15 (10,4%)	39 (27%)
од10 до 20	7 (4,8%)	12 (8,3%)	13 (9%)	17 (11,8%)	49 (34%)
од 20 до 30	4 (2,7%)	8 (5,5%)	10 (6,9%)	20 (13,8%)	42 (29,1%)
над 30	1 (0,6%)	4 (2,7%)	6 (4,1%)	3 (2%)	14 (9,7%)
Вкупно	17 (11,8%)	32 (22,2%)	40 (27,7%)	55 (38,1%)	144 (100%)

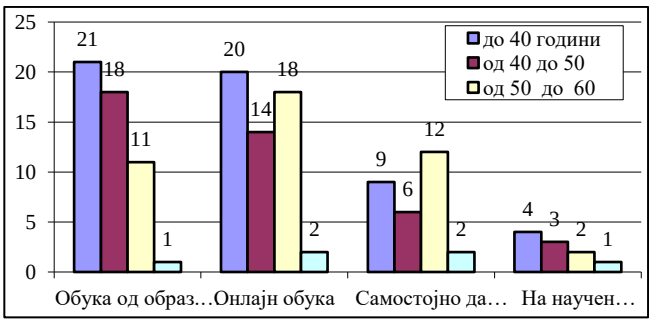
df = 9 p = 0,84117 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 4,92



Табели 1 – На кој начин сакате да стекнете повеќе знаења и вештини за примена на диференцијација на редовната настава?

Возраст	Обука од образовна институција	Онлајн обука од образовна институција	Самостојно да истражувам – информално учење	На научен степен (II циклус, III циклус)	Вкупно
до 40 год.	21 (14,5%)	20 (13,8%)	9 (6,2%)	4 (2,7%)	54 (37,5%)
од 40 до 50	18 (12,5%)	14 (9,7%)	6 (4,1%)	3 (2%)	41 (28,4%)
од 50 до 60	11 (7,6%)	18 (12,5%)	12 (8,3%)	2 (1,3%)	43 (29,8%)
над 60	1 (0,6%)	2 (1,3%)	2 (1,3%)	1 (0,6%)	6 (4,1%)
Вкупно	51 (35,4%)	54 (37,5%)	29 (20,1%)	10 (6,9%)	144 (100%)

df = 9p = 0,62944 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 7,07



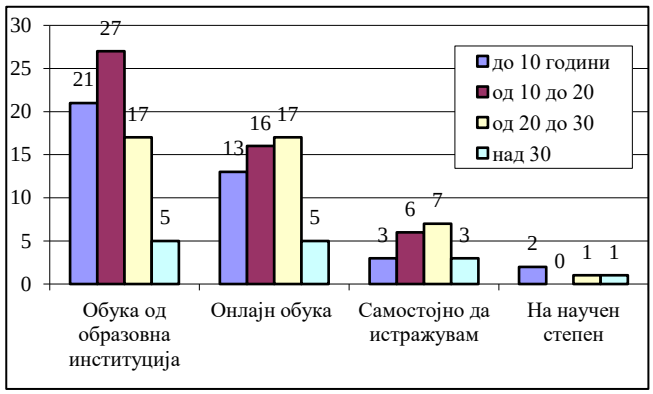
11 (7,6%) наставници на возраст од 40 до 50 години, а според работното искуство од 10 до 20 години користат 12 (8,3%) наставници. Во завршниот дел на часот користат диференцијација 18 (12,5%) наставници на возраст од 50 до 60 години, според работното искуство најмногу користат наставници со работно искуство од 10 до 20 години и тоа 13 (9%). Во текот на целиот час користат 55 (38,1%) што не е во согласност со анализа на планирањата на наставниците и опсервацијата на наставните часови.

Користење на диференцијацијата од страна на наставниците како начин за работа со надарените и талентираните ученици на редовната настава на различни делови на часот не зависи од нивната возраст и работен стаж, бидејќи соодветно на добиените χ^2 =13,95 и χ^2=4,92 се помали од табеларната вредност на χ^2 за избраното ниво на значајност 0,01.

Хипотезата за честотата на користење на диференцирана настава на редовните часови за поддршка на надарените и талентираните ученици, од страна на наставниците од основните и средните училишта се потврдува.

Работно искуство	Обука од образовна институција	Онлајн обука од образовна институција	Самостојно да истражувам информално учење	На научен степен (II циклус, III циклус)	Вкупно
до 10	21 (14,5%)	13 (9%)	3 (2%)	2 (1,3%)	39 (27%)
од10 до 20	27 (18,7%)	16 (11,1%)	6 (4,1%)	0 (0%)	49 (34%)
од 20 до 30	17 (11,8%)	17 (11,8%)	7 (4,8%)	1 (0,6%)	42 (29,1%)
над 30	5 (3,4%)	5 (3,4%)	3 (2%)	1 (0,6%)	14 (9,7%)
Вкупно	70 (48,6%)	51 (35,4%)	19 (13,1%)	4 (2,7%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,60539 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 7,31$



Кај наставниците има интерес за стекнување на повеќе знаење и вештини за примена на диференцијација на редовната настава која е наједноставен начин да им се даде поддршка на надарените и талентираните ученици. 51 (35,4%) наставници од аспект на нивната возраст сакаат обука од образовна институција и 54 (37,5%) наставници сакаат онлајн обука од образовна институција. Според работното искуство во настава 70 (48,6%) наставници сакаат обука од образовна институција и 51 (35,4%) сакаат онлајн обука од образовна институција. Имајќи ги во предвид категориите на возраст и работно искуство, за онлајн обуката од образовна институција покажаа интерес 18 (12,5%) наставници на возраст од 50 до 60 години и 17 (11,8%) наставници со работното искуство од 20 до 30 години. Притоа треба да се внимава онлајн обуките да нудат квалитет, а не само квантитет што е присутно како појава.

Бидејќи $\chi^2 = 7,07$ е помала од табеларната вредност на χ^2 за избрано ниво на значајност 0,01, се заклучува дека при 99% веројатност двете варијабли се независни. Значи, изборот на обука на наставниците не зависи од возраста. Истиот заклучок се донесува и за работното искуство на наставниците во настава.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ

Во кореспонденција со трите начини (анализа на планови на наставни часови, опсервација на наставни часови и прашалник за наставници) на истражување, може да се издвојат клучните наоди: самооценувањето на познавање за диференцирана настава од страна на наставниците во основните и средните училишта е на високо ниво споредено со праксата; самооценување на наставниците во примената на диференцијација на редовната настава е исто така на високо ниво од тоа што покажува праксата и анализата на планираните часови; постои интерес и потреба на наставниците од основните и средните училишта за понатамошно стручно образование и обука за примена на диференцирана настава.

Постојат повеќе начини на напредување на учениците кои се оценети како надарени и талентирани. Во овој труд се предлага диференцијација на редовната настава каде најголем дел од времето го поминуваат учениците во училиштето. Меѓутоа наставниците треба да имаат подлабоко разбирање на структурата на карактеристиките на надарените и талентирани ученици, што може да им помогне во прилагодување на обемот на содржините од наставните програми.

Наставниците кои се вклучени во настава треба да бидат соодветно обучени за работа со надарени и талентирани ученици во редовната настава, бидејќи можат да го попречат развојот на интересите и потенцијалите на тие ученици. Конкретно обуката за диференцирана настава не треба да овозможи само знаење за неа, туку и вештини за нејзина примена во училницата. Наставниците по природа се истражувачи, прктичари и затоа треба да им се дадат знаења и вештини за да работата со надарените и талентираните ученици и на редовната настава. Кога станува збор за надарени и талентирани ученици, тоа е всушност когнитивна разлика, тоа се специјални потреби на овие ученици. Најчесто од страна на наставниците се мисли дека тие ученици секогаш го преиспитуваат нивниот збор, го корегираат. Наставниците треба да сфатат дека станува збор за менаџирање сотехниките за поучување и учење во училницата. Ако можат да им излезат во пресрет на учениците со потешкотии, тоа значи дека треба да се погрижат и за потребите на ученици кои побрзо напредуваат.

Со диференцијација на редовнаата настава треба да:

- им се овозможи на надарените и талентирани ученици да се движат брзо низ наставната програма и да ја разбираат со цел да се решат разликите во длабочината и темпото на учење;
- се искористат искуствата од реалниот живот;
- се ангажираат надарените и талентираните ученици во процесот на донесување одлуки во наставната програма, давајќи им можност да научат како да преземат одговорност за сопственото учење;
- им се дозволи на учениците да водат независни проекти засновани врз нивните индивидуални интереси;
- им се овозмож на надарените и талентирани ученици да превземат сопственост на сопственото учење преку забрзување на наставната програма;
- се учат на интеракција, да работат заедно, да предаваат едни на други и активно да учествуваат во едукацијата на соученици;
- се размислува за тимска настава, соработка и консултација со други наставници;
- им се помогне на учениците да создадат свои цели и да постават цели кои се специфични, мерливи, реални и во разумна временска рамка;
- се дава поддршка според потребите преку советување на секој ученик на емоционалниот раст;
- се има во предвид дека надарените и талентиранитеученици можеби не се одлични во сите области, тоа значи дека секој наставник во својата училница треба да биде свесен за јаките и слабите страни на учениците во паралелката;
- им се дозволи на надаренитее и талентирани ученици да работат на независни проекти или друга недовршена работа кога порано ја завршиле некоја задача;
- се збогати работата на надарените и талентираните ученици во училницата со ресурси;
- им се дадат можности на надарените и талентирани ученици да се вклучат во социјални активности;
- се воспостави од наставникот неконкурентна, индивидуализирана и отворена училница, која им овозможува на сите ученици да напредуваат според своите способности.

Диференцијацијата на редовната настава со спроведување на предложените стратегии ќе биде од корист и за надарените и талентираните ученици.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Gabrijelčič M. K., Željeznov M. S. (2018): Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era, University of Primorska Press Titov trg 4, 6000 Koper, http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-22-1.pdf
[5. 02. 2020]
2. Salem N. (2018): Challenges in teaching gifted students with special learning difficulties: Using a strategy model of 'Asking, Analysing and Answering Questions' (AAA) to improve the learning environment, A Work-Based Project submitted to the University of Derby in partial fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Education , http://hdl.handle.net/10545/622896 [5. 02. 2020]
3. Seničar M. Ž. (2015): THE CHALLENGES OF PLANNING INDIVIDUALIZED PROGRAMMES FOR GIFTED STUDENTS, MIB d.o.o. Slovenija, http://research.rs/wp-content/uploads/2016/12/2217-7337_v06_n02_p038.pdf [5. 02. 2020]
4. Stambaugh T. (2005): Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom, https://www.researchgate.net/publication/237295179_Challenges_and_Possibilities_for_Serving_Gifted_Learners_in_the_Regular_Classroom
5. ČOTAR KONRAD S., KUKANJA GABRIJELČIČ M. (2015): Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 3*(2), 65-78. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2015214279 [5. 02. 2020]
6. Gifted Education Strategies, https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices
7. GIFTED STUDENTS: RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS, https://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/01/GiftedStudents.pdf, [2. 03. 2020]
8. Differentiation Strategies for Gifted and Talented Learners, https://www.st-clair.net/Data/Sites/1/media/public/SpecialEd/gifted-program/differentiation-and-enrichment-strategies-for-gifted-students.pdf, [2.03. 2020]
9. Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education, https://www.gloucestershire.gov.uk/media/4421/effective_provision_for_g_t_secondary8f54.pdf, [2. 03. 2020]
10. Meeting the Challenges of Working with Gifted Students, Workshop Overview, https://www.masterteacher.com/site/images/pdfs/113650_Excerpt.pdf, [15. 03. 2020]
11. Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15332276.2018.1537685, [15.03. 2020]
12. The Challenges of Gifted and Talented Education for Schools (2018), https://www.schoolgovernance.net.au/news/2018/11/15/the-challenges-of-gifted-and-talented-education-for-schools, [15. 03. 2020]
13. The challenge of gifted education, https://physicstoday.scitation.org/do/10.1063/pt.4.0654/full/
14. Talent Management - Meaning and Important Concepts, https://www.managementstudyguide.com/talent-management-principles.htm, [20.03. 2020]
15. The Difference Between Talent Development and Telent Mobility, https://www.randstadrisesmart.com/blog/difference-between-talent-development-talent-mobility, [20.03. 2020]
16. Tips for Creating Talent Development Strategies that Really Work!, https://yourlifeenhanced.net/talent-development-strategies/, [20.03. 2020]

Jove D. Talevski, PhD
University "Sv. Kliment Ohridski", Faculty of Education – Bitola
Violeta Janusheva, PhD
University "Sv. Kliment Ohridski", Faculty of Education – Bitola
Lidija Kondinska, PhD
Bureau for development of the education, Department in Bitola

DIFFERENTIATION IN TEACHING – INTERVENTION FOR GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA'S SCHOOLS

Abstract: Changes in the educational process worldwide and the need of acceptance the differences among students demand from teachers, regardless the teaching subject, to satisfy students' needs and to show a higher level of responsibility during the process. The educational policy in the Republic of North Macedonia, among other things, stresses the inclusion of students with various educational needs into the regular teaching, therefore it is expected that teachers should take into consideration the needs of the talented and gifted. These students are entitled to learn according to their individual needs, strengths and weaknesses, aims and interests, and there are various methods that offer a differentiated approach to teach and encourage them to make use of their capabilities. One of the methods is the differentiation in classroom, as a way of thinking for learning. Differentiation means that curricula are the same for all students, but the level of their realization with the gifted and talented is different, regarding the content (what they learn) and the process (how they learn).

The paper points out the reasons for differentiation implementation in classes, its strategies, advantages and disadvantages. The research has a qualitative paradigm (descriptive design), i.e. it analyses observed teaching classes in the primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia concerning the differentiation. At the same time, the research has a quantitative paradigm, i.e. it analyses teachers' attitudes regarding the differentiated work with the gifted and talented. The results from the research indicate that differentiation should be recommended because it leads to a socio-emotional growth and development of gifted and talented students, their participation in regular teaching in activities that are different from those planned for other students, as well as to a connection of their interests with the teaching subject curricula they show interest and motivation for.

Keywords: gifted and talented, differentiation.

1. Introduction. Nowadays schools are faced with the challenge to develop educational programs that will satisfy students' different educational needs. Talented and gifted are group of students that have complex educational needs. Thus, individualized programs for them are one of the approaches that enable schools to adjust and to take in account the identified needs. In these programs goals and activities are planned and so the schools and extracurricular activities are adapted to these students' educational needs.

The researches show that gifted and talented students spend their school day in regular teaching classes. Unfortunately, the regular teaching programs are not modified to address these students' needs (Archambault, 1993; Cox, Daniel, & Boston, 1985; Westberg, Archambault, Dobyns & Salvin, 1993, cited in Parke, 2003). Therefore, these students are in danger of not achieving their real potentiality.

Given that Europe is oriented towards the education of gifted and talented, it can be said that these students can be a part of the regular classes by using methods and forms of teaching and learning which enable forms of differentiation, and individualization as well as

enriched programs, primarily because these students need a personalized approach (Upatstva za politika za vkluchuvanje vo obrazovanieto – Guidance on politics for inclusion in the education, 2009). The complexity of the differentiated teaching within the regular teaching can be a challenge in regard to the lack of consciousness, advanced knowledge of the subject content and pedagogy as well as of skills for managing the classroom. Thus, it is of utmost importance to facilitate the use of the differentiation in the classrooms and, in this sense, the diagnostic assessment, modifying teaching and learning expectations, curricula's flexibility and teachers' belief in students' learning are very relevant starting points.

1.1. Differentiated teaching. Each student has his own individual learning style. This means that students do not understand the teaching subjects' content in a same way or that they have not the same level of competencies. Though the relevance of the differentiated teaching has already been perceived, the classes observation within this research show that it is absent from or inconsistent in the Macedonian schools. There are several factors that influence this, such as: lack of knowledge to extend the content; lack of time to modify the teaching curriculum to the needs of talented and gifted students; teachers' difficulties to locate and use effectively the appropriate resources; teachers' perception that students differ in regard the way they should be taught and learn.

The Macedonian schools do not teach the students to think, and this is something that can be done constantly by using strategies for critical thinking and solving problems, which are different from the standard way of teaching and learning. For example, by using the strategy think – solve – share, there is no need to look for the reasons of content incomprehension in the teaching curricula.

Bearing in mind that students spend most of their time in regular classes, the differentiated teaching has a great significance because the teaching is tailored to the needs of talented and gifted. This approach enables these students to give their maximum and to find themselves.

1.1.1. Differentiated teaching – what is it? The differentiated teaching is a way to teach and learn according to the various students' learning styles and involves an adjustment in order to satisfy their different needs. The differentiated teaching aims to look at the appropriate levels of students' skills and think what can be undertaken in order to enlarge the teacher curricula deepness and to extend and improve students' knowledge and skills, regardless their intuitive knowledge. Teachers who use the differentiation adjust their approach towards teaching in order to satisfy the learning styles of their students.

The researches on effectiveness of the differentiation indicate that this method contributes to various students, i.e. from those who experience difficulties in learning to those which are considered to have great abilities. This teaching should be used together with effective teaching methods based on evidence in order to reduce the learning failures. Using these methods in a skilled way, in fact, diminishes the need of large differentiation.

The differentiated teaching differs from the individualized teaching. As Tomlinson (2002) state, 40 years ago the individualized teaching was stressed out. However, teachers find out that creating an individual plan for each student everyday is not real. On the other side, the differentiated teaching uses several approaches towards learning, but this teaching does not ask for individual approach towards each student. Each student can approach the teaching curriculum in a different way, and this makes the whole learning experiences more efficient. Further, Tomlinson (2002) points out that the differentiated teaching shakes the traditional classroom and that students have more options to find information and ideas to express what they learn.

The critiques say that the differentiated teaching does not work in each classroom. If there are too many students in one classroom and if the teachers have no experience with this approach then the classroom can become chaotic. Thus, in order to bridge over these difficulties, each teacher should dedicate more time to plan the regular teaching classes. In this way, teachers gain skills for differentiated teaching, and this will enable teaching to be

more efficient for students with great abilities as well as for those with difficulties; students to have more option to learn the teaching content; students to take bigger responsibility toward their own learning; students to dedicate themselves to the learning which will reduce the problems with the students' discipline; students to learn one form another in the classroom; and students with differences to be involved in learning and thinking.

1.2. Development of the differentiated teaching. The differentiated teaching is connected with the period when there were many students from all ages in one classroom. When the educational system transfers into schools, it was assumed that the children of the same age have the same knowledge and learn in a similar way. In 1912 tests for assessment of students' achievements were introduced and they had leveled the differences among students' competencies in a class.

In 1975 on a congress the Law for persons with special needs – IDEA (Zakon za licata so posebni potrebi) was launched. According to it, the students with special needs need to have an equal approach to the public education. Then, the text "No Child Left Behind" (2000) followed, which additionally encourages the differentiated teaching and gives directions for gaining skills in regard to its planning and realization.

2. The learning content, process, product and environment – ways of differentiated teaching. The differentiated teaching appears when teachers plan the teaching classes: with adjusted content that will be discussed; with adjusted process used for learning; in regard of the way students will show what they know; in regard of the learning environment.

2.1. Differentiation with teaching content adjustment. The chosen content for the each class should involve the learning standards. Some students in the class can be completely familiar with the concept and procedures from the teaching content, some may have partial knowledge and some may not be familiar with the teaching content before the class starts.

The teacher can realize the teaching content with designing activities for group of students which refer to different levels of the Bloom's taxonomy. For those students which are not familiar with the teaching contents, activities from lower levels of this taxonomy (remembering and understanding) can be planned. Students who have certain knowledge may be asked to implement and analyze the content and students with high level of the teaching content knowledge may be asked to accomplish activities that refer to assessment and synthesis. That means that with adaptation of the teaching content, various parts of the teaching curricula are adjusted to various students depending on their starting level of knowledge and on the expectation of what they should learn for that particular part of the teaching curriculum. For talented and gifted this means a support towards the teaching curriculum's extension or deepening. This can be achieved with: various provocative materials; focus on the overall trends, models and topics instead of on small details and facts; posing problems which have no clear answers; realization of topics that are interesting for students, complex and valuable and that reflect the way the world functions.

2.2. Differentiation with teaching process adjustment. When the teaching process is adjusted, the methods are changed according to what students are expected to learn. In other words, this means that students with high level of knowledge should learn together with the students with lower level of knowledge or that adapted ways of learning should be used.

The adjustment of the teaching process enables teaching that supports students to achieve the learning criteria individually in regard to their specific needs. Students do not have a need for the same support from the teacher, and each student can work individually, in pairs or in small groups. Some students may have a need for interaction with other students or with teachers, while others will make progress on their own. Students' learning can improve if teachers support their individual needs. This means that activities on various levels should be used and through them all students work on understanding and skills, but go ahead with different level of support, challenge or complexity. During the differentiation with adjustment of the process, difference can be made regarding the time each student needs to

complete the task. Teachers can provide additional support to students who accomplish the goals from the teaching curriculum in a more difficult way or to encourage advanced students to keep on achieving the topic's goal in more depth.

2.3. Differentiation with product adjustment. The product is that what student creates at the end of the class in order to demonstrate that he achieves the goals within the appropriately chosen content. This can take a form of tests, presentations, projects, reports etc. Some students can be asked to undertake an activity which indicates knowledge of the concept, based on their individual learning style. When there is an adjustment of the activity's product, the specific criteria for students' success can be changed too.

2.4. Differentiation with learning environment adjustment. The learning conditions involve physical and psychological elements. a) The physical space refers to flexibility in the classroom and contains different pieces of furniture and their position to support individual and group work. In the classroom there should be space in which students will work independently and quietly as well as space in which students cooperate among themselves. Materials that refer to various cultures should also be supplied. While teacher plans the class, he should constantly think of whether students can move freely in the classroom and of who has control on the materials. b) Psychologically, teachers should use techniques for classroom management which support safe learning environment. Teachers should established clear directions for independent work which suits students' individual needs. Teacher should think: Are the humor and creativity taken into consideration? Is the atmosphere welcomed? Is there an encouragement for discovering? Is the teacher dedicated to the differentiation? Are the students showing curiosity and enthusiasm? Do students want to quit their control over the learning? Do gifted and talented have the opportunity to work with other students like them?

The classroom in which teacher enables environment for effective adjustment towards students' learning will have the following features: high level of students' engagement; students independency; students' belief in their own capabilities; students' mature in behaving and development of mutual respect; building students' and teachers' effective teaching and learning.

3. Methods of differentiation within the regular teaching in the classroom. Teacher should take care of students with different capabilities, thus he can use various methods in his work, meaning he adjusts the differentiation to the process.

The differentiated teaching in the classroom can be realized differently in two separate classrooms as well as in two separate schools. Still, the main characteristic of this approach are: small groups in which the students rotate inside and outside. This gives students the opportunity to be part of various groups. A group can involved two or more students. This is meaningful because students learn one form another; reciprocal learning which means that sometimes student becomes a teacher, sharing what has he learned and posing questions to his peers; and continuous assessment for which teachers have to follow the students' strengths and weaknesses in order for them to be sure that they are doing well in achieving the planned goals for each teaching class.

3.1. Flexible time in fulfilling the assignments. In traditional teaching, the chosen assignments usually adhere to slower students. In this case, gifted and talented that are faster in doing their assignments are in position to follow the pace of their peers, and slower one are under pressure to fulfill tasks faster, feeling incompetent to learn with the needed pace. Therefore, it is recommended that teachers should have a flexible approach in regard of the time needed to complete the tasks. Doing so, teachers provide talented and gifted with the opportunity to work on assignments which will enlarge and deepen their knowledge, and slower students with the opportunity to complete the assignments with appropriate speed.

3.2. Collaborative learning. This learning provides students with the opportunity to participate more in the planned activities. In this sense, forming the groups is very relevant. The groups should be heterogeneous and this enables gifted and talented to express their capabilities and students with lower achievements to cooperate and learn from their peers. Therefore, each student in the group should have separate role (or the students assign the roles in the group) and

this will contribute the organization in the groups in regard to the students' capabilities and skills. Assignment of roles is very important for students with lower achievements because this way they can increase their self-esteem.

The work in heterogeneous groups provides solutions of problems that are not part from the teaching curriculum. Talented and gifted will build and improve their communicative skills and team work. The social growth of the talented and gifted strengthens within the group of peers (Devlin et al., 1996). On the other side, their academic needs and interests are sacrificed because the teaching curriculum is limited in regard to the content and the pace. The real differentiation does not exist and this can lead to unmotivated students. Therefore, we have to be in line with Devlin et al.'s attitude that the complete inclusion or the work in heterogeneous groups is justified only if the social situation in class is taking into account.

In homogeneous groups, gifted and talented gain communicative skills, they practice relevant social skills with other students that have similar capabilities. The researches indicate that working in homogeneous groups is a great opportunity for gifted and talented to improve their knowledge and skills and to practice deeper understanding. First, students that have higher potentiality feel more comfortable in groups with students that have similar competencies. Second, the working environment is not the only high achiever; several other students join and work on more challenging tasks. Third, the real differentiation is expected.

3.3. Progressive assignments. Teachers can assign different activities or tasks to different students based on their competencies. However, this can cause problems, such as: public exposure of students' capabilities, potentially negative social implications as well as teachers' more administrative work.

3.4. Different working time. Students get assigned with tasks which are more complex. This will enable students with learning lower pace to work according their own pace and students with higher achievement to work on more challenging questions.

3.5. Digital sources. The use of interactive and digital applications in classes provides students with different capabilities to approach a subject or topic from a different point of view. This method of differentiation enables the use of various materials, platforms and tools which ensure the same learning outcomes and gives students the necessary belief in their digital skills. In the regular classroom, upside down classroom can be used especially when the learning occurs via internet as well as instead of homework. Students can approach the teaching content (videos prepared by teachers) in any time. This way, the use of digital sources is a valuable tool for differentiation because it allows teachers to spend more time working with students, for example when providing feedback and solving group or individual needs. Students can learn to self-regulate themselves and to make progress or to use the recorded materials in order to revise the content which needs to be revised or explained.

3.6. Support during discussion. The encouragement of a teacher – student, student – teacher and student – student communication is of utmost importance for the differentiation. In this sense, teachers can identify the various students' competencies to learn and modify their explanations to satisfy the various levels of cognitive needs. The directed questioning can lead to different answers from students that have different learning styles. Teacher can involve students in simple or complex discussion according to their learning needs.

The discussion helps gifted and talented to understand how learning occurs and what can they do in order to get the maximum from the learning opportunity. This includes: establishing a culture in which the wrong answers are considered as learning opportunities and not as a failure; modeling the speaking process on how the learning goes on and not only on what has been learnt; encouraging students for discussion on what is helping them to learn effectively and on explanation of the answers; helping students in becoming more consciousness of their own learning styles; providing learning styles that are less available.

3.7. Changeable outcomes. Posing an authentic problem enables students to achieve outcomes on a different level. Students with different capabilities will achieve those outcomes

that are suitable to their level of understanding and learning. However, if clear direction and sum of rules are given when posing a task, the demands for students with low competencies can go too low.

3.8. Formative assessment. Continuous assessment and feedback give teachers the opportunity to modify their methods according to students' needs and to the learning conditions. The assessment of students' achievements during the school year as well as at the end of a topic or topics provides information on students' achievement. During the class, teachers can use various assessment methods which will give them information on the level of understanding, interpreting and learning in that particular moment. The flexibility in using assessment methods enables students to estimate which are the learning styles that ensure their higher achievements. In the assessment process, feedback is very relevant. Timely and constructive feedback gives students the opportunity to identify the steps they should take in order to go further in their learning. Feedback can help students to think deeply about the criteria for success and about what can their peers do in order to improve their outcomes.

4. Differentiation as a factor of interaction among teachers and gifted and talented in the regular teaching. Teachers' knowledge of differentiated teaching and of the available strategies for gifted and talented is very significant factor that affects the interaction between teachers and these students and contributes on the promotion of students' learning and development in class. Thus, there is a need of teachers' trainings that will improve the learning of these students in regular class. Often, teachers in regular classes ignore gifted and talented and give them to fulfill the same tasks and problems as regular students because they are the minority in the class.

There are many reasons for why teachers do not spend enough time with gifted and talented in their classrooms. Many international researches have been conducted in order to examine teachers' perception and practice towards the differentiated teaching in their classroom. These studies reveal that teachers have positive attitudes towards differentiation. However, they reveal that inappropriate conditions for its practicing occur and this involves: teachers' preparation and teachers being overloaded as well as the lack of time for classes' preparation.

Teachers' preparation to practice the differentiated teaching in their classrooms is of a great significance for teachers' decisions regarding: teaching curricula, planning of the teaching, organization etc. However, the differentiation is still absent in the classrooms primarily because teachers are not well prepared with process knowledge as well as with pedagogical knowledge.

4.1. Teachers' competencies for implementation of the differentiated teaching. In order to implement the differentiated teaching in their classrooms, teachers should be motivated. The motivation is defined as a component of the professional teachers' competencies and it should be seen in two aspects: believing in self-efficacy and enthusiasm.

Self-efficacy refers to teachers' belief in their competencies, i.e. how capable are they in teaching and learning processes in their classrooms. Besides, self-efficacy initiates some teachers' activities and affects the quality and the time for the effort. Teachers' enthusiasm is defined in relation to their high quality learning and to their influence on students' achievements, encouraging students' interest, learning and motivation.

Professional teachers should have: knowledge and competencies to recognize and identify gifted and talented and their needs; knowledge and understanding of the cognitive, social and emotional characteristics and needs and of any difficulties these students may encounter; knowledge and capability to find and implement more advanced content, information and ideas; competency and skills to plan and realize the differentiated teaching in order to satisfy gifted and talented interests, intellectual and emotional needs as well as their competency for independency; competence of creating learning environment for talented and gifted in order for them to show their uniqueness; competence for encouragement of their progress and of achieving better results in the learning process, effective question posing and implementing the critical and creative thinking.

5. Methodological approach towards this research

5.1. Research problem. This research is directed towards the needs of talented and gifted students. These students should: work in an environment that will stimulate them and provide them with approach to high quality resources; know that they are allowed to pose questions for improvement and that their answers will be taken into account; get appropriate encouragement; be recognized as persons with strengths and weaknesses and maintain the discussion with teachers, other students and adults. These conditions will be achieved when teachers will directly address gifted and talented strengths and weaknesses as well as when they personalize the way teaching is organized and the way of learning.

5.2. Research subject. The differentiation in the classroom offers an appropriate environment to students and they can fulfill their academic needs. This type of teaching looks for minimum intervention when working with talented and gifted. The subject of this research is to examine what determines how often teachers from primary and secondary education in RNM are implementing the differentiated teaching in their everyday practice in regard to the regular classroom when working with gifted and talented students.

5.3. Research type. This research is: a) developmental – it refers to activities that will improve the everyday teaching practice in order to gain teachers' reflection on implementation of the differentiation in the classroom as an intervention when working with gifted and talented. The research examines how much are teachers familiar with the concept differentiated teaching and how often they implement this intervention in the regular teaching as well as whether the implementation depends on teachers' age and working experience; b) empirical – the data are collected directly from the teaching practice; c) quantitative – through survey the number of teachers (in the primary and secondary education) who are familiar with the differentiated teaching and who implement this intervention in relation to their age and working experiences will be determined.

5.4. Research aim. The aim is to examine teachers' knowledge and implementation of the differentiation in the regular teaching as a way of supporting gifted and talented students.

5.5. Research tasks

5.5.1. General task: The general task is to collect and process data that refer to how often the differentiated teaching is used from teachers in the regular teaching in the primary and secondary schools in RNM.

5.5.2. Particular tasks: The research has the following particular tasks: to collect and process data regarding teachers' knowledge of the differentiated teaching in the primary and secondary schools; to collect and process data regarding the frequency of teachers' implementation of the differentiated teaching in the regular teaching in the primary and secondary schools; to collect and process data regarding the segments of the classes in the regular teaching in which teachers in primary and secondary schools implement the differentiated teaching, the most in order to support gifted and talented students.

5.6. Research justification. This research is justified because talented and gifted students spend most of the day in a regular teaching class. Unfortunately, the regular teaching, in general, is not adjusted to satisfy their needs, thus these students are on risk not to achieve their full potentialities.

5.7. Research variables: Independent variables: age and working experience (primary or secondary school); Dependent variable: the differentiated teaching.

5.8. Hypothetical frame

Main hypothesis: Teachers' knowledge and implementation of the differentiated teaching in the regular teaching in primary and secondary school in the region Bitola – Resen – Demir Hisar do not depend on teachers' age and working experience.

Special hypothesis: 1. Teachers' knowledge of the differentiated teaching in the regular teaching in primary and secondary school in the region Bitola – Resen – Demir Hisar does not depend on teachers' age and working experience; 2. The frequency of implementation of

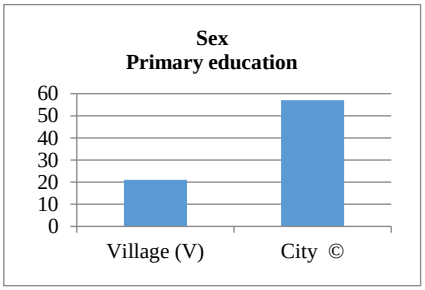
the differentiated teaching in the regular teaching in primary and secondary school in the region Bitola – Resen – Demir Hisar as an intervetion to support gifted and talented does not depend on teachers' age and working experience

Particular hypothesis: Within each special hypothesis, particular hypotheses are formulated and they refer to concrete questions and answers.

5.9. Research sample: In determining the sample, methodological standards of representativeness and adequacy are taken into consideration. Thus, the sample consists of 80 teachers from 8 primary and 70 teachers from 7 secondary schools in the region Bitola – Resen – Demir Hisar. The quantitative indicators are given in the tables below:

Table 1 Primary education

Sex		Total
M	F	
21 (26,9%)	57 (73%)	78 (100%)



Secondary education

Sex		Total
M	F	
13 (19,6%)	53 (80,3%)	66 (100%)

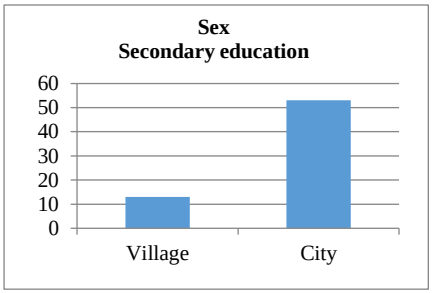
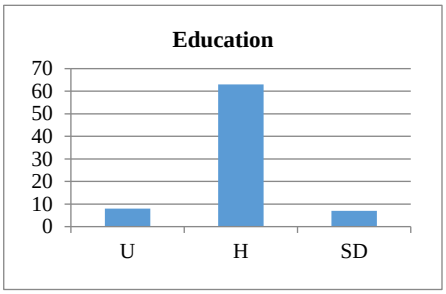


Table 2 Primary education

Education			Total
Upper (U)	Higher (H)	Scientific degree (SD)	
8 (10,2%)	63 (80,7%)	7 (8,9%)	78 (100%)



Secondary education

Education			Total
Upper (U)	Higher (H)	Scientific degree (SD)	
1 (1,5%)	51 (77,2%)	14 (21,2%)	66 (100%)

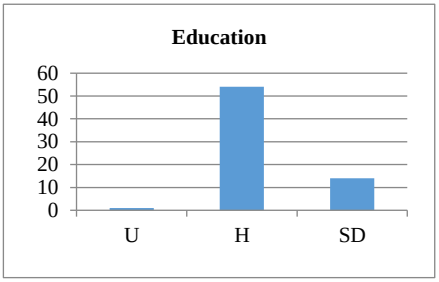
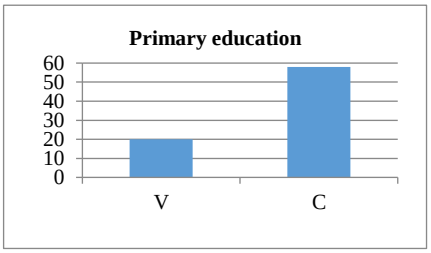


Table 3 Primary education

Primary education		Total
V	C	
20 (25,6%)	58 (74,3%)	78 (100%)



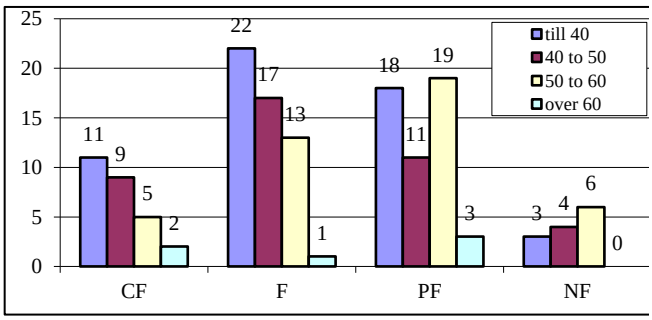
5.10. Research methods and instruments: In this research the method of theoretical analysis and analysis of the practice are used, mostly because the theory and the practice are connected and they cannot be analyzed separately. Data are collected through survey for teachers, analysis of teaching plans and observation of teaching classes. The survey for teachers in primary and secondary education has two parts. The first part contains six statements that refer to some general information for teachers – independent variables. The second part refers to teachers' opinion on the differentiated teaching and its implementation within the regular teaching.

6. Research results – interpretation. Special hypothesis 1 – The teachers' knowledge of the differentiated teaching in the regular teaching in primary and secondary school in the region Bitola – Resen – Demir Hisar does not depend on the teachers' age and working experience.

Table 1: Are you familiar with the way of realization of the differentiation within the regular teaching?

Age	Completely familiar (CF)	Familiar (F)	Partially familiar (PF)	Not familiar (NF)	Total
40 or under	11 (7.6%)	22 (15.2%)	18 (12.5%)	3 (2%)	54 (37.5%)
40 to 50	9 (6.2%)	17 (11.8%)	11 (7.6%)	4 (2.7%)	41 (28.4%)
50 to 60	5 (3.4%)	13 (9%)	19 (13.1%)	6 (4.1%)	43 (29.8%)
over 60	2 (1.3%)	1 (0.6%)	3 (2%)	0 (0%)	6 (4.1%)
Total	27 (18.7%)	53 (36.8%)	51 (35.4%)	13 (9%)	144 100%)

df = 9 p = 0.49100 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21.67 χ^2 = 8.43



Working experience	Completely familiar (CF)	Familiar (F)	Partially familiar (PF)	Not familiar (NF)	Total
10 and under	10 (6,9%)	16 (11,1%)	13 (9%)	0 (0%)	39 (27%)
10 to 20	5 (3,4%)	21 (14,5%)	18 (12,5%)	5 (3,4%)	49 (34%)
20 to 30	10 (6,9%)	11 (7,6%)	16 (11,1%)	5 (3,4%)	42 (29,1%)
over 30	2 (1,3%)	5 (3,4%)	4 (2,7%)	3 (2%)	14 (9,7%)
Total	27 (18,7%)	53 (36,8%)	51 (35,4%)	13 (9%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,19729 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 12,29

Regarding teachers' age and working experiences, 64 (44,4%) teachers are partially or not familiar with the differentiated teaching. Most teachers, 22 (15,2%), that are familiar with this intervention have 40 or less years. In relation to teachers' working experience, most teachers that are familiar with the differentiated teaching have working experience from 10 to 20 years. The analysis of teachers' lesson plans and teaching classes' observation indicate that students work in heterogeneous groups or in pairs on the same assignments. Special activity is planned only for students with difficulties if the class contains such students.

Because the value of χ^2 = 8,43 and this value is smaller than the tabular value of χ^2, for a chosen level of significance 0, 01, it can be concluded that under 99% of probability, the two variables are independent. Thus, teachers' knowledge of differentiated teaching does not depend on their age.

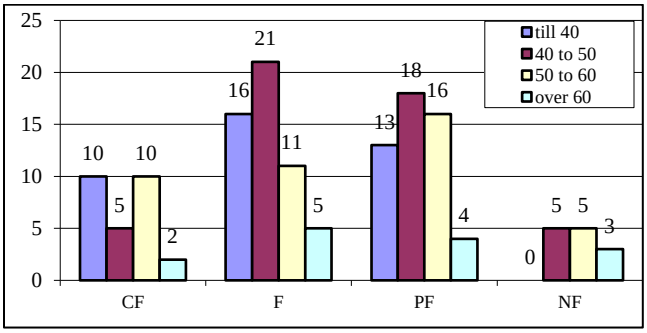
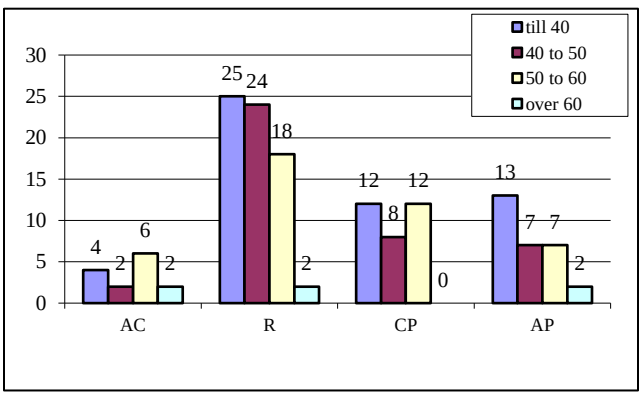


Table 2: Which of the statements do not refer to way in which the teaching can be distinguished in order to satisfy the need of all students?

Age	Adjustement of the teaching curriculum content (AC)	Rejecting the teaching plan and program (R)	Students are offered to choose products (CP)	Adjustment to the learning process (AP)	Total
40 or under	4 (2.7%)	25 (17.3%)	12 (8.3%)	13 (9%)	54 (37.5%)
40 to 50	2 (1.3%)	24 (16.6%)	8 (5.5%)	7 (4.8%)	41 (28.4%)
50 to 60	6 (4.1%)	18 (12.5%)	12 (8.3%)	7 (4.8%)	43 (29.8%)
over 60	2 (1.3%)	2 (1.3%)	0 (0%)	2 (1.3%)	6 (4.1%)
Total	14 (9.7%)	69 (47.9%)	32 (22.2%)	29 (20.1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0.30067 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16.92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21.67 χ^2 = 10.65



Working experience	Adjustement of the teaching curriculum content (AC)	Rejecting the teaching plan and program (R)	Student are offered to choose products (CP)	Adjustment to the learning process (AP)	Total
10 or under	2 (1,3%)	21 (14,5%)	7 (4,8%)	9 (6,2%)	39 (27%)
10 to 20	4 (2,7%)	23 (15,9%)	10 (6,9%)	12 (8,3%)	49 (34%)
20 to 30	6 (4,1%)	20 (13,8%)	14 (9,7%)	2 (1,3%)	42 (29,1%)
over 30	2 (1,3%)	5 (3,4%)	1 (0,6%)	6 (4,1%)	14 (9,7%)
Total	14 (9,7%)	69 (47,9%)	32 (22,2%)	29 (20,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,06270 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 21,67

In relation to teachers' working experience in teaching, the value of χ^2=12,29 is smaller than the tabular value, for a chosen level of significance 0,01, and it can be said that under 99% of probability the two variables are independent. Therefore, teachers' knowledge of the differentiated teaching does not depend on their working experience in teaching.

In table 2, it is seen that 69 (47,9%) teachers think that rejecting the teaching plan and program in order to satisfy students' interests is a way that can distinguish the teaching to satisfy students' needs; however, this is not a way to conduct the differentiated teaching. This is not in correlation with the answers of the previous question in which 80 (55,6%) teachers stated that they are completely familiar or familiar with the differentiated teaching. For this question which has the function to confirm the first hypothesis, the value of χ^2 = 10,65 and is smaller than the tabular value of χ^2, for chosen level of significance 0,01, thus, it can be claimed that under 99% of probability the two variables are independent. Thus, teachers' judgment on the way that teaching can be distinguished in order to satisfy the needs of all students does not depend on their age and work experience.

Teachers have attended trainings for using different techniques for students'

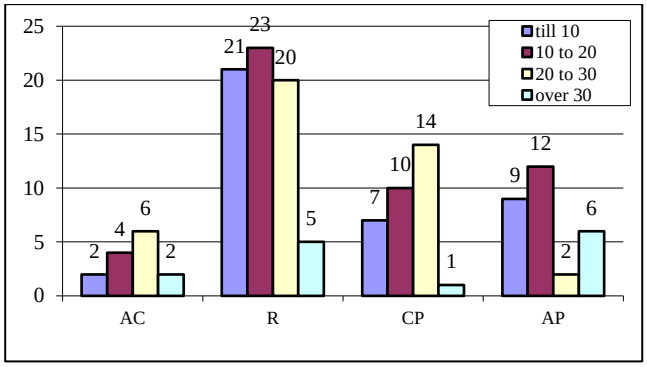
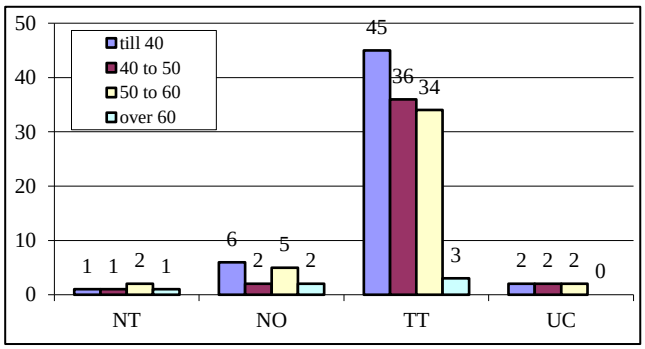


Table 3: Complement this sentence with the best answer.
Differentiation _____.

Age	There is no teaching with all students in class (NT)	Some students will never have an obligation to do things they do not want to do (NO)	tTeachers teach the way the students learn the best in class (TT)	Teaching is realized in an upside down classroom (UC)	Total
40 or under	1 (0,6%)	6 (4,1%)	45 (31,2%)	2 (1,3%)	54 (37,5%)
40 to 50	1 (0,6%)	2 (1,3%)	36 (25%)	2 (1,3%)	41 (28,4%)
50 to 60	2 (1,3%)	5 (3,4%)	34 (23,6%)	2 (1,3%)	43 (29,8%)
over 60	1 (0,6%)	2 (1,3%)	3 (2%)	0 (0%)	6 (4,1%)
Total	5 (3,4%)	15 (10,4%)	118 (81,9%)	6 (4,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,40475 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 9,36

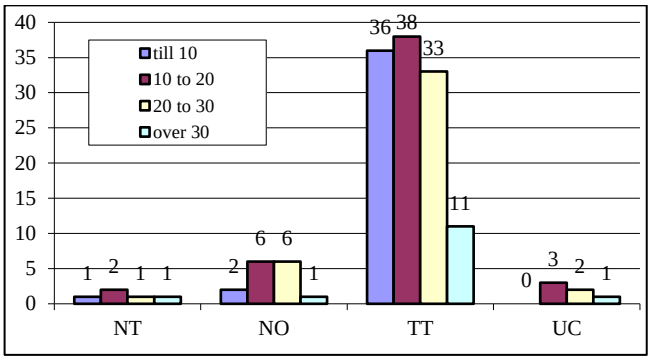


Working experience	There is no teaching with all students in class (NT)	Some students will never have an obligation to do things they do not want to do (NO)	tTeachers teach the way the students learn the best in class (TT)	Teaching is realized in an upside down classroom (UC)	Total
10 or under	1 (0,6%)	2 (1,3%)	36 (25%)	0 (0%)	39 (27%)
10 to 20	2 (1,3%)	6 (4,1%)	38 (26,3%)	3 (2%)	49 (34%)
20 to 30	1 (0,6%)	6 (4,1%)	33 (22,9%)	2 (1,3%)	42 (29,1%)
over 30	1 (0,6%)	1 (0,6%)	11 (7,6%)	1 (0,6%)	14 (9,7%)
Total	5 (3,4%)	15 (10,4%)	118 (81,9%)	6 (4,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,75020 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 5,90

teaching and learning. Therefore, 118 (81,9%) of them (table 3) have chosen the answer: teachers teach the way students learn the best in class. The need of encouraging various strategies for problem solving indicates that there is not only one teaching approach to teach all the notions, concepts, content, skills, and processes. Some approaches are better for research, other for cooperative work, some demand explanation or demonstration and some necessary include practice. Hence, there is not only one way to teach all students.

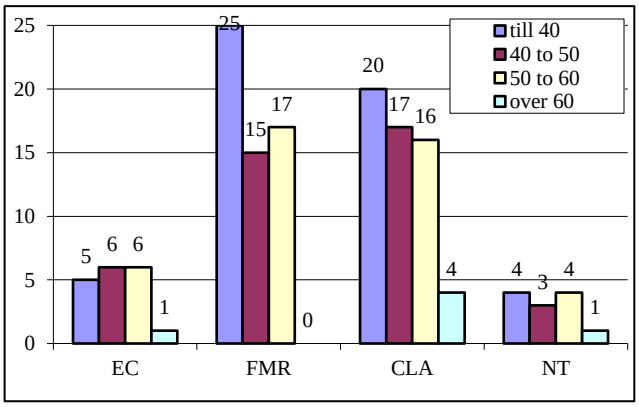
Students may achieve results when teachers use various approaches and techniques in class for various goals. However, when planning and realizing the regular teaching, only one approach for learning and teaching is used for all students. So, because the value of χ^2 = 9,36 and is smaller than the tabular value of χ^2 for chosen level of significance 0,01, it can be stated that under 99% of probability, the two variables are independent. This means that teachers' definition of the concept differentiated teaching does not depend on their age.



Tables 4: When implementing a differentiation within the regular teaching, I stress out the:

Age	extent of the content (EC)	forms, methods and resources for work (FMR)	cognitive level of the assignments (CLA)	the needed time for work (NT)	Total
t 40 or under	5 (3,4%)	25 (17,3%)	20 (13,8%)	4 (2,7%)	54 (37,5%)
o 40 to 50	6 (4,1%)	15 (10,4%)	17 (11,8%)	3 (2%)	41 (28,4%)
o 50 to 60	6 (4,1%)	17 (11,8%)	16 (11,1%)	4 (2,7%)	43 (29,8%)
over 60	1 (0,6%)	0 (0%)	4 (2,7%)	1 (0,6%)	6 (4,1%)
Total	18 (12,5%)	57 (39,5%)	57 (39,5%)	12 (8,3%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,76025 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 5,79

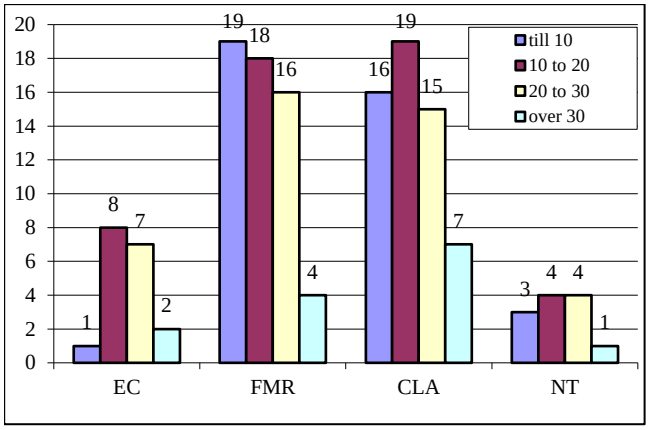


Working experience	extent of the content (EC)	forms, methods and resources for work (FMR)	cognitive level of the assignments (CLA)	the needed time for work (NT)	Total
10 or under	1 (0,6%)	19 (13,1%)	16 (11,1%)	3 (2%)	39 (27%)
10 to 20	8 (5,5%)	18 (12,5%)	19 (13,1%)	4 (2,7%)	49 (34%)
20 to 30	7 (4,8%)	16 (11,1%)	15 (10,4%)	4 (2,7%)	42 (29,1%)
over 30	2 (1,3%)	4 (2,7%)	7 (4,8%)	1 (0,6%)	14 (9,7%)
Total	18 (12,5%)	57 (39,5%)	57 (39,5%)	12 (8,3%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,70593 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 6,34

Also, teachers' definition on differentiated teaching does not depend on their work experiences as teachers, because the value of χ^2 = 5,90 which is bigger than the tabular value of χ^2, for chosen level of significance 0,01.

When implementing the differentiated teaching within the regular teaching, teachers stress out the following: the forms, methods and resources for work as well as the cognitive level of the assignments. However, it is very important to take into account the extent of the content and the needed time for work. The analysis of teachers' answers to this question show that they have given only one answer which in an indication of the lack of knowledge of this intervention. Because the value of χ^2 = 5,79 and it is smaller than the tabular value of χ^2, for chosen level of significance 0,01, it can be concluded that under 99% of probability the two variables are independent. This means that teachers' understanding on what to accentuate when implementing the differentiated teaching does not depend on their age. The same conclusion stands for data from the table that refers to the teachers' working experience.



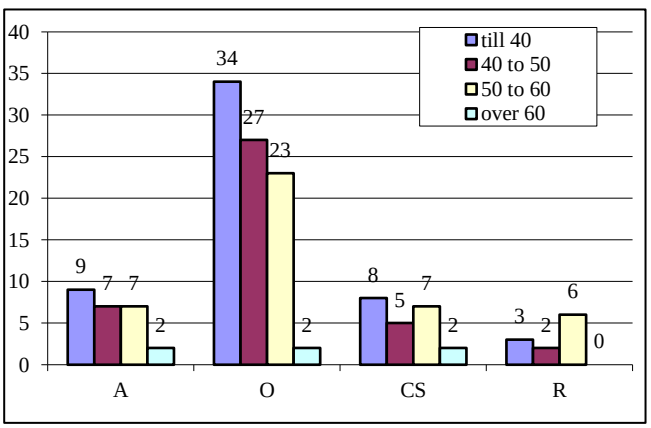
Therefore, the hypothesis that teachers' knowledge for the differentiated teaching does not depend on their age is confirmed.

Special hypothesis 2: The frequency of using the differentiated teaching within the regular teaching as support of gifted and talented students provided by teachers from primary and secondary schools in the region Bitola – Resen – Demir Hisar does not depend on teachers' age and work experience in teaching.

Table 1: Differentiation as a way of work with talented and gifted students in the regular teaching should be implemented:

Age	always (A)	often (O)	cannot say (CS)	rarely (R)	Total
40 or under	9 (6,2%)	34 (23,6%)	8 (5,5%)	3 (2%)	54 (37,5%)
40 to 50	7 (4,8%)	27 (18,7%)	5 (3,4%)	2 (1,3%)	41 (28,4%)
50 to 60	7 (4,8%)	23 (15,9%)	7 (4,8%)	6 (4,1%)	43 (29,8%)
over 60	2 (1,3%)	2 (1,3%)	2 (1,3%)	0 (0%)	6 (4,1%)
Total	25 (17,3%)	86 (59,7%)	22 (15,2%)	11 (7,6%)	144 (100%)

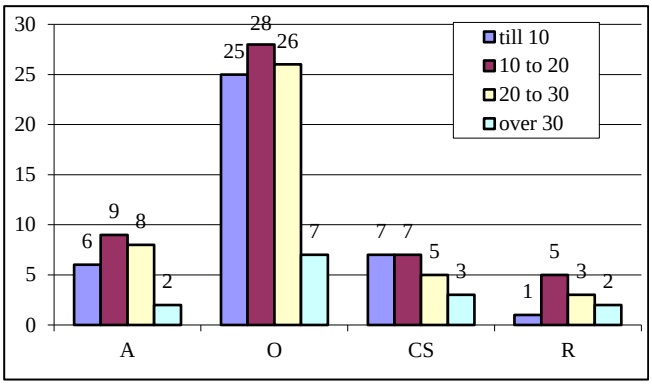
df = 9 p = 0,61111 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 7,25



25 (17,3%) teachers, in relation to their age and working experiences, think that the differentiated teaching should be used in teaching always, and 86 (59,7%) that it should be used often. The teachers that have 40 or less, 9 (6,2%), think that they should use this kind of intervention always and 34 (23,6%) state that they should use it often. In regard to the working experience, 6 (4,1%) teachers aged 40 or less believe that they should use this intervention always and 28 (19,4%) teachers with working experience from 10 to 20 years assume that they should use it often. However, the analysis of the lesson plans and the observation of the classes

Working experience	always (A)	often (O)	cannot say (CS)	rarely (R)	Total
10 or under	6 (4,1%)	25 (17,3%)	7 (4,8%)	1 (0,6%)	39 (27%)
10 to 20	9 (6,2%)	28 (19,4%)	7 (4,8%)	5 (3,4%)	49 (34%)
20 to 30	8 (5,5%)	26 (18%)	5 (3,4%)	3 (2%)	42 (29,1%)
over 30	2 (1,3%)	7 (4,8%)	3 (2%)	2 (1,3%)	14 (9,7%)
Total	25 (17,3%)	86 (59,7%)	22 (15,2%)	11 (7,6%)	144 (100%)

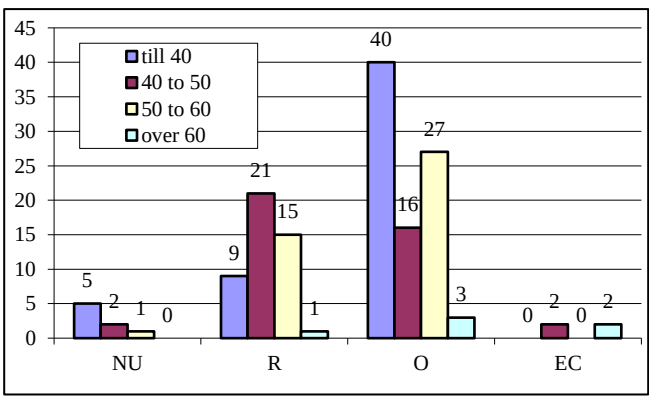
df = 9 p = 0,90267 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 4,13$



Tables 2: How often do you use the differentiated teaching?

Age					Total
	Do not use (NU)	Rarely (R)	Often (O)	On every class (EC)	
40 or under	5 (3,4%)	9 (6,2%)	40 (27,7%)	0 (0%)	54 (37,5%)
40 to 50	2 (1,3%)	21 (14,5%)	16 (11,1%)	2 (1,3%)	41 (28,4%)
50 to 60	1 (0,6%)	15 (10,4%)	27 (18,7%)	0 (0%)	43 (29,8%)
over 60	0 (0%)	1 (0,6%)	3 (2%)	2 (1,3%)	6 (4,1%)
Total	8 (5,5%)	46 (31,9%)	86 (59,7%)	4 (2,7%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,00001 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 40,26$
c = 0,467



suggest that the differentiated teaching is not used for talented and gifted students within the regular teaching.

The frequency of using the differentiated teaching within the regular teaching as support of the gifted and talented students provided by teachers from primary and secondary schools does not depend on teachers' age and experience in teaching because the values of $\chi^2 = 7,25$ и $\chi^2 = 4,13$ are smaller than tabular values of χ^2 for chosen level of significance 0,01.

Teachers aged 40 or less (86 or 59,7%) with work experience from 10 to 20 years (90 or 62,5%) esteem that they use the differentiated teaching. This arises from their thoughts that the differentiated teaching means stressing out the forms, methods and resources for work as well as the cognitive level of the assignments.

In relation to the school, primary or secondary, the analysis shows that 54 teachers in primary schools and 32 in secondary schools claim that they use the differentiated teaching. This difference in implementation of the differentiated teaching comes as a result of the trainings in mathematics and nature sciences. These trainings have a separate session dedicated to the differentiated teaching.

Still, the three years continuous monitoring from the counselors from the Biro of development of the education and foreign experts shows that the differentiated teaching is

Working experience	Do not use (NU)	Rarely (R)	Often (O)	Total
10 or under	2 (1,3%)	12 (8,3%)	25 (17,3%)	39 (27%)
10 to 20	3 (2%)	14 (9,7%)	32 (22,2%)	49 (34%)
20 to 30	0 (0%)	14 (9,7%)	28 (19,4%)	42 (29,1%)
over 30	3 (2%)	6 (4,1%)	5 (3,4%)	14 (9,7%)
Total	8 (5,5%)	46 (31,9%)	90 (62,5%)	144 (100%)

df = 6 $\chi^2_{(0,05)} = 12,59$ $\chi^2_{(0,01)} = 16,81$ $\chi^2 = 11,26$

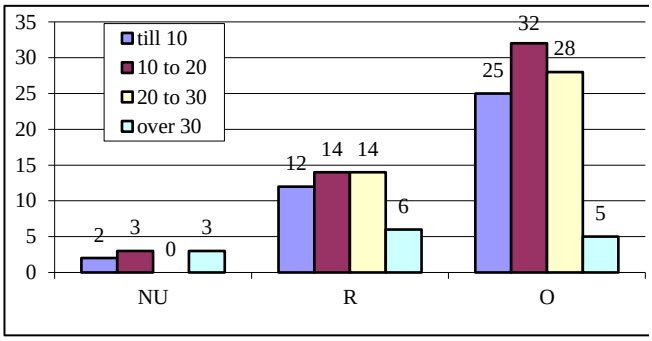
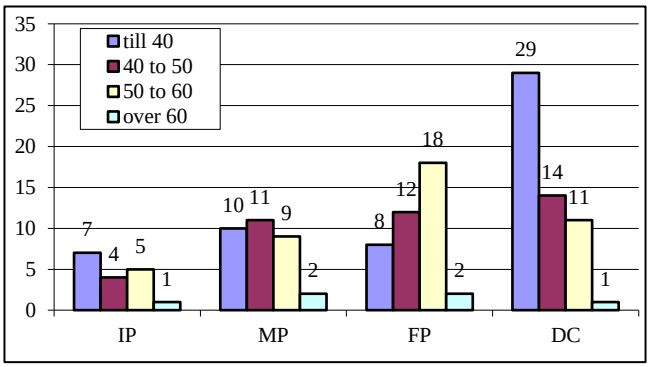


Table 3: In which segment of the class do you use the differentiation?

Age	Introductory part (IP)	Main part (MP)	Finishing part (FP)	During class (DC)	Total
40 or under	7(4,8%)	10 (6,9%)	8(5,5%)	29 (20,1%)	54 (37,5%)
40 to 50	4(2,7%)	11 (7,6%)	12 (8,3%)	14 (9,7%)	41 (28,4%)
50 to 60	5(3,4%)	9(6,2%)	18 (12,5%)	11 (7,6%)	43 (29,8%)
over 60	1(0,6%)	2(1,3%)	2(1,3%)	1(0,6%)	6 (4,1%)
Total	17 (11,8%)	32 (22,2%)	40 (27,7%)	55 (38,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,12408 $\chi^2_{(0,05)} = 16,92$ $\chi^2_{(0,01)} = 21,67$ $\chi^2 = 13,95$



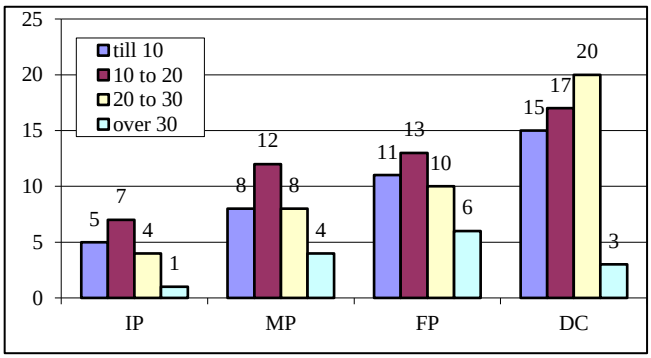
absent from the regular teaching.

Because the value of $\chi^2 = 40,26$ and this is smaller than the tabular value of χ^2, for a chosen level of significance 0,01, it is concluded that under 99% of probability the two variables are dependent. This means that teachers' opinion for using the differentiated teaching in the regular classes depends on their age. The level of connection is 0,467. The frequency of implementation of the differentiated teaching in the regular teaching does not depend on the teachers' working experience in teaching.

As for the segments of the class in which teachers use the differentiated teaching, it can be seen that 7 (4,8%) teachers aged 40 or less and 12 teachers (8,3%) with working experience from 10 to 20 years use this intervention in the introductory part. Further, 11 (7,6%) teachers aged 40 to 50 and 12 (8,3%) teachers with working experience from 10 to 20 years use the differentiation in the main part of the class. 18 (12,5%) teacher aged 50 to 60 and 13 (9%) with working experience from 10 to 20 years use this intervention in the finishing part of the classes. 55 (38,1%) teachers use the differentiation during the class, but this is not in accordance with the results from the analysis of the lesson plans and the classes' observation. Therefore, it can be said that the implementation of the differentiation within the regular teaching as a support of gifted and

Working experience	Introductory part (IP)	Main part (MP)	Finishing part (FP)	During class (DC)	Total
10 or under	5 (3,4%)	8 (5,5%)	11 (7,6%)	15 (10,4%)	39 (27%)
10 to 20	7 (4,8%)	12 (8,3%)	13 (9%)	17 (11,8%)	49 (34%)
20 to 30	4 (2,7%)	8 (5,5%)	10 (6,9%)	20 (13,8%)	42 (29,1%)
over 30	1 (0,6%)	4 (2,7%)	6 (4,1%)	3 (2%)	14 (9,7%)
Total	17 (11,8%)	32 (22,2%)	40 (27,7%)	55 (38,1%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,84117 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 4,92

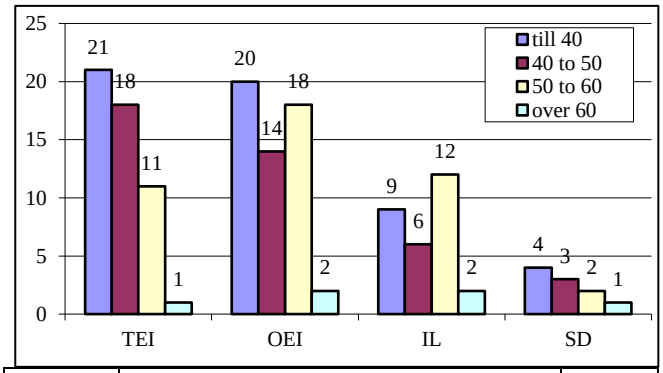


talented does not depend on teachers' age and work experience because the values of χ^2 =13,95 и χ^2 = 4,92 and they are smaller than tabular values of χ^2, for the chosen level of significance 0,01.

Tables 1: In which way do you prefer gain knowledge and skills for implementation of the differentiation of the regular teaching?

Age	Training from an educational institution (TEI)	Online training from an educational institution (OEI)	Independent research (informal learning) (IL)	Scientific degree (II cycle, III cycle) (SD)	Total
40 or under.	21 (14,5%)	20 (13,8%)	9 (6,2%)	4 (2,7%)	54 (37,5%)
40 to 50	18 (12,5%)	14 (9,7%)	6 (4,1%)	3 (2%)	41 (28,4%)
50 to 60	11 (7,6%)	18 (12,5%)	12 (8,3%)	2 (1,3%)	43 (29,8%)
over 60	1 (0,6%)	2 (1,3%)	2 (1,3%)	1 (0,6%)	6 (4,1%)
Total	51 (35,4%)	54 (37,5%)	29 (20,1%)	10 (6,9%)	144 (100%)

df = 9p = 0,62944 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 7,07



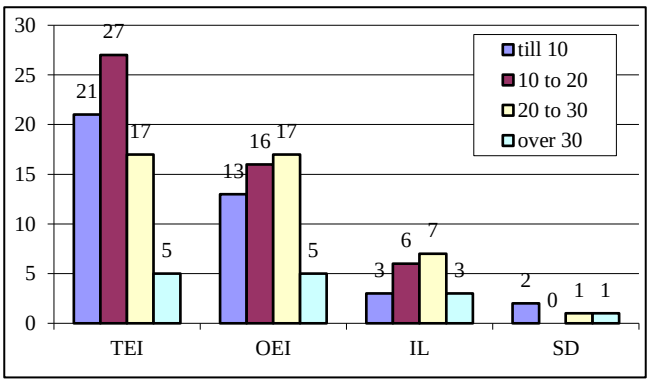
Working		Total

Thus, the hypothesis that the frequency of using the differentiated teaching within the regular teaching as a supoort of talented and gifted does not depend on teachers' age and work experience (primary and secondary education) is confirmed.

Teachers show interest for gaining deeper knowledge and skills in regard to implementation of the differentiation of the regular teaching. This is the simplest way to support talented and gifted. 51 (35,4%) teachers regarding the age ask for training conducted from an educational institution and 54 (37,5%) teachers like online training conducted

experience	Training from an educational institution (TEI)	Online training from an educational institution (OEI)	Independent research (informal learning) (IL)	Scientific degree (II cycle, III cycle) (SD)	
10 or under	21 (14,5%)	13 (9%)	3 (2%)	2 (1,3%)	39 (27%)
10 to 20	27 (18,7%)	16 (11,1%)	6 (4,1%)	0 (0%)	49 (34%)
20 to 30	17 (11,8%)	17 (11,8%)	7 (4,8%)	1 (0,6%)	42 (29,1%)
over 30	5 (3,4%)	5 (3,4%)	3 (2%)	1 (0,6%)	14 (9,7%)
Total	70 (48,6%)	51 (35,4%)	19 (13,1%)	4 (2,7%)	144 (100%)

df = 9 p = 0,60539 $\chi^2_{(0,05)}$ = 16,92 $\chi^2_{(0,01)}$ = 21,67 χ^2 = 7,31



from an educational institution.

In relation to their work experience, 70 (48,6%) teachers ask for training conducted from an educational institution and 51 (35,4%) want online training from an educational institution.

Thus, 18 (12,5%) teachers aged 50 to 60 show interest for online training conducted from an educational institution, and 17 (11,8%) teachers with working experience from 20 to 30 years show the same interest. However, it should be pointed out that the trainings should offer quality and not only quantity which is often the case.

Because the value of χ^2 = 7,07 and this is smaller than the tabular value of χ^2 for chosen level of significance 0,01, it is concluded that under 99% of probability the two variables are independent. This means that the choice of training does not depend on teachers' age and working experience.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Regarding the three ways of analysis (lesson plans, classes' observation and teachers' survey) the following key points can be presented: teachers' self-assessment on being familiar with the differentiated teaching is high, but is not in correlation with the practice; teachers' self-assessment on the implementation of the differentiated teaching is also high, but again is not in line with the practice and the analyzed lesson plans; teachers show interest and need of further education and trainings connected with the implementation of the differentiated teaching.

The teachers that are involved in teaching with the talented and gifted students should have appropriate trainings for working with these students; other vise they can constrain their development, interests and potentialities. In fact, the trainings for the differentiated teaching should provide not only knowledge of it, but skills for its implementation in the classroom as well. It is in teachers' nature to explore and to practice and therefore they should be supplied with knowledge and skills to work with gifted and talented within the regular teaching. Teachers should comprehend that working with these students imply knowledge to manage the techniques for teaching and learning in the classroom. If they can

work with students that have difficulties, they should also pay attention to gifted and talented that move ahead faster.

The differentiation of the regular teaching should: enable gifted and talented to move forward through the curriculum and to understand it in order to address the learning deepness and pace; use the real life experiences; engage these students in the process of providing decisions in the curriculum, thus giving them the opportunity to take responsibility for their own learning; allow these students to conduct independent projects based on their individual interests; enable these students to take property of their own learning through forwarding the teaching curriculum; teach them to interaction, work together, teach one another and participate in the teaching their peers actively; make them think of team teaching, cooperation and consultations with other teachers; help them to create their own goals which will be specific, measurable, real and reasonable regarding the time frame; support them according their needs; keep in mind that these students are maybe not excellent in all areas, meaning that teachers should be aware of their strengths and weaknesses; allow these students to work on independent projects if they finish certain assignment earlier; enrich their work with resources; give them opportunities to be involved in social activities; establish non rival, individualized and open classroom which will enable all students to go ahead according to their competencies.

Therefore, if these strategies are implemented, the differentiation of the regular teaching can be of great use for talented and gifted students.

REFERENCES

1. Gabrijelčič M. K., Željeznov M. S. (2018): Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era, University of Primorska Press Titov trg 4, 6000 Koper, http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-22-1.pdf [5. 02. 2020]

2. Salem N. (2018): Challenges in teaching gifted students with special learning difficulties: Using a strategy model of 'Asking, Analysing and Answering Questions' (AAA) to improve the learning environment, A Work-Based Project submitted to the University of Derby in partial fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Education , http://hdl.handle.net/10545/622896 [5. 02. 2020]

3. Seničar M. Ž. (2015): THE CHALLENGES OF PLANNING INDIVIDUALIZED PROGRAMMES FOR GIFTED STUDENTS, MIB d.o.o. Slovenija, http://research.rs/wp-content/uploads/2016/12/2217-7337_v06_n02_p038.pdf [5. 02. 2020]

4. Stambaugh T. (2005): Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom, https://www.researchgate.net/publication/237295179_Challenges_and_Possibilities_for_Serving_Gifted_Learners_in_the_Regular_Classroom

5. ČOTAR KONRAD S., KUKANJA GABRIJELČIČ M. (2015): Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 3*(2), 65-78. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2015214279 [5. 02. 2020]

6. Gifted Education Strategies, https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices

7. GIFTED STUDENTS: RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS, https://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/01/GiftedStudents.pdf, [2. 03. 2020]
8. Differentiation Strategies for Gifted and Talented Learners, https://www.st-clair.net/Data/Sites/1/media/public/SpecialEd/gifted-program/differentiation-and-enrichment-strategies-for-gifted-students.pdf, [2.03. 2020]
9. Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education, https://www.gloucestershire.gov.uk/media/4421/effective_provision_for_g_t_secondary8f54.pdf, [2. 03. 2020]
10. Meeting the Challenges of Working with Gifted Students, Workshop Overview, https://www.masterteacher.com/site/images/pdfs/113650_Excerpt.pdf, [15. 03. 2020]
11. Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15332276.2018.1537685, [15.03. 2020]
12. The Challenges of Gifted and Talented Education for Schools (2018), https://www.schoolgovernance.net.au/news/2018/11/15/the-challenges-of-gifted-and-talented-education-for-schools, [15. 03. 2020]
13. The challenge of gifted education, https://physicstoday.scitation.org/do/10.1063/pt.4.0654/full/
14. Talent Management - Meaning and Important Concepts, https://www.managementstudyguide.com/talent-management-principles.htm, [20.03. 2020]
15. The Difference Between Talent Development and Telent Mobility, https://www.randstadrisesmart.com/blog/difference-between-talent-development-talent-mobility, [20.03. 2020]
16. Tips for Creating Talent Development Strategies that Really Work!, https://yourlifeenhanced.net/talent-development-strategies/, [20.03. 2020]

Проф. др Јелена Максимовић[1]
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Асс Јелена Евтимов[2]
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет

ПОДРШКА ДАРОВТИМА У ЕВРОПСКОМ ПРОСТОРУ/ЗЕМЉАМА ЕВРОПЕ

*Резиме:*Образовање даровитих је, дуги низ година, било третирано као сувишна интервенција у раду са даровитима. Наиме, сматрало се да је даровитост, сама по себи, довољна и да не постоји потреба за било каквим утицајима како би се она развила. Сходно томе, пружање посебне подршке даровитима било је потпуно запостављено. Савремена схватања даровитости покренула су лавину истраживања која су довела да јасног закључка-потреба за пружањем подршке у развоју потенцијала изражена је код свих ученика, без обзира на ниво њихових способности. Данас, рад са даровитима представља посебну сферу образовања. Једина разлика, међу замљама Европе, јавља се у начину и организацији рада. Неке земље су, чини се, достигле врхунац у раду са даровитима али њихово усавршавање и даље траје. Са друге стране, „мрачнију страну“ Европе чине оне земље у којима су даровити, и данас, маргинална група.Пружање подршке даровитима, кроз образовање, а и изван њега, представља једну од значајнихих карика у развоју савременог друштва. Стратегије подршке развоју талентованих и даровитих, на ужем плану, прецизирају се документима појединих држава и ресорних министарстава. Препоруке на ширем плану националним министарствима просвете упућују међународне институције које пројектују развој на регионалном и глобалном нивоу (Максић, 2005)[3]. Готово свуда запажа се тенденција да се образовање даровитих усаврши и обогати иновативним моделима. У раду је приказана оганизација неколико система у неколико Евопских земаља.

Кључне речи: *даровитост, образовање даровотих, Европа, сфера образовања*

[1]jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs
[2]jeja2907@gmail.com
[3]Максић, С. (2005): Међународна регулатива о подршци даровитој деци кроз образовање. *Педагогија,* 60(4), 472-484.

Jelena Maksimović, Phd
University of Niš
Faculty of Philosophy
Jelena Evtimov[2]
University of Niš
Pedagogical faculty

The support to the gifted ones in Europe/ countries of Europe

Abstract: The education of the gifted was, for years, treated as excessive intervention while working with the gifted ones. Namely, it was considered that giftedness itself, was enough and that there was no need for any kind of influence for it to develop. According to this, offering any kind of special support to the gifted was completely neglected. The modern approach to the giftedness initiated a great amount of research which led to the clear conclusion- the need of giving a special support in developing a potencial is expressed with every student, regardless their personal abilities. Nowadays, working with the gifted ones represents a whole new sphere of education. The only difference among the European countries is the way and the organisation of work itself. It seems that some countries have reached the climax in the work with the gifted, but they still need to work on perfecting it. On the other hand, "the darker side" of Europe are the countries where the gifted are still a marginal group. Offering support through education and beyond it to the gifted shows one of the most meaningfull grummets in developing the modern society. The strategies of support in development the talented and the gifted ones, in a narrower plan, are becoming precize in the documents of some countries and line departments. The reccomendations on a wider plan to the national education departments direct the international institutions which project the development on the regional and global level (Maksić, 2005). Almost everywhere can we see the tendency to improve and enrich with the innovative models the education of the gifted. In work, there has been shown the organisation of a few systems in some of the European countries.

Key words: giftedness, gifted education, Europe, sphere of education

[1] jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs
[2]jeja2907@gmail.com
[3]Maksić, S. (2005). Međunarodna regulativa o podršci darovitoj deci kroz obrazovanje. *Pedagogija*, *60*(4), 472-484.

Уводна разматрања

Став који је доминирао деценијама, на подручју Европе, био је да даровитима није потребна додатна подршка или помоћ. Овакав став довео је до тога да мере за подстицање даровитости буду потпуно запостављене. Истраживања на тему даровитости и напредак на пољу образовања показао је да је подршка потребна свим ученицима, у складу са њиховим потребама и способностима. Тако је и образовање даровитих угледало светлост дана и постало све актуелније у већини европских земаља.

Однос према даровитости се, деценијама уназад, знатно разликовао од једне до друге земље. Са једне стране, постоје земље које имају посебно разрађен систем намењен пружању подршке даровитима, док са друге стране постоје оне земље које даровите не препознају као посебну категорију у свом систему. Облици рада са даровитима се, такође, разликују. Идентификација даровитих ученика је, свакако, један од главних образовних изазова у раду са даровитима (Reid & Boetterg, 2015). Уз мноштво различитих метода које се користе у процесу идентификације даровитости, до сада није разрађен јединствени систем, ни од стране теоретичара, ни од стране практичара, који би се могао користити да се недвосмислено утврди ниво способности појединца. Значајно је напоменути да је адекватно и благовремено идентефиковање даровитости кључни услов за развијање оптималних облика образовне активности (Sekowski & Lubianka, 2015). Због тога је важно стално и несметано интересовање за феномен даровитости. Анализа образовања даровитих у Европи тема је сталног интересовања, како психолошке тако и педагошке научне литературе.

Законска и терминолошка одређења даровитости

Иако је период мрачњаштва за даровите трајао дуго, последњих деценија запажа одређени напредак у односу према овој категорији. Циљ образовних система европских земаља јесте стварање услова за развој потенцијала свих ученика и пружање образовне подршке у складу са њиховим потребама. Поред тога, поједине европске земље уводе у своје школске програме све више мера које имају за циљ да побољшају постојеће методе подучавања надарених. Анализа облика и метода рада са надареним ученицима, који се користе у европским земљама, показује да су они веома разнолики на свим нивоима образовања и на тај начин пружају флексибилан избор из мноштва предлога. Како се акценат ставља на индивидуалну природу способности ученика, као и на њихове потребе и могућности, допушта се већа слобода у избору наставних садржаја, а методе и средства поучавања и учења постају разноврснији. Едукација надарених особа није усмерена само на развијање потенцијалних способности и вештина, мотивисање појединаца на достигнућа и њихово припремање за успех, већ и на промовисање оптималног и складног когнитивног, личног, друштвеног и емоционалног развоја (Sekowski & Lubianka, 2015). Поред тога, може се констатовати да земље Европе постају све сличније у третману даровитих ученика. Као главни узроци тог изједначавања последњих година наводе се следећи (Touron & Freeman, 2017:54)

1. Пад Совјетског Савеза 1989. године: Некада јасне разлике између истока и запада Европе почеле су да бледе и дошло је до снажног померања са совјетског гледања на

достигнућа даровитих као на добробит друштва, на гледиште које ставља акценат на бригу о даровитима као појединцима.

2. Имиграција: Прилив појединаца из других култура донео је различите ставове и уверења који су довели до суптилнијих промена.

3. Став према различитости: У Европи је израженији прихватајући и инклузивнији поглед.

4. Европска унија: Како је већина европских држава чланица овог тела, њен утицај имао је велики утицај на образовне проблеме, па и образовање даровитих.

Важну улогу у побољшању квалитета рада са даровитима, у Европи, имају институције попут Европског већа, Европског комитета за образовање деце и адолесцената који су интелектуално напредни, надарени и талентовани. Један од основних циљева ових инсттуција јесте да омогући наставницима, психолозима и педагозима, родитељима и свима онима који се баве образовањем даровитих у земљама Европе, да знања и искуства и промовишу иницијативе у раду са даровитима. Један о примера практичног остваривања ових циљева јесте организовање конференција, често уз учешће САД-а, Канаде и Аустралије, организовање радионица и курсева за унапређење квалификација потребних за рад са даровитом децом и омладином (Sekowski & Lubianka, 2015). Почетком озбиљног бављења даровитима на међународном нивоу може се сматрати оснивање Светског савета за даровиту и талентовану децу (Ђорђевић и Максић, 2005). Са оснивањем овог савета долази до оснивања сличних међународних организација. У наредне две деценије почињу са радом Европски савет за високе способности-1987. у Холандији и Еуроталнт-1988. године у Француској (Максић, 2005). Већина постојећих образовних мера за надарену децу и адолесценте претпоставља један од два облика. Прва укључује мере које се спроводе у школама као део основног образовања. То пре свега укључује различите врсте образовних активности које се предузимају на иницијативу школе и њених наставника као начина упознавања индивидуалне потребе ученика у погледу подршке развоју њихових талената. Друга обухвата активности које нису у школи, а које се пружају заједно са мерама у школи. Напредније и разноврсније активности укључују употребу различитих наставних метода како би се омогућио дубљи и шири третман тематских елемената датог школског предмета. Ове активности се чешће нуде у средњим школама (19 европских земаља, укључујући Белгију, Чешку, Шпанију, Данску, Литванију, Летонију, Пољску, Мађарску, Холандију, Аустрију, Словачку, Финску, Уједињено Краљевство, Бугарску и Румунију) него у основним школама где спада 13 европских земаља. У већини земаља постоји правно загарантовани аранжман назван „брзо праћење“, тј. могућност бржи завршетак редовног образовног пута и на основном и на секундарном нивоу. Даровити ученик, осим што похађа редовну наставу, може паралелно да има и приватно школовање или да полаже испит пред државним испитним одбором. Пример тих флексибилних мера је прилика да многе европске земље нуде ранији улазак у школу, заобилазећи часове и кућно образовање (Sekowski & Lubianka, 2015).

Када је реч о терминологији, и ту су уочене одређене разлике на простору Европе. Анализа термина који се користе у појединим европским земљама и регионима, а односе се на даровите, показује да су појмови који се најчешће користе у званичним документима „надарени“ и „талентовани“. Ипак, важно је напоменути да су у Великој Британији (Енглеска, Велс и Северна Ирска) два термина повезана са

различитим врстама надарености: термин „надарени“ односи се на способност учења, тј. интелектуалну или академску способност, док се „талентован“ више односи на уметничке и спортске способности. Осим већ поменутих појмова, у неким европским државама и регионима надарени ученици се описују фразама, попут „ученици са високим интелектуалним способностима“ (Шпанија) или „ученици са високим способностима“ (Румунија) итд. У скандинавским земљама не постоји посебна терминологија која се користи за означавање надарене деце и младих. Ово произилази из образовне политике тих земаља, која препоручује да се избегавају сви облици класификације ученика, посебно у погледу способности. За образовање, у скандинавским земаљама, од централног интереса је потенцијал за развој свих младих људи (Sekowski & Lubianka, 2015). У том смислу, даровити ученици нису издвојени као посебна категорија ученика која захтева другачији третман, о чему ће касније бити више речи.

Приказ стања појединих земаља Европе

Успех једне земље у раду са даровитима показује се на различите начине. Међународне компаративне студије показале су да, на пример, фински ученици постижу изванредне резултете у тестовима када је у питању наука, математика и читање. Финска спада у земље са највише успеха у Европи, тачније, увек је међу прве три, најбоље бодоване, земље у овим областима. Један од разлога значајних успеха које бележи Финска је принцип финске владе који подразумева једнаке могућности за све. То, у основи, значи да је образовање бесплатно и доступно свима, на свим нивоима. Такође, Финска пружа снажну финансијску подршку образовним институцијама у јавном сектору. Образовни циљеви система у Финској усмерени су на целокупни развој индивидуе. Међутим, за Финску је, као и за већину скандинавских земаља, карактеристично то што велики значај придају образовању деце која имају одређених потешкоћа у учењу. Са друге стране, образовање даровитих није посбно истакнуто у овом систему. Није прецизно дефинисано нити уоквирено законским регулативама. Ипак, шире гледано, диференцијација у образовним програмима присутна је још од предшколског периода па све до краја школовања, тако да се деца од самог почетка развијају у складу са својим способностима и потребама (Tirri & Kuusisto, 2013). У том смислу, Финска је земља чији образовни систем има добру основу за образовање даровитих, иако овај сегмент није посебно наглашен.

До видљивог напредка долази од 1980. године, када трендови ка индивидуалности и слободи избора повећавају могућност убрзаног напредовања за даровите. Даљи развој образовног система показао је потребу да се већа пажња посвети раду са даровитима, па је тако, 2007. године влада Финске, по први пут, нагласила значај подстицања талентованих и даровитих као један од основних образвних циљева. Већ од 2010. године диференцијација је дефинисана као основна стратегија која ће узети у обзир разлике ученика. Ипак, надарени ученици и њихове потребе још увек нису били посебно обрађени у формалним документима, а њихове потребе нису у потпуности задовољене у школама. Нови курикулум, примењен у августу 2016. године, је прецизнији у том погледу. И поред тога што подразумева иновације у погледу рада са даровитима, и даље се не помиње сам термин „даровити“ већ „ученици са посебним вештинама“ и „ ученици који брзо уче“ (Laine, 2018).

Тенденција која се запажа у Финској последњих деценија јесте отварање приватних интернационалних школа. Повећано је интересовање за изучавање

предмета на енглеском језику и добијање међународно признатих диплома. Пример такве школе јесте "Paivola", приватна школа у Финској, чији рад финснсијски подржава компанија Nokia (60%) а једним делом држава (40%) На тај начин, похађање ове школе, иако је приватна, је за ученике потпуно бесплатно (Tirri & Kuusisto, 2013).

Ни у Шведској, као што је случај и у Финској, се даровити ученици не издвајају као посебна категорија ученика. Закон их не препознаје као такве и не постоје готово никакви програми и видови активности који су намењени специјално усавршавању њихових спсобности. Насупрот земљама као што је, на пример Русија, где постоји велики број програма „обогаћивања" намењених подстицају даровитости, Шведска даровите не издваја из редовних програма (Lindberg & Kaill, 2012). Шведски школски систем окарактерисан је као егалитарни систем, систем једнаких могућности за све (Persson, 2010). Оваква дефиниција система, на први поглед, делује као позитивна, али посматрано из угла појединца, оних који су испод или далеко изнад просека, овај систем није најефикаснији. Шта се онда, у оваквом систему, дешава са даровитим ученицима? Исти аутор (2010) истиче да је Европа, када је реч о третману дарвитих, подељена на две фракције-једна се залаже да даровите издвоји из масе, и ту спадају Велика Британија, југосисточна Европа и источни део централне Европе. Земље из ових делова Европе имају посебне програме намењене раду са даровитима. Са друге стране, већину скандинавских земаља карактерише егилитарни образовни систем у коме, у основи, не постоји посебна политика за даровите ученике, можемо рећи са изузетком Финске, које је последњих деценија почела посебно да се бави даровитима као једном од основних инвестиција за развој и напредак целокупног друштва.

Да једнаконст није увек предност и да даровитост, у неким ситуацијама, може да буде фрустрирајућа, доказ су даровити адолесценти у Шведској, који немају никакве изазове у школи па тако ни могућности да искажу своје потенцијале. То често доводи до тога да се јављају проблеми у вршњачким односима, односно, да се даровити тешко уклапају са својим вршњацима. Мада образовање наставника није посебно специјализовано за рад са даровитим ученицима, када је од шведских учитеља тражено да окарактеришу даровиту децу, они су их препознали као независне, прилагодљиве, свестране, оријентисане према високим достигнућима, високо мотивисане, активне, жељне учења, марљиве, нестрпљиве, радознале и жељне нових изазова (Persson, 2010). То је, и поред свих слабости овог система у односу на даровите, ипак охрабрујућа чињеница јер то што наставници препознјау разлику међу ученицима даје наду да се, на било који начин, пружи подршка развоју њихових потенцијала.

За разлику од већине скандинавских земаља, у појединим земљама Европе формирају се разреди или школе за ученике са изузетним способностима и то је један од популаранијих начина пружања подршке надареним ученицима, и на основном и на средњем нивоу. У основним школама надарена деца могу да уче у одвојеним групама, у складу са врстом и степеном својих способности. На средњем нивоу надареним младима нуди се могућност да похађају специјализоване школе (средње школе специјализоване за уметност и музику) или часове по проширеном наставном програму из одређених предмета. Пример таквог система наставе је Академски средњошколски комплекс у Торуњу, у Пољској, под покровитељством Универзитета Никола Коперник. Школа примењује обогаћени и убрзани модел наставе помоћу којег ученици могу проширити своје знање у складу са својим интересовањима, одабиром

једног од три профила учења: слободне уметности, природне науке и математика. Поред тога, могу учествовати у лабораторијским истраживањима, уметничким радионицама, предавањима и семинарима које води академско особље универзитета (Sekowski & Lubianka, 2015). Ситуација у овом делу Европе је, очигледно, драстично другачију у односу на већи део скандинавске регије.

Образовање даровитих у Немачкој специфично је јер се доста разликује унутар саме земље, тако да се може посматрати и анализирати засебно за сваку покрајуну. Термин „даровити“ помиње се у законима појединих покрајина, а негде су чак и утврђени прописи са мерама за образовање даровитих. У свим покарајинама постоје смернице за пружање подршке даровитима, у смисли ранијег поласка у школу или прескакање разреда. Такође, ван школе организују се курсеви и летњи кампови као и многобројна такмичења за даровите. Што се тиче идентификације, психолошка тестирања имају значајну улогу (Протић, Татић Јаневски и Ђурић, 2009). У Словачкој је, такође, створена мрежа специјализованих школа за надарене. Пројекат APROGEN (Alternative Program for Gifted EducatioN in Slovakia) има за циљ идентификовање надарених ученика и подршку њиховом развоју у оквиру тростепеног образовног циклуса. Програм наглашава развој личности и мотивације ученика, као и обликовање њихове социјалне и емоционалне компетенције. Такође, значајно је поменути богату традицију у раду са даровитима која се годинама спроводи у Русији и Украјини на пољу образовања даровитих из области природних наука. Школе у тим земљама нуде обогаћене наставне програме из више области, припремљене према индивидуалним потребама ученика и засноване на моделу убрзане наставе. Знање ученика потврђује се њиховим учешћем у националним и страним универзитетским истраживачким програмима и такмичарским испитима (Sekowski & Lubianka, 2015).

У Словенији школско законодавство представља значајну карику за развој система образовања даровитих. Школе организују додатне часове и сличне активности у којима ученици учествују на добровољној бази. Држава даје подршку школама да помажу даровитима у остваривању потенцијала. Гимназије и средње школе дају могућност ученицима да паралелно похађају и друге школе, на пример музичку школу, и прилагођавају школске обавезе ученика који се спремају за међународна такмичења из различитих области. Када је реч о идентификацији она се, обично, спроводи у првој и другој тријади деветогодишње основне школе, а ако је то потребно, може се поновити у трећој. На тај начин се свим ученицима пружа једнака шанса да буду на време идентификовани. У словеначком систему примењују се следеће методе рада са даровитима-ранији упис у школу, интерна диференцијација, прескакање разреда, додатни часови, делимична екстерна диференцијација, активности и пројекти од интереса, програми „обогаћивања“, индивидуална настава, истраживачки рад младих, такмичења, психолошко и педагошко саветовање. На педагошким факултетима као и на Филозофском факултету у Љубљани, проблематика рада са даровитим ученицима је саставни део наставног плана и програма у образовању будућих наставника. На свим факултетима постоје курсеви из области препознавања даровитих и рада са њима (Протић, Татић Јаневски и Ђурић, 2009). Посебна пажња посвећена образовању наставника, какав је случај у Словенији, не среће се у земљама као што су, на пример скандинавске. Важно је нагласити да је припрема наставника за рад са даровитим ученицима почетна и изузетно значајна карика за адекватан и што квалитетнији третман даровитости у једном систему.

Белгија је била још једна од земаља у чијем законодавству не постоји одређена дефиниција надарености или образовања даровитих ученика. До промене

долази 2000. године, када су основне школе постале заинтересоване за рад са даровитом децом у оквиру редовног школског система. Током редовне школске године неке школе (основне и средње) покренуле су посебне одредбе и експерименте за способније ученике. Активности ван школе углавном се организују кроз такмичења. Ни у Белгији не постоји званичан поступак идентификације надарених. Свака школа развија свој поступак идентификације. Тестови психолошке интелигенције најчешће се користе у поступку идентификације (Максић, 2005). Слична ситуација је и у Француској. Ни тамо не постоји званична процедура идентификације даровитих ученика. Не постоји ни законски оквир који се баве специјално радом са даровитим ученицима нити је предвиђена посебна настава за даровите ученике. Национални наставни план предвиђен је за све ученике на сваком нивоу образовања. Основна премиса на којој се заснива образовни систем јесте да се обрзбеде једнаке могућности за све. Посебно се фаворизују идеје хетерогеног одељења на свим нивоима. Прескакање разреда и ранији упис у шклу су присутни али се заснивају на процени родитеља и наставника. Такође, припрема будућих наставника за рад са даровитима није препозната (Протић, Татић Јаневски и Ђурић, 2009).

У Србији се, према званичним подацима, образовна подршка даровитим и талентованим ученицима појавила седамдесетих година двадесетог века. Од тада постоје посебни облици рада који се примењују у раду са даровитима- додатна настава, ваннаставне и ваншколске активности, могућност убрзаног школовања и ранијег уписа у школу. Године1966.отворена је прва специјализована школа за даровите ученке из области математике- Математичка гимназија. У овом периоду појављују се садржаји и активности намењени напреднијим ученицима и не очекују се једнаки резултати од свих. Индивидиуалне разлике као и разлике у постигнућима ученика постају прихватљиве већ од основне школе. Почињу да се, према могућностима, организују ваннаставне и ваншколске активности за ученике који су заинтересовани. Организује се и додатни рад у школама где ученици могу да задовоље своја интересовања и да прошире своја знања (Максић, 2005). Сваки ученик који је препознат као даровит, од стране наставника, родитеља или стручних сарадника, има право на рад према индивидуалном образовном плану, пролагођеном његовим потребама и могућностима.

Закључна разматрања

На основу изложеног чини се да су администратори за образовање, последњих неколико деценија, постали свесни да је даровитим ученицима неопходна подршка и помоћ како би остварили своје потенцијале. Осим тога, подигнута је свест о томе да даровити представљају један од носећих стубова сваког успесног друштва. Ипак, и данас је, у неким европским земљама, бављење даровитима искључено из законске регулативе. У већини скандинавских земаља, на пример, не постоји посебан протокол о идентификацији даровитих. Објашњење је да је образовање усмерено на сваког појединачног ученика, како би свима биле пружене једнаке шансе и да ће у таквим условима они најбољи да се истакну.

Да би изградили образовне системе који подржавају потенцијал надарених ученика, земљама су потребни одговарајући образовни акти. Прописи који се односе на подршку развоју надарених особа требало би да имају правну основу у облику одговарајућих терминолошких одредби као и критеријума за разврставање и посебних образовних мера. Формалне одредбе су саставни део основног образовања и предмет

су засебних активности које омогућавају или покрећу спровођење специфичних образовних програма од стране наставника, родитеља, психолога или педагога у свом раду са надареним (Sekowski & Lubianka, 2015).

Морамо бити свесни да учника у школи није крајњи резултат у развоју даровитости. Шира слика подразумева економску стабилност једног друштва, напредак и достугнућа у разним сферама, од науке до уметности. Због тога је подршка која је потребна даровитима да би успели и као појединци али и да би довели до просперитета целог друштва, значајна и како у школском тако и у ваншколском систему.

Литература:

1. Đorđević, B., Maksić, S. (2005): Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 125-147.

2. Laine, S. (2018). Finland. *Newsletter of The World Council for Gifted and Talented Children*, 36 (1), 7-8.

3. Lindberg, B. & Kaill, K. (2012). Life Experiences of Gifted Adolescents in Sweden. Sweden, Örebro University

4. Maksić, S. (2005). Međunarodna regulativa o podršci darovitoj deci kroz obrazovanje. *Pedagogija,* 60 (4), 472-484

5. Monks, F.J. & Pfluger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. *Radboud University Nijmegen*

6. Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted, 33*, 536–569. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893883.pdf

7. Протић, Ј, Татић Јаневски, С. и Ђурић, З. (2009). Образовање даровитих у земљама европске уније. Београд: *Завод за унапређивање образовања и васпитања*

8. Reid, E. & Boetterg, H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. Slavonic Pedagogical Studies Journal, 4 (2), 158-171. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171

9. Sękowski, A. E, & Lubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, *31*, 73–90. http://dx.doi.org/ 10.1177/0261429413486579

10. Tirri, K. & Kuusisto E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted* XX(X), 1–13. DOI: 10.1177/0162353212468066

11. Touron, J. & Freeman, J. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators, S.I. Pfeiffer (Ed.) APA *Handbook on Giftedness and Talent.* Washington: American Psychological Association (APA).

THE ROLE AND IMPORTANCE OF TALENT MANAGEMENT IN ANY ORGANIZATION

Asst. Prof. Vesna Stojanovska, PhD
Faculty of education, University st.Kliment Ohridski – Bitola
stvesi@yahoo.com

Assoc. Prof. Viktor Mitrevski, PhD
Faculty of education, University st.Kliment Ohridski – Bitola
mitrevski_viktor@yahoo.com

Abstract

Talent and talent management have rarely been as important to the success of organizations as they are today. A global and mobile workforce, multi - generational organizations and a more diverse, empowered workforce have changed the workplace. The great freedom, responsibility, and demands of organizations to constantly change caused by new processes inevitably reflect the skills and competencies of managers and employees to achieve their goals. Having talent employees at all levels of organizational structure that can handle these complex problems is a vital factor in achieving success. It all makes talent management an inevitable management process in modern days. However, attracting the best talent from the job market is not an easy activity. It requires a lot competence, expertise and experience of the part of the organization to recruit the best in the business.

The aim of this paper is to present the essence of talent management and to emphasize the importance of talent management. Paper begins with a presentation and explanation of the definition of talent and talent management (including its functions and benefits). Then has been shown and discussed process of talent management presented in the literature. The paper concludes by presenting a talent management tool that can help to identify the performance and behavior of employees in order to reach their full potential.

Key words: talent, talent management, talent management tool.

УЛОГА И ЗНАЧЕЊЕ НА ТАЛЕНТ МЕНАЏМЕНТ ВО ОРГАНИЗАЦИИТЕ

Доц. д-р Весна Стојановска,
Педагошки факултет, Универзитет св.Климент Охридски - Битола
stvesi@yahoo.com

Проф. Д-р Виктор Митревски,
Педагошки факултет, Универзитет св.Климент Охридски – Битола
mitrevski_viktor@yahoo.com

Апстракт

Талентот и талент менаџмент ретко биле толку важни за успехот на организациите како што се денес. Глобалната и мобилна работна сила, повеќегенерациските организации и се поразличната и моќна работна сила го променија работното место. Големата слобода, одговорноста, барањата организациите постојано да се менуваат предизвикано од новите процеси неизбежно се одразуваат и на вештините и компетенциите на менаџерите и вработените да ги постигнат нивните цели. Имањето на таленти на сите нивоа коишто можат да се справуваат со овие комплексни проблеми е витален фактор во испорачувањето на успехот. Сето тоа го прави талент менаџментот неизбежен менаџерски процес во денешниве времиња. Сепак, привлекувањето на најдобрите таленти од пазарот на трудот не е лесна активност. Тоа бара голема компетентност, експертиза и искуство од страна на организацијата за да се регрутираат најдобрите во бизнисот.

Целта на овој труд е да се презентира суштината на талент менаџментот и да го истакне значењето на талент менаџментот. Трудот започнува со презентирање и објаснување на дефиницијата на талентот и талент менаџментот (вклучувајќи функции и бенефити). Потоа е прикажан и дискутиран процесот на талент менаџмент што е презентиран во литературата. Трудот завршува со прикажување на алатка за талент менаџмент што може да помогне во идентификување на перформансите и однесувањето на вработените како би го достигнале целосниот нивен потенцијал.

Клучни зборови: талент, талент менаџмент, алатка за талент менаџмент

ВОВЕД

Како да ги придобиеме најдобрите; како да ги задржиме; како да ги развиеме нашите вработени; кои се вештините кои денес се потребни за да бидете успешни; како да ги мотивираме вработените; што компанијата може да направи за да стане привлечен работодавач – сето ова се прашања кои се на дневната „to do" листа на менаџерите на човечки ресурси денес. Талент менаџментот е можеби најбитниот сегмент во рамките на секторот за човечки ресурси, но и на сите менаџери во рамките на организациите.

Сведоци сме на смената на генерација. Младите луѓе кои денес компаниите се обидуваат да ги привлечат се исклучително образовани, вешти со новите технологии,

многу флексибилни и лесно можат да го променат местото на живеење во потрагата за новата работа. Очекуваат јасни планови на кариера, окружување кое инспирира и мотивира, победничка култура.

Тоа е причината зашто за сите организации, талентот и талент менаџмент се високо на организациската агенда. Клучно за успехот на секоја организација е развојот, менаџирањето и задржувањето на талентираните индивидуи на сите нивоа на организацијата. На прво место, организациската стратегија ќе биде тешко да се постигне без поставување на вистинските луѓе на вистинското место. Талент менаџментот е круцијален за оваа претпоставка. Второ, талент менаџментот испорачува оперативни бенефити. Некои автори утврдиле дека ефективниот талент менаџмент е еден од факторите кои можат позитивно да корелираат со низа на показатели на успешност. Поддршката и развојот на работна сила преку инклузивен процес на талент менаџмент ултимативно ќе има позитивно влијание врз крајните корисници.

Целта на овој труд е обезбедување на знаење за талентот и талент менаџментот и поттикнување на размислување за истите. Трудот, исто така ќе се обиде да прикаже одредени дефиниции за талент и талент менаџментот, процесот во којшто се одвива талент менаџментот и да прикаже алатка којашто може да помогне во идентификувањето и разгледувањето на потенцијалот и вредноста што индивидуите ги носат во рамките на нивните актуелни улоги, како и постигнување и максимизирање на нивниот иден потенцијал во рамките на организацијата.

1. Што е талент и талент менаџмент?

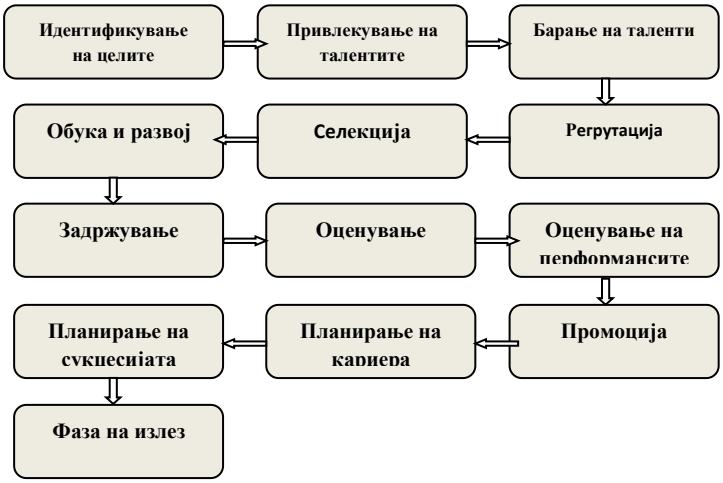
Стратегијата за развој на талентот и нејзината имплементација ќе зависат од тоа каква дефиниција е избрана. Дефиницијата која што би се однесувала само на врвот на организациската хиерархија и тие коишто би се дефинирале како високо потенцијални во многу ќе се разликува од онаа која што сите вработени ќе ги смета за талентирани независно од улогата на организациското ниво. Тоа би имало импликации во индивидуалниот развој, подобрувањето на перформансите, планирањето на работната сила и сукцесија. Современата перспектива за таленти е дека управувањето со таленти треба да ја земе во предвид целокупната работна сила. Тоа е во согласност со доказите од другите глобални организации кадешто инклузивноста станува доминантна филозофија на таленти (NHS Leadership Academy, 2014). Сепак, независно од видовите на дефиници, талентот е карактеризиран преку вештините и придонесот на индивидуата и нивната поврзаност кон постигнувањето на организациските цели.

Прифатено е тврдењето дека потребата да се идентификуваат, развиваат и задржуваат талентите никогаш не била поважна. Оваа реалност ги присилува организациите да пристапат кон талентот како клучен ресурс што треба да се „управува" за да се постигнат оптимални резултати, Оттука, процесот на талент менаџмент е дефиниран како намерен пристап имплементиран за регрутирање или вработување, развој и задржување на луѓе со потребните способности или вештини за задоволување на сегашните и идни цели или потреби на организацијата (Tutorials Point, 2017). Тоа е создавање и одржување на поддржувачка и ориентирана кон луѓето организациска култура. Поради тоа, талент менаџментот е посветеност на една организација да ги регрутира, развива и задржува најталентираните и квалитетни работници кои се достапни на пазарот на трудот.

2. Процес: како изгледа талент менаџментот во пракса?

Откако организацијата ќе определи каква ќе биде нејзината дефиниција за талент и талент менаџмент и на какви видови работни улоги ќе се фокусира, треба да воспостави процес на менаџирање и развивање на идентификуваните таленти. Постои согласност дека транспарентниот процес води до јасни одговорности на улогите и значајно помага да се вгради талент менаџментот во рамките на организацијата.

Талент менаџментот е клучен, но истовремено и сложен процес. Фигура 1 ја прикажува вообичаената логика на талент менаџментот и фазите од процесот на истиот, идентификувани од професионалците:



Фигура 1: Процес на талент менаџмент

Секој фаза, во продолжение ќе биде посебно разгледувана:

- **Идентификување на целите:** Ова е основната фаза и клучна за успехот на целиот процес на талент менаџмент. Првиот чекор е да се идентификува што организацијата има за цел да постигне и карактеристичните квалификации и вештини кои треба нововработените да ги поседуваат за да се реализираат целите.
- **Привлекување на талентите:** Главната цел на процесот на талент менаџмент е да се вработи најдобриот талент за една организација. Организациите во оваа фаза се обидуваат да ги привлечат најдобрите талентирани луѓе од пазарот на труд.
- **Барање на таленти:** Во оваа фаза вработените во човечки ресурси бараат соодветни извори на пазарот на труд или индустрии од каде таргетираните индивидуи можат да бидат ангажирани или регрутирани.
- **Регрутација:** Ова е прва фаза на ангажирање на најдобрите талентирани луѓе за организацијата. Обучени и квалификувани луѓе се поканууваат да се приклучат кон организацијата.
- **Селекција:** Ова е фазата кадешто целта на талент менаџментот станува реалност. Тоа е кога навистина талентираните луѓе се регрутираат или ангажираат во разни улоги.

- **Обука и развој:** Во оваа фаза се обезбедуваат избраните регрути со потребната обука за да станат попродуктивни и ефикасно да работат кон целите на организацијата.
- **Задржување:** Значајната цел на талент менаџментот не е само вработување на таленти, туку исто така и нивно задржување во организацијата. Фактори од кои зависи стапката на задржување се платата, спецификациите за работа, сигурноста и безбедноста на вработените, личниот развој на вработените, признавање и културата на организацијата и поклопување на работата со талентот.
- **Оценување:** Периодичното оценување на вештините, способностите, подобрувањата и компетенциите на вработените и овозможува на организацијата да знае дали се соодветни за продолжување и промоција.
- **Оценување на перформансите:** Тоа е мерење на фактичките перформанси на вработените во работата. Тоа и овозможува на организацијата да утврди дали индивидуата може да биде натоварена со дополнителни одговорности.
- **Промоција:** Се однесува на збогатување на работно место. Го одржува нивото на енергија на вработените на високо ниво и тие се инспирирани да продолжат да работат за организацијата.
- **Планирање на кариера:** Ако се утврди дека вработениот добро се снаоѓа со работниот притисок и додатните одговорности, менаџментот треба да ја планира неговата/нејзината кариера, така што тој или таа ќе се чувствува унапредена и наградена. Таквото признавање и наградување ги инспирира вработените да останат во организацијата подолго време.
- **Планирање на сукцесијата:** Оваа фаза се занимава со замената на луѓето во рамките на организацијата. Вработените кои го дале своето најдобро за организацијата и и служат долго време заслужуваат да имаат повисоки позиции.
- **Фаза на излез:** Ова е последната фаза од процесот на талент менаџмент што завршува со пензионирањето на вработените и тие повеќе не се дел од организацијата.

3. Алатка за идентификување на таленти

Повеќето организации се потпираат на менаџерското расудување во одредувањето на талентите, но исто така, некои организации користат одредени алатки како средства за проценување на лидерските однесувања и подготвеноста да се премине кон други поодговорни улоги во организацијата.

Еден од пристапите кои се користи во идентификувањето на талентите е девет квадратната мрежа. Тоа не е строго алатка за идентификување на таленти, туку повеќе за презентирање и сумирање на проценетиот „талент" помеѓу луѓето во организацијата. Главниот дел на оваа алатка е отворен, чесен и конструктивен разговор помеѓу менаџерот и вработениот да откријат каде е вработениот сега, каде сака да биде и како да стигне таму – или едноставно да се идентификува и максимизира тоа што моментално го изведува. Алатката може да се користи во зајакнување на процесот на проценка, но подеднакво да биде спроведена како самостоен процес.

Фигура 2 ја прикажува Алатката – девет-квадратната мрежа[1] за идентификување на талентите преку разговор.

Подготвеност за промена **Перформанси и однесување**	***Професионален талент*** Покажува дека ќе продолжи да напредува во своето професионално поле или во поширока лидерска улога во рок 3-5 години ако тие имаат капацитет и амбиција да го сторат тоа, но подеднакво се добри и таму кадешто се.	***Развивање на талент, наскоро подготвен*** Покажува потенцијал, амбиција и мотивација во развојот на нивното актуелно ниво и потенцијален напредок во нивната кариера во рок 1-3 години во нови и поширок предизвици.	***Подготвен веднаш*** Покажува потенцијал, амбиција, мотивација и искуство да се претстават на следното ниво сега или во рок од 12 месеци во нови и поширок предизвици
Ги надминува очекувањата Најдобро остварување кон целите, постигнува повеќе од она што се очекува и демонстрира моделирање на улоги кои се потребни над нивната улога.	**Професионалец во полето** ▪ Високи перформанси во полето; ▪ Модел на однесување во организацијата/улога; ▪ Конзистетнтни резултати и носи додадена вредност на дадените задачи; ▪ Можна достигната „експертска" фаза во нивната кариера; ▪ Покажува нагорен потенцијал, но помалку амбиција, веројатно да премине во средното ниво, надвор од сопствениот специјализам; ▪ Појасни поширок вештини;	**Клучен генералист (извонреден и флексибилен)** ▪ Високи перформанси со конзистентност на резултатите низ различни задачи и носи додадена вредност на задачите; ▪ Делува пошироко од професионалниот бекграунд; ▪ Модел на однесување во организацијата; ▪ Низок до умерен потенцијал/амбиција да се продолжи понатаму, можеби и среќен што е во сегашната позиција; ▪ Секундарен базен за исполнување на критичните позиции, можеби да се премести кон едно ниво, веројатно ќе се префлри на клучни професионални улоги со тек на време;	**Улога на модел (висок потенцијал за да се оди напред)** ▪ Улога на модел со највисоки нивоа на изведби, потенцијал и амбиција да се продолжи понатаму; ▪ Висок изведувач, носи додадена вредност кон задачите со многу потенцијал и капацитет за непосреден напредок; ▪ Улога на модел на однесување; ▪ Покажува мајсторство на тековната задача; ▪ Прв повик за пополнување на критични позиции;
Ги исполнува очекувањата Ги исполнува очекувањата за перформансите во однос на целите и однесувања потребни за нивната улога.	**Иден професионалец во полето** ▪ Добри сигурни перформанси; ▪ Се однесува професионално во согласност со улогата; ▪ Покажува нагорен потенцијал, но помалку	**Солиден генералист (цврст/адаптибилен)** ▪ Добра заокружена изведба; ▪ Се однесува професионално во согласност со улогата; ▪ Ги исполнува	**Иден новонастанат потенцијал (капацитет за клучни улоги)** ▪ Индивидуа со висок потенцијал; ▪ Добра заокружена изведба;

[1] NHS Leadership Academy. (2014). *Talent management Conversation Tool*. A guide for managers and employees. стр.9

	амбициозен за движење надвор од старото.	очекувањата; ▪ Работи пошироко од професионалниот бекграунд; ▪ Постои потенцијал да се направи нешто подолгорочно, ако амбицијата и развојот дозволуваат;	▪ Се однесува професионално но неговата улога; ▪ Има капацитет да биде конзистентен талент или со зајакнување да премине на повисокото ниво;
Делумно исполнети очекувања Под „исполнетите очекувања" од целите и однесувањата наменети за таа улога.	**Развивање професионалец (потребно е зајакнување)** ▪ Тековно ниско демонстрирање на перформанси и однесувања потребни за улогата; ▪ Поддршка за постигнување на потенцијалот; ▪ Може да биде во погрешна улога	**Развивање на генералист (потребно е зајакнување)** ▪ Ниски перформанси, но покажува умерен потенцијал надвор од професионалната улога; ▪ Треба да биде поддржан, да се поттурнува и зајакнува за да го достигне целосно неговиот потенцијал; ▪ Може да се чувствува здодевно, недоволно користено или во погрешна улога.	**Вработен приправник** **(нова улога, потребна е поддршка)** ▪ Нововработен или нов кон задачата; ▪ Допрва треба да се покажат резултати или висок потенцијал на новата позиција/развојна задача; ▪ Идните перформанси ќе овозможат проценка каде би се сместил на мрежата од алатката

Фигура 2: Мрежна алатка за разговор за таленти

Оваа алатка им помага на вработените и менаџерите да ги измерат „перформансите" (што се постигнува) и „однесувањето" (како се постигнува) на индивидуите во однос на нивниот демонстриран потенцијал (капацитет, амбиција, мотивација, подготвеност) да продолжат понатаму на нивниот кариерен пат на краток или долг рок за да го достигнат целиот свој потенцијал.

Во зелената категорија (Клучни генералисти, Улога на модел и Иден новонастанат потенцијал) влегуваат оние вработени на кои им е потребна поддршка за да го постигнат целосниот потенцијал и кои можат да бидат разгледувани како идни водачи во организацијата. Во виолетовата категорија спаѓаат вработените кои се добри, доследни изведувачи и експерти и без коишто работата не ќе може да се изведува, а резултатите да се испорачуваат. Во сината категорија станува збор за индивидуи на коишто им е потребен насочен развој, без разлика дали станува збор за некој што е нов или вработени кои без разлика на причината имаат потреба од поддршка за да го достигнат својот потенцијал во тековните улоги или на друго место во организацијата каде што нивните вештини можат ефикасно да се искористат.

Во прилог на идентификувањето каде некој се наоѓа на мрежата за таленти, алатката нуди разговорни прашања и можни развојни интервенции.

Организациите обично, оваа алатка ја фокусираат на повисоките нивоа или средниот менаџмент, но менаџерите треба да се охрабруваат да ја користат за целокупниот персонал, притоа следено со соодветна акција за секој вклучен.

Заклучок

Клучно за успехот на секоја организација е развојот, менаџирањето и задржувањето на талентираните индивидуи на сите нивоа.

Дефинициите за талентот може да се разликуваат. Се повеќе, талентот станува нехиерхиски концепт. Постои поместување кон инклузивноста. Талентот е сфатен како инклузивен термин што се однесува на сите вработени. За менаџерите и раководителите на менаџментот за човечки ресурси тоа значи пронаоѓање на најдобрите алатки за талент менаџмент којшто е суштински за континуираниот развој и организацискиот успех.

Девет-квадратната алатка за талент им помага на менаџерите да ги усогласат различните развојни интервенции кои се достапни за индивидуата, притоа максимизирајќи ги перформансите во улогата што ја имаат или подготвувајќи ги за нивната следна улога. На пример, на оние што се „професионалци од областа" може да им треба континуиран професионален развој, додека пак на „новите во улогата" ќе им биде потребен насочен развој за да се максимизираат нивните перформанси и однесувања во актуелната улога.

Поседувањето на квалификуван, мотивиран, поддржан и развиен кадар е најголемото уверување дека организацијата ќе овозможи квалитетни добра или услуги на нејзините корисници и заедницата во којашто работи. Доказите од оваа област сугерираат дека ако организацијата се ангажира и грижи за нејзините вработени, тие тоа ќе го ценат и ултимативно ќе има позитивно влијание врз крајните корисници.

Користена литература:

1. Campbell, V., & Hirsh, W. (2013). *Talent management A four Step Approach.* Institute for Employment Studies.
2. NHS Leadership Academy. (2014). *Talent management Conversation Tool*. A guide for managers and employees.
3. NHS Leadership Academy. (2014). *Talent and Talent Management Insights.*
4. Tutorials Point. (2017). *Talent management.*

https://www.tutorialspoint.com/talent_management/talent_management_tutorial.pdf

.

dipl.el.ing. Safet RIKA
OSU "DRITA" – KICHEVO

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF THE GIFTED AND TALENTED

Abstact

The artificial intelegence, it is a branch of computers science which has the aim to create an intelegent machine which work and can think like people.

The artificial intelegence (AI), it's an intelegence given from hardware and software, which according to *John McCarthy* (1956) it gives knowledge and engineer to create intelegent machine.[1]

A large number of people for the artificial intelegence think that it takes part at the unreal world and it simply gives science fiction concept,but it should be understand like real and future science discipline.

We must foresee that we should not give direcion to the artificial direction with work. One robot it's a machine which contains artificial intelegence inside which is capable himself to get programmed and to create another artificial intelegence for another machine.The resent income of the artificial intelegence it catches the attention of all the worlds, while creating emotions hybride, feelings of happiness and fear from that like advanced technology. A lot of people think that the artificial intelegence will help the humanity for solving a lot of problems in the daily life, but there are people which think the opposite and talk about the risks which are the results of the artificial intelegence. Each side have their right,but one is for sure, that the AI is tha main topic for the future and human development.

Teaching at school and in the higher institution,it should get ready very good for a life where the AI and the work will be one of the most expanded sections, on the other side this may finish leaving a lot of people back.

The industrial work,automatic handsets through the AI it gives us new opportunities in the bussines section,in the medicine, astronomy and in all science sections. They try and work hard with the AI to developed the emotional intelegence at the intelegent machines.

Key words: AI, hardware, software, robot, technology.

1. INTRODUCTION to Artificial intelligence

Artificial intelligence (AI), is intelligence demonstrated by machines, unlike the natural intelligence displayed by humans and animals. Leading AI textbooks define the field as the study of "intelligent agents": any device that perceives its environment and takes actions that maximize its chance of successfully achieving its goals. Colloquially, the term "artificial intelligence" is often used to describe machines (or computers) that mimic "cognitive" functions that humans associate with the human mind, such as "learning" and "problem solving".

As machines become increasingly capable, tasks considered to require "intelligence" are often removed from the definition of AI, a phenomenon known as the AI effect. A quip in Tesler's Theorem says "AI is whatever hasn't been done yet." For instance, optical character recognition

is frequently excluded from things considered to be AI, having become a routine technology. Modern machine capabilities generally classified as AI include successfully understanding human speech, competing at the highest level in strategic game systems (such as chess and Go), autonomously operating cars, intelligent routing in content delivery networks, and military simulations.

Artificial intelligence was founded as an academic discipline in 1955, and in the years since has experienced several waves of optimism, followed by disappointment and the loss of funding (known as an "AI winter"), followed by new approaches, success and renewed funding. For most of its history, AI research has been divided into sub-fields that often fail to communicate with each other. These sub-fields are based on technical considerations, such as particular goals (e.g. "robotics" or "machin learning"),[the use of particular tools ("logic" or artificial neural networks), or deep philosophical differences. Sub-fields have also been based on social factors (particular institutions or the work of particular researchers).

The traditional problems (or goals) of AI research include reasoning, knowledge representation, planning, learning, natural language processing, perception and the ability to move and manipulate objects. General intelligence is among the field's long-term goals. Approaches include statistical methods, computational intelligence, and traditional symbolic AI. Many tools are used in AI, including versions of search and mathematical optimization, artificial neural networks, and methods based on statistics, probability and economics. The AI field draws upon computer science, information engineering, mathematics, psychology, linguistics, philosophy, and many other field

2. What is Giftedness?

Students with gifts and talents perform—or have the capability to perform—at higher levels compared to others of the same age, experience, and environment in one or more domains. They require modification(s) to their educational experience(s) to learn and realize their potential. Student with gifts and talents:

- Come from all racial, ethnic, and cultural populations, as well as all economic strata.
- Require sufficient access to appropriate learning opportunities to realize their potential.
- Can have learning and processing disorders that require specialized intervention and accommodation.
- Need support and guidance to develop socially and emotionally as well as in their areas of talent.[3]

3. Opinions about AI

Artificial Intelligence is a step taken to make machines think and reciprocate like humans using various science and engineering concepts. Intelligence in AI is the computational part of the machine to achieve goals.

Before making any conclusions let’s first go through some of the applications of AI.

1. **AI in healthcare**: In healthcare using AI many applications are being built for better detection of the disease. For example, using the retina scan, predicting the

patient is diabetic or not, cancer detection using AI, predicting what treatment protocols are likely to succeed on a patient based on various patient attributes etc.

2. **AI in logistics**: AI driven robots to carry logistics is one of the most common applications of AI. Then in this pandemic, companies in the US are using AI driven drones to deliver essential logistics.
3. **AI Assistants**: Alexa, Siri and Google assistant are the most common examples of AI being used in our day-to-day life.
4. **AI for developers**: In the past few months, people have started talking about GPT-3 which can be used as a code generator. For example, if one wants to write java code for connecting the application with a database server, then using GPT-3 a AI based system can be made which will write this code for the programmer. Reading the above example, you may think AI will take on most of the jobs in the market. But this is only a misconception. AI is helping the programmers to code efficiently and develop more applications which helps in betterment of the services.

2: AI is the branch of Computer Science in which we want to develop electronic devices which are equivalent to human intelligence.

Scientists had already developed humanoids and some drones are delivering Amazon.com items to door steps of customers and google had made a driver less car which already driven 60,0000km in streets of California.

3: Artificial Intelligence(AI) is an approach to make the machine to solve the problems.
Lets take an example, Suppose there is a bag of different colored balls. Some are Green and some are Red. So, A human can distinguish between the colors by seeing them. But what if i make a machine to so this by providing the power to machine to take decisions.

In Short, We can say that making a machine to take decisions in different circumstances is Artificial Intelligence.

4: Artificial intelligence deals with robotics and programming. You might think that prolog is difficult to learn, but on the contrary it is easier than C, C++ or java. Artificial intelligence also deals with neural networks and other grammar forms.

5: AI it's a cool idea… But, we should use our brain….

If, we will use technology a lot, we can't use our brain, which has tremendous capability….

AI is good, But it should be within limit.. It shouldn't interfere our life….

4. Teacher and AI collaboration

AI has already been applied to education primarily in some tools that help develop skills and testing systems. As AI educational solutions continue to mature, the hope is that AI can help fill needs gaps in learning and teaching and allow schools and teachers to do more than ever before. AI can drive efficiency, personalization and streamline admin tasks to allow teachers the time and freedom to provide understanding and adaptability—uniquely human capabilities where machines would struggle. By leveraging the best attributes of machines and teachers, the vision for AI in education is one where they work together for the best outcome for students. Since the students of today will need to work in a future where AI is the reality, it’s important that our educational institutions expose students to and use the technology.

Differentiated and individualized learning

Adjusting learning based on an individual student's particular needs has been a priority for educators for years, but AI will allow a level of differentiation that's impossible for teachers who have to manage 30 students in each class. There are several companies such as Content Technologies and Carnegie Learning currently developing intelligent instruction design and digital platforms that use AI to provide learning, testing and feedback to students from pre-K to college level that gives them the challenges they are ready for, identifies gaps in knowledge and redirects to new topics when appropriate. As AI gets more sophisticated, it might be possible for a machine to read the expression that passes on a student's face that indicates they are struggling to grasp a subject and will modify a lesson to respond to that. The idea of customizing curriculum for every student's needs is not viable today, but it will be for AI-powered machines.

Universal access for all students

Artificial intelligence tools can help make global classrooms available to all including those who speak different languages or who might have visual or hearing impairments. Presentation Translator is a free plug-in for PowerPoint that creates subtitles in real time for what the teacher is saying. This also opens up possibilities for students who might not be able to attend school due to illness or who require learning at a different level or on a particular subject that isn't available in their own school. AI can help break down silos between schools and between traditional grade levels.

Automate admin tasks

An educator spends a tremendous amount of time grading homework and tests. AI can step in and make quick work out of these tasks while at the same time offering recommendations for how to close the gaps in learning. Although machines can already grade multiple-choice tests, they are very close to being able to assess written responses as well. As AI steps in to automate admin tasks, it opens up more time for teachers to spend with each student. There is much potential for AI to create more efficient enrollment and admissions processes.

Tutoring and support outside the classroom

Ask any parent who has struggled to help their teenager with algebra, and they will be very excited about the potential of AI to support their children when they are struggling at home with homework or test preparations. Tutoring and studying programs are becoming more advanced thanks to artificial intelligence, and soon they will be able to respond to a range of learning styles.

Education might be a bit slower to the adoption of artificial intelligence and machine learning, but the changes are beginning and will continue.[5]

5. 7 WAYS THAT ARTIFICIAL INTELLIGENCE HELPS STUDENTS LEARN

Students can receive more personalized tutoring.

When your child fails to understand the material covered in the lesson, it can sometimes be a challenge to make sure they catch up. Parents may have a difficult time teaching the new standards expected of young children, particularly because they are so distant from their own elementary school days.

Artificial intelligence can fill in the gap with crowd-sourced tutoring from professionals and more advanced classmates. Students can avoid the shame and embarrassment of asking for excess assistance in front of their peers without sacrificing their grades and achievements. Tutoring is more accessible and affordable than ever before using these digitized programs.

The computer sets the perfect pace.

For years, qualified educators have known that there is no such thing as a one-size- fits-all approach to teaching a lesson. It's nearly impossible to incorporate every possible learning style into each lesson while setting the perfect pace. Fast learners need to stay engaged while slow learners can't be left behind. With the number of students increasing, the perfect pace is an elusive concept. Now, artificial intelligence can help to set the perfect pace for every student.

The individualized programs allow students to move on at their own rate. Particularly because the maturity levels and attention spans of elementary-aged students vary wildly, this gives children an ideal opportunity to explore academics at a comfortable speed.

Technology can present material in understandable terms.

Students with learning disabilities often have a difficult time reading more advanced texts. They may not be able to follow complex sentence structures, or they could struggle with popular idioms found in the text itself. Scientists and researchers are molding artificial intelligence that can make these harder texts into more understandable resources. They might create a simpler sentence or replace popular quips with plainer alternatives. It should be a great way for students with learning disabilities to better relate to and engage with the material.

Artificial intelligence helps educators identify learning disabilities.

The first step in learning to work with these disabilities is identifying their presence in a student. Not all of the current testing methods are highly effective at pinpointing learning disabilities like dyslexia or dyscalculia. New artificial intelligence systems are being developed to help teachers administer more effective testing that could uncover some of these often-hidden conditions. Once they can be properly identified, educators can tap into the resources available for a learning disability.

Students can use AI to give reliable feedback.

One of the most prominent issues with teaching students who have a learning disability is the inability to provide consistent feedback. In a large classroom setting, it can be a challenge to slow down to help a handful of students. With artificial intelligence rapidly developing, students can receive more reliable feedback directly related to their own performance. The system won't move on until students demonstrate mastery of the concept, and it allows them to work through the material at their own pace if necessary.

Educators can have more data.

The numbers rarely lie when it comes to determining classroom success. With the advent of artificial intelligence, educators have more access than ever before to a variety of data that can assist them in identifying student weaknesses. This data may reveal areas where teaching isn't effective or subjects where the majority of students are struggling. It also gives educators a better glimpse at how students with learning disabilities are truly doing in comparison to their peers.

Making education global.

Thanks to artificial education, students now have the ability to learn anywhere, anytime. This means that if a student has to miss school for personal or medical reasons, they can easily stay caught up with the school work via artificial education software. Students also have the ability to learn from anywhere in the world, making higher quality education for rural students and those in low economic areas accessible and affordable.

With the help of AI, students can learn more from home and come to the classroom with a set of core competencies that teachers can then build on.

Conclusion

While artificial intelligence and education may seem like a futuristic invention, it's present in our lives and education systems today. With the help of artificial education, we can make both students' and teachers' lives easier. Artificial education gives every student the opportunity to receive a quality education, and individualizes learning.[6]

6. Artificial Intelligence Is Providing Special Education Alternatives

Artificial Intelligence is changing the way that we educate our children. In the field of special education, many children with disabilities are currently being underserved in the education system. Their disability often occurs on a spectrum. This means that some children may be more affected by their disability than others. Companies are rethinking the uses of AI-assistants, educational tools, AI-wearables, and robotics to change the lives of children with disabilities. Often, companies are looking at the livelihood of these children with disabilities as a whole. They are addressing issues with the quality of life while addressing the educational needs of these children. The idea is that with improved quality of life, these children might be able to find new educational paths that were not available before to supplement their current classroom education. With improved quality of life, these children might also grow up to lead much more independent lives than before.

AI Tools for the Visually Impaired

According to the World Health Organization, globally, it is estimated that approximately 1.3 billion people live with some form of vision impairment. Out of that 188.5 million people have a mild vision impairment, 217 million have moderate to severe vision impairment and 36 million people are blind. In the U.S., there are about 7.6 million adults with visual impairment while 700K children with visual impairment. In the U.S. visually impaired children often receive a better education than elsewhere. Improving the quality of education for these students is the key to help them become job-ready in the future.

With a slew of apps on iPhone or Ipad, children now can use apps such as Speak It!, Read2Go, Dragon Diction, Notability for reading, note-taking, and writing through listening and speaking to these apps. Using Talking Calculator, Visual Manipulatives!, children can now learn to do the math.

These assistive technologies have helped the teachers in the classroom to improve the quality of education for the visually impaired. It gives them more mobility by enabling them to recognize traffic signals and street signs. Microsoft's free app called Seeing AI allows the visually impaired to recognize faces, identify money, read handwriting, scan barcodes, and differentiate between products. Self-driving cars are great for visually impaired to enable another kind of mobility beyond the local community.

AI Tools for the Hearing Impaired

According to the World Health Organization, there are approximately 466 million people worldwide who have disabling hearing loss. Out of these people, around 34 million are children. Historically, for children who have disabling hearing loss, the classroom setting can be difficult places to learn. The classroom accoustics such sounds from lighting and air vents are distractions to the students who have difficulty hearing. Special accommodations to offer students maximum visual access often result in social alienation for the student. For students with disabling hearing loss, the internet, and assistive learning technologies often offer a better instructional environment.

With Artificial Intelligence, the lives of the hearing impaired are changing. AI- enabled intelligent hearing aids offer a hearing aid that is wirelessly powered, connected to your smartphone that can learn sounds from your environment and classify them as "background noise" or "important noise". It allows the hearing impaired to focus on the sounds that they want to hear.

For hearing impaired students, this means that they will be able to fully participate in classroom activities with other students. They will also have better social interactions with other students.[7]

7. Artificial Intelligence: Opportunity or Job-Killer?

There is little doubt artificial intelligence (AI) will play a major role in the future of work – a future that has already begun. Think, for example, of self-driving cars, algorithmic stock market trading, or even computer-aided medical diagnosis.

The rapid advances in AI have the potential to create new opportunities, higher productivity, but there are also fears they could cause job losses and a rise in inequality. So which way will it be?

The answer is, we can be moderately optimistic, provided policy-makers and social partners adopt the right measures. AI-based digital technologies may allow larger segments of the labour market to improve their productivity and access better paying occupations, which in turn may help promote inclusive growth.

In many cases AI users don't need to know much about how the technology works or to provide sophisticated input into the devices they use. Rather, their day-to-day use will allow AI-based tools to generate advice based on overall best practices combined with local circumstances. This creates low entry barriers for the spread of these new technologies and allows training and education to be focused on core numeric and literacy skills.

8. Artificial Intelligence: How Algorithms Make Systems Smart

"Algorithm" is a word that one hears used much more frequently than in the past. One of the reasons is that scientists have learned that computers can learn on their own if given a few simple instructions.

Algorithms are used for calculation, data processing, and automated reasoning. Whether you are aware of it or not, algorithms are becoming a ubiquitous part of our lives. Some pundits see danger in this trend. I like the HowStuffWorks explanation:

"To make a computer do anything, you have to write a computer program. To write a computer program, you have to tell the computer, step by step, exactly what you want it to do. The computer then 'executes' the program, following each step mechanically, to accomplish the end goal. When you are telling the computer what to do, you also get to choose how it's going to do it. That's where computer algorithms come in. The algorithm is the basic technique used to get the job done."

As mathematical equations, algorithms are neither good nor evil. Clearly, however, people with both good and bad intentions have used algorithms. Dr. Panos Parpas, a lecturer in the department of computing at Imperial College London, told Hickman, "[Algorithms] are now integrated into our lives. On the one hand, they are good because they free up our time and do mundane processes on our behalf. The questions being raised about algorithms at the moment are not about algorithms per se, but about the way society is structured with regard to data use and data privacy. It's also about how models are being used to predict the future. There is currently an awkward marriage between data and algorithms. As technology evolves, there will be mistakes, but it is important to remember they are just a tool. We shouldn't blame our tools."

Algorithms are nothing new. As noted above, they are simply mathematical instructions. Their use in computers can be traced back to one of the giants in computational theory Alan Turing. Back in 1952, Turing "published a set of equations that tried to explain the patterns we see in nature, from the dappled stripes adorning the back of a zebra to the whorled leaves on a plant stem, or even the complex tucking and folding that turns a ball of cells into an organism. Turing became famous during the Second World War because he helped break the Enigma code. Sadly, Turing took his own life two years after publishing his book. Fortunately, Turing's impact on the world didn't end with his suicide. Arney reports that scientists are still using his algorithms to discover patterns in nature. [8]

9. Smart Robots

Artificial Intelligence (AI) system used in smart robots has helped the robots to learn from its environment and its experience. In the future, the collaboration of robots and humans could be helpful for major developments.

An assistant professor in IIT Indore has introduced a polymer-based noiseless robotic jellyfish. Such rapid launches of novel robots are expected to boost the growth of the global smart robot market. According to a report by Allied Research Market, the global smart robot market is expected to value at $4.06 billion in 2017 and is estimated to reach $17.56 billion by 2025, registering a CAGR of 19.6% from 2018 to 2025.[9]

10. Risks of narrow AI

Widespread use of artificial intelligence could have unintended consequences that are dangerous or undesirable. Scientists from the Future of Life Institute, among others, described some short-term research goals to see how AI influences the economy, the laws and ethics that are involved with AI and how to minimize AI security risks. In the long-term, the scientists have proposed to continue optimizing function while minimizing possible security risks that come along with new technologies.

11. HOW CAN AI BE DANGEROUS?

Most researchers agree that a superintelligent AI is unlikely to exhibit human emotions like love or hate, and that there is no reason to expect AI to become intentionally benevolent or malevolent. Instead, when considering how AI might become a risk, experts think two scenarios most likely:

The AI is programmed to do something devastating: Autonomous weapons are artificial intelligence systems that are programmed to kill. In the hands of the wrong person, these weapons could easily cause mass casualties. Moreover, an AI arms race could inadvertently lead to an AI war that also results in mass casualties. To avoid being thwarted by the enemy, these weapons would be designed to be extremely difficult to simply "turn off," so humans could plausibly lose

control of such a situation. This risk is one that's present even with narrow AI, but grows as levels of AI intelligence and autonomy increase.

The AI is programmed to do something beneficial, but it develops a destructive method for achieving its goal: This can happen whenever we fail to fully align the AI's goals with ours, which is strikingly difficult. If you ask an obedient intelligent car to take you to the airport as fast as possible, it might get you there chased by helicopters and covered in vomit, doing not what you wanted but literally what you asked for. If a superintelligent system is tasked with a ambitious geoengineering project, it might wreak havoc with our ecosystem as a side effect, and view human attempts to stop it as a threat to be met.

Conclusion

The next decade is the time when machines (robots) will be able to read human emotions, i.e.: robots will reach the highest level of human intelligence in the field of emotions.

This means that future generations will specialize mainly in building intelligent systems, where we will realize that we will not have a mind that thinks emotionally but a mind that thinks only artificially and rationally.

The education system in institutions must be well prepared for a world where artificial intelligence will be one of the most prevalent areas. The implication of this is that the information needed for a student could be transferred via an interface from the global network directly to the brain, or by making the transfer via a chip.

References

1. https://mk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D1%88%D1%82%D0%B0%D1%87%D0%BA%D0%B0_%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0

2. https://en.wikipedia.org/wiki/Artificial_intelligence

3. https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness

4. https://www.quora.com/What-is-your-review-of-Artificial-Intelligence

5. https://bernardmarr.com/default.asp?contentID=1541

6. https://www.theedadvocate.org/7-ways-that-artificial-intelligence-helps-students-learn/

7. https://medium.com/artificialciti/artificial-intelligence-is-providing-special-education-alternatives-389b551d16d0

8. https://iloblog.org/2019/02/27/artificial-intelligence-opportunity-or-job-killer/

9. https://www.roboticstomorrow.com/article/2019/10/advanced-smart-robots-the-key-to- ease-human-efforts-boost-productivity/14308/

10. https://en.wikipedia.org/wiki/Artificial_intelligence

11.https://futureoflife.org/background/benefits-risks-of-artificial-intelligence/?cn-reloaded=1

Phd Anica B. Zlatevska
Psychologist
PS “Kole Kaninski” Bitola
RN Macedonia

THE ROLE OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN PRIMARY EDUCATION IN THE TREATMENT OF THE GIFTED AND TALENTED CHILDREN

Abstract

The girl author of novel
(Case study)

The period of primary education is very important in the psycho-physical, cognitive and affective-social development of the child. This period covers a period of nine years and is divided into three educational-teaching sub-periods. The role of the school psychologist in primary education is very important in all of these three sub-periods. The first child entry in school with their parents, when enrolling in first grade, it also means first acquainting the child with the school, and first introducing the psychologist with the child. School psychologist in primary education, has an extremely important role in the treatment of gifted and talented students, because school psychologist can make early identification, assessment, monitoring, and providing guidance for the quality development of the child's overall personality.

Marija Stojanovska this academic year 2019/2020 is a ninth grade student. She is a Student Ombudsman, president of her class, orator for children's rights, actor in the theater play King's New Clothes, the main actor in children's dramatization - the musical The Grove Joy, poetess, author of the novel "Love is an Art" ...

Part of my review: "Towards a girl's novel" (2019). Marija Stojanovska is a girl, she is only thirteen, she is an eighth grade student in the Primary School "Kole Kaninski" Bitola, and she is the author of the novel "Love is an Art". Yes, this is possible, with gift, talent, work, commitment, love for the word that remains forever, her peer, parents and school support. Gifted children are here, live with us, it is up to us to recognize them, cooperate, support them to make the first step and every next one.

Key words: primary education, school psychologist, gifted, talented , students

д-р Аница Б. Златевска
Психолог
ОУ-Коле Канински
Битола
РС Македонија

Апстракт

Улогата на училишниот психолог во основното образование
во третманот на надарените и талентираните деца

Девојчето автор на роман
(Студија на случај)

Периодот на основно образование е многу важен во психо-физичкиот, когнитивниот и афективно-социјалниот развој на детето. Овај период опфаќа времетраење од девет години и е поделен во три воспитно-образовни подпериоди. Улогата на училишниот психолог во основното образование е многу значајна во сите три воспитно-образовни подпериоди. Првото влегување на детето во училиштето со своите родители, при уписот во прво одделение, значи и прво запознавање на детето со училиштето, но и прво запознавање на психологот со детето. Училишниот психолог во основното образование во третманот на надарените и талентираните ученици ја има исклучително важната улога, затоа што училишниот психолог може да направи рана идентификација, проценка, следење, како и да даде насоки за квалитетен развој на целокупната личност на детето.

Марија Стојановска ова учебна 2019/2020 година е ученичка во деветто одделение. Таа е Ученик Правобранител, претседател на своето одделение, оратор за детски права, актер во театарската претстава Царевата нова облека, главен лик во драматизацијата за деца- мјузикл Шумичката радосија, поетеса, автор на романот ”Љубовта е уметност”...

Дел од мојата рецензија: ”Кон романот на едно девојче” (2019). Марија Стојановска е девојче, таа има само тринаесет години, ученичка е во осмо одделение во ОУ ”Коле Канински” Битола, и е автор на романот ”Љубовта е уметност”. Да, ова е возможно, со надареност, талент, работа, посветеност, љубов кон зборот што вечно останува, поддршка од врсниците, родителите и училиштето,. Надарените деца се тука, живеат со нас, наше е да ги препознаеме, соработуваме, да ги поддржиме да успеат да го направат првиот чекор и секој нареден.

Клучни зборови: основно образование, училишен психолог, надарени, талентирани, ученици

УЛОГАТА НА УЧИЛИШНИОТ ПСИХОЛОГ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ТРЕТМАНОТ НА НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИТЕ ДЕЦА

Вашите деца не се ваши деца.
Тие се синови и ќерки
на копнежот кон животот.
Калил Џибран

Периодот на основно образование е многу важен во психо-физичкиот, когнитивниот и афективно-социјалниот развој на детето. Овај период опфаќа времетраење од девет години и е поделен во три воспитно-образовни подпериоди. Улогата на училишниот психолог во основното образование е многу значајна во сите три воспитно-образовни подпериоди. Првото влегување на детето во училиштето со своите родители, при уписот во прво одделение, значи и прво запознавање на детето со училиштето, но и прво запознавање на психологот со детето. Првото запознавање значи прва интеракција помеѓу психологот и детето, прва комуникација со која психологот врши проценка на развојот на говорот, препознавања на букви и броеви, препознавање на бои, ориентација во просторот, проценка на способноста за помнење и други способности и вештини кај детето. Проценката на графомоторните способности, може да се направи со цртање и боење на цртеж по сопствена желба на детето. Со анализата на цртежот што го создава детето, може да се процени креативноста на детето, но и неговата емоционална состојба.

Училишниот психолог во основното образование во третманот на надарените и талентираните ученици ја има исклучително важната улога, затоа што училишниот психолог може да направи рана идентификација, проценка, следење, како и да даде насоки за квалитетен развој на целокупната личност на детето. Соработката со семејството е многу значајна, затоа е потребна континуирана советодавна работа со родителите на надарените и талентираните деца. Семејната средина мора да ги следи и задоволи следните потреби на надарените деца: потребата за љубов и сигурност, потребата за нови искуства, потребата за поттикнување на успех, потребата за чувството на одговорност и независност.

Училишниот психолог треба да соработува со наставниците, во нивната воспитно-образовна работа како во редовната настава, така и во додатната настава и слободните ученички активности на надарените и талентираните ученици. Наставниците кои што работаат со надарени ученици, треба да применуваат техники кои ги потикнуваат креативното учење и критичкото размислување. Ќе наведеме дел од тие техники: Брејнсторминг (мислење со зборови, идеи), Техники на слободни асоцијации, Техника на смешни прашања, Техника на анализа со помош на метафори, Брејнврајтинг (запишување на мислите), Мислени примероци и многу други. ”Своите креативни потенцијали децата можат да ги манифестираат низ активности во врска со сите наставни предмети, а не само низ уметничките. Да ги оставиме децата да создаваат и да бидат активни, да не го менуваме она што тие го создаваат” (Златевска, А. 1999). Многу е важно надарените деца да бидат социјализирани, да бидат прифатени од своите врсници, соученици и другари. Доколку постојат одредени проблеми во ова подрачје, мора да се превземаат психолошко-педагошки мерки од страна на стручните работници во училиштето, во соработка со директорот, наставниците и родителите, а доколку е потребно и вклучување на други стручни лица. Училишниот психолог има значајна улога во комисијата за акцелерација, како и

одговорност при донесување на мислење, кое е во најдобар интерес за развојот на надареното дете. Затоа што, погрешното мислење за акцелерација може да доведе до емоционални проблеми кај детето, како и проблеми во неговото социјално однесување. Советувањето на надарените и талентираните ученици, ги опфаќа и професионалната селекција и професионалната ориентација, за најсоодветно продолжување на нивното образование.

Психологот во основното училиште треба да соработува со институции и организации, кои работаат на подигнување на свеста за надарените и талентираните, рушење на предрасудите и стереотипите за надарените и талентираните ученици, како и работење и следење на тие ученици.

Според хрватскиот психолог Иван Корен, **надареноста** претставува склоп особини, врз основа на кои поединецот е способен трајно да постигнува исклучително високи резултати во едно или во повеќе подрачја на човековата дејност. Тој склоп особини го чинат: општи и специфични способности, креативност и сплет на бројни карактеристики на личноста и мотивацијата (Koren, I. 1989). Поимот **надареност** според Стијепан Озимац, се употребува за оној дел на деца и младина, кои на продуктивен или репродуктивен начин постигнуваат надпросечни резултати во една или две човекови дејности, додека пак поимот **талент** обично се врзува за способности во една потесна област (математика, физика, танц, музика) и всушност е диспозиција, која треба да се развива со упорна работа (Ozimec, S. 1987).

Креативноста на учениците често пати се поистоветува со високата интелигенција, талентираноста и надареноста, континуираниот одличен успех и други способности и постигнувања. Во обидите да се дефинира креативноста е извршена класификација на толкувањата, во која таа најчесто се проучува од аспект на процесот низ кој се постигнува, како особина на личноста и од аспект на продуктот што се создава. Според Гилфорд кај креативните лица е развиена способност за дивергентно мислење, а вредноста на дивергентната продукција се проценува врз основа на присуството на 24 фактори, меѓу кои: осетливост на проблеми, флуентност и флексибилност.

За **интелигенцијата (IQ)** постојат голем број на дефиниции во зависност од различните содржини и пристап. Најопштото определување на интелигенцијата е способност на успешно прилагодување и решавање на проблеми. Интелигенцијата е способност за сваќање на односите помеѓу предметите и појавите (Крстиќ, Д. 1988).

За едно надарено и талентирано дете да успее во животот многу е значајно да има високо ниво на **емоционална интелигенција (EQ)**. Тоа значи дека детето треба да ги поседува следните способности: саморазбирање, разбирање на емоции, контрола на емоции, чувство на емпатија, мотивираност, самодоверба, позитивна слика за себе, толерантност, интерперсонални вештини.

Девојчето автор на роман

(Студија на случај)

Во моето долгогодишно работно искуство како училишен психолог сум работела со многу надарени и талентирани ученици. Затоа, се одлучив да пишувам токму за нив. Исто така, ќе наведам кратка студија на случај за нашата ученичка Марија Стојановска, со предходно добиена согласност од неа и од нејзините родители, за што им сум благодарна.

Беше мај, точно пред девет години кога здогледав насмеано девојче со својата мајка како влегува во нашето училиште. Тоа беше девојчето Марија, разиграно, љубопитно, комуникативно, распеано, креативно, кое дојде да се запише во прво одделение.

Во периодот на основното образование Марија има континуиран одличен успех, примерно поведение, добитник е на многу награди од учество на натпревари, со што таа е гордост на своето семејство и своето училиште. Според добиените податоци од психолошките тестирања, со повеќе инструменти, во текот на девет години Марија има високо ниво на интелигенција (IQ), емоцинална интелигенција (EQ), креативност, мотивација, внимание и интерперсонални вештини.

Марија Стојановска ова учебна 2019/2020 година е ученичка во деветто одделение. Таа е Ученик Правобранител, претседател на своето одделение, оратор за детски права, актер во театарската претстава Царевата нова облека, главен лик во драматизацијата за деца- мјузикл Шумичката радосија, поетеса, автор на романот ”Љубовта е уметност”...



Слика 1. Оратори за детските права

Јуни 2018 година, Марија завршува седмо одделение, таа има само 12 години а храбро одлучува и започнува да го пишува својот прв роман ”Љубовта е уметност”. Мај 2019 година романот е во нашите дланки, организирана е промоција во училиштето во чест на големиот јубилеј 75 години настава на македонски јазик под името на нашиот Патрон - Народниот херој Коле Канински.

Дел од рецензијата на училишниот психолог: ”Кон романот на едно девојче” (Стојановска, М., 2019). *Марија Стојановска е девојче, таа има само тринаесет години, ученичка е во осмо одделение во ОУ ”Коле Канински” Битола, и е автор на*

романот "Љубовта е уметност". Да, ова е возможно, со надареност, талент, работа, посветеност, љубов кон зборот што вечно останува, поддршка од врсниците, родителите и училиштето,. Надарените деца се тука, живеат со нас, наше е да ги препознаеме, соработуваме, да ги поддржиме да успеат да го направат првиот чекор и секој наредeн.

Љубовта го прави човекот да биде човек, љубовта го прави човекот да биде уметник. Љубовта го возвишува човекот на највисокиот пиедестал од човечкото постоење. Доколку љубиш, тоа значи дека вистински постоиш. Живеењето без љубов е само човечко тело, кое лута низ времето во просторот. Младата авторка ни го доловува животот, кој знае да е полн со нови исчекувања, со нови авантури, нови предизвици, преку ликовите на Тамара, Андреј, Фросина, Александар ...

"Љубовта е уметност" е роман кој читајќи го нè наведува да размислуваме, дали судбината нè води низ лавиринтот на персоналното животно патешествие или ние со нашите одлуки и однесување сами ја sидаме персоналната судбина.



Слика 2. Промоција на романот "Љубовта е уметност"

Училишниот психолог со Марија примени повеќе инструменти за проценка на креативноста и техники за развој на креативноста. Целосно ќе го наведеме работниот лист Бр.16В Недовршена приказна (Арнаудова, В., Ачковска-Лешковска, Е., 1996, стр.198).

"Еднаш живеел еден мудрец кој имал убава куќа. Таа била висока, со многу соби, со убава цветна градина. Ќерка му често си играла во градината, трчала низ

убавата куќа и шетала низ сите соби. Таа не влегувала единствено во една соба која постојано била заклучена. Еден ден ќерката го замолила својот татко:

-Пушти ме тате да влезам и во заклучената соба! Таа сигурно е најубава?!

-Вистина е одговорил таткото. Таму е заклучено најубавото. Но, ти си уште мала за да го сфатиш тоа. Кога ќе пораснеш, ќе го добиеш тоа и ќе му се радуваш додека си жива. ”

(Откако ќе ја прочиташ внимателно приказната, употреби ја твојата имагинација и претпостави што е заклучено, на што ќерката ќе се радува додека е жива. Своите одговори напиши ги на работниот лист).

Марија Стојановска - Во таа соба, кога ќе влезеш ќе најдеш една мала кутија оставена на малата масичка. Во таа кутија се сите спомени. Заедничките со твојата мајка, оние кои ги обележале нашите среќни моменти. Таму е љубовта која некогаш ја имавме, онаа која ја чувавме за тебе, онаа која ти ја подаривме тебе. Тие црно-бели фотографии зборуваат многу повеќе од нашите сетила. Таму има докази на кои ќе се радуваш додека си жива, затоа што, она што ти останало од твоите најблиски како спомен е всушност најголема среќа. Љубовта на тие фотографии ти претставува животно предавање, лекција која ниту имала, а ниту ќе има крај.



Слика 3. Драматизација за деца-мјузикл ”Шумичката Радосија”

Како Марија размислува за себе ќе проследиме во текстот што следува.

”Јас сум дете. Со свои соништа и свои желби. Дете кое од ден на ден се повеќе и повеќе созрева и ги разбира работите. Јас сум човек како и другите, со свои права, должности и обврски. Личност која секогаш е подготвена да пружи помош

онаму каде е потребна и воопшто да не зажали за стореното подоцна. Девојче со лични манири и каприци, кои секој ден се зголемуваат за одреден степен.

Познатое е, имам правила во животот кои секогаш би ги почитувала. Да, точно. Живо суштество како и останатите. Ама, пак се ова е дел од мојот приватен живот каде многумина знаат каква можам да бидам, храбра, горда, полна со самодоверба. Но, сепак и ранлива како sверка, кршлива и без граници емотивна. Но, од друга страна посебна приказна е мојот училишен живот. Еве, веќе деветта година како учам во тоа училиште и како минатата година за прв пат бев прогласена за Ученик Правобранител, кој ќе се бори и ќе ги застапува правата на децата.

Јас сум претседател на одделението, кое во моето срце има и ќе има посебно место. Едноставно, овој живот, со овие улоги ме научи на многу работи и од истите извлечив важни поуки. Добро е тоа. Горда сум на тоа.

Со сите овие работи, јас сум само една личност која живее живот до сите граници.Која го сака невозможното бидејќи тоа ја поттикнува да размислува поинаку. Дете сум, со различен живот од другите. Затоа што, јас сум она што тие никогаш нема да бидат. Борец. Сега. И за секогаш. ”

Заклучок

Периодот на основното образование е исклучително важен, за развојот на детската личност. Улогата на училишниот психолог е многу значајна за сите ученици, а особено во третманот на надарените и талентираните ученици. Изнесената студија на случај нека ни биде мотив повеќе, во третманот на надарените и талентираните ученици. Најискрено, да им посакаме и да им помогнеме на надарените и талентираните деца, да ги достигнат своите врвови.

ЛИТЕРАТУРА

- Арнаудова, В., Ачковска-Лешковска, Е., (1996). Ајде да мислиме како да мислиме Скопје: Детска радост
- Арнаудова, В., Ачковска-Лешковска, Е., (2000). Надарено дете Скопје: Филозофски Факултет
- Крстиќ, Д. (1988) Психолошки речник. Београд: ИРО Вук Караџиќ
- Koren, I. (1989). Kako prepoznati i identificirati nadarenog ucenika. Zagreb: Skolske novine
- Ozimec, S. (1986). Odgoj kreativnosti. Varazdin Nasa djeca
- Стојановска, М. (2019). Љубовта е уметност. Битола: Дата песнопој
- Златевска, А. (1999). Детето и креативноста, Семејство број 3, стр.11

Скопје: Книгоиздателство Звезда

HUMAN RESOURCES AS A STRATEGIC ADVANTAGE IN ORGANIZATIONS

Prof. Lidija Stefanovska Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
l_stefanovska@yahoo.com

Prof. Gordana Tasevska Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
gorde.tasevska@yahoo.com

Prof. Toni Soklevski Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
sokle2000@yahoo.com

Human resources and their intellectual capital have been the subject of interest of many theorists and researchers in the field of strategic and talent management. This direction is imposed precisely because of the importance of human resources for achieving competitive advantage of organizations over the long term. Human resources capacity that has no strategic equivalent, also has no space to be copied from any other organization. Any organization can simultaneously set and organize all other segments of the organization's operations, but not the talent of the employees and the values which are derived from it.

In this context is also the research subject of this paper which aims to explore the issue of creating and maintaining this kind of organizational resource and the benefits that the organization receives along that path.Thereby a distinction should be made between the short-term positive attributes for the organization and the long-term ones that are most valuable. All of this is closely linked to talent management in organizational systems.

The theory is also supported by research results from research conducted on this topic in organizations in the Pelagonija region, of different sizes and activities, covering both the private and public sectors.

Keywords: human resources, strategic advantage, organization.

ЧОВЕЧКИТЕ РЕСУРСИ КАКО СТРАТЕГИСКА ПРЕДНОСТ ВО ОРГАНИЗАЦИИТЕ

Проф. д-р Лидија Стефановска
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
l_stefanovska@yahoo.com

Проф. д-р Гордана Тасевска
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
gorde.tasevska@yahoo.com

Проф. д-р Тони Соклевски
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
sokle2000@yahoo.com

Човечките ресурси и нивниот интелектуален капитал се предмет на интересирање на голем број теоретичари и истражувачи на стратегискиот и талент менаџментот. Ваквиот ракурс се наметнува токму поради важноста на човечките ресурси за постигнување конкурентска предност на организациите, на подолг временски рок. Капацитетот на човечките ресурси што нема стратегиски еквивалент, нема простор да биде копиран од било која друга организација. Секоја организација може историодно да ги постави и организира сите други сегменти од работењето на организацијата, но не и талентот на одредени вработени во организацијата и вредностите кои се добиваат од тоа.

Во тој контекст се однесува и предметот на истражување на овој труд кој има за цел да ја истражи проблематиката на создавање и задржување на овој вид организациски ресурс и бенефициите што организацијата на тој пат ги добива. Притоа треба да се прави разлика меѓу краткорочните позитивни особености кои ги добива организацијата, од оние кои се на долги патеки, а кои се многу повредни. Сето ова е тесно поврзано со талент менаџментот во организациските системи.

Теоријата е поткрепена и со истражувачки резултати од спроведено истражување на оваа тема во организации од Пелагонискиот регион, од различни големини и дејности, а ќе биде опфатен приватниот и јавниот сектор.

Клучни зборови: човечки ресурси, стратегиска предност, организација.

Вовед

Од денешна перспектива сите оние кои го проучуваат стратегискиот и менаџментот на човечки ресурси констатираат дека она што за периодот на првата и втората индустриска револуција претставуваше финансискиот капитал и мануелната работа, за 21.век претставува интелектуалниот капитал. Интелектуалниот капитал е нешто што не може да се мери, а се користи како синоним за „недопирлив капитал“ (Sveiby, 1997) на организацијата, што евидентно влијае врз работниот успех.

Интелектуалниот капитал е директно поврзан со човечките ресурси, а резултатот од неговото „користење“ е креирање на вредност за организацијата што ќе и овозможи постигнување на конкурентска предност на пазарот.

За да може подобро да се разбере управувањето со човечките ресурси, најпрво треба да се направи разлика или дистинкција меѓу две важни прашања: што се тоа човечки ресурси, а што е менаџирање со човечки ресурси. Човечките ресурси се дефинираат како вкупни знаења, вештини, способности, креативни можности со кои располага организацијата и кои ги ангажира во процесот на остварување на своите цели. Од друга страна пак, менаџирањето со човечките ресурси е низа од активности кои се насочени кон обезбедување на соодветен број човечки ресурси, со соодветни знаења, вештини и способности кои треба да се развиваат. Активности кои се насочени кон подобрување на мотивираноста потребна за остварување на актуелните стратегиски цели.

Теоретски дел

Човечките ресурси, односно интелектуалниот капитал се предмет на интересирање на голем број теоретичари од различни области. Оттука произлегува и терминолошката разноликост кога се проучува литературата што се занимава со човечките ресурси, нагласувајќи ги како: нематеријален имот, ресурси на знаење, интелектуален капитал, капитал на знаење и др. (Krstic, 2009). Голем дел од авторите, сепак, го користат терминот интелектуален капитал. Стевард (Steward) го дефинира како „пакувано корисно знаење“ (Steward,1997), Суливан (Sullivan) го определува како „знаење што може да се конвертира во профит“, додека пак Едвисон и Малон (Edvinsson and Malone) го дефинираат интелектуалниот капитал како „поседување знаење, применето искуство, организациска технологија, односи со корисниците и професионални вештини што и обезбедуваат на организацијата конкурентна предност“ (Edvinsson, Malone ,1997). Затоа, со право може да се каже дека влогот во човечките ресурси не претставува трошок, туку инвестиција.

Бројни истражувања покажуваат дека најдобри резултати во една организација се постигнуваат кога организацијата ги „користи“ човечките ресурси со кои располага, како составен дел од една добро компонирана работна целина. За таа цел секторот за човечки ресурси треба да направи максимални напори за „искористување“ на способностите на секој поединец во организацијата како единка, како дел од некој тим или воопшто како дел од организацијата во целина. Од особена важност во овој процес е создавање на лојални вработени кои своите лични цели ќе ги идентификуваат со организациските. Во современите организации менаџерите на човечки ресурси во процесот на управување со човечките ресурси треба да претставуваат стратегиски партнери кои ќе креираат амбиент и инструменти пред се за правилна селекција, воведување и нивен развој. Во поново време се повеќе се посветува внимание и на човечките ресурси со посебен талент, а во овој случај менаџментот на човечки ресурси има за задача пред се да ги открие и развие нивните потенцијали, во насока на остварување на организациските цели.

Кога станува збор за стратегиско управување со човечките ресурси може да се потенцира дека покрај тоа што е потребно да се посветува особено внимание на перформансите на човечките ресурси, уште повеќе треба тие да се разгледуваат од стратегиски и оперативен аспект, додека пак „употребата“ на интелектуалниот капитал на човечките ресурси треба да се разгледува од аспект на постигнатите ефекти, односно да се разгледува ефикасноста и ефективноста од нивната употреба.

За да се постигне интегралноста на претходните два аспекти од менаџирањето на човечките ресурси, потребно е на ефективен начин обединување на човечките ресурси и само на таков начин може да се очекува исполнување на организациските цели. Констатираме дека целите се силно поврзани со човечките потенцијал, односно

нивното знаење, вештини, способности, како и од нивната мотивираност и задоволство од работата, за што менаџментот треба да посвети посебно внимание.

Врз основа на погоре наведените елементи може да се заклучи дека „Менаџментот со човечките ресурси е стратегиски и кохерентен пристап кон раководењето со највредните ресурси во една организација – луѓето кои работат таму и кои индивидуално придонесуваат за остварување на организациските цели“ (Armstrong, 2006).

За време на економски падови, како што е сега, но и по завршување на пандемијата со вирусот Ковид 19, многу организации ќе ги отпуштаат клучните луѓе. Отпуштањата можат да резултираат со значително губење на знаење што го поседува човечкиот капитал на организацијата, а тоа може да создаде голем пад на перформансите, главно, поради губењето на човечкиот капитал. Исто така, не е невообичаено да се преструктуираат организациите за да се намалат трошоците или инвестициите во обуките и програмите за развој, но тогаш вработените можат да се најдат на позиции за коишто немаат доволно вештини и знаење што е потребно за да се извршат ефективно бараните задачи Оттука, од особена важност е да се гледа на вработените како на ресурс што треба да се максимизира, а не како на трошок што треба да се минимизира.

И теоријата и праксата нагласуваат дека интелектуалните ресурси потребно е континуирано да се унапредуваат, развиваат и зголемуваат, пред се, заради посебноста на овие ресурси и способностите што се развиени врз основа на нив. Во современите услови сите организации, без оглед дали се од приватниот или од јавниот сектор, конкурираат со квалитет на услугите и ефикасност. Организациите што тоа го поседуваат веќе создаваат релативна предност, а тоа им обезбедува подобра стратегиска позиција, а е придобивка и за целокупното општество. Затоа, суштинските компетенции, како способности што служат како извор за конкурентска предност на одделна организација пред конкуренцијата, треба да се одржуваат и експлоатираат Најчесто тие се поврзуваат со функционалните вештини на организацијата, како што се: производство, финансии, маркетинг, истражување и развој. Но, организациите треба да ги развиваат и експлоатираат суштинските компетенции во многу различни функционални области, за да бидат конкурентни и во услови на криза.

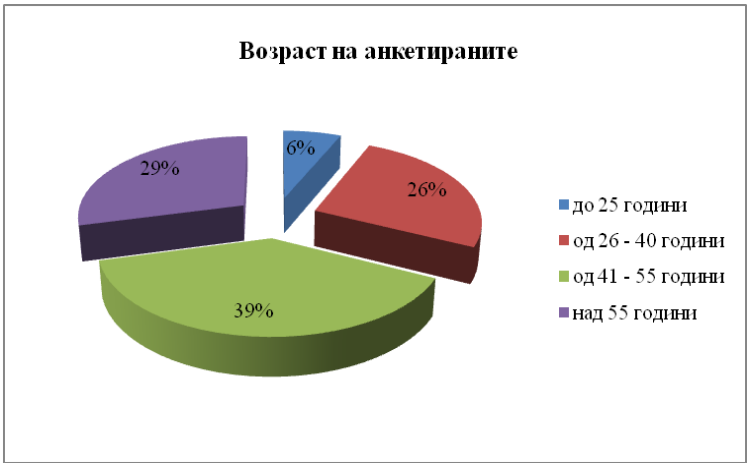
Истражувачки дел:

За да се потврди истражувачкото прашање поставено во овој труд, спроведено е истражување каде како инструмент е користен Анкетен прашалник.

Анкетниот прашалник е составен од 10 прашања, чија основна цел е да се согледа поврзаноста на стратегискиот менаџмент односно исполнувањето на стратегиските цели, со човечките ресурси во одделна организација.

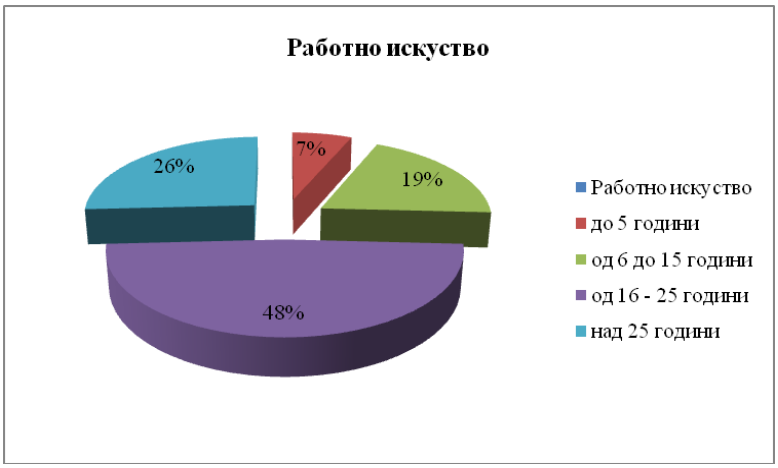
Во истражувањето се анкетирани 31 организација од приватниот сектор во Пелагонискиот регион од Р. Македонија. Анкетниот прашалник го пополнаа сопственици или менаџери во организациите.

Првото и второто прашање ги даваат основните податоци за возраста и работното искуство. Во графиконите подолу се прикажани овие податоци.



Графикон 1: возраст на анкетираните

Од графиконот 1 може да се согледа дека најголемиот број анкетирани се над 55 годишна возраст, а најмалку се на возраст до 25 години. Како најголема група се анкетираните од 26 до 55 години.



Графикон бр. 2: работно искуство на анкетираните

Од Графиконот 2 може да се согледа дека најголемиот дел анкетирани се со работно искуство од 16 до 25 години, потоа оние кои имаат над 25 години работно искуство, што ни дава за право да констатираме дека Анкетниот прашалник го пополниле вработени, односно сопственици или менаџери кои имаат значително работно искуство, со што се очекува дека истите дале релевантни одговори кон поставените прашања.

Третото прашање од Анкетниот прашалник се однесува конкретно на истражувањето, па од интерес е во колку организации постои посебен сектор за човечки ресурси. Ова е од особена важност за овој труд, затоа што само доколку правилно се третирани човечките ресурси ќе дадат значителна стратегиска предност

во организациите, а со тоа и конкурентска предност на подолг временски рок. Резултатите од ова прашање се прикажани на графиконот бр. 3. \



Графикон бр. 3: во организациите постои засебен сектор за човечки ресурси

Доколку се анализираат резултатите од графиконот бр, 3 може да се констатира дека во најголемиот дел анкетирани организации не постои засебен сектор за човечки ресурси. Голем дел од организациите менаџирањето со човечките ресурси го спроведуваат преку задолжено лице кое најчесто извршува и други работни задачи во организацијата. Сепак не постоењето на засебен сектор, ја оневозможува организацијата правилно и континуирано да менаџира со човечките ресурси.

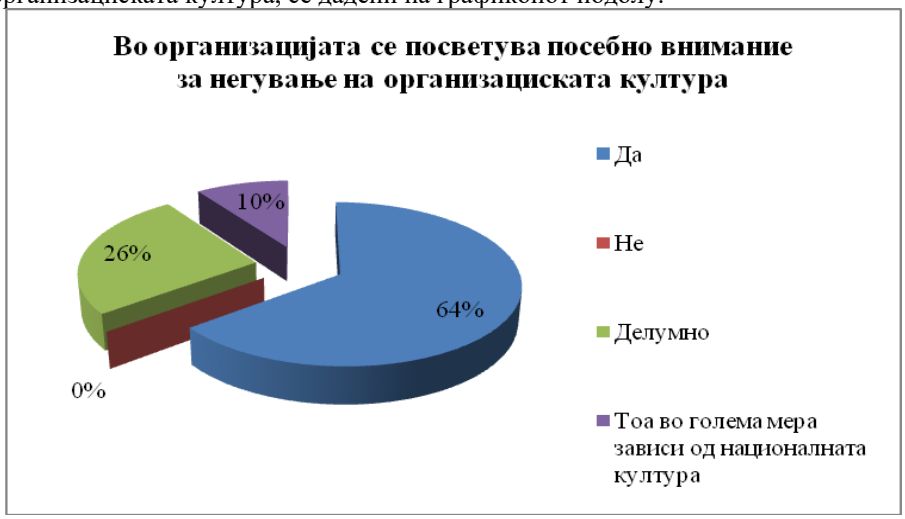
Четвртото прашање од Анкетниот прашалник се однесува на тоа дали во организацијата постои план за развој на човечките ресурси што опфаќа посета на обуки, конференции, саеми и сл. Резултатите кон ова прашање се прикажани на графиконот подолу.



Графикон бр. 4: дали во организациите постои план за развој на човечки ресурси

Врз основа на резултатите прикажани на графикон бр. 4, може да се забележи дека најголемиот дел анкетирани организации не поседуваат одреден план кој се однесува за развој на човечките ресурси и дека тоа се организира само кога има потреба или пак вработените по сопствена иницијатива професионално се усовршуваат. Ова е од особена важност за нашето истражување затоа што, развојот на човечките ресурси е клучен фактор за создавање на моќен човечки потенцијал, кој ќе поседува знаења, вештини и способности, а со тоа се создава моќна стратегиска предност пред конкуренцијата.

Петтото прашање од анкетниот прашалник се однесува на организациската култура како значајно врзно ткиво и „ветер во грб“ кон постигнување на работен успех. Иако културата е квалитативна димензија во секоја организација, нејзиното влијание во постигнување на стратегиските цели е огромно. Затоа се право се вели дека организациската култура е стратегиски фактор за постигнување на конкурентност, кој тешко може да биде копиран од било која друга организација. Резултатите за тоа дали во организацијата се посветува посебно внимание за негување на организациската култура, се дадени на графиконот подолу.



Графикон бр. 5: кон констатацијата „Во организацијата се посветува посебно внимание за негување на организациската култура

Анализата на графиконот 5 не упатува на констатацијата дека најголемиот дел од анкетираните организации сериозно ја сфаќаат важноста на организациската култура и посветуваат посебно внимание. Ниту една организација нема негативен став по однос на ова прашање, 25% тоа делумно посветуваат внимание, а 10% од организациите сметаат дека националната култура има голем удел во организациската и дека овие две категории не може да се разгледуваат изолирано.

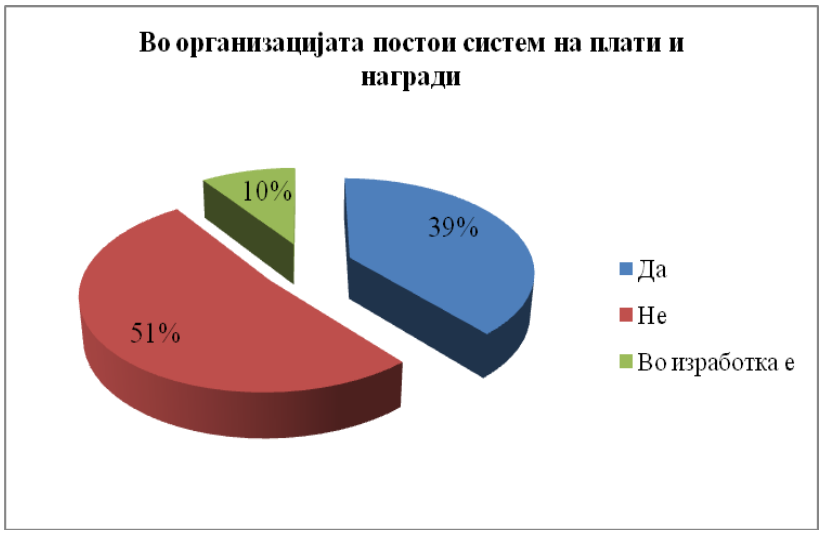
Шестото прашање од Анкетниот прашалник има за цел да даде одговор кои карактеристики треба да ги поседуваат вработените, а кои не се однесуваат на нивната стручност, туку повеќе се поврзани со одредени човечки особини. На ова прашање анкетираните можеа да дадат повеќе одговори, па затоа резултатите се прикажани по рангови.

Табела 1: рангирање на карактеристиките на вработените, според мислењето на менаџерите

Вид на карактеристика	**Ранг**
Лојалност	1
Креативност	2
Кооперативност	3
Иницијативност	4

Со анализа на табелата погоре, може да се констатира дека на организациите пред се им се потребни вработени кои се лојални и посветени на организацијата, на второ место ја рангираат креативноста, посебно во оние организации во кои вработените може да го искажат својот креативен потенцијал. На трето место е кооперативноста како карактеристика, особено кога треба да се работи во тим и на крај иницијативноста, како категорија која бара од вработениот не само да ги извршува поставени задачи туку да покажува иницијативи и за други активности кои би биле од полза за организацијата.

Седмото прашање од овој Анкетен прашалник се однесува на тоа колку организациите имаат систем на плати и награди како мотивациски фактор за задржување и развој на човечките ресурси. Резултатите од ова прашање се прикажани на графиконот подолу.



Графикон бр.6: колку во организациите постои систем на плати и награди

Доколку се анализираат податоците на графиконот погоре може да се забележи дека повеќе од половината организации немаат воспоставен систем на плати и награди. Не е мал процентот на организации кои го имаат, а дел од анкетираните организации се во постапка на изработка.

Осмото прашање од Анкетниот прашалник се однесува на контролната функција во организацијата, како основен сегмент за проценка на стратегиската изведба, но и како можност за преземање на корективни акции. Во таа смисла беше

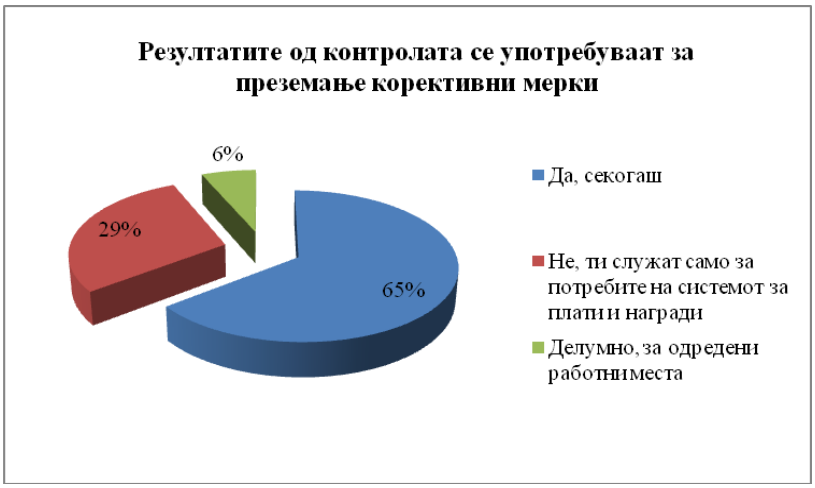
поставено прашањето колку често во организациите се врши контрола врз изведбата на вработените. Одговорите кон ова прашање се прикажани на графиконот подолу.



Графикон бр. 7: колку често во организациите се врши контрола на изведбата на вработените?

Со анализа на графиконот бр. 7 може да се забележи дека најголем дел од организациите контролата ја вршат месечно, затоа што и самата дејност тоа го бара, а и технологијата која се користи тоа го дозволува. Нешто помал е процентот на оние кои упатуваат на тоа дека спроведуваат полугодишна и годишна контрола, а најнизок е процентот на организации кои спроведуваат квартална контрола.

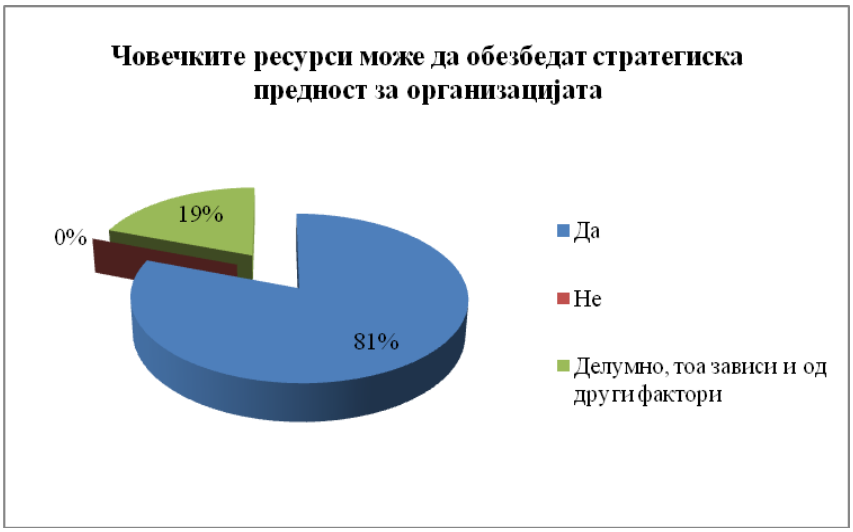
Деветтото прашање се однесува на тоа колку податоците кои се добиваат со контролата на организацискатa изведба се употребуваат во корективни мерки, односно врз нивна основа се предлагаат и спроведуваат низа обуки или менторирање, со цел да се подобри организацискатa изведба. Резултатите кон ова прашање се прикажани на графиконот подолу.



Графикон бр. 8: испитување колку резултатите од контролата се употребуваат за корективни мерки

Со анализа на графиконот бр. 8, може да се забележи дека најголемиот дел анкетирани организации ги употребуваат резултатите од спроведената контрола за преземање на корективни мерки кои може да бидат од прост или сложен вид, но сепак за една третина од анкетираните организации овие резултати им служат само за потребите и целите на системот за плати и награди. Сосема е мал процентот на организации кои ги користат овие резултати за корективни активности на поодделни работни места.

Десеттото прашање од овој анкетен прашалник е директно поврзано со предметот на истражување на овој труд, односно колку човечките ресурси се стратегиска предност за една организација. Резултатите кон ова прашање се прикажани на графиконот подолу.



Графикон бр. 9: колку човечките ресурси може да обезбедат стратегиска предност за организацијата

Доколку се анализираат резултатите од графиконот погоре, може јасно да се забележи дека ниту еден анкетиран не се изјаснил негативно. Значителен дел од анкетираните организации имаат потврден одговор кон ова прашање, а 19% од нив сметаат дека постигнувањето стратегиска предност зависи и од низа други фактори.

Заклучни согледувања и препораки

Врз основа на спроведеното истражување може да се донесат неколку генерални заклучоци. Организациите во кои се спроведе истражувањето стават посебен акцент на човечките ресурси и најголем дел од нив сметаат дека само преку нив може да обезбедат предност на пазарот. Несомнено е дека тие се стратегиска предност за организациите која тешко може да биде копирана до страна на конкуренцијата. Она што е посебно важно да се обезбеди е континуиран и однапред планиран развој на човечките ресурси, затоа што и теоријата и практиката покажуваат дека средствата кои организацијата ги вложува во тој домен, повеќекратно се враќаат.

Вработените се ресурс кој постојано може да се надоградува и да се обновуваат неговите компетенции, а тие се повеќе го зацврстуваат водечкото место на ресурси со кои се гради организациска стратегиска предност. Во тоа особено може да

придонесат секторите за човечки ресурси чија основна функција не треба да биде повеќе извршување на службенички административни активности, туку тежиштето да го поместат кон извршување на стратегиски функции поврзани со развој на генеричките и стручни компетенции на човечките ресурси како што се:

- креирање и имплементирање на стратегија за развој на човечките ресурси;
- подобрување на постојната организациска структура и испитување на нејзината функционалност;
- соработка со менаџерите на различни нивоа;
- регрутација, селекција, воведување и развој на човечките ресурси;
- развој на односите меѓу вработените;
- поттикнување на организациското учење;
- талент стратегија.

Само на ваков начин со правилна, посветена и континуирана поддршка на човечките ресурси, организацијата може да биде сигурна дека поседува моќна сила пред своите конкуренти. Без оглед дали станува збор за организација од јавниот или приватен сектор, фокусирањето на квалитетно управување со човечките ресурси претставува клучен фактор за успех на современите организации, а тоа воедно повлекува понатамошен развој во содржината на менаџирањето со човечките ресурси.

Кон сето ова треба да се додаде и стратегиската вредност на талентот на вработените и неговото влијание врз постигнувањето на повисоки вкупни организациски перформанси. Во услови кога економијата се базира на занење, тогаш поседувањето и менаџирањето на талентот кај вработените не е само нужна потреба туку и императив. Затоа, паралелно со поттикнување на активности за професионално менаџирање со човечките ресурси, треба да се негуваат и активности кои се однесуваат на талент стратегии.

Еден сегмент од тие стратегии треба да бидат и стратегиите за задржување на овие вработени. Имено, за вработените со голем потенцијал и способности, особено важно е она што организацијата го нуди и го очекува во врска со користењето и развојот на новите потенцијали и компетенции. Сепак главната алатка е „во рацете“ на организациите, кои треба да им обезбедат развиени сеопфатни системи на наградување, како и различни мотивациски техники, со цел да ги задржат своите вработени.

Користена литература:

1. Armstrong, M. (2006) A Handbook of Human Resource Management Practice. 10th Edition, Kogan Page Publishing, London;
2. Armstrong, M. (2014), A Handbook of Human Resources Management Practice, London and Philadelphia: Kogan Page;
3. Бојаџиоски, Д.; Ефтимов, Љ. (2009), Менаџмент на човечките ресурси, Скопје: Економски факултет;
4. Edvinsson L., Malone M. S. ,1997, *Intellectual capital: realiying your company's true value by finding its hidden brainpower,* New York, Harper Business, pp.44;
5. Kekić, D., Subošić, D. (2016), Upravljanje talentima – suvremeni izazov javnog sektora;
6. Kneževic, T., Požarev, V., Katid, I.: Talent menadžment i organizacijski uspjeh, Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu;

7. Krstić B., 2007, *Intelektualni kapital kao determinanta kreiranja vrednosti i konkurentske prednosti preduzeća*, *Ekonomske teme*, br. 3, pp. 53-66.
8. Krstić B., 2009, *Upravljanje intelektualnim performansama preduzeća*, Harvard-BS - Harvardski priručnik za stil – Britanski standard, Ekonomske teme, 47(2), pp. 59-72.
9. Стефановска Л., Солунчевски М., Стартегиски менаџмент, 2015, Бизнис Академија Смилевски БАС – Скопје;
10. Стефановска Л., Основи на стратегиски менаџмент, 2014, Бизнис Академија Смилевски БАС – Скопје;
11. Стандарди за управување со човечки ресурси, 2014, издание на МИОА, http://www.cup.org.mk/publications/Standardi%20za%20covecki%20resursi.pdf;
12. Sveiby K.E., 1997 , *The New Organizational Wealth – Managing& Measuring Knowledge-Based Assets*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, pp.11;
13. Steward T.,1997, *Intellectual capital: the new wealth of organizations*, Doubleday Dell Publishing Group, New York, pp.10.
14. Torrington, D.; Hall, L.; Taylor, S. (2004), Menadžment ljudskih resursa, Beograd: Data status.

Развој на лингвистичките способности кај талентираните

д-р Анита Ангелевска
aangelska@yahoo.com
aaangelska@gmail.com
++389 75/ 397 500
++389 75/ 335 855

Апстракт:

Оваа тема е многу податлива кога се разгледува во спој и компарација со предавањето литература, ако тргнеме од фактот, дека една од основните цели на наставата по книжевност е токму развивањето на лингвистичките способности кај учениците односно студентите.

Главниот предизвик на наставникот е само инспиративно и креативно да ги примени своите пристапи и методи во пренесувањето на содржините од литература, првенствено поттикнувајќи и развивајќи го критичкото мислење, индивидуалниот пристап, способноста за донесување заклучоци, согледување на релациите, оспособување за компаративно согледување, совладување на искуствените сознанија.

И во овој момент сме убедени во две работи: - не постојат универзални модели како тоа да се направи - но, исто така, тоа не може да биде стихијно и со отсуство на систематичност.

Во одбраната на овие две убедувања имаме повеќе аргументи, па оттаму решението треба да се бара повторно индивидуално и соодветно на материјалот, содржината што се предава.

Затоа во овој научен труд предлагаме разработка на конкретен модел (студија на случај), преку обработката на „Пирej“ од Петре М.Андреевски, како може практично наставникот директно да влијае врз развојот на лингвистичките способности кај учениците / студентите, уште повеќе што во овој текст се присутни дијалектолошки говорни форми и цели синтагми, народен говор кој што е во директна корелација со поставената цел. Лингвистичка способност на учениците / студентите се манифестира низ богатиот речник и брзата и лесна манипулација со зборовите и развиените способности да раскажат, интерпретираат богата и целосна приказна или настан, користејќи многу детали.

Тоа многу лесно се постигнува на часовите по литература, а ние преку овој научен труд, ќе се обидеме во тоа да Ве убедиме.

Клучни зборови: лингвистички способности, литература, креативност, компарација, отворен ум.

Developing linguistic abilities of the talented

Anita Angelevska, PhD
aangelska@yahoo.com
aaangelska@gmail.com
++ 389 75/397 500
++ 389 75/335 855

Abstract:

This theme is very appealing when considering and comparing it with the teaching of literature, if we take it from the fact that one of the basic goals of literature teaching is to develop the linguistic abilities of students. The main challenge of a teacher is just to inspire and creatively apply their own approaches and methods to the transfer of literature content, primarily fostering and developing critical thinking, individual approach, the ability to make conclusions, perceive relationships, develop empathy, experiential knowledge.
And at this point we are convinced of two things: - there are no universal models of how to do it - but it also cannot be spoiled with the absence of systematicity .We have several arguments in defense of these two beliefs, and hence the solution should be sought again individually and appropriately to the material, the content being taught. Therefore, in this research paper we propose elaboration of a concrete model (case study), through the elaboration of "Pirej" by Petre M. Andreevski, how the practical teacher can directly influence To the development of students' linguistic abilities, even more so in this texts there are dialectological speech forms and whole syntagms, a folk speech that is in direct correlation with the set goal. The verbal-linguistic ability of students is manifested through rich vocabulary and fast and easy manipulation of words and developed abilities to tell, interpret a rich and full story or event, using many details. This is very easily achieved in literature classes, and we will try to convince you through this scientific paper.

Keywords: linguistic abilities, literature, creativity, comparison, open mind.

Пирej лингвистичка лабараторија

Лингвистичка способност на учениците / студентите се манифестира низ богатиот речник и брзата и лесна манипулација со зборовите и развиените способности да раскажат, интерпретираат богата и целосна приказна или настан, користејќи многу детали. Како дополнување наведуваме, дека комуникативната јазична способност претставува способност на примената на јазичното знаење во комуникацијата, но го опфаќа и менталниот капацитет за примена на јазичкото знаење во контекстуализираната комуникативна употреба на јазикот и поврзување на јазичките знаења со веќе постојните социокултуролошки знаења.

1. **теориски основи**

Што е комуникацијата? Во секојдневниот живот, училишното и работното опкружување, а и на сите одруги нивоа, очигледно е дека луѓето меѓусебно комуницираат, пренесуваат едни на други пораки изразени не само со зборови, туку и со емоции и гестови, формираат групи во чии рамки ја остваруваат и засилуваат комуникација и ги задоволуваат своите потреби, делуваат во склоп или спротивно на нормите на социјалното однесување, се договараат или планираат. Зборот комуникација потекнува од латинската именка communication, што значи соопштување, општење, односно од глаголот communico/communicare што значи пренесува, известува, дели, споделува, учествува итн.
Комуникацијата во основа е облик на социјална интеракција, претпоставува високо ниво на непредвидливост и креативност, се одвива во дискурс и социокултуролошки контекст кои ја определуваат адекватната употреба на јазикот, на неа влијаат психолошките ограничувања, целеисходна е, претпоставува употреба на автентичен јазик и успешна е само ако ја исполни својата комуникациска цел. Наведените

карактеристики можат да се сфатат како критериум за проценка на комуникациските особини на некој говорник или пишан текст.

Главно, лингвистичките теории се обликувани во склад со намерите на истражувачите - јазикот. Во зависност од ориентацијата и интересите на истражувачите може да се проучува првенствено како знаење или дејност. Лингвистичката теорија се однесува на идеален говорник - слушател, во јазично хомогена заедница, кој одлично го познава својот јазик и не е под влијание на нерелевантни граматички услови, како што се мемориските ограничувања, одвраќање и одземање на вниманието односно интересот и грешки (случајни или систематски) во примената на јазичното знаење во однесувањето (Chomsky, 1965: 3)[1]. Ваквото стојалиште и припаѓа на генеративната лингвистичка традиција, особено значајна во САД. Претпоставката дека говорникот - слушателот поседува совршено знаење на јазикот значи дека ништо не е непознато и заради тоа не може да дојде до никакви промени, што во основа претставува статичко гледиште. Чомски е ориентиран повеќе кон производот отколку кон процесот. Според Чомски, јазичкото делување е несовршен извор на податоци, врз основа на кои може да се носат заклучоци за него, врз иманентниот систем правила. Тој разликува јазична способност (competence) говорник - слушател и јазична дејност (performance), односно вистинска (стварна) употреба на јазикот во конкретна ситуација. Од истата страна на Атлантикот следи критика на претходно наведената дихотомија. Dell Hymez (1972), теоретичар и истражувач во полето на антропологијата, лингвистиката и социолингвистиката, укажува дека сфаќањето на Чомски ја ограничува јазичната способност на појмовно хомогени заедници, совршено знаење, независно од социокултуролошките фактори, а јазичната дејност се поврзува со недостаток „...секој инсерт од говорот извесно е несовршен показател на знаењето кое лежи во неговата основа. Но, за говорниците кои го делат ова знаење, таквиот распоред може да се оцени како делотворен. А, ако прибегнеме кон своите интуиции во поглед на говорот, а не само граматиката, можеме да видеме дека она што за граматиката е недоволно и необразложено може да биде вешто објавување на еден општествен чин, или структурирано, спонтано сведоштво за решавање на проблемот и појмовното мислење“ (Hajmz, 1974: 130)[2]. Овој автор не ја прифаќа идејата за јазична хомогена заедница и дава докази за различни јазични знаења кои постојат во рамките на хетерогената јазична заедница. Дури и во монолингвистичка заедница поединецот не користи еден единствен стил, туку очекувано е да варира во зависност од функцијата на јазикот. Комуникативната компетенција значи остварување успешна и ефикасна комуникација и способност за правилна примена на културолошките обрасци и кодови, како основен елемент на учество во општествениот живот.

За да се разбере значаењето на поимот комуникативна компетенција, неопходно е да се елаборира како поимот е генериран и што означува. Треба да се разгледаат антрополошко - етнографските и социолонгвистичките аспекти. Dell Hymes - основоположникот на терминот комуникативна компетенција осврнувајќи се на дистинкцијата помеѓу јазична способност и јазична дејност, предлага теорија на јазична дејност односно употреба на јазикот, при што се истражуваат моделите - правилата кои стојат зад говорниковата јазична дејност, односно го истражува знаењето кое говорниците го имаат кога комуницираат. Граматичноста односно познавањето на јазикот како формален систем претставува само еден од чинителите на комуникативната компетенција.

Значи терминот јазична компетенција го опфаќа не само знаењето на јазикот, туку и способноста тоа знаење да се операционализира во комуникација со другите луѓе, во различно опкружување и ситуации. Додека јазичната компетенција значи способност да се произведат граматички исправни реченици, комуникативната компетенција е способност на говорникот од севкупноста на достапни правилни граматички реченици да ги избере оние облици кои ги изразуваат општествените норми кои упатуваат со однесувањето во специфични комуникациски ситуации (Gumperz, 1972)[3].

Интересот на Hymes за говорните заедници и интегрирањето на јазикот, комуникацијата и културата, не се разликува многу од размислувањата на Firth и Halliday, кои припаѓаат на британската лингвистичка традиција (Halliday, 1978).[4] Halliday, основач на системската функционална теорија за јазикот и социјалната семиотика, ги разработува основните постулати кои ги поставуваат Firth и другите припадници на Прашката лингвистичка школа. Според него, јазикот претставува системски извор за изразување значења, а лингвистиката се занимава со проучување на начините со кои говорниците ги разменуваат значењата преку

[1] Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.

[2] Hajmz, D. (1974). O komunikativnoj kompetenciji. Kultura, 25: 129-137.

[3] Gumperz, J. J. (1972). Socioloinguistics and communication in small groups. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (p. 205). Harmondsworth: Penguin.

[4] Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Baltimore: University Park Press, London: Edward Arnold.

употребата на јазикот. Тоа имплицира дека јазикот не претставува строго дефиниран систем ниту низа од сите можни граматички реченици, туку дека јазикот постои и дека потребно е да се проучува. John Rupert Firth, развива посебен поглед на лингвистиката, кој добива атрибут „фиртијански“, каде централната идеја е полисистематизмот - пристап кон јазична анализа заснован на стојалиштето според кое јазичните обрасци не можат да се сметаат за посебен одделен систем на аналитички принципи и категории, туку јазичните системи можеби можат да се постават во различни контексти во рамките на дадените нивоа на описи на јазикот. Firth го свртува вниманието на фактот дека значењето е зависно од контекстот (ситуациски контекст). Според системската функционална теорија, одредени видови на даденият контекст ги дефинираат значењата кои можат да се изразат и јазикот кој може да се користи за да се изразат овие значења (Halliday, 1985)[5]. Терминот на Hymes комуникативна компетенција може да се разгледува како еквивалент на потенцијалот на значењето на Halliday. За овој поим значајно е дека членот на една заедница може да поседува, но и не мора, знаење за сите облици на комуникација во дадената заеница. Колку и да напредувала лингивистиката благодарение на дихотомијата способност / дејност, се нашла во ќорсокак, а излезот од него Hymes го гледа во антропологијата, социологијата на јазикот, социолингвистиката. Сепак, Hymes не се занимавал со учење на јазикот, туку со јазикот како облик на социјално однесување. Според лингвистичко - етнографското гледиште (Muriel Saville - Troike, 1989; 1996) [6], кое соодветствува на ставовите на Hymes за комуникативната компетенција, овој дел вклучува три типа знаење: јазично - лингвистичко, интеракциско и културолошко. Јазичното знаење приближно одговара на она што Чомски го формулира како компетенција, со една значајна разлика - тоа подразбира и лингвистички особини кои во опишувањето на јазикот можат да пренесат социјални пораки и референтни значења. Интеракциските вештини опфаќаат познавање на општествените норми и конвенции. Културолошкото значење подразбира познавање на социјалната структура на говорната заедница и вредности и ставови врзани за употребата на јазикот.

Оттаму текстот на Пиреј, им овозможува на студентите преку развојот на нивните лингвистички способности и да разменуваат и антиципираат значења.

2. квалификативи за Пиреј

- **романот Пиреј од Петре М.Андреевски првенствено е единствен текст „кој на целосен начин ја обработува проблематиката на првата светска војна на македонски терен и од македонска гледна точка.“[7]**
- **од аспект на гледна точка применета е линеарна нарација од паралелен вид. Главно паралелната нарација ја изведуваат двајца наратори (главните ликови – Велика и Јон). Нараторите ја изнесуваат содржината во која и самите непосредно учествувале, но од дистанца, која пак обезбедува критичност и истовремено на нараторите им дава и статус на коментатори. Овој момент е особено важен, заради тоа што на еден начин ја засведочува категоријата вистинитост, бидејќи станува збор за вистински историски настан (првата светска војна). Петре М.Андреевски, сепак за да биде докрај чесен својата објективност и вистинитост ја одбранува со повремени релативизирања на нивниот исказ. „Може било така, а може мене само така ми се присторило“ - оваа реченица често се слуша од јунаците на Пиреј, кога станува збор за настани кои ги надминуваат нивниот личен опит, искуство, сознанија, претстави.**
- **за големите настани (првата светска војна е несомнено еден од најголемите во светската историја) зборуваат „малите“ луѓе во јас - форма, зборуваат за своите лични судбини и преку универзален модел ја раскажуваат истовремено и историјата (приказната) на светот. Индивидуалните нишки цврсто ја плетат приказната на колективот.**
- **јас - формата обезбедува присуство, а од друга страна и е определена во најголема мера од личните својства на раскажувачот. Значи, имаме силна употреба на експресивни јазични конструкции, кои во својата основа ја имаат ситуацијата која се опишува, но и личната историја односно културниот профил на тој што опишува. Така, раскажувачите излегуваат од традиционалните околности на селскиот живот на почетокот на 20 век, кои пак, се**

[5] Halliday, M. A. K. (1985). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.

[6] Saville-Troike, M. (1989). The ethnography of communication: An introduction. Oxford: Basil Blackwell.
Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp. 351-382). Cambridge: Cambridge University Press.

[7] Вангелов Атанас, Решето. Наша книга, Скопје, 1983, стр.98.

нераскинливо поврзани со традиционалното фолклорно наследство. Оттаму, само личното раскажување на судбината, сепак добива елементи на универзална говорна матрица, изградена врз моделите на непосредниот народен говор и фолклорната богата меморија. „Одбирајќи ја јас - формата на прикажувањето, авторот на Пиреј одбира заправо, еден тип на говор мошне близок на Цепенковиот модел на раскажување. Треба веднаш да се наспомне тука дека наспроти Цепенкова, во голема мера се елиминирани дијалектизмите, а творечки се ползува принципот на сликовитост ...“[8] Професорот Атанас Вангелов, во однос на употребата на дијалектизмите може да биде и да не биде во право. Тоа специјално нека го оценуваат дијалектолозите, а од друга страна, е ирелевантно за темата која што овде ја опсервираме. А со личниот опит не е тешко да се посведочи, дека сепак овие јазични форми дијалектолошки му припаѓаат на демирхисарскиот говор, кој е сеуште во жива и непрекината употреба и како модел на изразување, но и како модел на мислење. Во секој случај, Пиреј директно ги стимулира лингвистичките, односно јазичните и мисловните процеси, што значи придонесува во нивното унапредување и развивање.

3. Модел

- **задача: студентите да изберат три наративни конструкции и да ја изградат сижејната линија на Пиреј.**
- **цел: ја усвојуваат приказната (содржината) на текстот, преку начинот на избор градат однос кон текстот, ја систематизираат приказната и фактите во неа, го усвојуваат вокабуларот и начинот на размислување, а тоа ја остварува главната цел која се однесува на зголемувањето и развојот на нивните лингвистички способности.**
- **забелешка: предноста на оваа задача е во тоа што не постои можност да не биде реализирана и да не биде постигната целта, затоа што и каков и да е изборот на наративните конструкции, останува можноста во меѓупросторот да се изгради повторно сижето на текстот, интерпретацијата на сижето да биде заокружена, а при тоа да се аргументираат сите вредносни квалификативи. Одбраните три наративни конструкции ќе бидат појдовните точки, но истовремено и точки на гледање на реципиентот.**

Практичен дел:

1. „- Мачно е да си тажен во еден олку убав ден, рече Роден Мегленоски, и ваков ден не е за погреби.

- Мајка ти заслужува повеќе од еден убав ден, рече Дуко Вендија, иако добриот ден завршува како добриот човек.

- Мајка ми цел живот беше добра, рече Роден Мегленоски, но за татко ми никогаш не сакаше да зборува.

-Како што прекршува денот, рече Дуко Вендија, така прекршува и човекот. И ништо не би почнале кога би знаеле дека лошо ќе заврши, рече.

Кога излегоа пред гробиштата луѓето се видоа цели. Се виде и сандакот со Велика Мегленоска. Таа лежеше мирно и со прекрстени раце на градите. Како да криеше нешто под дланките. Меѓу прстите и стоеше угасената свеќа. Очите и беа пропаднати во длапките под веѓите и беше многу видливо дека сосила и ги затворале.

Всушност, едната клепка и беше се уште подотворена и од белката и излегуваше една студена светлинка во која се гледаше сиот грешен свет со кој беше се сретнала.

На стиснатата уста смртта и стоеше како незарастена лузна, како трага од долго целивање со неа. Од ушите и од ноздринките и се подаваше црвено пасменце волна.

Гробот беше ископан и купот земја го одронуваа мрави и гуштерици. Децата ги одврзуваа шамивчињата од крстовите што ги носеа, а попот пееше:

[8] Исто, стр.111.

-Благословен бог наш всегда њиње и присно и во веки векови. Амин. Еден пијан гробар се занурка над гробот и луѓето го задржаа, фаќајќи го под мишките. -Помилуј нас боже, по велицеј милости твојој, молим ти сја, услиши и помилуј, господи помилуј, господи помилуј, господи помилуј! Од патот рикна магаре, и некој рече: волкот да те изеде! Пијаниот гробар си го исекна носот, а на црквинската црешна почна да црцори врапче. ...Еште молимсја о упокоении души усопшеј раба божија Велика, и о еже прости ей всјекому прегрешенију, волному же и неволному. Господи помилуј, господи помилуј, господи помилуј! -Ej, врапчено не гледа, рече пијаниот гробар, подавајќи се меѓу луѓето. Луѓето го мушкаа во ребрата, го тргаа за ракавите. -Леба ми врапче подлетарче не гледаше од црешнана, рече гробарот, тргнувајќи кон црешната, ене го, се скри меѓу лисјено, ене го колва мушички, рече, не запирајќи со одењето. ...Во блаженом успением вечниј покој подажд, господи, усопшију рабу твоеј Велика и сотвори ей вечнију памјат... Вечнаја памјат, вечнаја памјат, вечнаја памјат! -Одлета, рече пијаниот гробар, враќајќи се од кај црешната, одлета врапчето. А може да не беше врапче, рече, може да беше душата од Велика Мегленоска. Тоа што не гледаше и тоа што одлета, рече. -Aj, попе и коските од децата, рече Уља Мегленоска. -Еште молимсја о упокоениих души усопшеј рабеј твоеј... Како се викаа? -Ангеле. -Ангеле. -И Капинка. -Капинка. -Па Роса. -Роса. -И Здравко. -Здравко. -И Ѕвездан. -И Ѕвездан и сотвори им вечнију памјат, вечнаја памјат, вечнаја памјат, вечнаја памјат! Бог да ги прости!... Коските, одозгора... Ами мажот и, праша попот, зошто не и го кажавте мажот и?

-Тие беа скарани, попе, рече Уља Мегленоска, стрина му на Роден Мегленоски. Се налутија пред да го прости господ, рече, и таа не сакаше да ја закопаме заедно со него. Еднаш ме заколна за душата од децата: кога ќе умрам, сестрице, ми рече, закопај ме кај децата, ама подалеку од Јона. Овој век ми помина без него, ми рече и оној нека ми врви без него.

-Ама таму ќе се смират, рече попот, само што ќе се сретнат и ќе се смират. Таму нема бегање, нема разминување, рече.

Гробарите веќе ја ринеа земјата, си плукаа во рацете, и ја ринеа земјата, ја нафрлаа со лопатите на сандакот, го засипуваа гробот. Жените се наведнуваа, се наведна и Роден Мегленоски, се наведна и Дуко Вендија, се наведнаа уште два-тројца старци и сите заграбуваа земја меѓу прстите и фрлаа врз моштите од Велика Мегленоска.

-Ебати животот, рече пијаниот гробар и пак го издува носот, го исекна.

Наоколу мирисаше на догорени свеќи, на лански босилек, на пресна земја и на некоја старешка издишка што поминала меѓу расипани заби. Од зад црквата се слушаше кукање на кукавица, од селото доаѓаше пеење на петли, прилајување на кучиња и денот стануваше уште повисок.

- А зошто не го сакала и во гробот, праша Роден Мегленоски, бришејќи си ги очите.

- Зашто некои работи остануваат запаметени и за по смртта, рече Дуко Вендија, и зашто староста го расчинува човекот и затоа никој не ја сака, рече и зеде варена пченица од жените коишто раздаваа за душа. За испустената душа од Велика Мегленоска.

- Кажи ми, рече Роден Мегленоски.

- Ќе ти кажам, рече Дуко Вендија, ама ќе ти кажам како што ми кажуваше мајка ти, Велика, и како што ми кажуваше татко ти, Јон, и како што ми се кажуваше мене.

Под тремот црквински редачките веќе клаваа за ручек и нешто постојано брчеа со устите, како и мувите над котлите со манца.,,

Првата наративна конструкција треба да биде придружувана од одговорите на следниве аспекти**:**

- **темпорална и локациска идентификација на сижето**
- **профилирање на Роден Мегленоски (кој е тој и неговата семејна историја)**

2. *„Се разбираме некако со Витомира. И еба го, не ќе се разбереме! Оти да не се разбереме? Тукуречи исти зборови зборуваме. Само тие ги вртат наонаму, а ние наваму зборовите. А некогаш, во старо време, сите сме биле едно исто гомно, иста лепешка. Ама поминала некоја кола и со колцата ја пресекла лепешката надве, па поминала друга кола и пак ја пресекла лепешката. И така, врвеле коли и ја испресекле лепешката и ние од една лепешка сме станале многу лепешки, многу гомна… Сите ги видов овде и сите исто смрдиме.“*

Втората наративна конструкција треба да биде придружувана од одговорите на следниве аспекти:

- **темпорална и локациска идентификација**
- **профилирање на Јон (кој е тој / младост, фронт, враќање)**

3. *„Се топи детето ко сапунче оставено во вода. Боледува тој, боледувам јас за него. А Капинка и Ѕвездан ми плачат за јадење. Јас ги тепам и ги бркам од собата на Здравка. Од понеделникот до петокот така. Во петокот, кај пладне, како да се поврати детето од несвестицата.(…)*
— Облечи ме, вели Здравко, облечи ме и намести ме.
— А, за кај да те наместам, сине златен, му велам, и почнува вода да ми шопа од очиве. Не знам што да правам. Му ја држам раката оти ништо друго не може да ми досегне. За кај се спремаш, Здравко, здравец мој попарен, викам и сеќавам дека неговата рака се лади во мојата. Само уште еднаш се насмевнува, свртен кон прозорецот и истрпнува, се предава. Од раце ми избегува детето.“

Третата наративна конструкција треба да биде придружувана од одговорите на следниве аспекти:

- **темпорална и локациска идентификација**
- **профилирање на Велика (младост, судбината на мајчинството)**

Користена литература:

Вангелов Атанас, Решето. Наша книга, Скопје, 1983.
Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. MIT Press.1965.

Gumperz, J. J. Socioloinguistics and communication in small groups. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (p. 205). Harmondsworth: Penguin. 1972.

Hajmz, D. O komunikativnoj kompetenciji. Kultura, 25.1974.

Halliday, M. A. K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Baltimore: University Park Press, London: Edward Arnold. 1978.

Halliday, M. A. K. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold. 1985.

Saville-Troike, M. The ethnography of communication: An introduction. Oxford: Basil Blackwell.1989.
Saville-Troike, M. The ethnography of communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp. 351-382). Cambridge: Cambridge University Press.1996.

Working with gifted students - a challenge or an advantage for the teacher

Name and Surname: **Msc. Arsim Avdiu, PhD. Cand**
E-mail address: **arsim_avdiu89@hotmail.com**

Abstract
In every democratic society with high values, a special role and priority is given to education. Children are the initiators of school. Therefore, a special care and support should be given to them both in their education and welfare. Since their birth, each child has different dispositions that make them different from others. Nowadays, many teachers in schools use a variety of different forms and techniques in their teaching so that to offer to children a range of opportunities to express and interpret their talents in school. The acceleration of technique and technology has made it necessary for each child to have a different talent so we need to offer to them the opportunity to show their talent.
This research focuses specifically on gifted children. It focuses on whether the conditions are provided or whether the lesson plans and programs are appropriate for such students. Moreover, this study aims to find out whether the schools need such a form of teaching to differentiate students or whether the students are interested in deepening their knowledge by accepting other subjects except the obligatory ones. The starting point of the differentiated learning in a unique school is the sense that all students of the same class and level of education should acquire a minimum of the knowledge required by all obligatory subjects as well as the subjects or even those disciplines that are not included in the curriculum.
This research is of benefit to discovering talented students.

Keywords: gifted students, method, school, teacher etc.

Introduction
In this chapter we will first talk about talented students. Talent is the ability to acquire knowledge and use it to solve problems and to adapt to the world around us. More attention will be paid to the types of talents, the gender differences in terms of talents, in what boys are more capable and in what girls. Every individual is special in himself/herself and in the way he/she lives. Parents, teachers and students have a key role to play in this, parents need to educate their children at home, teachers in school need to teach children not to discriminate in the classroom and to see each other as equals. We must be careful because nowadays it happens that teachers themselves use offensive words that negatively affect the success of the child. Secondly, we will talk about inclusive education. In the second chapter we will talk about learning styles and types of learning, each student adapts to a style with which he/she achieves the best results in learning. In the third chapter we will talk about students with special abilities, this is the most appropriate term that does not offend anyone because we are all special and unique in ourselves. Then we will talk about talented children, the origin of their talent, their identification, teaching methods, their gifts, we will also treat gifted students with learning difficulties and serious social problems or conditions which negatively affect in their gifts and the help to be offered to them. In the fourth chapter we will talk about classroom management. Managing a classroom means directing or leading the learning process as a teacher, which is the main subjective factor in guiding students. He/She should be the second parent for the children in the class and should treat each of their problems as his/her own. Parents also have an inevitable role to play in this chapter, they are the foundation in the development of the child. If the child has problems at home and does not feel safe, then he will not be able to prove his skills at school. Finally, evaluation in education is the process during which data is collected and judged on the value of achieving an educational result based on a certain criterion. Its main purpose is to make decisions aimed at improving learning outcomes and the learning process itself.

Identification of gifted children
The theory that people have different levels of giftedness has been around for a long time. Plato talked about this over 2000 years ago. Most is covered by three topics: the ability to learn, the total amount of knowledge, the ability to adapt to new situations. One definition of intelligence is "the ability or skills to acquire knowledge and to use it to solve problems and to adapt to the world around us." Talent is more than a skill such as: the general intelligence used to perform any type of mental test and is closely related to working memory; fluid intelligence or reasoning ability related to brain development continues to strengthen until age 22 then begins the decline; the crystallized intelligence or the ability of the individual to solve problems in the cultural context. A correlation between fluid and

crystallized intelligence is developed. By developing fluid intelligence, crystallized intelligence is developed automatically. (Woolfolk. 2011)

According to Gardner's theory of multiple intelligences (1983, 2003), there are at least 8 types of intelligence. They are: Verbal Intelligence, Musical Intelligence, Spatial Intelligence, Logical-Mathematical Intelligence, Bodily-Kinesthetic Intelligence (movement), Interpersonal Intelligence (understanding other people), Intrapersonal Intelligence (self-reflection), and Naturalistic Intelligence (observation of patterns created by nature and human). Gardner points out that there are other types of intelligence as well, eight is not a final number, it is thought that there may be spiritual and existential intelligence. Multiple intelligences expand understanding of skills and open up new avenues for learning processes. (Kornhaber, Fierros, & Veenema, 2004)

Contemporary life and work are characterized by dizzying achievements in all areas of human activity, both in material production and in those of spiritual-cultural creation. These achievements are the product of the human mind and creative work subliminal in the scientific-technical-technological and cultural revolution. (Brada, 2005:27)

Hence, there is a permanent interest in identifying, diagnosing, forecasting and materially and organizationally favoring the development and rapprochement of the smart and talented in those countries that have been and insist on being even greater military, economic and political powers in the world. (Brada, 2005:28)

To break out of backwardness and to free itself from the permanent exploitation of the great military, economic and political powers everywhere, the developing countries with great effort have managed to form an international institution under the auspices of the United Nations, which would help exchanging the experience of member states about the advancement of educational work with smart and talented children and young people. Such an institution operates within UNESCO and is helping not only with the exchange of mutual experiences but also with the organization of research activities in the field of educating smart and talented young people. In order to achieve its objectives, the UNESCO Center for Talent Development in Geneva organizes seminars and consultations every year, thus helping to organize world congresses every four years. (Brada, 2005:29)

In psychological and pedagogical literature, intelligence means the totality of attributes in the form of general skills, while talents mean the totality of attributes in the form of special skills, which enable the individual to creatively achieve significantly above average results in some or in a valuable human activity, which are conditioned by the development of provisions in the form of general or specific skills and tendencies driven by internal and external motives. According to the distinguished expert of the tendencies and talents of the people Gilford with collaborators, ingenuity, inclinations, and talents are manifested in intellectual abilities; fluent (to give a lot of ideas for solving a task), flexible (ability to move from one level to another level of thinking), original (production of new, unusual ideas), and elaborate (ability to add new details to previously given ideas). Ingenuity, wisdom, inclination and talent are manifested in creative abilities. The highest degree of creative talent is known as GENIUS. Genius is manifested in high productivity with extraordinary characteristics in certain areas of human activity. The identification of smart and talented students is done in support of the systematic observation of parents and teachers and with techniques and instruments. (Brada, 1994:217)

A well-known Slovenian psychologist Alojz Kobala says that smart and talented students can be identified even earlier. In the preschool period, they start walking and talking earlier than their peers. From the age of three, they are interested in reading and writing if they are in an educated environment, while at the age of five, they are able to read and write. They have knowledge of first graders as well as second graders of elementary school. (Brada, 1994:218)

In identifying talented students there are a large number of difficulties, both in practical and methodological terms, because there are conflicting opinions about the explanation of the nature and structure of the intellect, the process of creativity, the naming of talented students and other issues. Although these contradictions exist, most authors agree that the particularly favorable combination of the high development of one or more abilities, the respective qualities of temperament, character, interests, attitudes and bodily-health integrity of the individual bring to the above-average effects on the material creativity or spiritual values of that subject. (Nuredini, 1990:146)

For the best identification of talented students, it is considered that every teacher of the school should know these works:

Forlan, A. Kobola "Accelerated progress of talented students in primary school" and

Koren; "Experimental contribution to the methodology of systematic identification of talented young people." ((Nuredini, 1990:147)

Student performance

The school exists to develop students' competencies. Competencies are defined as the totality of knowledge, talents, values and responsibilities developed in students during school time. Core Curricula clearly define the level of competencies to be mastered by all students at the end of each curriculum level. The school should develop students'

performance in these key aspects of competencies according to curricular levels and levels of education. (Kosovo Pedagogical Institute, 2016:28)
In school, they are distinguished by critical-analytical and argumentative thinking, fluent speaking and communicative skills, quickly acquire learning contents. They read a lot and feel the need to argue about what they have read. They have their own way of learning. If they are not allowed free action, the original work leads to conflict with the teacher and they may lose faith in it and the desire to learn. (Brada, 1994:218)
The basics of intellectual education as well as the opportunities for intellectual development are in the child himself, in his interest in things, phenomena and events around him. Understanding and fulfilling these interests on the part of parents provides opportunities not only to attain certain knowledge and to know certain facts about the world, but makes successful the further development of intellectual powers. (Shimillesha,1988:257)

Didactic acceleration exam

The didactic acceleration exam is organized for the hasty advancement of smart and talented students who for a school year are in a mental-physical condition to master the curricula of two grades in art schools and more and faster, despite the intensive systematic help of teachers and the pedagogical-psychological service of the school, who are also members of the probation commission. Such an exam has a global character, requires those knowledge, skills and habits which represent the safe basis for the successful advancement of smart and talented students in the highest grade. The pedagogical documentation of this exam is identical to that of the class test, but it is more general. (Brada, 1994:101)

Work with smart and gifted students

In pedagogical practices and theory, we encounter different names of students, who are distinguished by the quality of psycho-intellectual activity from their peers. These students are usually named as selected, smart, talented students, who have distinct tendencies for general or specialized activity (in music, fine arts, mathematics, technique, etc.). Such students present the support of the theories of the creation of the intellectual and technical elite of the society, respectively the basis of its scientific-technical-technological development. In contemporary society in general and in developed countries in particular, importance is given to the identification, educational work for the accelerated progress of these pupils and students who with their intellectual psychic abilities will promote the development of all spheres of society. In Western European countries, especially in Germany and France, special medical-psychological-pedagogical institutions have been organized with smart and talented students. These young people work in specialized conditions, with special plans and programs and under the guidance of qualified teachers for work and fostered progress. (Brada, 1994:217)
Individualized learning represents the attitude that in organizing the learning process, the individual characteristics of each student should optimally be taken into account. This is achieved by organizing the individual work of students and taking into account their opportunities. As seen in individualized learning, learning must be adapted to the interests, needs and ways of learning of each student, taking into account their physical and mental competencies. (Vojka-Ismajli, 2012:291)
Organizing work with smart and talented students is a pedagogical act with great responsibility on which depends the development of the provisions of these students in the form of general and special skills and tendencies. According to Dr. Bosiljka Gjorgjeviq, all forms of education and training of students can be grouped into four basic groups: Homogeneous group, Partially homogeneous group, Regular classes with enriched program, and School acceleration. The homogeneous group of smart and talented students is formed according to their general or special abilities in parallel classes and specialized schools. The partially homogeneous group of smart and talented students within regular classes with other students is organized in different variants. Regular classes with enriched program are organized differently, differentiating the internal and external teaching work. School acceleration takes the form of the hasty advancement of smart and talented students. (Brada, 1994:219)
The psychophysical abilities of the child are sublimated in the mental development, respectively in the quality of his intelligence. The well-developed child progresses regularly in the processes of perception, notices parts of objects, forms, size, weight, position, relations between objects (down, up, on, under, left and right). Learns quickly their use and the possibilities of changing them, respectively their use to meet personal and collective needs. The intellectual-mental abilities of the child are crowned in his intelligence. Intelligence is the ability to learn, to adapt to the environment to solve problems. (Brada, 2003:81)

Conclusions

Talents are born, talent can be not only in one direction but more, it means multiple intelligences.

For talents around the world, influential states or powerful states are interested in acquiring them, taking them for themselves, using them where they have the most talent for their economies.

An international institution for the union of talents under the auspices of the United Nations has been established to exchange their experiences, holding various seminars and meetings.

The identification of talents is done in different ways, thus in school, in cooperation with parents and competent bodies. They can be identified even before they start school, they tend to do some things more than their peers.

So, the school should help increase their talent, using different forms of teaching.

Working with talented students as much as it is fun is also difficult because there are times when even the teacher falls into an unenviable position because they always demand more than others.

References

1. Brada, R. (1994). *Pedagogjia shkollore për pedagogë dhe drejtorë shkolle*. Peja.
2. Brada,R. (2013). Pedagogjia parashkollore, Prishtina.
3. Brada, R. (2005). *Nxënësit e zgjuar dhe talentë*. Prishtina.
4. Kornhaber, L. M, Fierros, G. E, & Veenema, A. S. (2004). *Multiple Intelligences: Best Ideas from Research and Practice*. Pearson/Allyn and Bacon, Boston.
5. Kosovo Pedagogical Institute. (2016). Udhëzues për udhëheqjen e zbatimit të kurrikulës në shkollë, Prishtina.
6. Nuredini, V. (1990). Metodika e punës së pedagogut të shkollës, Prishtina.
7. Shimllesha, P. (1988). Pedagogjia, Prishtina.
8. Vojka-Ismajli, H. (2012). Teknologja mësimore dhe të menduarit kritik, Prishtina.
9. Woolfolk, A. (2011). *Educational Psychology*. Pearson Education, United States.

РАБОТА СО МАТЕМАТИЧКИ НАДАРЕНИ УЧЕНИЦИ ВО ПОЧЕТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ВТОР ДЕЛ

Методи Главче
University Ss. Cyril and Methodius,
Faculty of Pedagogy, Skopje
mglavche@gmail.com

Катерина Аневска
FON University, Skopje
katerina.anevska@fon.edu.mk

Ристо Малчески
FON University, Skopje
risto.malceski@gmail.com

Абстракт

Содржините кои се изучуваат во наставата по математика овозможуваат диференцијација на наставата по математика уште во почетното образование. За таа цел е неопходно откривање и идентификување на математички надарените ученици и организирање на настава која ќе овозможи нивно побрзо напредување. Во [3] се дадени интегрални наставни програми за работа со математички надарените ученици во почетното образование, односно со учениците на возраст од 7 до 9 години. Во оваа работа е направен обид за изработка на ваква програма за ученици на возраст од 9 до 10 години. Покрај тоа дел од разработената програма е поткрепен со соодветен систем задачи за работа со надарените ученици за математика од 9-10 годишна возраст.

1. ВОВЕД

Развојот на науката и зголемената потреба од знаењата на фундаменталните научни дисциплини, кои се неопходни за решавање на бројните проблеми со кои се соочува човештвото, како и тенденцијата на зголемена примена на математиката, а пред се на статистиката во останатите науки ја наметнува потребата од навремено препознавање и идентификување на надарените ученици, а посебно на надарените ученици за математика. Во оваа насока изминативе децении, покрај тоа е постигнат забележителен напредок во прецизното и еднозначно определување на надареноста, креативноста и талентот, иако сето ова е пропратено со бројни тешкотии, сведоци сме и на тенденциите за организирање на систематска и континуирана работа со надарените ученици за математика. Во нашите разгледувања нема да се осврнеме на идентификувањето и откривањето на надарените ученици за математика, како и на развојот на надарените ученици и нивната едукација, бидејќи овие прашања се опсежно разработени во постојната литература, како на пример во [1], [2], [8], [10] и [11].

Не е престрого да се каже дека зголемената грижа за работата со надарените ученици за математика не е резултат на работата на надлежните институции во нашата држава, ниту пак во државите на нашето потесно и пошироко опкружување, туку истата е резултат на дејствувањето на одделните математички организации. Така, на пример, во Р. Македонија надлежните институции само даваат акредитации на невладини организации кои ќе ги реализираат општинските, регионалните и државните натпревари по математика во основното и средното образование, а акредитираното здружение организира два дополнителни натпревари кои се во функција на избор на екипите за ЈВМО, ВМО и ІМО. Секако, ова не е доволно, бидејќи споменатиот систем на натпревари се организира во периодот од почетокот на месец февруари до почетокот на месец мај, кога најчесто и се одвиваат подготовките на учениците за учество на овие натпревари. Притоа, во останатиот период од учебната година, но и пред почетокот на истата учениците не се мотивирани за дополнителна работа. Меѓутоа, за среќа од други

здруженија се организираат дополнителни математички натпревари, како што се Математика без граници, IGO, EMC, APMO, OFAM, Kangaroo и MeMO, а во најава е и Московската математичка олимпијада за учениците од второ до седмо оддление, кои по правило временски не се совпаѓаат со гореспоменатите натпревари и дел од кои се од месец септември до месец декември, период во кој скоро и да нема други активности од споменатиот вид. Овде само да напоменеме дека во некои земји, како на пример во Р. Бугарија натпреварите се организираат на различни нивоа и во текот на целата учебна година, нашто што треба да биде пример за сите кои се ангажирани во овој сегмент од образовниот систем.

Предмет на нашите разгледувања нема да бидат споменатите натпревари и начинот на организирање на истите, туку ќе се обидеме да презентираме интегрална програма за работа со надарените ученици за математика на возраст од 9-10 години. Покрај тоа, имајќи го предвид искуството на Р. Македонија и на некои други држави од потесното и поширокото опкружување, ќе се обидеме за една от темите содржани во програмата да дадеме систем задачи кој може да се користи како за препознавање и идентификување на учениците надарени за математика, така и за работа со истите, нешто што веќе во [3] е направено за учениците од 7-8 и 8-9 годишна возраст.

2. ПРОГРАМА ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ЗА МАТЕМАТИКА ОД 9-10 ГОДИШНА ВОЗРАСТ

Едукацијата на надарените ученици за математика се реализира во редовната настава и тоа преку таканаречената додатна настава, на која всушност само се повторуваат темите кои се застапени во редовната настава, но со примери и задачи кои се на повисоко ниво. Практиката покажува дека ваквиот пристап не дава задоволителни резултати, па затоа во овој дел е направен обид за изработка на интегрална наставна програма за работа со надарените ученици за математика на возраст од 9-10 години, која треба да се реализира континуирано, а не само во периодот пред општинските, регионалните и државните натпревари.

Цели на наставната програма за учениците на возраст од 9-10 години се:

- ученикот/ученичката да се оспособи ги извршува аритметичките операции во множеството природни броеви, заклучно со четирицифрените броеви,
- ученикот/ученичката да ги усвои комутативниот и асоцијативниот закон за собирањето и множењето, дистрибутивниот закон и да се оспособи истите да ги применува при пресметување на вредност на броен израз,
- ученикот/ученичката да се оспособи за аритметичко решавање на текстуални задачи,
- ученикот/ученичката да се оспособи да решава равенки со една непозната и истите да ги применува при решавање на текстуални задачи,
- ученикот/ученичката да ги усвои поимите права, точка и отсечка, искршена линија, полуправа, рамнина, агол, триаголник, квадрат и правоаголник,
- ученикот/ученичката да се оспособи да ракува и да мери со инструментите за мерење должина, маса, време и течност,
- ученикот/ученичката да се оспособи да пресметува периметар на триаголници, квадрати и правоаголници, како и на сложени фигурио составени од триаголници, правоаголници и квадрати,
- ученикот/ученичката да се оспособи за решавање на елементарни логички задачи,
- ученикот/ученичката во нејавна форма да ги усвојува основните комбинаторни принципи и комбинаторни конфигурации,
- ученикот/ученичката да се оспособи да пребројува колку пати одреден вид на геометриска фигура се содржи во посложена геометриска фигура,

- кај ученикот/ученичката да се развиваат квалитетите на мислењето како што се: еластичноста, шаболнизацијата, широчината, рационалноста и критичноста на мислењето,
- да се настојува во нејавна форма ученикот/ученичката да ги усвојува научните методи: набљудување, споредување, експеримент, анализа и синтеза,
- да се настојува во нејавна форма ученикот/ученичката да ги усвојува видовите заклучувања: индукција, дедукција и аналогија, при што од особена важност да се презентираат погодни примери од кои ученикот/ученичката ќе осознава дека заклучувањето по аналогија не е секогаш точно.

За постигнување на претходно наведените цели потребно е да се усвојат следниве содржини:

Тема I. Четирицифрени броеви: собирање и одземање на четирицифрени броеви; множење и делење на четирицифрен со едноцифрен и двоцифрен број; комутативен, асоцијативен и дистрибутивен закон; делење со остаток; редослед на операциите, пресметување вредност на броен израз; низи броеви кои задоволуваат одредено својство; споредување броеви, запишување низа броеви така што ќе задоволуваат низа неравенства; решавање равенка со една непозната; решавање бројни ребуси со собирање и одземање; решавање бројни ребуси со множење и делење; и магични фигури.

Тема II. Основни и изведените мерни единици: мерење должина (милиметар, километар); мерење маса (декаграм, грам, тон); мерење време (секунда, деценија, век и милениум) и мерење течности (децилитар, мililитар).

Тема III. Решавање текстуални задачи: задачи со броеви и цифри; задачи со мерни броеви; задачи со работа; задачи со мерење време; задачи со пари и комбинирани задачи.

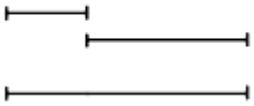
Тема IV. Геометриски фигури: точка и права, заемен однос на точка и права, пресек на две прави; полуправа и отсечка, должина на отсечка; точка, права и рамнина, заемен однос; агол, видови агли, нормални и паралелни прави; видови триаголници според страните; видови триаголници според аглите; четириаголник, квадрат и правоаголник; периметар на триаголник, четириаголник, квадрат и правоаголник, пресметување периметри на комбинации од фигури; коцка и квадар; составување на фигури со помош на чкорчиња; и составување на фигури со помош на коцки.

Тема V. Логика и комбинаторика: елементарни логички задачи; класични логички задачи (наоѓање на виновник, лажливец и слично); пребројувања со користење на принципите на збир, разлика и производ; пребројување на отсечки, триаголници, квадрати и правоаголници содржани во дадена сложена фигура; пребројување на трицифрени и четирицифрени броеви со зададено својство (збир на цифри, броеви запишани со определени цифри и слично); пребројување на патишта во квадратна мрежа; распоредувања на броеви и цифри во квадратни и правоаголни табели; распоредувања на букви и цифри на кружница; и задачи со мерења и прелевања на течности.

3. ПРИМЕР НА СИСТЕМ ЗАДАЧИ ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ЗА МАТЕМАТИКА ОД 9-10 ГОДИШНА ВОЗРАСТ

За реализирање на предложената програма за работа со надарените ученици од 9-10 години, неопходна е изработка на соодветни наставни помагала, т.е. учебници кои задолжително ќе бидат пропратени со соодветни збирки задачи. Притоа, учебникот и збирката треба да содржат погодно избрани задачи кои ќе се употребуваат и при препознавањето и идентификацијата на надарените ученици за математика. Во следните разгледувања ќе дадеме пример на систем задачи за оваа возрасна група, во кој се содржани задачи од дел од темата Геометриски фигури.

Задача 1. На цртежот десно во квадратна мрежа се нацртани три отсечки. Долната отсечка е за $3\,cm$ подолга од средната, а горната отсечка е двапати помала од средната. Определи ги должините на отсечките.

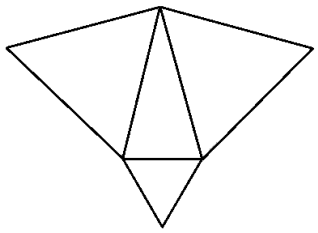


Задача 2. На отсечката AB избрана е точка C. Отсечката AB е 4 пати подолга од отсечката AC. Определи ги должините на отсечките AB и AC, ако должината на отсечката CB е $24\,cm$.

Задача 3. Должината на едната страна на триаголникот е $7\,cm$ и е за $3\,cm$ поголема од должината на втората страна, а е $1\,cm$ пократка од должината на третата страна. Определи го периметарот на триаголникот.

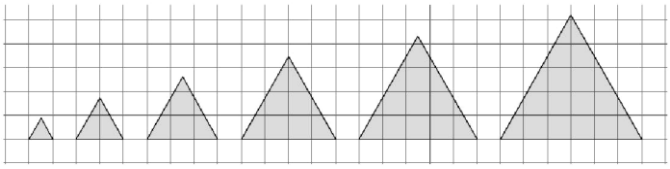
Задача 4. Ако количникот на броевите 16 и 2 го собереме со количникот на броевите 21 и 3, ќе го добиеме периметарот на рамностраниот триаголник. Определи ја должината на страната на триаголникот.

Задача 5. Даден е рамнокрак триаголник кај кој должината на кракот е двапати поголема од должината на основата. Над секоја од страните на овој триаголнк се нацртани рамностранн триаголници (види цртеж). Периметарот на така добиената фигура е $225\,cm$ по-голем од периметарот на почетниот рамнокрак триаголник. Определи ги должините на страните на почетниот рамнокрак триаголник.

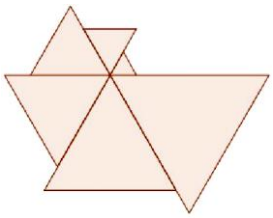


Задача 6. Даден е рамнокрак триаголник ABC. Должината на кракот е трипати поголема од должината на основата, а периметарот на триаголникот е $252\,mm$. Определи ги должините на основата и кракот на триаголникот ABC.

Задача 7. Елеонора во квадратна мрежа, со страна $1\,cm$ на квадратчињата, нацртала шест рамностранн триаголници (види цртеж десно).



Потоа триаголниците ги исекла и откако ги обоила од нив ја составила фигурата прикажана на цртежот десно. Определи го периметарот на фигурата која ја направила Елеонора.



Задача 8. Збирот на периметрите на два рамностранн триаголници е $144\,cm$. Определи ги должините на страните на тие триаголници, ако периметарот на поголемиот триаголник е трипати поголем од периметарот на помалиот триаголник.

Задача 9. Периметарот на еден правоаголник е еднаков на $60\,cm$, а должината на едната страна е еднаква на $18\,cm$. Определи ја должината на другата страна на правоаголникот.

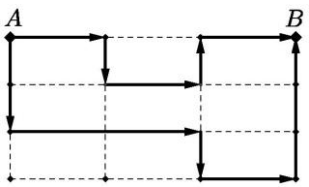
Задача 10. Од $48\,m$ се изработени рамностран триаголник и квадрат со еднакви периметри. Колку метри е подолга страната на триаголникот од страната на квадратот?

Задача 11. Должините на страните на квадрат и рамностран триаголник се изразени со природни броеви. Збирот на периметрите на рамностраниот триаголник и квадратот е еднаков на $32\,cm$. Разликата на должините на нивните страни е еднаква на $1\,cm$. Определи ја должината на страната на квадратот.

Задача 12. Слика во вид на правоаголник врамена е во рамка со ширина $5\,cm$. Периметарот на надворешниот раб на рамката е еднаков на $128\,cm$. Определи го периметарот на внатрешниот раб на рамката.

Задача 13. Иван има маса широка $6\,dm$ и долга $8\,dm$. Тој купил покривка која висела по $1\,dm$ на секоја страна на масата. Ако сака да постави тантела по крајот на покривката, колку дециметри тантела му е потребна?

Задача 14. Алеите на еден правоаголен парк се поделени на еднакви градини цртеж десно). На цртежот се прикажани две маршрути од A до B, едната од кои е со должина $36\,km$, а другата со должина $60\,km$. Колку километри е растојанието од A до B по права линија?

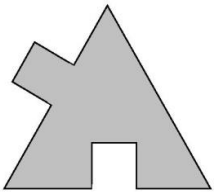


Задача 15. Правоаголна нива со должина $100\,m$ и ширина $20\,m$ треба да се подели на 5 еднакви квадратни градини. Колку метри ограда се потребни вкупно за оградување и делење на градината?

Задача 16. Од квадратен лист хартија е отсечен рамностран триаголник со должина на страна $4\,cm$ (цртеж десно). Периметарот на добиената фигура е еднаков на $32\,cm$. Определи ја должината на страната на квадратот.



Задача 17. Од триаголник е отсечен квадрат со должина на страна $7\,cm$, а потоа истиот е додаден на другата страна на триаголникот (види цртеж). Ако периметарот на триаголникот изнесува $36\,cm$, определи го периметарот на добиената фигура.

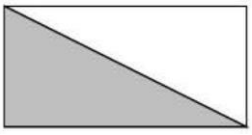


Задача 18. Периметарот на правоаголникот е еднаков на $180mm$. Над страна со должина a и страна со должина b на правоаголникот се нацртани рамностранни триаголници. Должината на страната на едниот од овие триаголници е еднаква на $30\,mm$.

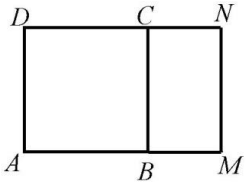
а) Пресметај ги разликите на периметрите на правоаголникот и секој од двата рамностранни триаголници.

б) Пресметај го периметарот на добиената фигура.

Задача 19. Периметарот на правоаголникот прикажан на цртежот десно е еднаков на $28\,cm$. Периметарот на осенчениот триаголник е еднаков на $24\,cm$. Определи ја должината на најголемата страна на триаголникот.



Задача 20. Должината на страната на рамностран триаголник е еднаква на најмалиот двоцифрен непарен број запишан со различни цифри. Периметарот на квадратот е за $3\,cm$ помал од периметарот на триаголникот. Определи ја должината на страната на квадратот?

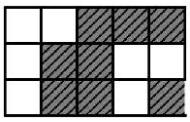


Задача 21. Периметарот на квадратот $ABCD$ е за $24\,cm$ поголем од периметарот на правоаголникот $BMNC$. Ако периметарот на правоаголникот $AMND$ е еднаков на $96\,cm$, определи ја должината на страната AD.

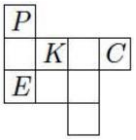
Задача 22. Горјан залепил квадрат со периметар $36\,cm$ до правоаголник со периметар $28\,cm$ и добил нов правоаголник (цртеж десно). Определи го периметарот на новиот правоаголник.



Задача 23. Периметарот на штрафираниот дел од правоаголникот е еднаков на $54\,cm$. Определи го периметарот на нештрафираниот дел на правоаголникот.



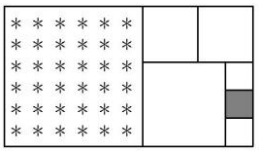
Задача 24. Елеонора од идентични квадратни плочки ја направила фигурата прикажана на цртежот десно. Која плочка може да ја отстрани Елеонора без притоа да се промени периметарот на фигурата?



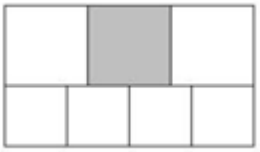
Задача 25. Градина има форма на правоаголник со ширина $10\,m$ и трипати поголема должина. Пабло сака градината да ја огради со мрежа од тел, при што ќе остави врата широка $1\,m$. Определи ја должината на мрежата.

Задача 26. Збирот на периметрите на правоаголник и квадрат е еднаков на $4\,dm$. Определи ја должината на правоаголникот, ако неговата ширина е за $2\,cm$ поголема од страната на квадратот и периметарот на квадратот е еднаков на периметарот на рамностран триаголник со должина на страна $4\,cm$.

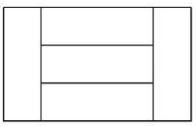
Задача 27. Правоаголникот на цртежот десно е составен од 7 квадрати. Периметарот на сивиот квадрат е еднаква на $12\,cm$. Определи ја должината на страната на квадратот со ѕвездичките.



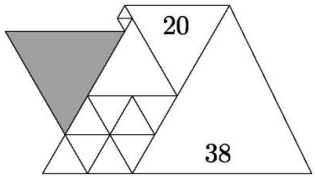
Задача 28. Од 7 квадрати Андреј го составил правоаголникот даден на цртежот десно. Периметарот на обоениот квадрат е еднаков на $32\,cm$. Определи го периметарот на целиот правоаголник.



Задача 29. Правоаголник со периметар еднаков на $70\,mm$ е расечен на пет еднакви правоаголници (цртеж десно). Определи го периметарот на малиот правоаголник.

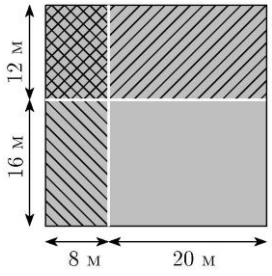


Задача 30. Фигурата прикажана на цртежот десно е составена од рамностранни триаголници. Должината на страната на едниот триаголник е $38\,cm$, а должината на страната на другиот е $20\,cm$. Определи ја должината на страната на сивиот триаголник.



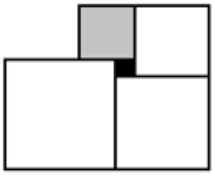
Задача 31. Определи го бројот на различните триаголници кои имаат периметар еднаков на $14\,cm$.

Задача 32. Должината на правоаголникот е еднаква на $26\,cm$, а ширината е $67\,cm$ помала од периметарот. Определи го периметарот на правоаголникот.

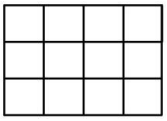


Задача 33. Марко, Зоран, Павле и Јане имаат правоаголни зелечукови градини (види цртеж). Градината на Јане има периметар $48\,m$ и има заедничка страна со градината на Павле. Градината на Павел има заедничка страна со градината на Марко. Определи го периметарот на градината на Марко.

Задача 34. Фигурата на цртежот десно е составена од пет квадрати. Должината на страната на црниот квадрат зинесува $1\,cm$, а должината на страната на сивиот квадрат изнесува $3\,cm$. Пресметај го периметарот на фигурата?



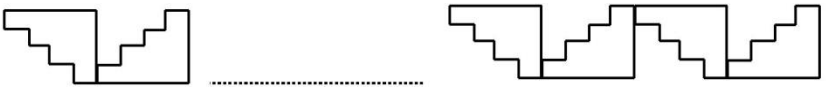
Задача 35. Правоаголникот даден на вртежот десно е составен од 12 исти квадратчиња. По линиите на квадратчињата расечи го правоаголникот на два дела кои имаат еднакви периметри, но различни плоштини.



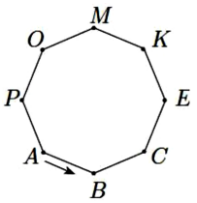
Задача 36. Определи го бројот на различните правоаголници чии должини на страни се природни броеви и кои имаат периметар еднаков на $208\,cm$. (Правоаголникот со должини на страна $1\,cm$ и $2\,cm$ сметаме дека е ист со праволникот со должини на страна $2\,cm$ и $1\,cm$.)

Задача 37. Скалата на цртежот десно е добиена кога од квадрат со страна $4\,cm$ се отстранети 6 квадратчиња со страна $1\,cm$. Ако фигурата на долниот цртеж се состои од 104 такви скали, пресметај го нејзиниот периметар.





Задача 38. Атомската Мравка трча по работ на масата прикажана на цртежот десно. Таа тргнала од точката A и во прикажаната насока изминала $5\,m$. Во која точка застанала Атомската Мравка, ако должината на секоја страна на масата е еднаква на $1\,dm$?



4. ЗАКЛУЧОК

Диференцијацијата на наставата во почетното образование првенствено се реализира преку работата со надарените ученици за математика. Притоа диференцијацијата најчесто се прави на часовите за додатна настава, на кои учениците се подготвуваат за натпреварите по математика. Секако, ова не може да се смета ниту за успешна диференцијација на наставата, ниту пак за добро организирана работа со надарените ученици за математика. Што се однесува до работата со надарените ученици за математика, пожелно е истата да се организира така што:

- препознавањето и идентификацијата на учениците надарени за математика да се врши согласно карактеристиките на децата надарени за математика, и тоа да не е само во првите години од почетното образование, бидејќи на тој начин најчесто надарените деца кои се карактеризираат со широчина, критичност и длабочина на мислењето остануваат надвор од видокругот на наставникот,
- за секоја возрасна група ќе се изработи посебна наставна програма, како што е програмата содржана во оваа работа и истата ќе се реализира во текот на целата учебна година, со тоа што содржините кои се надвор од редовната програ-

ма ќе се реализираат на часовите за додатна настава, на кои ќе се надградуваат и содржините кои се дел од редовната програма, и

- за реализирање на програмата за работа со надарени ученици ќе се подготват соодветни дидактички средства (целосен учебник или математички четива за разработка на содржините кои се дополнување на редовната програма и збирки задачи кои ќе ја покриваат целата наставна програма за работа со надарените ученици).

Литература

1. Đorđević, B.: *Školski oblici podrške u razvoju nadarenih učenika*, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1990
2. Gallagher, J. J.: *Teaching the gifted children*, Boston, Allyn & Bacon, 1985
3. Glavche, M., Anevska, K., Malcheski, R.: Working with mathematically gifted students in the initial education – part one, Teacher, Faculty of education, Bitola
4. Heller, K. A., Feldhusen, J. F.: Identifying *and nurturing the gifted. An international perspective*, Studgard, Huber, 1986
5. Malčeski, R., Gogovska, V.: *The Role of Educational method in teaching of gifted and talented students,* The 10th International Congress on Mathematical Education, July 4-11, 2004, Copenhagen, Denmark
6. Malčeski, R., Gogovska, V.: *Using means inequality for getting structural mathematical knowledge*, Конференција за работа со надарени ученици, Русе, Бугарија, 2003
7. Malcheski, R., Malcheski, A., Anevska, K., Glavche, M.: *The role of the elementary number theory in the work with mathematically gifted students: the capabilities and challenges*, Teacher Vol. 12, No. 1, pp. 127-139, 2016
8. Polya, D.: *Mathematical Discovery*, Nauka, Moskva, 1976
9. Лесов, Х., Дойчев, С.: *Теми за класна и извънкласна работа по математика*, Регалия, София, 1995
10. Малчески, Р.: *Методика на наставата по математика* (трето *издание*), Армаганка, Скопје, 2019
11. Малчески, Р., Малческа, Ц.: *Работа со надарени ученици* (второ издание), Армаганка, Скопје, 2019
12. Малчески, Р.: *Математички талент* 1 (збирка задачи за четврто одделение), Просветно дело, Скопје, 2018
13. Кендеров, П., Гроздев, С.: *Ев ропейския проект MATHEU: откриване, мотивиране и подкрепа на математическите таланти в европейските училища*, Математика и метаматическо образование, 33 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 1-4 април 2004, София, 39-49, 2004
14. Гроздев, С., Кендеров, П.: *Инструментариум за откриване и подкрепа на изявени ученици по математика*, Математика и метаматическо образование, 34 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 6-9 април 2005, София, 53-64, 2005
15. Кендеров, П., Гроздев, С.: *Диференцираното обучение по математика в европейските училища*, Математика и метаматическо образование, 35 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 5-9 април 2006, София, 39-49, 2006

РАБОТА СО МАТЕМАТИЧКИ НАДАРЕНИ УЧЕНИЦИ ВО ПОЧЕТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ТРЕТ ДЕЛ

Методи Главче
University Ss. Cyril and Methodius,
Faculty of Pedagogy, Skopje
mglavche@gmail.com

Катерина Аневска
FON University, Skopje
katerina.anevska@fon.edu.mk

Ристо Малчески
FON University, Skopje
risto.malceski@gmail.com

Абстракт

Во [3] и [4] се дадени интегрални наставни програми за работа со математички надарените ученици во почетното образование, односно со учениците на возраст од 7 до 10 години. Во оваа работа е направен обид за изразботка на иста ваква програма за ученици на возраст од 10 до 11 години. Притоа дел од разработената програма е поткрепен со соодветен систем задачи за работа со надарените ученици за математика од 10-11 годишна возраст.

1. ВОВЕД

Проучувањето на креативноста, надареноста и талентот најчесто се движи во рамките на дефинирање на истите и креирање валидни иснтрументи за препознавање и идентификување на талентираните и надарените деца. Во нашите разгледувања нема да се задржуваме на овие прашања, бидејќи истите темелно се разработени во постојната литература, а нивна разработка може да се најде и во [1], [2], [5], [11] и [12]. Понатаму, други важни моменти во работата со надарените ученици се развојот на надарените ученици и нивната едукација, т.е. методите и формите за работа со надарените ученици. Во споменатата литература детално се разработени и овие прашања, а во [3] и [4] се презентирани интегрални програми за работа со надарените ученици за математика на возраст од 7 до 10 години. Исто така, во споменатите работи се презентирани и три системи задачи, кои се во три разлини области и кои може да послужат за работа со математички надарените ученици, но и за нивно препознавање и идентификување. Ваквите системи задачи се составени во рамките на европскиот проект MATHEU, каде истите преамбицозно се наречени дидактички столбови.

Може да се каже дека користењето на одделни системи задачи при препознавањето, идентификувањето и едукацијата на математички надарените ученици е користено од повеќе автори, и тоа многу години пред реализација на проектот MATHEU. Така, на пример, во [6] и [8] се презентирани два вакви системи задачи, кои се помали по обем и се наменети за усвојување на научните методи и развивање на квалитетите на мислењето на математички надарените ученици.

Во следните разгледувања ќе дадеме интегрална наставна програма за работа со математички надарените ученици на возраст од 10-11 години и за темата деливост ќе презентираме систем задачи, за кој сметаме дека е погоден како за препознавање и откривање на математички надарените ученици од оваа возрасна група, така и за работа со истите.

2. ПРОГРАМА ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ЗА МАТЕМАТИКА ОД 10-11 ГОДИШНА ВОЗРАСТ

Во [3] и [4] се дадени интегрални наставни програми за работа со математички надарените ученици во почетното образование, односно со учениците на возраст од 7 до 10 години. Во овој дел истото ќе биде направено и работа со учениците од возрасната група од 10-11 години, т.е. со учениците од петто одделение од деветгодишното основно образование. При разработката на оваа програма, како и при разработката на претходните три програми се имплементирани искуствата од натпреварите по математика во повеќе држави, но најголемо влијание имаа натпреварите во Руската федерација, Р. Бугарија, Р. Србија, Р. Хрватска, Р. Босна и Херцеговина и Р. Македонија.

Цели на наставната програма за учениците на возраст од 10-11 години се:

- ученикот/ученичката да ги усвои природните броеви до 1000000 и да се оспособи да ги извршува аритметичките операции во множеството природни броеви, заклучно со природните броеви до 1000000,
- ученикот/ученичката да ги усвои комутативниот и асоцијативниот закон за собирањето и множењето, дистрибутивниот закон и да се оспособи истите да ги применува при пресметувањето на бројните изрази,
- ученикот/ученичката да се оспособи да решава задачи со деливост и делење со остаток,
- ученикот/ученичката да се оспособи за аритметичко решавање на текстуални задачи,
- ученикот/ученичката да се оспособи да решава равенки со една непозната и истите да ги користи при решавање на текстуални задачи,
- ученикот/ученичката да се оспособи да ги објаснува поимите дропка, именител и броител на дропка, како и да наоѓа дел од даден број и да собира и одзема дропки со еднакви именители,
- ученикот/ученичката да се оспособи да ги именува поимите: точка, права, полуправа, отсечка, рамнина и агол,
- ученикот/ученичката да ги усвои и да ги искажува суштествените својства на поимите: многуаголник, правоаголник, квадрат, триаголник, кружница, круг, квадар и коцка,
- ученикот/ученичката да се оспособи да пресметува периметар на триаголник, квадрат и правоаголник и на сложени фигури составени од истите,
- ученикот/ученичката да се оспособи да пресметува плоштина на правоаголник и квадрат, како и плоштина на посложени фигури составени од правоаголници и квадрати,
- ученикот/ученичката да се оспособи за решавање на елементарни логички задачи,
- ученикот/ученичката во нејавна форма да ги усвојува основните комбинаторни принципи и комбинаторни конфигурации,
- ученикот/ученичката да се оспособува да пребројува колку пати одреден вид на геометриска фигура се содржи во посложена геометриска фигура,
- ученикот/ученичката да се оспособува за решавање на елементарни задачи со боење, покривање и расекување на фигури на поедноставни фигури,
- ученикот/ученичката да се оспособува во нејзавна форма на елементарно ниво да го користи методот на инваријанти,
- кај ученикот/ученичката да се развиваат квалитетите на мислењето како што се: еластичноста, шаблонизацијата, широчината, рационалноста и критичноста на мислењето,
- ученикот/ученичката во нејавна форма да ги усвојува научните методи: набљудување, споредување, експеримент, анализа и синтеза,

- ученикот/ученичката во нејавна форма да ги усвојува видовите заклучувања: индукција, дедукција и аналогија, при што од особена важност да се презентираат погодни примери од кои ученикот/ученичката ќе осознава дека заклучувањето по аналогија не е секогаш точно.

За постигнување на претходно наведените цели потребно е да се усвојат следниве содржини:

Тема I. Броеви до 1000000: собирање и одземање на броеви до 1000000, множење и делење на броеви до 1000000, комутативен, асоцијативен и дистрибутивен закон, редослед на операциите, пресметување вредност на броен израз, низи броеви кои задоволуваат одредено својство, споредување броеви, запишување низа броеви така што ќе задоволуваат низа неравенства, решавање равенка со една непозната, решавање бројни ребуси со собирање и одземање, решавање бројни ребуси со множење и делење, магични фигури, поим за дропка помала од 1, именител и броител на дропка, пресметување дел од даден број, собирање и одземање на дропки со еднакви именители.

Тема II. Деливост: деливост во множеството броеви до 1000000, делење со остаток и решавање текстуални задачи со деливост на броеви.

Тема III. Решавање текстуални задачи: задачи со броеви и цифри, задачи со мерни броеви, задачи со работа, задачи со мерење време, задачи со пари и комбинирани задачи.

Тема IV. Геометриски фигури: точка, отсечка, права и рамнина, хоризонтални, вертикални и коси рамнини, заемна положба на две рамнини, искршена линија, многуаголник, елементи на многуаголник, триаголник, видови триаголници според страните и аглите, квадрат и правоаголник, периметар на триаголник, четириаголник, квадрат и правоаголник, пресметување периметри на комбинации од фигури; кружница и круг, елементи на кружница, заемна положба на точка и кружница и на точка и круг; геометриско тело, елементи на геометриско тело, коцка и квадар, составување на фигури со помош на коцки, поим за плоштина, мерки за плоштина и плоштина на квадрат и правоаголник, пресметување плоштини на комбинации од фигури, составување на фигури со помош на чкорчиња и составување на фигури со помош на коцки.

Тема IV. Множества, логика и комбинаторика: поим за множества, унија и пресек на множества, Венови дијаграми и примена, елементарни логички задачи, класични логички задачи (наоѓање на виновник, лажливец и слично), пребројувања со користење на принципите на збир, разлика и производ, пребројување на отсечки, триаголници, квадрати и правоаголници содржани во дадена сложена фигура, пребројување на повеќецифрени броеви со зададено својство (збир на цифри, броеви запишани со определени цифри и слично), пребројување на патишта во квадратна мрежа, распоредувања на броеви и цифри во квадратни и правоаголни табели, распоредувања на букви и цифри на кружница и метод на инваријанти (елементарно ниво).

3. ПРИМЕР НА СИСТЕМ ЗАДАЧИ ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ЗА МАТЕМАТИКА ОД 10-11 ГОДИШНА ВОЗРАСТ

Како и за програмите дадени во [3] и [4], така и за реализирање на предложената програма за работа со надарените ученици од 10-11, неопходна е изработка на соодветни наставни помагала, т.е. учебници кои задолжително ќе бидат пропратени со соодветни збирки задачи. Притоа, учебникот и збирката треба да содржат погодно избрани задачи кои ќе се употребуваат и при препознавањето и идентификацијата на надарените ученици за математика, за кое сметаме дека по правило треба да заврши на оваа возраст. Во следните разгледувања ќе дадеме пример на систем задачи за оваа возрасна група и тоа на тема различна од темите за кои во [3] и [4] се дадени соодветните системи задачи, а тоа е темата Деливост.

Задача 1. Определи го множеството делители на бројот 18.

Задача 2. На колку најмногу нули може да завршува производот

$$\overline{MA}\cdot\overline{TE}\cdot\overline{MA}\cdot\overline{TI}\cdot\overline{KA},$$

каде на различни букви им соодветствуваат различни цифри, а на исти букви им соодветствуваат исти цифри?

Задача 3. Определи го бројот на делителите на најмалиот трицифрен број делив со 18?

Задача 4. Определи го бројот на содржателите на бројот 7 кои се поголеми од 43 и се помали од 198, а истовремено се деливи со 2 и со 3.

Задача 5. Определи го множеството од сите природни броеви S такви што разликата $32-x$ е делива со 9.

Задача 6. При делење на бројот a со бројот b се добива количник 2 и остаток 200. Збирот на броевите a и b е 3774. Определи ги броевите a и b.

Задача 7. Збирот на два броја е 192. Ако поголемиот број се подели со помалиот се добива количник 3 и остаток 12. Определи ги овие броеви.

Задача 8. При делење на некој број со бројот 48 се добива количник q и остаток 36. Определи ги количникот и остатокот кои се добиваат при делење на овој број со бројот 16.

Задача 9. Определи го двоцифрениот број $\overline{ab}$ кои при делење со 3 даваат количник $\overline{2b}$ и остаток 0.

Задача 10. Определи го најмалиот природен број чиј производ на цифри е еднаков на 5040.

Задача 11. Бројот на спортистите во еден клуб е непарен број, кој е помал од 400. За парадата на почетокот на спортските игри тие може да се постројат во редови со по 7 или во редови со по 11 спортисти, при што нема да остане надвор од стројот ниту еден спортист. Определи го најголемиот можен број спортисти во овој клуб?

Задача 12. Фармерот Стојан јацата ги пакува во кутии по 10 и по 12 јајца. Кој е најмалиот број кутии во кои Сојан може да запакуваат точно 2018 јајца?

Задача 13. Ако трицифрениот број $\overline{abc}$ еделив со 37, тогаш и бројот $n=\overline{bca}+\overline{cab}$ е делив со 37. Докажи.

Задача 14. Определи ги сите трицифрени броеви кои се деливи со 2 и со 5 и чиј збир на цифри е еднаков на 9.

Задача 15. Која цифра треба да стои на местото на буквата a така што збирот на броевите $\overline{2017a}$ и 211 да биде делив со 2, а која цифра треба да стои на местото на буквата a за овој збир да биде делив со 5.

Задача 16. Определи го бројот на двоцифрените броеви со својство: збирот на тој број и десет пати поголемиот број е трицифрен број.

Задача 17. Определи го бројот на двоцифрените броеви кои даваат еднаков остаток при делење со 4 и со 5.

Задача 18. Определи го бројот на четирифрените броеви такви што двоцифрените броеви формирани од кои било две последователни соседни цифри се деливи со 23.

Задача 19. На часот по математика секое момче од V^a одделение решило по 8 задачи, а секое девојче решило по 13 задачи. Учителката пребројила дека вкупно се решени 180 задачи. Колку ученици има во одделението?

Задача 20. Определи барем еден десетцифрен број запишан со различни цифри, кој е делив со 7?

Задача 21. Горазд купил повеќе од три исти пакети чоколади. Од едниот пакет извадил седум чоколади и вкупно му останале 65 чоколади. Колку чоколади останале во отворениот пакет?

Задача 22. Секој ден во текот на седум последователни дена метеоролозите ја мереле дебелината на снежната покривка на врвот Пелистер и добиле седум броја во сантиметри. Вториот ден дебелината на покривката била $20\,cm$ поголема во споредба со првиот ден, третиот ден таа била 3 пати поголема од претходниот ден, следниот ден се намалила за $58\,cm$, а петтиот ден заврнал обилен снег и дебелината на снежната покривка се зголемила 5 пати. Следниот ден времето се стоплило и половината од снежната покривка се стопила. При мерењето во седмиот ден дебелината на снежната покривка била за $65\,cm$ помала, отколку во шестиот ден. Метеоролозите констатирале дека на крајот на седмиот ден дебелината на снежната покривка измерена во сантиметри е број којшто покажува дата од месец февруари. Определи го збирот на цифрите на бројот којшто во сантиметри е дебелината на снежната покривка при првото мерење?

Задача 23. За својот нов велосипед Горјан набавил клуч кој се отвара со помош на шифра. Шифрата е четирицифрен број запишан со различни цифри. Секој природен број може да се подели без остаток со цифрата на стотките на шифрата, цифрата на илјадитите на шифрата е парна,а збирот на цифрата на илјадитите и цифрата на десетките е еднаков на 7. Цифрата на единиците на шифрата е помала од цифрата на десетките, а производот на двете цифри завршува на 5. Определи ја шифрата на клучот на Горјан.

Задача 24. Провери дали збирот на првите 1000 природни броеви е делив со 77.

Задача 25. Определи ги сите природни броеви чиј производ на цифри е еднаков на 528.

Задача 26. Кој природен број $a, 100 < a < 200$ при делење со 2, 3, 4 и 5 дава остатоци 1, 2, 3 и 4, соодветно?

Задача 27. При делење на бројот 2010 со некој двоцифрен број се добива остаток 15. Колку такви двоцифрени броеви постојат?

Задача 28. Определи ги количникот и остатокот при делење на изразот

$$1\cdot 2\cdot 3\cdot 4\cdot 5\cdot 6\cdot 7\cdot 8\cdot 9\cdot 10\cdot 11\cdot 12+75$$

со бројот 35.

Задача 29. На Дамјан му е ветена награда во вредност на поголемиот од двата собироци чиј збир е 20, а нивниот производ е 96. Колку изнесува наградата на Дамјан?

Задача 30. Производот на пет броја поголеми од 10 и помали од 20 изнесува 753984. Кои се тие броеви?

Задача 31. Производот на шест броја поголеми од 10, а помали од 20 е 7539840. Кои се тие броеви?

Задача 32. При делење на бројот 100 со некој број се добива остаток 6. Определи го делителот. Колку решенија има задачата?

Задача 33. Одреди ги сите четирицифрени броеви од облик $\overline{abba}$ за кои важи равенството

$$\overline{abba} \cdot 2 = \overline{ccdd},$$

при што a,b,c,d се различни цифри.

Задача 34. Дали постојат природни броеви m и n така што

$$m \cdot n \cdot (m-n) = 2015\,?$$

Образложи го одговорот!

Задача 35. Колку четирицифрени природни броеви при делење со 7 и со 41 даваат остаток 5? Кој е најмалиот број со различни цифри од овој вид?

Задача 36. При делењето на природните броеви 287 и 431 со природниот број n се добиваат остатоците 1 и 2, соодветно. При делење на бројот 231 со бројот $n+1$ се добива остаток 3. Најди ги сите такви броеви n.

4. ЗАКЛУЧОК

Во оваа работа се осврнавме на работата со надарените ученици за математика во петто одделение од основното деветгодишно образование. Притоа, покрај тоа што работата со надарените ученици за математика треба да е дел од диференцијацијата на наставата, важно е да се напомене дека, по правило, на оваа возраст треба да заврши препознавањето и идентификација на надарените ученици за математика, а самата работа со овие ученици треба да биде организирана така што:

- препознавањето и идентификацијата на учениците надарени за математика ќе се врши согласно карактеристиките на децата надарени за математика,
- за секоја возрасна група ќе се изработи посебна наставна програма, како што е програмата содржана во оваа работа и истата ќе се реализира во текот на целата учебна година, а не само непосредно пред натпреварите за математика, нешто што е практика скоро во сите држави на нашето потесно опкружување,
- за реализирање на програмата за работа со надарени ученици ќе се подготват соодветни дидактички средства, чија подготовка мора да биде поткрепена од надлежните институции, нешто што, колку што ни е познато, не е случај во ниту една држава од нашето потесно опкружување.

Литература

1. Đorđević, B.: *Školski oblici podrške u razvoju nadarenih učenika*, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1990
2. Gallagher, J. J.: *Teaching the gifted children*, Boston, Allyn & Bacon, 1985
3. Glavche, M., Anevska, K., Malcheski, R.: Working with mathematically gifted students in the initial education – part one, Teacher, Faculty of education, Bitola

4. Glavche, M., Anevska, K., Malcheski, R.: Working with mathematically gifted students in the initial education – part two (accepted at a conference)
5. Heller, K. A., Feldhusen, J. F.: Identifying *and nurturing the gifted. An international perspective*, Studgard, Huber, 1986
6. Malčeski, R., Gogovska, V.: *The Role of Educational method in teaching of gifted and talented students*, The 10th International Congress on Mathematical Education, July 4-11, 2004, Copenhagen, Denmark
7. Malčeski, R., Gogovska, V.: *Using means inequality for getting structural mathematical knowledge*, Конференција за работа со надарени ученици, Русе, Бугарија, 2003
8. Malcheski, R., Malcheski, A., Anevska, K., Glavche, M.: *The role of the elementary number theory in the work with mathematically gifted students: the capabilities and challenges*, Teacher Vol. 12, No. 1, pp. 127-139, 2016
9. Polya, D.: *Mathematical Discovery*, Nauka, Moskva, 1976
10. Лесов, Х., Дойчев, С.: *Теми за класна и извънкласна работа по математика*, Регалия, София, 1995
11. Малчески, Р.: *Методика на наставата по математика* (трето *издание*), Армаганка, Скопје, 2019
12. Малчески, Р., Малческа, Ц.: *Работа со надарени ученици* (второ издание), Армаганка, Скопје, 2019
13. Малчески, Р.: *Математички талент* 2 (збирка задачи за петто одделение), Просветно дело, Скопје, 2018
14. Кендеров, П., Гроздев, С.: *Ев ропейския проект MATHEU: откриване, мотивиране и подкрепа на математическите таланти в европейските училища*, Математика и метаматическо образование, 33 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 1-4 април 2004, София, 39-49, 2004
15. Гроздев, С., Кендеров, П.: *Инструментариум за откриване и подкрепа на изявени ученици по математика*, Математика и метаматическо образование, 34 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 6-9 април 2005, София, 53-64, 2005
16. Кендеров, П., Гроздев, С.: *Диференцираното обучение по математика в европейските училища*, Математика и метаматическо образование, 35 пролетна конференция на СМБ, Боровец, 5-9 април 2006, София, 39-49, 2006

НЕУРОЛИГВИСТИЧКОТО ПРОГРАМИРАЊЕ КАКО АЛАТКА ВО ПОТТИКНУВАЊЕ НА КРЕАТИВНОСТА КАЈ СТУДЕНТИТЕ

М-р Билјана Галовска

Бизнис Академија Смилевски - БАС, Скопје, Р. С. Македонија
biljanagalovska@yahoo.com

Д-р Билјана Петровска
Ветеринарен факултет – Универзитет ,,Св. Климет Охриски,,
Битола, Р. С. Македонија
biljanamarkovskapetkovska@yahoo.com

АПСТРАКТ

За да се пристапи кон личен и професионален развој потребно е да се насочиме кон ,,проучување на субјективните искуства,,. Неуролингвистичкото програмирање е моќна методологија која ја користат илјадници луѓе во свестот за да излезат од зоната на комфорот и да тргнат кон личниот и професионалниот развој. Прв чекор за да се случи тоа е да се поттикнат креативните потенцијали кај студентите. Поедноставно речено НЛП истражува на кој начин луѓето функционираат. Тоа го вклучува нивното доживување на светот, начинот на кој ги преработуваат или меморираат информациите, како планираат, на кој начин носат одлуки и како се однесуваат према себе и другите. Разбирањето како луѓето функционираат и ги структуираат своите искуства бескрајно го подигнува нашиот потенцијал за емпатија, за влијание и за можноста за напредок и промени. Процесот на откривање на тоа како успешните луѓе функционираат за да се моделира нивното однесување била и примарната мотивација за работа на амбициозните студенти Ричард Бандлер и Џон Гриндер во 70-тите години од 20 век кога и го поставија моделот на одличност или успешност. Од тогаш стратегиите и техниките познати во неуро-лингвистичкото програмирање се развиваат и растат,а денес се применуваат во терапијата,

едукацијата, работа, спорт, раководење, продажба, менаџирање итн.

Неуролингвистичкото програмирање како методологија на исклучително успешни луѓе ни дава широк спектар на алатки и стратегии за работа на поттикнување на креативноста на студентите за креирање визија, подобра комуникација, развивање на верба во себе, поставување на предизвикувачки цели и отварање на потенцијалите до максимум за секој од нив. Се тоа со цел креативноста да биде водечка компонента на производот кој во случајот се личностите кои одат по патеката на прогресот.

Клучни зборови: *креативност, студенти, НЛП*

NEUROLIGNISTIC PROGRAMMING AS A TOOL TO INSPECT CREATIVITY WITH STUDENTS

m-r Biljana Galovska,
Smilevski Business Academy - BAS, Skopje, R. Macedonia S. Macedonia
biljanagalovska@yahoo.com

Dr. Biljana Petrovska
Faculty of Veterinary Medicine - Ss. Kliment Ohridski ,, Bitola, R. Macedonia S. Macedonia
biljanamarkovskapetkovska@yahoo.com

ABSTRACT

To approach personal and professional development we need to focus on “the study of subjective experiences”. Neurolinguistic programming is a powerful methodology used by thousands of people in their consciousness to get out of the comfort zone and to move towards personal and professional development. The first step for this to happen is to foster students' creative potentials. Simply put, NLP explores how people function. It includes their perception of the world, the way they process or memorize information, how they plan, how they make decisions,

and how they treat themselves and others. Understanding how people function and structure their experiences infinitely raises our potential for empathy, influence, and opportunity for progress and change. The process of discovering how successful people work to model their behavior was also the primary motivation for the work of ambitious students Richard Bandler and John Grinder in the 1970s when they set the model of excellence or success. Since then the strategies and techniques known in neuro-linguistic programming have evolved and grown, and are now applied in therapy, education, work, sport, leadership, sales, management, and so on.

Neurolinguistic programming as a methodology for extremely successful people provides us with a wide range of tools and strategies to work on encouraging students' creativity to create vision, better communication, develop confidence, set challenging goals, and maximize potential for each. them. This is in order for creativity to be the leading component of the product which in this case are the individuals who follow the path of progress.

Keywords: creativity, students, NLP

ВОВЕД

Што е креативноста? Дали сме креативни? Како можеме да ја развиваме креативноста?

Многу автори се занимаваат со прашањето како еден поединец може да биде креативен на свој начин, а при тоа многу важно е креативноста да ја развиваме во текот на животот. Ако имаме во предвид дека креативноста е придружник на успешноста, јасно е дека оваа методологија на наставниот кадар, а последователно и на студентите им дава можност за развој на своите потенцијали, а следствено на тоа и креативноста во насока на подобар професионален живот.

НЛП е акроним кој значи:

Н- неуро- како го доживуваме светот низ нашите сетила од кои ја креираме нашата реалност

Л-лингвистичко- искуствата ги опишуваме низ говор и му даваме значење. НЛП пружа рамка како јазикот влијае на мислењето,како го обликува и го менува расположението и како го одредува однесувањето.

П-програмирањето – се однесува на нашето внатрешно процесирање. Се што сме во можност да направиме и не сме, непосредно се однесува на нашата ментална програма. Според тоа, способноста да се направи нешто ново или поинакво зависи од можноста за влијание на обрасците на размислување, репрограмирање на менталните процеси и мрежата на внатрешните средства кои ги поседуваме. (S.Squire, 2013)

НЛП (неуролингвистичко програмирање) е светски позната методологија, која ја наоѓа својата примена во сите области на човековата активност, поточно каде и да комуницирате. Тоа помага да се запознаете подобро, да ги разберете другите, да се разберете себе и своето однесување, а како резултат добивате квалитетни врски, вештини за ефикасно решавање на проблематични ситуации, поголема самодоверба, успех во она што го правите и на крај, внатрешен мир. Како методологија која дава прогресивни резултати во однос на целите кои личноста сака да ги реализира како и истовремено да ги активира социјалните, психолошките, духовните, креативните потенцијали е многу погодна за работа или адаптирана примена во воспитно-образовниот процес.

Минувањето низ оваа методологија овозможува да се научи многу за учењето. НЛП како дисциплина го опремува човекот со вештини за учење и промени и со тоа ги покренува и ја одржува делотворна развојната спирала. Единствено нешто кое ќе направи разлика во вашето учење на оваа методологија е активното учество и отворениот ум.

РАЗВИВАЊЕ НА КРЕАТИВНОСТ КАЈ СТУДЕНТИТЕ ПРЕКУ АЛАТКИ ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ НА ПОТЕНЦИЈАЛИТЕ

Во секој од нас постои скриен потенцијал, внатрешни ресурси од кои може да се активира креативноста кај индивидуата. Понекогаш на свесно ниво ги гушиме нашите потенцијали, односно не верувајќи во себе ја гушиме креативноста. Образованието е она кое има функција да го пронајде, поттикне и нахрани тој креативен потенцијал. Еден образовен систем кој би ја поттикнувал креативноста кај студентите, би требало да биде "провокатор" на креативниот потенцијал, спој на креативно учење и учење како да се биде креативен. Креативноста е сила која движи во прогрес, напредок во поле во кое ние имаме интерес или дејствуваме. Креативноста се состои во секоја работа во која нешто се создава, на пример креативна е жената која плете или измислува и создава нови плетки, но исто така и Ајнштајн бил креативен кога дошол до теоријата на релативноста.

Се поставува прашањето: Како наставниот кадар во високо образовните институции да го покрене овој креативен потенцијал кај студентите?

Креативноста е способноста да се добиваат, да се создаваат или да се откриваат нови идеи и решенија и да се согледуваат нови можности. Особено креативните луѓе честопати имаат големо знаење за нешто, работат на тоа со години, бараат нови решенија, собираат совети, примаат помош од други стручњаци и ризикуваат. Креативноста, во суштина, е витална форма на интелигенцијата што води кон напредок. Многумина научници, особено психолози, се занимавале со проучување на креативноста. Меѓу многуте дефиниции за неа, се чини дека најпрецизна е таа што вели дека за нешто да се каже дека е креативно, тоа треба да исполнува три критериуми (всушност, тоа се и трите критериуми за патентирање на одреден изум):

Оригиналност. Идејата мора да има ниско ниво на веројатност да се добие. Мора да биде уникатна.

Корисност. Идејата треба да има вредност, односно да функционира. Ако станува збор за решение, тоа навистина треба да го решава проблемот.

Изненадување. Идејата мора во себе да содржи момент на изненадување или да не е очигледна.[1]

Добро ни е познато дека креативните студенти имаат повеќе енергија, физичка и ментална. Фактичката состојба вели дека и покрај коефициентот на интелегенција студентите треба да бидат способни на работите да гледаат на свеж начин. Исто така ако знаеме дека НЛП е методологија која генерира идеи, поставува цели, разбива стереотипи и води до сопствени решенија, ја развива и дисциплината како вештина, тогаш креативните луѓе се оние кои не седат со скрстени раце туку покреваат акција. Неуролингвистичкото програмирање е методологија која ги буди потенцијалите на личноста, а следствено на тоа како наставен кадар на 21 век, кадар на иднината кој води до решение.

Група научници во 2015 година во „Списанието за личноста и социјалната психологија“ (Journal of Personality and Social Psychology) ја објавуваат студијата „Природата на креативноста: улогите на генетските фактори, личните карактеристики, когнитивните способности и средината“ направена врз основа на истражување со 300 парови близнаци. Целта на истражувањето била да обезбеди подлабоко разбирање на структурата и изворите на индивидуалните разлики кај креативните луѓе. Студијата истакнува дека креативноста е широк психолошки конструкт, што опфаќа два аспекта: креативноста како перцепција и докажана креативност. Когнитивните способности (вербалната и невербалната интелигенција) и специфичните карактеристики на личноста (отвореноста за искуства и екстровертноста) директно влијаат врз креативноста. А , со НЛП како методологија може да се влијае и на двете.

[1] https://magazin.antoris.mk/kreativen-i-se-ragja-i-se-stanuva/

Во светот постојат заблуди дека мал број надарени луѓе се родени креативни. Во НЛП постои акосиом-претпоставка која не бара да биде докажана, а истата гласи "сите ги имаме потребните ресурси за успех". Тоа значи ако еден пред нас направил нешто или никој пред нас не направил нешто слично на нашето, ние имаме ресурси тоа да го направиме. Образованието е тоа кое треба да ги поттикне во случајот студентите да поверуваат во своите потенцијали, да го активираат креативниот ум и да си дадат за право дека заслужуваат да бидат, направат и достигнат. Комбинацијата на несекојдневните алати од НЛП се база за развивање на вештини кои помагаат во прогресот. Секој има огромен креативен потенцијал и образованието е тоа што треба да го пронајде, поттикне и нахрани. Креативноста се однесува на сè што правиме и затоа и во високото образование таа треба да се поврзува со сите предмети, а не како што обично се прави, само со некои од нив (најчесто со уметностите). Креативноста е процес што подразбира фантазија и инспирација, но основата за неа се вештината, знаењето и контролата, па затоа во образованието мора да се работи на постојано и секојдневно усовршување. Една од главните вештини е размислувањето "out of the box" преку разни аналогии и метафори. На тој начин наставниот кадар дава правец студентите да се охрабрат сами да доаѓаат до одговорите и решенијата, а не тоа да им се нуди народски речено на тацна. Ако земеме во предвид дека НЛП иницира личен развоен процес, тогаш учењето добива друга димензија.

МАТЕРИЈАЛИ И МЕТОДИ

Истражувачкиот дел од трудот е насочен на високообразовните институции, на студентите, односно нивните ставови во поглед на креативноста и разбирањето на НЛП методологијата.

За да се согледаат размислувањата на студентите, користевме анкетен прашалник. Формата на прашалникот е конструирана на тој начин што дава можност испитаниците да го оценат секој од атрибутите од аспект на своите видувања стекнати во текот

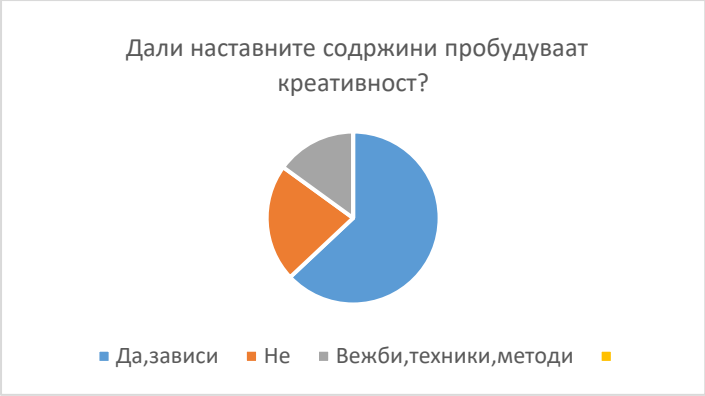
на студирањето. Истражувањето беше спроведено на примерок од 50 испитаници (студенти) по случаен избор.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

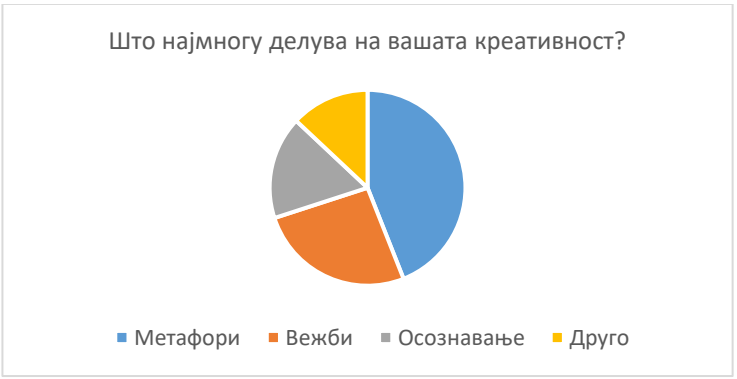
Резултатите од анкетното истражување го покажаа следното: Анкетираните студенти имаат различен став во однос на прашањето дали креативноста е нешто кое треба да се поттикнува низ воспитно-образовниот процес и наставните содржини. Од добиените одговори можеме да констатираме дека со ваквиот став целосно се согласуваат 35% од анкетираните, неутрален став искажале 45%, додека некои од испитаниците не се согласуваат со ваквиот став, 16%, а останатите 4% одговориле под друго, одговори од типот дека креативноста зависи од личноста.



Според анкетираните студенти наставните содржини пробудуваат креативност во зависност од начинот на кој ги пренесуваат професорите. Ваквиот став го подржале 63% од анкетираните студенти, додека 22% се изјасниле дека не зависат од начинот на кој професорот го пренесува материјалот. Останатите 15% одговариле дека единствен фактор да се пробуди креативноста на самиот час е ако се користат вежби, техники или одредени методи со кои за прв пат доаѓаат во допир.



На прашањето што најмногу делува на тоа тие да бидат креативни во даден момент, а потекнува од образовниот процес, најголем процент околу 44% одговориле дека метафорите како алатка се доста интереси и останууваат и подолго откако ќе се кажат, 26% вежби во кои се бара да се дојде до решение, 17% содржини во кои осознаваат нешто за себе и другите луѓе и остатокот (13%) припаѓа на други одговори од типот на енергијата на професорот, спонтаноста, моето расположени и сл.



Интересен истражувачки податок се доби во однос на прашањето за тоа дали се сретнале некогаш со НЛП методологијата и дали тој поим им е познат. 45% одговориле дека никогаш не слушнале за тој поим, 37 % слушнале за тој поим од социјалните мрежи, но не знаат точно за што станува збор, останатите 18% одговориле дека се информирани за тој поим преку одредени обуки, семинари или во склоп на семинари, на предавање на факултет, како и појаснување од пријатели кои работат на тоа поле.



На прашањето дали постои разлика во однос на поттикнувањето на вашите креативни потенцијали споредбено високо и средно образование, скоро половина од анкетираните (55%) одговориле дека високото образование ја има разбиено класичната школа и има доста нови иновативни пристапи и методи на работа кои придонесуваат да се раздвижат нивните внатрешни потенцијали, 33% не гледаат никаква разлика, додека 12% ја гледаат само поврзаноста со професорот во однос на тоа прашање и неговата умешност.



Бидејќи образованието е сложена дејност што би сакале тие наставниот кадар да применува за да ја поттикни креативноста кај нив? На ова прашање најголем процент од анкетираните студенти (58%) одговориле дека треба да има развиено main set за живот во 21 век и да биде актуелен со нешто кое предизвикува заинтересираност за нив, од типот на тоа да научат повеќе за сопственото функционирање, 23% одговориле кога се применуваат техники кои водат до развивање на вештини кои помагаат за натамошен развој во кој можат слободно да ја изразат својата креативност, додека останатите (19%) се изјасниле за развивање на атмосфера на доверба и поддршка, која ќе покаже дека нивните идеи имаат вредност.



ЗАКЛУЧОК

Креативноста не е само за мал број луѓе. Тој стереотип се напушта последнава деценија и се верува дека сите сме креативни на одреден начин и во одредена област. Првите кои можат да ја забележат и поттикнуваат креативноста се родителите, но важна улога во цел процес има и образованието, посебно тој процес во 21 век кога достапноста на информации е на дофат на раката во секое време, па е најважно наставниот кадар да е обучен да не ги едуцира, образува студентите, туку да ги спреми за работа и живот.

Низ истражувањето се доби податок дека се што упатува на поддршка, верба во потенцијалот на студентите, давање право да се изјасни, активното слушање, разбирање на други идеи, осмислување на содржините на малку поинаков начин создава атмосфера во која студентите „ги будат" потенцијалите кои се заспани во нив и делуваат директно од истите користејќи ги ресурсите кои им се на располагање. Понекогаш не знаат точно зошто нешто им се случило, па мислат дека случајно било добар момент, сепак се се сведува на тоа дека професорот треба да знае да ја насочува нивната активност во насока на решение кое треба да го пронајдат во практичната работа, во вербата во самите себе и во ослушнувањето на нивниот внатрешен глас

кога имаат идеи кои ги нема некој друг. При тоа охрабрувањето дека секогаш се на вистинскиот пат, измоделирано преку успешноста на другите и метафорите како главна алатка за работа со потсвеста и отклучување на внатрешните потенцијали.

Истражувањето дава еден увид дека студентите сакаат и уживаат да учат преку решавање на проблеми со пристапување на нови начини, да ги компинираат и откриваат врските во социјалните интеракции, нивната улога во истите, и давањето на право дека заслужуваат да ја изнесат својата идеја како оригинална и единствена, без разлика дали тоа ќе биде прифатено од другите, но и да знаат како да се усогласат со себеси и да прогресираат не гушејќи ја својата креативност. На тој пат НЛП методологијата може да понуди алатки кои се навистина корисни да се спознаат себе, своите потенцијали, да ги дефинираат целите и тргнат во правец на нивно остварување.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

[1] Dzojs L. Dzudit– Inspirativni menadzer, IPS Media Beograd, 2007
[2] https://magazin.antoris.mk/kreativen-i-se-ragja-i-se-stanuva/
[3] https://www.academia.edu/32584139/Kreativnost_i_inovativnost_nastavnika_u_savremenoj_skoli

Biljana Geras, M.A.
Dame Gruev Middle School - Bitola
Republic of North Macedonia

Emotional regulation in the achievements of gifted and talented students throughout the learning process

Summary

Emotional life and emotional reactions are of particular importance in the learning process. This is evident in the daily interpersonal relationships and communication between teachers and students, as well as between students themselves. Setting high goals and their realization can lead to imbalances and personal failures in gifted students. For these reasons, the subject matter of this paper are the dimensions of emotional intelligence such as self-control, self-regulation and self-motivation. The ability to control one's emotions is something that can be learned and improved upon. In the field of human emotion, numerous studies have shown that the propensity to experience and recognize emotions can significantly contribute to the efficiency of one's intellectual capacity and cognitive functions. It also enables optimal human functioning and guides the individual towards responsible and adaptive behavior.

The purpose of this paper is to put an accent on the importance of these dimensions in overcoming such conditions in gifted and talented students, where the teacher has an important role to play in helping to identify the emotions of the students so that they can be able to regulate and control their own behavior.

The paper will also emphasize the significance of emotional regulation in the achievements of gifted and talented students throughout their learning process. We cannot see these aspects of emotional education separately; we should not think that, having addressed one dimension, we have achieved the optimum. The conclusion of the paper will highlight the relevance of these aspects in gifted students, leading to a greater awareness of one's own emotions, ability to recognize and solve problems, as well as an awareness of one's own values and abilities.

These emotions need to be experienced, regulated and expressed.

Key words: emotional regulation, self-control, self-regulation, self-motivation, gifted and talented students

Introduction

The educational system determines which content the student should master and when, in order to achieve the envisioned competences and skills. The system, however, does not prescribe how the student will approach their learning. Achieving success in school will not depend only on the intellectual abilities of the student. The students' achievement in school will largely depend on how active they are in the educational process and whether they have cognitive, behavioral and motivational strategies for managing their learning, i.e. how successful they are in self-regulating their learning. A student who self-regulates knows what, when and how to learn.

Whether the child will be emotionally competent or not depends on their ability to control their emotions, their knowledge and understanding of the environment, social skills, as well as knowing how to act in accordance with this knowledge:

- The ability to perceive and understand emotions;
- The ability to recognize and express emotions;
- The ability to manage and regulate emotions.

1. Self-control

1.1. What is self-control?

Self-control refers to exercises for controlling oneself, especially with the aim of harmonizing the desired standards and achievements. Simply put, self-control is the ability to manage one's behavior and one's desires to achieve a certain goal. If a child lacks self-control it does not mean they are less intelligent. Setting high goals and achieving them can lead to imbalance and personal failure for gifted students. It is crucial for them to nurture their

consciousness. The more aware they are of their own reactions, the better they will be able to control them. Self-control has a direct impact on the achievement of goals among gifted students. Often too much ambition and desire to overachieve can make them impatient, irritable, nervous, and such pressure contributes to poor self-control as well as stress. The teacher has an important role in helping overcome such states in gifted and talented students. They should aid in the direction of recognizing the emotions of the student, so that they can regulate and control their behavior. The sooner they become aware of their own reactions and eliminate the conditions that hinder self-control, the more they will be able to control them. Causes of stressful situations can be the reactions and feedback of peers, the environment, and even education itself. Gifted and talented students, even when faced with difficulties, remain optimistic because their self-control combined with the desire to achieve overcome depression and frustration. The traits of these students can also be a strong motivation for those children who are not gifted but have a higher learning potential. A high degree of self-control indicates not only better grades, better communication skills with classmates, teachers, and their entire environment, but also a sense of security and good emotional adaptability.

Self-control helps learning activities to be directed towards the right goal, and self-regulation to achieve that goal.

2. Self-regulation

2.1. Defining learning through self-regulation

Self-regulation is an integrated learning process that consists of developing constructive procedures that affect gifted and talented students and their learning. These students can learn to become more self-regulating by acquiring specific strategies that are successful for them and will enable them to increase their control over their own behavior and learning. Current research shows that some gifted students have better self-regulated learning strategies than their peers, but those gifted students may have done very well in school without even using good self-regulatory strategies due to a combination of high skills and an unchallenging curriculum. Generally, if learning is relatively easy for someone, less effort is put into organization and other self-regulating activities. Social conditions or personal issues can prevent students from developing self-regulated learning strategies. Some students who already use these strategies face social or personal problems that may prevent them from using them regularly. Encouraging them to do so and supporting the use of self-regulatory strategies can be helpful.

2.2. Strategies of self-regulation

Compared to low-achieving students, high achievers set more specific learning goals, use different learning strategies, are more likely to self-monitor, and adjust their efforts more systematically. The quality and quantity of self-regulatory processes is crucial. We must understand that one strategy of self-regulation will not have the same impact on all students and cannot expect that the use of only a few strategies will have an optimal effect. It is important that students acquire more skills for self-regulated learning, rather than only using singular strategies. They must also learn that their goals and their choice of self-regulatory strategies need to be adjusted regularly as they come into contact with a variety of subjects, content and teachers.

Most often, in the classroom, teachers take the bulk of the responsibility for the learning process and students may begin to depend on this learning model. The development of good self-regulation usually involves the systematic use of the following:

- Self-monitoring (tracking and recording one's own performance);
- Self-assessment (comparing one’s performance with a set standard or goal, e.g. reviewing answers, comparing answers with the solutions or with other students);
- Self-reaction (personal processes such as goal setting and metacognitive planning, self-praise or criticism, exercises, memorization, structuring the environment or task, and seeking help).

A self-regulating student knows when to apply certain learning strategies, and depending on the task, they direct their behaviors towards achieving the learning goals that they have set for themselves. They are able to use a variety of strategies that allow them to maintain their concentration and avoid distractions during studying. A self-regulating student acts proactively, optimizes their learning, and adapts their behavior and thinking to the requirements of the task at hand. In addition, they have a number of positive motivational values, such as confidence in their own ability to perform a task, control over the learning outcomes, perception of the value of tasks and

willingness to get them done. Once the learning goals are set and the learning strategies to apply are chosen, motivational values start playing an important role in guiding the student's behavior.

Most researchers agree that the most efficient learning occurs when one carefully observes and considers one's behavior and acts on what one has learned. This means that students learn to reduce negative behaviors and enhance positive ones. Therefore, self-regulating students must learn to continually ask themselves: Does this strategy work for me in this situation?

To be self-regulating, they must shift their focus from comparing their performance with their peers to comparing with themselves. Goals guide activities, and students must learn not only that there are different ways to achieve goals, but also how to choose the best way to achieve them and/or complete a given task.

Students with high levels of self-regulation have good control over achieving their goals.

2.3. Phases of self-regulation

The first phase of self-regulation precedes actual performance and lays the groundwork for action. In this phase of rethinking, students map out their tasks, thereby minimizing the unknown, which in turn helps to develop a positive mindset. Realistic expectations can make the task more appealing. Goals should be set as specific outcomes arranged by how short-term they are. Teachers can ask gifted students to consider the following: When will I start? Where will I do the work? How do I get started? What conditions will help or hinder my learning activities?

The second phase of self-regulated learning involves processes during studying and an active attempt to utilize specific strategies that will make the students more successful. The gifted student should be instructed to consider the following while completing a task: Am I accomplishing what I hoped to do? Am I distracted? Does this take longer than I expected? Under what conditions do I achieve the most? What questions can I ask while working? How can I motivate myself to keep working?

The final phase of self-regulated learning involves self-reflection after completing the task of evaluating the results compared to the objectives. Talented students should learn to ask themselves the following: Did I achieve what I planned to do? Was I distracted and if so, how did I get back to the task? Did I plan enough time or did I need more time than I thought? Under what conditions did I achieve the best results?

Self-regulation implies an opportunity for the development of knowledge, skills and attitudes that support and strengthen future learning, but it is also a basic condition for success in learning overall (Soric, 2014).

3. Self-motivation

3.1. Motivation

The motivation of students in the school environment is one of the most important areas in pedagogical theory and practice, given the interest of the state, institutions, and students' goals of achieving higher success. That is why the formula for achieving higher success is an everlasting preoccupation for students and parents – one that is filled with uncertainty but ultimately leads to the goal. In general, motivational processes are key to initiate, persevere, and direct behavior towards the goal (Soric, 2014). There are a number of theories and constructs that attempt to explain motivation. For many authors the term *motive* means an inner need that triggers action towards a certain goal.

3.2. Self-motivation

According to Goleman, self-motivation is a part of the five dimensions of emotional intelligence:

- Self-awareness - the ability of an individual who possesses awareness of what they think and feel;
- Ability to manage oneself - refers to the skill of managing one's own emotions and moods;
- Self-motivation - the ability to persevere despite facing potential failures;
- Empathy - the ability to recognize the emotions that other people feel and identify with them;
- Social skills - these include the ability to shape and influence other people's emotions.

Self-motivation is the ability to persevere despite having to cope with failures gifted and talented students might face. Emotional regulation certainly affects the level of motivation of gifted students. The ability to recognize emotions also has an impact. The degree of motivation will be higher depending on how the gifted student manages to recognize and control their emotions. Of course, the gifted have the ability to motivate and self-motivate, to

manage their own and even other people's emotions - regulating emotions that lead to a certain goal. However, in order for that ability to be maintained and developed in the right way, they need support and guidance because after all, they are still only children. The biggest changes occur during pre-adolescence (11-13 years), when emotional experiences of self-awareness, understanding and self-regulation of emotions and feelings occur. Self-motivated students learn primarily for themselves, because learning fulfills them or is a creative challenge, not because someone forces them to. They learn to effectively understand and express themselves and to successfully deal with everyday needs, challenges and pressures. This is based, first and foremost, on the intrapersonal ability to be self-aware as well as to understand one's own strengths and weaknesses. Self-motivation includes thinking, planning, and solving problems with the use of impulse control, strengthening tolerance to frustrations, as well as having hope, optimism and a positive outlook.

Research suggests that:

- Gifted students with high levels of emotional intelligence have greater motivation;
- The ability to recognize and manage emotions usually leads to self-motivation that is exclusively goal-oriented;
- Gifted students who succeed in emotional regulation have greater motivational abilities.

Difficulties in regulating students' emotions are manifested as a loss of control. The broader concept of emotional regulation, on the other hand, encompasses all the external and internal processes that are responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensity and duration.

Gratz & Roemer (2004), in an integrated review of the definitions of emotional regulation, concluded that these processes include the following components:

- Understanding and awareness of emotions;
- Acceptance of emotions;
- Ability to control impulsive emotional responses and behaviors in situations when the students experience unpleasant emotions;
- Ability to use adaptive strategies of emotional regulation while modulating the emotional response, in order to achieve personal goals and to respond to the demands imposed by specific situations.

When one or more of these abilities are lacking, potential problems could arise in the regulation of one's emotions.

Research suggests that emotional regulation leads to a change in the dynamics of emotions, because it affects the occurrence, intensification, maintenance and mitigation of individual reactions (Ocher & Gross, 2005). Existing research is mostly focused on regulating negative emotions and reducing the intensity and duration of negative emotional reactions, which is of particular importance in the functioning of gifted and talented children during the learning process.

Summary

A gifted student with pronounced emotional regulation is characterized by a marked ability to solve problems, social competence, adapted behavior and interest in learning. Emotional regulation is a predictor of their successful and optimal functioning.

The triad of regulators, self-control, self-regulation, and self-motivation, involves the regulation of emotions, behavior, and attention. These are three strongly related dimensions of emotional regulation, where success in one area can affect success in another area, and problems in one area can create problems in another. This connection will affect the successful learning and development of abilities and skills, as well as the achievement of greater accomplishments in school.

Bibliography

- *Tempo • Journal of the Texas Association for the Gifted & Talented • Vol. XXXVI, No. 3, 2015 • National Association for Gifted Children (NAGC) • USA*
- Kulenovic, A.; Balenovic, T.; Buško, V. (2000). *Emotion analysis test: One attempt to objectively measure the ability of emotional intelligence*. Modern psychology (1-2), 27-48.
- Mandić, S. (1989). *Motivation for success in school*, Zagreb: Školske Novine

- Marentič-Požarnik, B. (2003). *Psychology of learning and teaching*, Ljubljana: State Publishing House: Slovenia.
- Suzić, N., *How to motivate students*, Sarajevo, 1998, Institute for textbooks and teaching aids.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personlity*. New York: Harper & Row.
- Matthews, G.; Zeidner,M.; Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence*; Sciense and Muth, London, The MIT Press.

- Palmer, B.; Walls, M.; Burgess, Z.; Stough, C. (2001). *Emotional intelligence and effective leadership*, Leadership and Organization Development Journal, (22), 1: 5-10.
- Papic, M. (2003). *Emotional intelligence in a school context.* Master's thesis, Faculty of Philosophy. Zagreb.
- Petrides, K. V.; Furnham, A. (2006). *The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables*. Journal of Applied Social Psychology, 36, 552-569.
- Rakić, B. (1977.). *Motivation and school learning*, Sarajevo: Teaching library
- Vidović V., Rijavec M., Vlahović-Štefić V., Miljković D. (2003). *Psychology of learning and teaching*, Zagreb
- Bezinović, P., *Perception of personal competence as a dimension of self-awareness*, Doctor's thesis, Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Zagreb, 1988
- Goleman, D., *Emotional intelligence - why is it more important than IQ?*, Mozaik Knjiga, Zagreb, 1997
- Goleman D., *Focus, the hidden driver of excellence*, 2017
- Malinić, D., *Proceedings of Pedagogical Research*, Institute for Pedagogical Research, Belgrade, 2007
- Maslow, *Motivation and personality*, Nolit, Belgrade, 1982;
- Mojca Juriševič, *Motivating students for school learning* **(***Handbook for teachers and professional assistants)*, 2010
- Palekčić, M., *Internal motivation and school learning*, Sarajevo, Svjetlost, 1985;
- Sternberg, R., S., *Successful intelligence*, Barca, Zagreb, 1999;
- Stevanović, B., *Pedagogical psychology*, Institute of school books and teaching materials, Belgrade, 1984;
- Ferbezer Ivan, Ph.D. *Giftedness*, Vrsac, 2002;
- Institute, Musanovic, Marko, Ph.D.; Vrcelj, Sofia, Ph.D.; *Emotional Literacy of Learning and Development of Gifted Children in School* - University of Rijeka, Department of Pedagogy;
- Jurasik, Ana, Ph.D., *Motivation - an important factor in the realization of giftedness***,** 2010;
- Ljubik Klemse, M.A., *Motivation in learning*, Bjelovar;
- Ljupco Kevereski, Ph.D., *What kind of teacher do gifted and talented students need?*, Bitola, 2007;
- Ljupco Kevereski, Ph.D., Jasmina Starc, Ph.D., *Psychology of communication*, Faculty of pedagogy, Bitola, (2011);
- Ljupco Kevereski, Ph.D., Marija Dimovska, Ph.D., *Emotional intelligence – a new vision in leadership*, Faculty of pedagogy, Bitola, (2017);
- Hasim Muminovik, Ph.D. **,** *Motivation in teaching***,** Faculty of philosophy, Sarajevo;
- Darko Lončarić, *Motivation and self-regulation of learning: theory, measurement and application*, Faculty of pedagogy, Rijeka, 2014
- Milena M. Letić, *Emotional intelligence of talented students*, Annual Review of the Faculty of Philosophy, Novi Sad, Volume XLII-2 (2017)
- Renata Pinjatela, *Self-regulation in early childhood*, Croat. 2012;56:237-242
- Zrinka Bader, *Motivational components within learning self-regulation*, Faculty of philosophy, Osijek, (2016)
- Nikčević-Milković, A. & Lončarić, D, *Zimmerman's and Pintrich's model of learning self-regulation*, Rijeka: Faculty of pedagogy. (2014)
- Sorić, I. *Self-regulation of learning: can we learn to learn?*, Jastrebarsko*: Naklada Slap, (2014)*
- van Dinther, M., Dochy, F. i Segers, M. (2011). *Factors affecting students' self-efficacy in higher education. Educational research review*, 6(2), 95-108.

COMPARATIVE ANALYSIS OF FORMER POLITICAL LEADERS SPEECHES OF THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA AND GREAT BRITAIN

Biljana Gramatkovski, Monika Nelcheska, Jasminka Kochoska

"St. Kliment Ohridski"University- Bitola
Faculty of Education- Bitola
biljana_nov@yahoo.com

Abstract

The power of persuasion is what gives the speech a winning spirit. The ability to use words correctly and to influence a particular human attitude is a feature of any good orator. The power of persuasion is mostly about political speech. Politics and rhetoric have been inextricably linked long ago, and old records of famous world speakers speak of it. Many of them tried to analyze the speeches of the great politicians and thereby describe their features as a possibility of being creative in public speaking. This paper does just that, comparative analysis of the speeches of two statesmen, Theresa May, former Prime Minister of Great Britain and Zoran Zaev, former Prime Minister of the Republic of North Macedonia. This comparative analysis is concerned with detecting the features of cultivated speech as a possibility of being creative in public speaking, features that contribute to successful or unsuccessful compositional speech.

Key words: *rhetoric, political speech, orator, features of cultivated speech, creativity in speaking.*

1. Introduction

Old records from centuries back are indisputable proof that eloquence was a major feature of people who were leaders. Using the power of speech, their armies gathered forces to conquer new territories and expand their empires. Since then, the importance of rhetoric has grown ever larger in every field of public life. Today, in the world and in Macedonia there is a particular interest in the art of public speaking, especially in the field of politics. There is a general consensus that a good knowledge of rhetoric is an important prerequisite for success in politics and public life, especially in winning people over for an idea and negotiating an opponent's debate. Public speaking, as a form of communication, is one of the key elements of a successful career. Through some form of public speaking, the speaker is given the chance to get the best out of it and serve it in front of the audience. The main purpose of rhetoric is undoubtedly the power of persuasion. The art of ruling the words and their affect on the human mind is a characteristic of any good speaker. In addition, an important lesson of a good orator is to attract the attention of the listener, and more importantly to maintain it throughout the public appearance. To do this, he uses a number of techniques to help him improve his speaking skills. A good speaker, throughout his life, does not stop learning and applying new strategies to develop orator skills, but only builds on them to achieve greater success in the workplace.

2. Rhetoric

Rhetoric is a theory, a set of rules of spoken expression that aims to persuade listeners by proving their theses, speech that will give listeners a sense of satisfaction and act on their will. The most prominent professor of rhetoric in Ancient Rome, Quintilian, considered that rhetoric is the power of persuasion. (Heinemann, 1920) According to Cicero, the speaker has three tasks: to prove his thesis, to delight his listeners, to act on their will. (Мирјана Поленак–Аќимовска, 2010) Their common denominator is that rhetoric is ars bene dicendi - the art of beautiful talking.

3. Public performance

On the other hand, public speaking is "rhetoric in practice", in which those rules are implemented. Public speaking is the process or act of presenting speech by a person who addresses the audience directly, in a structured deliberate manner, with the purpose of informing, influencing, or entertaining it. It is closely related to the notion of "presentation/presentation", but is often associated with commercial activities.

3.1 Public speech

In order to conduct a public appearance, the person holding it must have a pre-prepared speech. What is public speaking? Public speech is defined as a text in which a particular topic is supported by strong arguments that are of interest to the people in front of whom the speech is presented. It should be presented in a clear and understandable way and sound powerful and convincing enough. The person delivering the speech is known as a speaker and the sum of the people listening, as audience. When referring to the term "public performance", most people's first association is: **hall> speaker> booth> microphone> large audience.** In fact, public appearance does not only cover the above terms. It also includes: speech in parliament, rally speech, lecture in full amphitheater, holding various conferences, job talks and similar.

4. Speaker

Speaking, as we have already mentioned, involves three basic elements: speaker, audience, and speech. One of these important elements is the speaker, his personality, or his characteristics. It has been proven that if the same speech is spoken by two people, it can make a different impression on the listeners. Thus, the role of the speaker in speaking is extremely important. The speaker's personality can be defined according to various parameters, such as: appearance, reputation, attitude, voice, oratorial experience, motivation, verve and similar.

The appearance of the speaker has always been an important element in speaking. Tacitus wrote: "Eloquent is by its very appearance", (Црепајац, 1970) but that does not mean that the outward appearance is crucial to being a good orator. The appearance can only help the orator to be even more visible in the eyes of the listeners. Less important elements related to the look are the way you dress or follow the fashion trends. These elements should be adapted to the occasion being addressed. Caesar always wore a

cloak that sometimes demonstratively undressed it. He also wore a laurel wreath to ward off hair loss. But it was considered a great aesthetic, always neat in clothes. This informal rule is relevant today. (Д-р Александар Спасеновски, 2017) It is believed that this can be achieved by the so-called "optimal level of stagefright". (О. Станојевић, 2002) Speaker who does not have enough experience in public speaking often feels negative trauma, which by the experience itself becomes positive, eventually disappearing completely. In conclusion, the best way to overcome the stagefright is the practice.

5. Political rhetoric

Political (deliberative) rhetoric comes from the word delibero, deliberare - to advise, to decide. It is aimed at persuading fewer or more people to the right or wrong of a political attitude or idea. According to Aristotle, the task of political speech is to advise, persuade or deter, and the purpose of this kind of speech is to convince people of what is useful and what is harmful. (Томовска, 2002) Aristotle identified five areas, or topics of political rhetoric that he thought the speaker should give advice on: flow of funds, war and peace, defense of the country, import and export and legislation. Accepting Aristotle's logic, Branislav Nusic, in his work Rhetoric, determined that a political speaker should have knowledge of the following areas: the history of his people, the past of other nations, should be armed with knowledge of the national economy, state and international law and above all to truly know one's own people, its circumstances, its good and bad traits, customs and way of life.

What is the point of the political rhetoric? Peñon believed that the role of political eloquence was to win over the extreme reluctance of parties, dissidents, and indecisive ones. This type of speech can be used in parliaments, public appearances, political rallies, debates, discussions in parliaments, in making laws or decisions, in matters of war or peace, and so on. Political speech is directly related to democracy and freedom of expression. In a democracy everyone can express and oppose. And speech is one of the most powerful political tools. History has left a large archive of famous and powerful political speeches. (Д-р Александар Спасеновски, Политика и Реторика, 2017)

In political rhetoric, if we follow the same logic as in general rhetoric, the following elements should be identified: speaker, listener, and speech. Political speeches create public opinion, which is crucial in making political decisions.

6. Introduction to political speech analysis

This paper will focus on the analysis of political speeches according to the features of cultivated speech which are generally regarded as the most important. The features of cultivated speech are described below and an analysis of two political speeches is given.

The analysis of political speech itself is followed by a number of specifics that characterize the very essence of public speaking itself. The fact is that a speech may not contain all the traits of cultivated speech, but the most important features to always consider when writing a conversation are: the meaning of the speech, its purpose, the proper use of language and follow the rules of the default language. As a first feature in

good speech we mentioned is it's meaningfulness. By this term we mean that at the heart of every speech there must be good thought. This means that there has to be a strong link between speech and thought, so that speech can flow well. Therefore, the outcome of the speech depends largely on its design.

In the course of the analysis of speech, beyond all meaningfulness, it is its purposefulness. The purposefulness of speech implies its purpose. Every speech must have its purpose. The speaker always wants to convey a message to the listener and with it to achieve some effect and feedback. The speaker must know the audience he is speaking to and convey a message that they can accept and understand.

As already stated, the language and the way it is used is particularly important when writing a speech, i.e., obeying the rules of the standard language. Grammar rules and spelling must be observed. In the correctness of speech, it is important that each speaker, as needed, adjusts the speech correctly to the textual situation and environment in which it is used. Proper speech is about respecting orthoepia (proper pronunciation), orthography (rules of writing), but also lexicon, syntax and stylistics. (Груевски, 2006)

7. Speech analysis of the Republic of North Macedonia political leader - Zoran Zaev

On January 9, 2019, the former Prime Minister of the then Republic of Macedonia - Zoran Zaev, delivered a speech at the Assembly in Skopje, which was of exceptional importance for the citizens of the Republic of Macedonia. He addressed lawmakers, seeking support for constitutional changes, saying they would help Macedonia's progress towards NATO and the EU, and in the opposite case would lead to isolation. Namely, the speech informed the citizens that in Prespa, on June 17, 2018, Macedonia and Greece signed an agreement to change the name of the then Republic of Macedonia to the Republic of North Macedonia. The dispute with the Greeks led Macedonia to the edge of the bank, and the only escape there, according to the Socialist Party, was to change the name of the state.

The speech he gave publicly in the congregation carried a heavy burden, both for the prime minister himself and for the people who listened. For that reason, speech of this nature is difficult to prepare, as not only every written word should be taken into account, but also the way in which it is transmitted.

7.1 Analysis of the speech of former Prime Minister Zoran Zaev according to the characteristic of the cultivated speech - meaningfulness

After a long analysis of the speech, it can be perceptually perceived that the speech of Mr. Zaev is completely well thought out and clearly set structure. There is a clear sentence-guide that runs throughout the speech in various forms. In fact, it is his thought he wants to share with the general public in order to get a positive response from members of parliament. That clear thought, spread over three sheets of paper, is backed up by strong arguments. And even though all the talk is circulating around it, it's not bored of hearing, on the contrary, arousing interest. Here are a few paragraphs where he clearly expresses his thought in a way that is appealing to the large audience.

"We have risen above fear to provide a safe and tranquil future, I urge you to disparage the manipulations, to overthrow the walls of isolation and hatred, and to confirm this historic solution."

"The outcome of this session makes it enormous that in June this year on the date set for the start of negotiations with the European Union we will open the first chapters with the intention of closing the last one in 2025. Europe has reached out to us, called in its family and our homeland. "

“The white pages of our future are in front of us. Instead of bitterness and anger from today on, let's write these pages together with understanding, hope, togetherness, solidarity, mutual joy. "

It is interesting that these three paragraphs in the speech are not written one after the other, but on completely different sides, and if read together makes sense. It makes clear that speech and thought are obviously coherent. Accordingly, we can conclude that former Prime Minister Zaev's thought is clearly embedded in the speech with excellent coherence between the words, sentences and paragraphs and gives us a picture of well thought out speech.

7.2 Analysis of the speech of the former Prime Minister Zoran Zaev according to the practice of cultivated speech - purposefulness

The goal as an essential feature of every speech, of course, is present in the very political speech of our former Prime Minister. With this speech he wants to persuade Members of Parliament to give enough votes to adopt the new name of the state - the Republic of North Macedonia. Therefore, at the very beginning he gives the reasons why our country needs this change precisely and thereby creates extenuating circumstances for pronouncing the new name of the state, what on his part is an extremely wise idea. The goal itself is of a specific character, carrying historical and cultural elements, and therefore should be taken into account when delivering it. He manages to convey his clearly set goal in a very subtle way, without feeling any kind of tension during the speech. The following are quoted segments of speech where the purpose is easily perceptible.

"We have an agreement with clear features of our Macedonian uniqueness; we have an agreement on language and identity that is Macedonian, from our state that will bear a name recognized by the whole world - the Republic of North Macedonia."

Distinguished Members of Parliament, Distinguished Citizens, we did not give anything to anyone, nor did anyone take anything away when we agreed on the geographic benchmark. The process of constitutional amendments with the proposed amendments should end with a decision to amend the constitution to be adopted by the assembly by a two-thirds majority vote of the Members of Parliament. "

"Let this day and your decision at the end of this session; put us closer to the act when we sign the NATO accession protocol. We will be the 30th member of NATO. "

Aware of what the word NATO means for Macedonians, he uses the moment to emphasize that Macedonia's security is more important than adding the adjective "North" to Macedonia - an act without, which Macedonia's security is impossible. The seriousness of the issue succeeds in putting the abstainers in a position to think, those who want to vote *against*, and even the greatest patriots who hear this speech at home on small TV screens. So far, Zoran Zaev has come close to achieving the goal.

When delivering a purpose in a speech as a possibility of being creative in public speaking, it must be supported by strong arguments. Mr. Zaev manages to achieve this by presenting arguments on which the future of the citizens of the country depends. It can be concluded from the above paragraphs that the purpose is clearly set and is based on purposeful and motivating arguments that characterize the whole speech.

7.3 Analysis of the speech of the former Prime Minister Zoran Zaev according to the characteristic of the cultivated speech - regularity in using the language

Political speeches, most of all other types of speeches come across a thorough analysis by world-renowned critics and linguists. For this reason, their linguistic structure, use of standard language and writing style is very important. Language has the power to convince, encourage and change one's attitude. That is why one should be careful when using it. When analyzing Mr. Zaev's speech, it is clear and evident that he used the standard Macedonian language, without the use of informal language and dialects. In each sentence, spelling and grammar rules can be observed. Of the stylistically expressive means besides the use of epithets, the most striking was the metaphor. Political speeches are mostly used with metaphors to make their speech sound more convincing. Following are quotes from Zaev's speech in which metaphor prevails.

"We have risen above fear to provide a safe and tranquil future, I urge you to disparage the manipulations, to overthrow the walls of isolation and hatred, and to confirm this historic solution." - Through this metaphor, Zaev calls for unity between the states that were unfriendly inclined.

“Europe has reached out to us, called in its family and our homeland.”- Europe has been given human features in order to capture the moment when Macedonia is summoned by the EU.

On the other hand, lexicon is a more complex subject to analyze. When it comes to lexicons, the most attention is paid to the general vocabulary which primarily involves over-lexicalization (the use of multiple words with the same or similar meaning to emphasize one concept), the use of internationalisms (foreign words) and special phraseology. Excessive lexicalization is NOT observed in Zaev's speech. This leads to the fact that his speech uses words of different meanings and that the purpose of the speech is to present more concepts that lead to a common goal.

In all political speeches there is a noticeable repetition of certain words or phrases. Repetition is used to emphasize the meaning of some words or phrases and to pay more attention to them. The following are examples:

"Your vote FOR is a vote for our country's full membership in NATO in less than a year. Your vote FOR puts us in the European family of nations of the European Union."- With these words repeated, he wants to make the lawmakers to vote positively in order to make great progress for the state.

"The world is watching, the world is watching and expecting that you, as representatives to the proud citizens of our country, will show state responsibility." - Here he wants to highlight their function and their great responsibility towards their state, stressing them to be careful when making decisions because they are under the watchful eye of the world.

From the speech of former Prime Minister Zoran Zaev, we can conclude that the speech sounded very convincing and powerful. Conviction was backed up by a string of credible arguments that were presented in a clear and precise manner. From a linguistic perspective, it can be emphasized that the speech was decorated with a great number of positive epithets, and less with negative ones. Repetition in speech was present in order to emphasize the importance of certain attitudes. The sentences and paragraphs were coherent and provided a picture of a successfully composed speech.

8. Speech analysis of the former prime minister of Great Britain - Theresa May

On June 23, 2016, a referendum was held in the United Kingdom, voted by those citizens who had enough years to use their right to vote. The purpose of the referendum was: Should Britain leave the European Union or not? Percentage turnout was 71.8%, meaning more than 30 million citizens favored Brexit - the UK's exit from the EU. A month later, Theresa May took over as prime minister, whose task was to fulfill the wishes of her people. Although her personal view was that the UK should not leave the EU, she still decided to support the large mass of people. Her goal as prime minister was: slowly but surely to lead her country to the exit gates.

The EU exit process formally began on March 29, 2017, when Theresa May decided to use Article 50 of EU law, which states that every member of the European Union has the right to terminate the contract. The next two years of the date were intended for negotiations in order to create conditions that would suit both parties. After those two years, that is, on March 29, 2019, Britain should have left the European Union. But the withdrawal agreement, drawn up between the EU and the UK, was rejected three times by the British Parliament.

Prolonging the exit process has resulted in a speech in parliament by Prime Minister Theresa May. On March 20, 2019, she publicly addressed the MPs with a view to speeding up their decision on Britain's exit from the European Union. She told them that the decision must be made as soon as possible, without any further delays.

The following is an analysis of Prime Minister May's speech, according to the characteristics of the cultivated speech.

8.1 Analysis of the speech of Prime Minister Theresa May, according to the characteristic of cultivated speech - meaningfulness

From the analysis of May's speech, several paragraphs can be taken into account, which frame the meaning of it.

"Nearly three years have passed since the public voted to leave the European Union. It was the biggest democratic exercise in our country's history. I came to office on a promise to deliver on that verdict."

These sentences represent the first paragraph of May's speech. From the very beginning, with a straightforward and clear attitude, she emphasizes the long and painstaking process - Brexit. Her thought is told immediately at the beginning of the speech, without unnecessary statements that would only complicate its originality, to finally mention her role in the whole process.

"In March 2017 I triggered the Article 50 process for the UK to exit the EU and Parliament supported it overwhelmingly. Two years on, MPs have been unable to agree on a way to implement the UK's withdrawal. As a result, we will now not leave on time with a deal on the 29th of March."

In March 2017, I initiated the Article 50 process for the UK to exit the EU and the majority of Parliament supported this decision. Two years later, lawmakers were unable to agree on how to implement the UK withdrawal. As a result, we will not leave on time now, by agreement on March 29th."

The meaning of the speech is even more pronounced when it comes to telling the truth - that parliament has been unable to enforce Britain's EU exclusion, and as a result, the UK will not leave the EU in time. May wants to let them know that they have not fulfilled the will of the people, which is considered essential in a democratic society, and therefore does not justify its function as prime minister. The seriousness of the Prime Minister's thought is encompassed throughout the speech, and expressed in an arrogant tone, which signifies revolt and disappointment.

By contrast from Zaev's speech, May takes a lot a stronger attitude in emphasizing his thought. While Zaev subtly and wisely addressed MPs in a lengthy speech, May, through clear and concise speech, made it clear to them that she was tired of their indecision and irresponsibility. As political leaders, both have addressed parliament with a specific request that, if accepted, would bring about major changes in both states. Therefore, when it comes to publicly speaking the opinion of the speaker (in this case a politician), care should be taken to achieve the purpose of the speech itself (in this case - parliament's decision-making).

8.2 Analysis of Prime Minister Theresa May's Speech by Cultivated Speech - purposefulness

Prime Minister May's speech includes two goals that are constantly complementing each other. The main purpose of May's public outreach is to influence parliament as soon as

possible to bring her character to Brexit, and the second aim is to make it clear to the citizens of Britain that she is on their side and doing everything in her power to succeed in what they want - Britain's exit from the EU. May's speech is a kind of justification for her position as prime minister of the state - an indication that she is doing her job incessantly and with dignity. The following paragraphs illustrate the structure of the goals in speech.

"You want this stage of Brexit process to be over and done with. I agree. I am on your side. It is now time for MPs to decide."

"So, today, I have written to Donald Tusk the President of the European Council to request a short extension of Article 50 up to the 30th of June to give MPs the time to make a final choice. Do they want to leave the EU with a deal which delivers on the result of the referendum, that takes control of our money borders and laws while protecting jobs and out national security? Do they want to leave without a deal, or do they not want to leave at all causing potentially irreparable damage to public trust not just in this generation of politicians but to our democratic process? It is high time we made a decision."

These sentences best reflect the purpose of the speech, which is illustrated by specific questions addressed to parliamentarians. Questions that have been waiting for almost three years to be answered. The people desperately want their MPs to hear their answers. So she lets them know that she puts on the end of waiting and giving them time to decide what to do with the future of their country. In addition to the purpose, through these paragraphs, May highlights the reluctance of parliament regarding the most important events in his state, their disrespect for the people and their intolerance. She hopes that they will finally become aware and decide to support her in her decision to leave the European Union with a very promising agreement. A contract that is most reasonable for all UK citizens.

Here, we come to another very important point in May's speech. The way Britain leaves the EU is one of the highlights. Under Article 50, any EU member state may leave it with or without an agreement. Teresa May advocates leaving the Union with an agreement to protect the jobs of citizens and the national security of the state. At the end of the public address, May declares there will be no second referendum, and no further delay. The decision must be made by June 30th this year.

8.3 Speech analysis by Prime Minister Theresa May, according to the feature of cultivated speech - regularity in the use of language

British Prime Minister Theresa May used standard English in her speech, with full formality in speaking. Grammatical and spelling errors were not observed during public speaking. From stylish expressive means metaphor is mostly present. In the following paragraphs it is captured:

"..and just how bitter and divisive would that election campaign be at a time when the country desperately needs bringing back together."

Through this sentence, in which May gives the state human features, only wants to express the need for the state and the British people to become one again when needed.

"It was the biggest democratic exercise in our country's history."

Using this metaphor, May represents reality in the UK. The "greatest democratic task" - something the state has never faced before. Using this metaphor, May represents reality in the UK. The "greatest democratic task" - something the state has never faced before. Unlike Zaev's speech, in May's speech, the personal pronoun "I", in the first person singular, is overused. Here are some examples:

"I came to office."
"I triggered the article 50."
"I have written to Donald Tusk."
"I am on your side."
"I will continue to work night and day."

The use of the personal pronoun "I" in the first person singular emphasizes the leader's own participation in state processes as well as showing great responsibility in the performance of his or her duties. As in Zaev's speech, here too, there is a repetition of certain paragraphs in order to emphasize the importance of the statement.

"You are tired of the infighting; you are tired of the political games and the arcane procedural rows, tired of MPs talking about nothing else but Brexit."

The purpose of the rehearsal specifically in this paragraph is to highlight the long-standing condition of the British people. From a linguistic point of view, the use of political acronyms is evident.

"It is now time on MPs to decide". "Do they want to leave the EU". "And I will continue to work night and day to secure the support of my colleagues, the DUP and others for this deal."

MPs – Members of Parliament;
EU - European Union;
DUP - Democratic Unionist Party

From May's speech, it can be concluded that it was convincing enough, with an arrogant tone when it came out. The requirements she set were clear and concise without the use of unnecessary elements. What was most striking was her straightforward attitude, supported by well-structured arguments. The language was simple and understandable, with moderate coherence between sentences. Unlike Zaev, whose speech was used in affirmative sentences, May in his speech decided to increase the use of question sentences and thus to frame the very purpose of the speech - answers to unanswered questions by parliament.

Conclusion

We live in a world where eloquence and culture in expression have a huge role to play in our present day. Whether during a job interview, in a lecture room or in front of the booth, this feature is among the first traits of any qualified person. Today, there is a growing need to develop communication skills and speak in front of an audience. Most of the public appearances are accompanied by presentations, which kind of communication nowadays becomes a key element for a successful career. Each presentation brings with it something new and different, which is very important for attracting the attention of the listeners and still managing to maintain it. Effective public speach refers to adherence to certain rules that violate its primary purpose. Drawing inspiration from them, in this effort the focus is on the analysis of political speech according to the characteristics of cultivated speech as a possibility of being creative in public speaking. Well, according to the above analysis of the speeches of political leaders Zoran Zaev and Theresa May, the conclusion leads to the fact that the speech, as one of the most powerful political tools needs special preparation and commitment. There must be good thought in its basis. This means that there must be a strong link between speech and thought, in order to say that it has a good flow. Zoran Zaev and Theresa May successfully broadcast these qualities in their speeches, which speaks for exceptionally well-composed speeches, which only in such a way can have a positive response from those who listen.

References

Heinemann, W. (1920). *Institutio oratoria of Quintilian,English transl.* London: H.E. Butler.

О. Станојевић, С. (2002). *Ars Rhetorica.* БеоградСРЈ: ЈП Службени лист.

Груевски, П. д.-р. (2006). *Културa на говорната комуникација.* Битола: Педагошки факултет.

Д-р Александар Спасеновски, Д.-р. J. (2017). *Политика и Реторика.* Скопје: Konrad Adenauer Stiftung.

Д-р Александар Спасеновски, Д.-р. J. (2017). *Политика и Реторика.* Скопје: Konrad Adenauer Stiftung.

Мирјана Поленак–Аќимовска, Г. Н. (2010). *Реторика и правна аргументација.* Скопје: Правен факултет „Јустинијан Први“.

Томовска, В. (2002). *Аристотел, Реторика. прев. од старогрчки.* Скопје: Македонска книга.

Црепајац, Љ. (1970). *Тацит, Корнелие. Анали. Прев. на српски.* Београд: Српска књижевна задруга.

GIFTED CHILDREN AND THEIR SOCIAL SKILLS

Jasminka Kochoska, Blagojche Anastasov

"St. Kliment Ohridski" University- Bitola
Faculty of Education- Bitola
gemelli4@yahoo.com

Abstract

Social skill refers to the ability of the person in a particular environment to behave in a way that enables the establishment, maintenance and promotion of positive relationships with people, that is, a skill that enables interaction and communication with others in a given social context. Having social skills is neither easy at all nor simple, and especially for the young population. Much of what children learn happens in a social situation, so these skills are necessary for the effectiveness of their education as well as for their self-confidence. Low self-esteem, which results from a lack of social skills, can cause anxiety when interacting with others or in unfamiliar environments. A child who is stable and confident feels comfortable in a variety of situations, and thus can learn and enjoy more. Like any other skill, children can master social skills in different ways by different approaches.
The focus of this paper is on gifted children and their social skills. Often they do not have the social skills that are appropriate for their age, which may be due to different interests than their peers; the feeling that they may be different or maybe are positioned to feel different from others. What is important for gifted children is giving them the opportunity to develop a wide range of social skills in order to increase their self-esteem and gradually expose themselves to different situations and activities to that end. This is the way to ensure success in young people's lives and their contribution to the progress of a society.

Key words: *giftedness, children, social skills, features*

1. Introduction

Humans, as beings, are created to be sociable and to constantly develop ways of communicating with others through thoughts, messages and feelings. That's why social skills are used. They are means of communicating with one another in various ways, verbally and non-verbally, expressed through body language, gestures and personal appearance. Developing social skills is actually developing one's awareness of how to communicate with others, improving communication methods to make the process more efficient and effective. Adopting and developing social skills is a process that does not stop and lasts constantly. It begins with the very birth of man and deepens throughout life. A huge amount of research has been done around the world with reference to this issue.

Studies dedicated to this issue point to the fact that higher levels of social skills among students contribute to a decrease in the level of peer violence and antisocial behavior in young people, but also a decrease in the likelihood of engaging in problem behavior.

Children with more developed social and emotional skills have a more pronounced sense of happiness and well-being and are less prone to depression.

It should also be noted that the family, school and the whole community play a key and active role in fostering and enhancing children's social skills. Particular emphasis should be placed here, as skill gives birth to skill. The school can greatly contribute to the whole process through teaching and extracurricular activities, through special programs for the development of social skills, activities to solve real-life problems, involving students in various artistic and social activities, etc. Physical and health education, civic, moral and religious education is particularly conducive to developing social and emotional skills in children. What is important for successfully raising these skills is early intervention, as this is the only way to ensure the success of young people's lives and their contribution to the progress of a society. (Павишић, 2019)

2. Social skills and their relevance to children

The ability to build personal and professional relationships in a person's life is due to social skills. Strong interpersonal skills are the key element in achieving various goals in life, such as career, progress, success, expanding the circle of friends, both professionally and personally. Possessing, understanding and improving the social skills of the human being provide the necessary support for success in every area of life. Social skills are often found as interpersonal or soft skills, and are used exclusively for communication with others. (guide, 2019) Communicating with others is a process that can neither be stopped nor avoided. It is the process of exchanging messages, receiving and modifying them. Most often, when talking about communication, we mean a conversation. But it is only one of the possible ways and levels through which communication can be realized. And in times when there is no talk between people, there is still mutual but non-verbal communication. Personality is the main subject, which, with the help of acquired social skills, is able to change the course of communication according to one's own will and motivation or to the interlocutor. What is clear is that communication is a skill that can be learned and mastered. (Stanislav Petkovski B. A., 2016)

In everyday communication people use several types of communication: verbal, non-verbal, written and visual. Verbal communication involves spoken language, and non-verbal communication refers to body language, gesture, mimicry, overall facial expression and of course, eye contact. Using any form of communication, from the aforementioned, refers to the use of social skills.

When it comes to the importance of social skills in children, it is about helping children build, maintain and develop relationships with their peers, with parents, with adults, but also with new contacts. They are important regardless of one's age, position or experience. Investing in maintaining relationships in different ways is of great importance in the lives of children. There are a number of benefits that can be stated, but we will mention the following:

- New avenues for acquiring new ideas, information and views from different personalities and areas
- Collaboration with others to achieve a common goal
- Mutual support in different situations
- Expanded network of friendships and acquaintances, as well as new opportunities

- Cozy atmosphere for work and learning (guide, 2019)

The social skills of the subjects in the teaching are the regulators of this process, both in the educational and in the upbringing part. They are a major factor in the development of a child's personality, because only in this way can be created climate for socialization of children. Social skills are a mean by which children are able to participate actively and express their opinion; their attitudes, values and beliefs; develop verbal expression and enrich their vocabulary; develop positive traits, self-esteem, courage, self-esteem; but they also learn to respect others. (Antova, 2011)

3. Building qualities to improve children's social skills

When it comes to successful communication, that is, having good social skills, in our case they are children, it is necessary to establish the existence of certain qualities and characteristics that would determine the effectiveness of communication. Effective communication would be one that clearly expresses satisfaction, understanding, and refining the relationships between the subjects. This does not exclude the ability of the sender of the message, nor the ability of the recipient to accept and correctly understand the message. Children are individualists who develop and change according to the environment in which they live and grow. They are evolving individuals who later become subjects able to participate actively in social life. They form their personality through an organized educational process that is in function of their development. Children express their subjectivity through communication by asking questions, giving answers, suggestions and ideas. Intensive communication with other factors in the teaching process, at home and in the wider environment, affects the development and improvement of children's social skills. (Antova, 2011) Of the many key qualities that are crucial in building and acquiring children's social skills we will list the following:

Ability to communicate effectively

Communication is a continuous process that involves the exchange of ideas, sending and receiving information. It is perceived as a skill that is learned and practiced in order to perfect it. The process of effective communication is essential for young people, for their work and is the key for connection between groups. It acts as a bloodstream and maintains a healthy balance in the person's environment. (studii) Communicating effectively with others is a basic social skill. With strong communication skills, children can share their thoughts and ideas with others in an easier and clearer way. (guide, 2019) The process of communication and the flow of information in general is not only about sending information, but also receiving, properly decoding and appropriate reciprocal feedback from the recipient. The statements of the communicator should be clear, concrete, realistic and objectively transmitted to the audience with whom he corresponds. Feedback on a given statement is an indication of the level of understanding by the listener. The qualities of effective communication in order to improve children's social skills include: speed, economy, organization, control, selectivity in communication, as well as building trust. In addition to the qualities, we will list some recommendations for effective communication:

- Refrain from any judgment based on one's own thinking, in order to better understand the other side

- Looking for common solutions to a particular problem or circumstance
- Honesty in communication, without hidden motives and lies
- Spontaneous expression
- Showing empathy with others, understanding and accepting
- Showing respect and mutual trust. (studii)

Ability to resolve conflicts

Conflicts are an integral part of human relationships and are an inevitable part of our daily lives. In any situation or communication there may be some disagreement, misunderstanding or dissatisfaction. Conflicts are often treated as something bad and negative, but that does not always have to be the case. The outcome of the conflict depends on the manner and approach to its resolution. Children need to know that the possibility to come to the source of the problem and to find a solution to it is to resolve the conflict. In terms of improving the social skills of children, an important part of this is precisely the theme of conflict resolution. It is about improving the abilities in this area, being aware of cultural differences and showing sensitivity to them, the ability to bridge cultural differences and barriers to communication, the ability to negotiate and resolve conflicts, thoughtfulness in communication and decision making, finding alternatives and new solutions, ability to compromise, agreement and reconciliation.

Active listening ability

Active listening is an active process in which the listener or recipient of messages displays verbal and non-verbal signs that indicate presence and alertness while listening to the person who sends the message. Active listening is a process by which one can clearly see one's ability to be attentive and to follow the course of communication. People who are good listeners are greatly appreciated for the respect and attention they offer to the other party. The active listener focuses on the topic and the interlocutor, fully involved in the conversation and avoids distraction or termination of attention.
Active listening is an important part of improving the social skills of toddlers. It is not an easy process and requires constant work and training. Developing this ability for active listening requires:
- Intention to listen to the conversation
- Conscious Listening and Concentration (Mental Challenge)
- Real interest in the topic and showing empathy
- Silence from the listener while the other party is talking
- Asking questions about unclear things, not assumptions
- Maintain eye contact with the person speaking

Through this social skill the active listener gets a nice communication position, but also the interlocutor gets the impression that the listener is really interested and involved in the conversation. (Lazarov, 2013)

Ability for empathy

Empathy is the ability to understand and identify with other people's emotions, but also the ability to respond appropriately. The level of development of this trait is different for all people, due to various factors such as intelligence, temperament and physical

appearance of the person. It is one of the key skills in the development of human social skills and therefore should be encouraged from early childhood. Empathy is a beautiful and useful skill that everyone should possess, and parents play the biggest role in building it. Children can learn the most empathetic behavior through their parents' empathetic behavior. (Stojmenovic, 2019) Empathy as an ability has its emotional and rational component. Having empathy means feeling other people's emotions, their joy, sadness, pain, etc. Without the development of this skill, it would be impossible to care for loved ones, to give comfort and a sense of security. It is the basis for good character in children and the development of a successful emotional relationship. As children learn the skills of reading, counting, or playing with the ball, the skill of empathy also requires practice and can be learned. Skills that are not practiced can be lost, as well as empathy, as an ability, can easily fade if not practiced. (Libertas, 2013)
Probability for greater mutual trust is much greater if there is empathy between people. To be empathetic, one needs to make a conscious effort and think carefully about how the other person is feeling. Strengthening children's empathy enables them to build stronger relationships with others throughout their development and life.

Ability to respect

Every child is a separate individual and as such should not live a dictated life with imposed opinions or attitudes from others. However, children still need to learn real life values so that they can function properly and focus on life. They need to grow into mature and responsible individuals. What is of great importance in acquiring life and social skills is showing respect. Whether it is a child or an adult, everyone deserves respect. Respect for people should be sincere, regardless of gender, status, age, race or religion. (magazin, 2018) Children need to know that not all people are the same and learn to treat everyone equally. There is widespread discrimination in the world and around us, so children need to work to eradicate it or at least reduce it. In life they will meet authorities and should know well that disrespect is unacceptable. Like everything else in life, respect is what children learn primarily from their parents because they are their role models.
Respect as ability, among other things, can also be clearly seen through communication with others. Allowing the other to fully express, without interruption, active listening, showing attention and empathy, demonstrates the degree of respect. (guide, 2019)

4. About the meaning of the term giftedness

On the issue for the notion giftedness and its definition, there are different views, different interpretations and definitions. There is no single definition that explains this term. Some explain it as a result of an intelligence test with two or more standard deviations above the norm; others define it according to the level of school achievement; some authors believe that giftedness is a huge achievement for a child who works at an adult level and is essentially just a child and so on. In his report to Congress, former US Education Commissioner Sidney P. Marland, a junior, declares: “Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to

self and society." The term "gifted and talented" is used to refer to those children, youth and students who prove their ability to excel in specific academic fields, demonstrating their intellectual, creative, artistic or leadership capacity. In fact, these children need services or activities that are not usually provided by the school in order to fully develop these abilities. (K.Carolyn, 2019) Professionals dealing with this issue base the definition of this term on the differences between gifted and typical children. They think that "Giftedness is asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and counseling in order for them to develop optimally. "(M.J.Morelock, 1992)

5. Basic features of gifted children

Every parent thinks his child stands out from other children and is special in his own way. That's really true. But there are children who are truly extraordinary and as such carry special characteristics, characteristics of gifted children. Knowing these characteristics is very important in understanding gifted children and fostering their strengths in further development. The basic features that make gifted children recognizable are the following:

Cognitive feature- With regard to this feature, gifted children have a pronounced tendency for interest in problem solving and abstraction. Their vocabulary is significantly richer than that of typical children because they start reading from an early age. (Schools) They quickly master the information and memorize it. Books at adult level are their favorites and do not avoid heavy materials. (Renzulli) They are quite curious intellectually and capable of critical thinking. Persistent and independent in their work, they are adept at finding solutions easier and faster. Based on established criteria, they can easily distinguish between what has been said and what has been done.

Creative feature- At the heart of this trait of gifted children, creativity, inventiveness, intuition, sense of humor and fantasy occupy an important place. These children are very morally committed to the things they care about, are independent and have no desire to follow the crowd. (Schools) They keep asking questions, but also offer unusual, unique and clever answers. Authoritarian imposition without critical scrutiny is unacceptable to them. (Renzulli) They can perceive situations from different perspectives, develop and explore alternative approaches and generate new products. (Johnsen)

Affective feature- Gifted children are characterized by a more pronounced emotional maturity than other children of their age. They possess extraordinarily intense emotional depth and show an extreme sense of empathy and sensitivity to others and their feelings. They have high moral expectations of themselves and others, so they are easily frustrated. They often have a strong sense of justice and are great idealists. These children are more vulnerable and need more emotional support. (Schools)

Behavioral feature- Gifted children approach with enthusiasm the things that attract their interest. Their approach is characterized by great desire and excitement, in order to learn much more than what is considered a normal boundary. They have unstable temperament and less sleep than other children. Their interest may extend to more than one area if they find something important to them. (Schools)

Motivational features- Gifted children with visual easiness can absorb information and engage in specific topics or problems. But it is also very easy for them to get bored with routine tasks. They always strive for perfection and are self-critical. Only with a little help / guidance from the teacher prefer to work independently. Usually these children are also interested in problems and issues from the adult world, such as politics, religion, gender, race, etc. Hold tight to their beliefs and always showing concern for what is right, what is wrong, what is good and what is bad. (Renzulli)

Leadership feature- These children handle the responsibility well. They are quite confident with their peers as well as adults. They are very well expressed and easily adapted to new situations. Another feature that reflects them is sociability, that is, they prefer not to be alone. They are able to direct the activity they are involved in, and often take leadership roles in a variety of circumstances and settings. (Renzulli)

Feature of hidden gift- What is important for gifted children is the need to look at each individual child's personality, not just the complete picture. What a gifted child possesses as character traits may vary, but they still surface and allude to that child's diversity. Symptoms of a child's gift can appear at a very young age, so it is important to consult a professional on this subject.
Every child is different and special, and does not necessarily have all of these gifted qualities. Giftedness does not mean that these children are extremely good in every field. They may only be extremely good in one area, while in another they may have disadvantages. A gifted child may not have an expressive vocabulary, but his emotional behavior may be far more mature than his peers. A child who is a perfectionist at work may seem a lot slower than other children, but that means his approach to work is more methodical and careful. (Schools)

6. Social skills and gifted children

Gifted children, like other children, do not differ drastically in achieving relationships with their peers. Sometimes gifted children have moments when they keep up with the older and their field of interest. They often show a higher level of sensitivity and are more emotional than typical children, so they are easily hurt or rejected by others. They find it difficult to get comments from others who consider them serious, negative, self-serving, sarcastic, and inappropriate. (Children)
In terms of the cognitive characteristics of gifted children, they think far faster and deeper than their peers. They are also adept at positioning themselves in the situation of the other person. There are situations where a gifted child can find himself with his peers, but sometimes that may not be the case. Gifted children prefer to play and be in the presence of older persons because they think and feel at a similar level to them.
As for the emotions and emotional development of gifted children, they have very strong emotions, interests and opinions, compared to other children of the same age.

Sometimes these children have trouble managing these strong feelings. A gifted child can be very upset about a problem with friends or sad about something that didn't work out as expected.
The behavior of gifted children, as well as other children of their age, is sometimes challenging. But for them, this challenging behavior can happen for special reasons, something that has a terrible effect on their situation at the moment, such as: lack of learning opportunities or disagreement with some family rule ... etc. ((Australia), 2019)
What matters to gifted children is the time they spend with children who share common interests, styles, levels of knowledge, share the same opinion and sensitivity about many things and thus feel safe in their social skills. (Children)
Proper targeting of gifted children in developing and improving social skills is a challenge that both parents and teachers of these children face. With joint forces, mutual cooperation and support they should strive to guide and develop gifted children, not only in acquiring knowledge and skills building, but also in nurturing the most important values in life.

References

(Australia), R. C. (2019, March 26). *Behaviour, emotions, social development: gifted and talented children*. Преземено Febryary 10, 2020 од Raising Children Network (Australia) : https://raisingchildren.net.au/preschoolers/play-learning/gifted-talented-children/behaviour-social-development

Antova, B. (2011). *Interpersonalni odnosi vo nastavata.* Stip: Pedagoski fakultet-Stip .

Children, N. A. (н.д.). *Social Skills*. Преземено February 10, 2020 од National Association for Gifted Children: https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/social-emotional-issues/social-skills

guide, I. c. (2019, March 15). *Indeed career guide*. Преземено February 12, 2020 од Social Skills: Definition and Examples: https://www.indeed.com/career-advice/career-development/social-skills

Johnsen, S. K. (н.д.). *PVSchools Gifted*. Преземено February 2020 од Characteristics and Signs of Giftedness: https://www.pvschools.net

K.Carolyn. (2019, November). *Hoagies' Gifted Education Page*. Преземено February 08, 2020 од https://www.hoagiesgifted.org/gifted_101.htm

Lazarov, P. (2013, July 18). *Efektivna komunikacija*. Преземено February 13, 2020 од PCM Fondacija/Pretpriemac: http://www.entrepreneur.mk/index.php/tips-of-the-week/1692-efektivna-komunikacija.html

Libertas. (2013, February 25). *Kako se razviva empatijata kaj decata?* Преземено February 13, 2020 од Daily Macedonia: https://daily.mk/vesti/kako-se-razviva-empatijata-kaj-decata

magazin, Z. (2018, January 10). *Decata se ucat od mali noze*. Преземено February 08, 2020 од Zenski magazin: https://zenskimagazin.mk

M.J.Morelock. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted , 4* (3), 11-15.

Renzulli, D. J. (н.д.). *American Mensa Where Brilliance Belongs*. (National Association for Gifted Children) Преземено February 2020 од Characteristics of giftedness: https://www.us.mensa.org/learn/gifted-youth/insights-into-gifted-youth/gifted-characteristics/

Schools, B. V. (н.д.). *5 CHARACTERISTICS OF A GIFTED CHILD*. Преземено February 09, 2020 од Best Value Schools : https://www.bestvalueschools.com/lists/5-characteristics-of-a-gifted-child/

Stanislav Petkovski, B. A. (2016). *Interpersonalni komunikaciski vestini.* Skopje: TRI.

Stojmenovic, B. (2019, January 21). *Kako da ja razvieme empatijata kaj decata?* Преземено February 13, 2020 од Deca.mk za dobri roditeli: https://deca.mk/kako-da-ja-razvieme-empatijata-kaj-detsata/

studii, I. z. (н.д.). *Institut za komunikaciski studii.* Преземено February 13, 2020 од Efektivna komunikacija so javnosta-vaznost i preporaki: http://www.merc.org.mk/Files/Write/00001/Files/presentation_skills

Павишић, Д. С. (2019). *Klett друштво за развој образовања*. Преземено February 2020 од Развијање социјалних вештина у школи: http://www.klettobrazovanje.org

Jasmina Stolic Pivnicki, MA

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac

jaca.stolic@gmail.com

Learning self-regulation as a factor for the development of music giftedness

Abstract: The aim of the paper is to present, through theoretical analysis, the importance of learner self-regulation with the goal of encouraging the development of music giftedness, therefore creating the possibility of attaining success in music. This article explores the problems that musically gifted learners encounter during the acquisition of knowledge in the subject of Solfeggio. The phases through which pupils must pass in the process of learning are presented and they aspire to be well organized and with a good aim. From this angle the importance of self-regulation is investigated, as well as the possibility of its attainment, along with the role of the teacher or mentor in its encouragement in the classroom. Furthermore, the reach and limitations of innovating present didactic concepts and methodic approaches is explored. Considering the fact that the possession of motivation and focus on a goal are considered to be significant segments of the existence of self-regulation, and taking into consideration how present they are, we describe the cycle through which each musically gifted learner must pass, and that is: noticing the problem, the adequate selection of a strategy for its resolution, the process of practice and evaluation, parallel consideration of short-term and long-term goals. In accordance with the specific characteristics of the organization of Solfeggio classes, as well as the ways of knowledge and skill acquisition which are presented in this paper, it is concluded that the process of self-regulation, and in accordance with that self-regulated learning, is of key importance for the development of the musically gifted individual and the attainment of success in music.

Key words: self-regulation, learning, music giftedness, success in music, solfeggio.

Introduction

By looking at the problems of numerous studies, as well as the efficient practices, we have come to a conclusion that many authors addressed both the issues with success and failure of the gifted, by researching the factors that lead to either of the two results (Altaras, 2006). Through researching this topic they have come to various results regarding the reasons for success or failure, the tempo and quality of their development and improvement. Some of these factors are connected to the individual: level to which the giftedness is developed, intellectual ability development level, ability for their superior behavior, having (apart from a specific domain of giftedness, e.g. musical giftedness) other characteristics important for further development and success, e.g. motivation for hard work, persistence, independence, self-evaluation during work etc. According to the researcher Gagné, the aforementioned characteristics would be intrapersonal catalysts, and in contrast to them, there are environmental factors which also influence the development, success and failure of the gifted (Maksimovic, 2007, Gojkov, 2008). They are reflected in: the environment (home,

school, society, etc.), events (encounters, awards, etc.) and "key" individuals, such as: parents, teachers and mentors (Maksic, 2007).

In the last few decades, self-regulation as a concept, as well as self-regulated learning, have become the center of research when it comes to functioning, knowledge acquisition and the development of giftedness. Competencies which are at the core of having the ability of self-regulation in learning often are a gifted individual's key to success. Furthermore, the lack of certain competencies which are connected to self-regulation in learning, are often connected to failure of the gifted, and even with a decision to drop out of school (Altaras, 2006). In accordance with the aforementioned, the reasons for both success and failure are numerous, but it may be concluded that the understanding of the self-regulation process is of great importance for the development of the gifted, and hence, for the musically gifted pupils. Therefore, the significance of self-regulated learning for the musically gifted individuals, for the subject of Solfeggio, will be presented in the continuation of this text. All of the necessary abilities which are connected to the concept of self-regulated learning will be explored as well. Furthermore, we will focus on the role of the mentor in the encouragement of self-regulated learning of musically gifted individuals for the subject of Solfeggio. This will be done as an appeal for the necessary organization of a larger number of such studies, because there is a deficit of them in this field of research, which is one of the most important in the schooling of every professional musician, especially in the phase of the formation of a basis for musical literacy and musical education.

Self-regulated learning of musically gifted pupils in the subject of Solfeggio

In order to understand the importance of highlighting the significance of self-regulated learning with the goal of the improvement of musically gifted pupils, we will first explain how each musician functions during their schooling, together with the problems that musically gifted pupils face in learning and skill acquisition in the subject of Solfeggio.

During professional music education the subject which the musically gifted students encounter for the first time, and the subject which will follow them through their schooling is Solfeggio. The significance of this subject is often diminished by focusing on the importance of teaching instruments. However, through Solfeggio classes, by connecting all of its elements and various activities, pupils become familiar with the "endless world" of musical achievements. Furthermore, it is impossible to adequately organize instrument teaching without the subject of Solfeggio, and hence impossible to study all of its elements. Improvement of musically gifted pupils in the performance sense and regarding musical literacy is not possible without the subject of Solfeggio. In order to express its importance, we will single out the leading tasks of Solfeggio classes, as they are defined by the teaching pan and program of elementary music schools and high schools for music. They are: enabling a pupil for independent learning and practice, gaining the experience of a public performance – individual or in an ensemble, development of creative-performance abilities, and the last, as the most important, we would select the goal of professional music education, which is the development of music creativity in accordance with musical,

emotional and intellectual abilities of an individual (Rulebook on the curriculum of basic music education and upbringing, 2010, Rulebook on the curriculum for the acquisition of education for four years in a vocational school in the field of culture, art and public information, 2016). To the last task we could add, a no less important goal of achieving musical success as a peak of professional music education. Through the analysis of the aforementioned goals it can be noticed that some are connected to the attainment of independence in learning, practice and work. Therefore the following questions arise: Of what importance is self-regulation for musically gifted students in their goal to achieve musical success and creativity? What is the role of the music teacher or mentor in the encouragement of self-regulated learning in musically gifted pupils? What approach do mentors apply in their work and do they take into consideration the specific characteristics of each musically gifted individual that they lead on the journey to success? These questions demand an explanation of the complex nature of the subject of Solfeggio, the way that knowledge is acquired within this subject and the analysis of numerous concepts which are connected to the aforementioned form of learning, more specifically self-regulated learning.

The complexity of the subject Solfeggio may be viewed through its basic activities, which are present from the very beginning of music schooling, and presuppose: listening, reproducing and creating music. Furthermore, the subject in its content, according to Radiceva (2008), incorporates two more areas: movement to music and didactic games. Furthermore, through teaching it also incorporates the following areas: melody, rhythm, dictations, intonation i.e. noticing and intonating, as well as theory of music (Vasiljevic, 2006). In reference to the aforementioned, and through the analysis of the views of two renowned authors Zorislava Vasiljevic and Dorina Radiceva, in the area of the subject Solfeggio, three bigger teaching areas are highlighted: the area of melody teaching, teaching of musical rhythm and musical dictation (Radiceva, 2000, Vasiljevic, 2006). It is important to note that teaching of music theory is present within all of the aforementioned areas. Music theory is even a separate subject during the first year of music high school. Therefore, the nature of the subject Solfeggio offers great possibilities for organizing various types of teaching, activity types and materials. It offers an opportunity for the encouragement of music giftedness by individually approaching each pupil.

In the domain of practical work, through the analysis of the success of pupils in the subject area of Solfeggio it may be noted that pupils are more successful in certain areas (each pupil in a certain area), while they need more support in other areas (Dordevic, Dordevic, 2016). The reasons for this problem could be different perception, learning and practice styles, performance within each area and the inadequacy of the offered teaching methods in the process of acquiring certain subject matter. For example, a melody-rhythm exercise which is done *a prima vista*, i.e. by *reading from a paper* (simultaneous reading and performing of unknown musical material) within the teaching area of melody, is performed through singing and timing, therefore through the technique of performance (starting with visual information, than going to noticing, thinking, performance and mechanical processes, which actually go from physical to listening processes) (Rados, 2010:176). The author Rados believes that *reading from paper* is an intellectual and musical

challenge, and adds that it is not just the *knowledge of tones*, but a necessary precision in the melody-rhythm performance, the dynamic tinting, precision in articulation and tempo (Rados, 2010: 178), and the artistic-creative expression of each pupil. While the written (melody-rhythmic) dictation, within the area of musical dictation, is performed through the listening-thinking process, where pupils write what they notice on sheet paper (starting from the listening-thinking process, going to noticing and mechanical processes in the moment of writing what they had heard, and ending with the visual). When we take into consideration everything mentioned so far, it is completely clear that different abilities are activated within the subject area of Solfeggio. These activities are, according to Gardner (*Howard Earl Gardner*) (Gardner, 1983), at the core of different types of intelligences, and that the performance success to a certain extent depends on psychological-musical characteristics of a pupil. Every Solfeggio teacher, who also has the role of a mentor, should keep these facts in mind so that he/she could be able to adequately personalize didactic instructions and in that way fulfill one of the most important didactic principles in teaching: the principle of individualized teaching. In accordance with the aforementioned a question is posed: How and in what way can we, in the existing organizational system of the implementation of Solfeggio classes, create conditions in which each individual has an opportunity to develop their potential to the upper limit of their abilities?

After taking into consideration the numerous significant studies on the mentioned topic, it may be concluded that the researchers mainly dealt with musical and psychological characteristics of pupils and music classes, their cooperation and musical success, with an accent on issues occurring in instrument teaching. However, to this point in time, little research has been done in the aforementioned domain within the subject of Solfeggio, which is not less important than the issue of instrument teaching. In order to answer the posed question, first we will explore the understanding of concepts, which are necessary for having the ability of self-regulated learning.

Gojkov (2013) emphasizes the concept of emancipation and believes that emancipated individuals base their knowledge on critical science, with the goal of better understanding the concepts which form the basis of critical pedagogy and didactics, such as: self-determination, co-determination, self-awareness, self-regulation, self-organization, self-criticism, self-affirmation, solidarity etc. At this moment it is necessary to explain the implementation of the aforementioned concepts, i.e. their connection to encouraging the development of musically gifted individuals. A question, therefore, arises: What is the importance of having the aforementioned abilities and to what do they contribute in the domain of musical giftedness? It has already been mentioned that the success of musically gifted individuals depends on different factors, internal and external circumstances (some have already been explained), which enable the abilities of musically gifted individuals to be developed to their upper limits (Bogunovic, 2010). For musically gifted individuals to reach success in music, they must go through the process of acquiring knowledge and skills, as well as the development of personal and professional competencies (Bogunovic, 2010). This process is never ending, but it is the most intensive in the period of schooling, when the foundation for successful independent work is formed. It has already been mentioned that

through the development of self-regulated learning skills musically gifted pupils become more independent in the process of learning and more ready to actively participate in that process. Thus, a big role in the acquisition of competencies needed for the development of self-regulation is played by the mentors, who with the help of adequate teaching strategies and through a personalized approach for each pupil lead them through the entire schooling process.

Similar concepts are mentioned by Klafki (1993, Klafki, Šulc, Kube, et al., 1994), who has created a comprehensive conception and a critically constructed didactic theory. Therefore, he concludes that emancipatory education acknowledges self-determination, co-determination and solidarity. In this way pupils get to know themselves and with the help of their teachers, more independently gain new knowledge and learning forms. This type of teaching encourages the communicative interactional process of the learner and teacher (Sejtanic, 2016). Klafiki's theory (1993, 1994) presupposes an active approach of the pupil to classes, the teaching content and the teacher, where pupils participate together and equally with the teachers in planning, the selection and implementation of teaching activities while nurturing tolerance, respect, and acknowledging negative feedback, self-criticism and solidarity. In the domain of music giftedness such approaches might be of key importance for the development of the musically gifted individual, who in order to become successful, independently thinks, practices, learns and accepts constructive suggestions of the teacher in the role of the mentor and other pupils regarding their work.

The specific combination of character traits of the musically gifted individuals is often one of the factors of their success (Bandura, 1994, Maksic, 2007, Pekic, 2008, Bogunovic, 2010, Rados, 2010, Lema, Slobodan, Vudi, 2012, Gojkov, Stojanovic, 2015). As one of the personal characteristics, the first to stand out is *awareness of oneself* (Joksimovic, Janjetovic, 2008:288), which encompasses thoughts, feelings, assessments, predictions regarding oneself and ones behavior while also adding the concept of value orientation (Havelka, 1998a). Why is this significant? The period of adolescence is considered key because in it pupils become familiar with the *world of values*, and search for their interests, i.e. value selection (Havelka, 1998b). Regardless of the fact that the musically gifted pupils have already chosen their calling by enrolling in music school, each pupil has his/her own goal which may be expressed as a value orientation. Self-awareness is most commonly connected to value orientation as one of the personal characteristics (Joksimovic, Janjetovic, 2008: 289). Self-awareness fuels intellectual and emotional strength which influence ones self-worth, predictions about oneself and one's behavior (Havelka, 1992). It influences thinking, feelings, aspirations and activities (Havelka, 1992), which will lead to the goal fulfillment of the musically gifted individual. Therefore, it can be concluded that a musically gifted pupil will have the ability to recognize different individual characteristics but also their own place in various groups and communities.

It is significant to indicate the necessity for monitoring the behavior of the musically gifted pupils, by the teacher, then monitoring the pupils' attitude towards the task and the solution to the problem, approach to thinking and acceptance of their feelings, because the pupils self-awareness will be reflected in this way.

It has already been said that self-awareness presents a disposition for behavior, where it can be concluded that the mentioned concept has a motivational strength (Joksimovic, Janjetovic, 2008). Janjetovic indicates that one of the motives of self-awareness is *self-consistency* which is tightly connected to *self-respect* (Joksimovic, Janjetovic, 2008: 290). The following questions are asked: How are self-awareness and self-respect formed in adolescents? Why is that significant for musically gifted individuals?

The development of self-awareness starts from the first years of life. The family and especially the parents have the strongest influence (Brookover, Paterson, Thomas, 1964, Coopersmith, 1967, Opacic, 1995). Todorovic (2005) states that the upbringing style of the parents influences the adolescent's self-respect stability. In early adolescents the influence of parents and peers is the same, while in late adolescents the influence of peers is stronger (Joksimovic, Janjetovic, 2008). In this segment it is significant to explore the negative influence that peers can have on musically gifted individuals, in both early and late adolescents, when pupils do not have a properly developed sense of self, their abilities, and the ability to move towards a clearly set goal. Hence, this is a potential reason for pupils to leave music school. Therefore it can again be concluded that it is necessary to devote a lot of attention to the development and improvement of the musically gifted in the turbulent period of adolescence.

Milosevic and Sevkusic note that certain authors make the distinction between *personal* and *social* self-awareness, explaining the first as differentiating one person from others, while the other is explained as an aspiration of an individual to define oneself through the relationships with others (Milosevic, Sevkusic, 2005: 72). Milosevic and Sevkusic state that self-respect represents a *conscious, cognitive-affective expression of self-evaluation which is one of the most direct indicators of the fact that self-awareness has been integrated* (Milosevic, Sevkusic, 2005: 72). According to contemporary belief, pupils who possesses self-respect have the ability to respect their own value and importance, as well as the ability to show responsibility towards themselves and others (Milosevic, Sevkusic, 2005) in accordance with their values and goals. Joksimovic and Janjetovic indicate that the view of ones efficacy, i.e. self-efficacy, is an element of the cognitive component of self-awareness which is especially important for the functioning of a musically gifted individual. In other words, pupils have the ability to assess the type of task or situation they are facing and whether they have the ability and capacity to overcome them. This is important for the process of learning, practice and skill acquisition of all musically gifted pupils. At this point it is essential to indicate the importance of mentors who lead the pupils through this whole process. They give pupils advice and instruction, as well as adequate tasks to encourage independent, active and disciplined work.

With the aforementioned aspect of self-determination, we can connect a somewhat different aspect which comes from Bandura's (1997) socio-cognitive theory. This theory views self-efficacy as the assessment of individuals regarding their own abilities, and in accordance with that the organization and realization of certain actions necessary for the attainment of certain goals. A strong feeling of efficacy enhances human achievement and

personal benefit in many forms (Bandura, 1997). Hence, musically gifted pupils who have a high level of security and self-efficacy will more easily approach difficult problems. They will view the problems as challenges which need to be overcome and not as threats which need to be avoided. Such an efficient perspective may encourage real interest of the musically gifted pupil for deep engagement with the activity. The pupils will set challenging goals for themselves and have a constant devotion in their struggles to achieve them, which is a good path for achieving success in music.

After having presented certain concepts, i.e. competencies needed for the study of the ability of self-regulation, it may be noted that self-regulated learning is a process through which gifted learners transform their mental abilities into learning skills (Zimmerman, 2001). Furthermore, self-regulated learning presupposes the skills of self-regulation and self-control in various phases of learning and memory within the cognitive, affective and psycho-motor areas (Mirkov, 2007). The emergence of today's term self-regulated learning can be found at the end of the 19th and start of the 20th century, when a lot of attention was given to active learning, i.e. the active role of the pupil. The leading representative of this approach was John Dewey (Gojkov, 2009). Instead of actively monitoring the behavior of the teachers, the new current in pedagogy prioritized the analysis of pupils' behavior, learning and work. The process of conveying knowledge and types of remembering were replaced with a focus on the encouragement of the development of different intellectual activities of the pupil which are needed in the process of learning (Gojkov, 2009). Furthermore, numerous aspirations of authors of that time such as Kominsky, Dewey and others, present an excellent starting point, more precisely the first step, towards the development of other forms of learning, that we know today, but also to the insistence on the development of the character traits that the gifted pupils need in order to achieve success. In accordance with the aforementioned the following questions may be posed: What is the importance of encouraging self-regulated learning in musically gifted pupils? How can the aforementioned learning type contribute to the attainment of success in music? What role do teachers and mentors play in the attainment of self-regulated learning of musically gifted learners?

According to Zimmerman the process of self-regulation occurs in cycles of three phases: the phase before learning (thinking phase), during learning (phase of performance control) and after learning (phase of reflection) (Zimmerman, 2001). These three phases are of key importance for the learning process of musically gifted pupils. Namely, some of the answers may be found in the specific characteristics of Solfeggio classes, which is in the focus of this study; but also in the acquisition of new knowledge which is done through independent practice, the same as in instrument classes (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). If the processes of independent learning and problem solving are taken into account, and if we do not take into consideration the practice that occurs in class with the mentor, the pupil should primarily be enabled to define the learning goal (Mirkov, 2007). Next, the pupil should understand and adequately analyze the posed problem, make a plan of how the problem will be solved, the method for practice and finally start to solve the problem. A significant fact and an unavoidable path to achieving success in music is the ability of the pupil to

continuously monitor, analyze and evaluate the process of gaining knowledge which will lead the pupil to the selected goal. From everything that has been said it may be concluded that learners should become aware of their own actions, thinking process and the adequate selection of strategies which they will be motivated to follow towards a well-defined goal. It is certain that all of this is preceded by a lot of work with the mentor, who will in accordance with the pupils' character, personalize the didactic instructions and gradually influence the development of everything mentioned so far. It has been proven through numerous studies (Sosniak, 1985, Davidson, Sloboda, Howe, 1996, Lehmann, 1997) that exceptional musical success is achieved by individuals who had help during practice, i.e. in the learning process. In time when learning becomes a self-regulated process, pupils should become independent from the teacher. Because of these reasons the process of self-regulated learning, which can contribute to the attainment of success in music, is highlighted in the work with musically gifted learners, together with the role of the teacher/mentor in this whole complex process. Self-regulation of the learning process is just one ability of many which successful music pupils should have.

The role of the mentor in the attainment of self-regulated learning in musically gifted pupils

If we look back at teachers and mentors, the school system and the process of teaching in classes, in the world and in Serbia, it can be noticed that its functioning and the learning styles implemented have always been critiqued. The critiques most often addressed: the teaching content, the amount of content that the gifted pupils were expected to acquire in a certain time period, the ways in which content is remembered and memorized; also brought into question were: the adequacy of the procedures, decisions and methods which the teachers apply in their work with the gifted (Dordevic, 1997). Sternberg (*Robert Jeffrey Sternberg*) and Lubart (*Todd Lubart*) talk about the wrong choice of methods and inadequate work within the educational program and in various programs intended for gifted learners, noting that they offer similar possibilities to the standard programs without significantly influencing the creativity of the gifted pupils (Sternberg, Lubart, 1992, 1993). Taking into consideration the fact that musically gifted pupils are different in regards to intelligence, i.e. mental abilities, speed of learning and memorizing, the way in which they apply what has been learned, their interests and creativity (*Walach, Kogan*, 1965, according to Dordevic, 1997) they need to be enabled to acquire the content of a certain subject in their own way, i.e. in the way that is in line with their character. Each musically gifted individual possesses a specific learning style which is characteristic to him/her. It can be said that this is preceded by a search for learning style which is the most adequate for them (Dordevic, 1997). For precisely these reasons we highlight the importance of personalization in the work with the gifted, since it is the teachers who are supposed to help, encourage and monitor the musically gifted pupil in the process of his/her learning, acquisition and application of knowledge.

For the topic of this paper it is important to note the concept proposed by Heimann (1976), which presupposes the understanding of learning as teaching, i.e. fostering of the

importance of guidance and help for the pupil. Within Heimann's (1976) didactic theory of structuralism, the goal of classes is learning and teaching with a tendency towards the *progressive change of character* (Knezevic, 1986: 30). A significant segment of Heimann's theory (1976) is the encouragement of the teacher to rethink their practice. Therefore he presents three dimensions of intentionality:

- *pragmatically-dynamic pedagogic intentions* – influence the skills, habits and abilities of the pupil,
- *cognitive-active pedagogic intentions* – influence the development of the pupils thinking and
- *emphatically-affective pedagogic intentions* – influence the emotional development, experience and wishes (Heimann, 1976: 155).

Heimann's model of structuralism presupposes planning and preparation of the teaching unit, but also the possibility of evaluation after a conducted class, within which the objective and subjective factors of the reached results are analyzed (Ilic, 2000). On the basis of the presented facts, it may be concluded that Heimann's model of structuralism does not presuppose, to the adequate extent, a democratic and open communication between the pupil and teacher. In it the pupil implements the decisions that the teacher has made, which is not a good solution for the research domain that this paper is exploring. In other words, didactic tendencies which are directed towards the encouragement of self-determination and self-regulated learning do not move directly, in an ascending line, but rather difficultly make their way through the tight network of didactic beliefs, theoretical and practical models, on the didactic map of Europe and the world. Therefore, this model would be more adequate if it were modified, to a certain extent, and directed towards the musically gifted pupil in the role of an independent creator of his/her own activities, with the goal to develop skills, habits, possibilities, ways of thinking and the fulfillment of the task.

In cooperation with Heimann, Schulz a German didactics scholar, by following the positivistic methodic approach, founded the Berlin didactic concept, and later, in the sixties, after leaving the aforementioned model of teaching, started advocating for equal opportunities for learning, individualized work, abilities for managing oneself, autonomy of schools, and as the most important active participation of learners in the planning and implementation of classes (Sejtanic, 2016). This is also the period in which a significant change occurs in the philosophical concepts, which is still prevalent even today and seriously influences didactic concepts. It is the point from which a new wave of teaching and learning starts; the viewpoint has changed, the accent has been placed on the already mentioned self-regulated learning, self-affirmation, self-awareness; new studies start to be conducted, answers to numerous questions start to be sought and still have not been answered, and hence this is one of the reasons why the present study is being conducted. Schulz in his theory highlights self-regulated learning through communication, he fosters independence and autonomy, through which he influences the development and meaningful guidance of the pupils character (Gojkov, 2013). In relation to that, a partnership i.e. interactional relationship is formed between the teacher and the pupil, within which the

communication is conducted independently, freely and democratically. The teachers and pupils agree on the preparation and application of the teaching content, which is of key importance for the domain of music giftedness. This presupposes the process of accepting, rejecting and suggesting different options or solutions through which a democratic, humane and pleasant working atmosphere is formed; an atmosphere rich with mutual acceptance, respect and personal aspirations of both the teacher and the pupil. This type of didactic, which has as a goal teaching in a school, strives towards the gain of permanent learning abilities. In other words the teachers and pupils should experience emancipation. Everything abovementioned should be preceded by emancipatory upbringing, which Hermann Giesecke interprets as an attempt of the implementation of emancipation and therefore the ability of individuals to guide themselves during their development towards self-affirmation, self-awareness and self-determination (Gizeke, H., 2004, according to: Vilotijevic, 2010, Gojkov, 2013). Giesecke highlights the importance of emancipation and indicates the relevance of goal setting, the development of competencies, the ability of critical reflection, the possibility of a socially responsible integrative partnership etc. (Gojkov, 2013). Furthermore, Blankerz highlights the importance of freedom and turning to oneself, and therefore presents the concept of emancipatory upbringing in the light of encouragement for the development of maturity. The aforementioned clearly highlights the encouragement of musically gifted pupils to develop self-regulated learning while they are guided by mentors, and the need for mentorship as a teaching method in the work with the gifted.

For the domain of music giftedness, it is significant to note Christine Moller's curriculum theory, which does not only present the curriculum didactic model, but also presents a plan for the creation and implementation of teaching units (Klafki, Sulc, Kube i dr., 1994). Moller believes that the development of the curriculum happens in three segments, the first is the planning of the learning, the second is organization and the third control of learning (Klafki, Sulc, Kube i dr., 1994). Therefore, learning planning consists of goal setting for a certain teaching unit, then comes the planning of the most adequate strategy, i.e. learning organization, while learning control is done in accordance with the selected actions which are used to assess whether the pupils have reached the set goals through the selected strategy (Sejtanic, 2016). Since musically gifted pupils learn and achieve success mostly through independent commitment and dedicated practice, with the guidance of the teacher/mentor, this type of curriculum would be adequate in the area of music giftedness. The positive aspects of the presented curriculum are the democratic and interactional relationship of the pupil and teacher which results in greater motivation and engagement in a reliable critical relationship between the pupil and the teacher who together participate in the teaching process. This theory presents an attempt to apply the understandings of critical pedagogy and its basics, the aforementioned principles (self-determination, co-determination, self-awareness, self-regulation, self-organization, self-criticism, self-validation, solidarity etc.), which may be acquired only through the united action of those who work in the education and upbringing of the gifted and the whole system i.e. the community which represents the environmental factors.

According to Bogunovic, the role of a music teacher is multidimensional; it is comprised of the cooperation of professional and personal characteristics (Bogunovic, 2005: 341). Therefore, Bogunovic (2010) selects a few significant roles of the music teacher acting as a mentor in the work with talented pupils. The music teacher i.e. mentor should be (Bogunovic, 2010: 209):

1. a teacher – conveys knowledge and skills,
2. an expert – possesses the ability, experience and accumulated knowledge (Krnjaic, 2006: 239, Lazarevic, 2005: 331, Bogunovic, 2010: 209)
3. a guide – knows the road to success and indicates how to overcome challenges, allows individuality in problem solving,
4. an advisor – advises regarding the expectations, possibilities and standards of the domain,
5. a friend – a source of emotional support,
6. a model – an example of certain values, beliefs and behaviors.

It is important to note that practice is a key source of success for musicians and that this domain is a common source of difficulty for mentors. It is the mentors duty to teach the pupils *how* to practice and perfect their knowledge and skills, so that they could advance in the domain of giftedness (Leman, Sloboda, Vudi, 2012: 76). In accordance with this, it is necessary for the mentors to influence the development of music self-reflexivity and self-awareness.

Planning and the construction of an adequate pedagogic strategy, by the teacher, has a profound influence on the pupils' professional orientation and decisions (Bogunovic, 2006b). Alibabic (2004) lists certain activities which can be applied in the work with musically gifted pupils, and we also present them here:

1. the complete preparation of the mentor, who makes plans and decisions regarding the way in which the pupil will be motivated, which sources will be used for goals, tasks, tools etc.,
2. creating a positive environment and atmosphere for learning and practice,
3. developing an instruction plan, e.g. planning together the goals, topics, content, compositions in relation to common needs, interests and preferences,
4. identifying learning activities, within which the mentor helps the pupils achieve their goals and develop the ability of self-evaluation,
5. conducting teaching and monitoring that process,
6. evaluating individual learning outcomes, i.e. demonstrating what the pupil has achieved and learned (Alibabic, 2004: 219-220). In music teaching this would primarily refer to the domain of practice, performance (singing and playing an instrument) etc. The mentors' task is to monitor, follow, demonstrate, encourage, etc.

In accordance with the previously stated, it may be concluded that in the process of self-regulated learning and knowledge acquisition, each musically gifted pupil, with the

encouragement and professional guidance of a mentor, must pass through a certain cycle. The cycle starts with the identification of problems, then moves on to adequately selecting strategies for overcoming the problems, the process of practice and evaluation and letter the parallel evaluation of short-term and long-term goals. Along with everything that has been mentioned so far, we must not forget the presence of motivation and focus on the goal, which are often of key importance for engagement and in the end achievement of success by the musically gifted pupil.

Conclusion

Taking into consideration the stance of numerous authors presented in this paper, with an overview, interpretation and beliefs of the author of the paper, it may be concluded that mastering self-regulated learning is of key importance for the advancement and development of musically gifted pupils. Furthermore, we presented the relation of concepts such as: self-determination, co-determination, self-awareness, self-regulation, self-organization, self-criticism, self-affirmation, solidarity and others, with the process of self-regulated learning which is in close connection to the success of musically gifted learners and therefore offers the possibility for the attainment of extraordinary music performance.

All of the above mentioned, is practically impossible to expect without the work and adequate engagement of a mentor. Apart from the all-encompassing and versatile role of the mentor, the most important role stands out, and it is the moral support of the musically gifted pupil, whose road to the final goal is not easy at all. They have ahead of them painstaking practice which in some cases, it seems, moves away from the set goal, because acquiring many skills and knowledge is needed on the road to success in music. Hence, the skill of the mentor is reflected in his/her ability to, within a task which is seemingly simple, boring and unnecessary, successfully maintain motivation in the musically gifted learner who will in the whole process of work, approach each individual challenge with the same enthusiasm and will for improvement. This enthusiasm will have a tendency to increase as the goal becomes closer. On this road, the ability of self-regulation and self-regulated learning may be of key value for the success of musically gifted pupils, and their attainment of success in music. Thus, more similar studies and studies like this one are needed so that encouragement and help could be provided for those who need it the most.

References

Alibabic, S. (2004). *Mentorstvo – strategija razvoja darovitih*. U: *Strategije podsticanja darovitosti*, sa 10. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 215-222. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

Blankerz H. (1982). *Die Geschhchte der Pedagogik: Von der Aufklarung bis zur*. Gegenwart Wetzlar.

Bogunovic, B. (2005). *Neke karakteristike nastavnika instrumenta u muzičkoj školi*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 341-353. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Bogunovic, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti; Institut za pedagoška istraživanja.

Brookover, W. B., Paterson, A., Thomas, S (1964.): *Self-concept of ability and school achievement, Sociology of Education*, Vol. 37, 271–278.

Buha, V., Vasiljevic, V., Djenic, S. (2017). *Učenje na daljinu i proces personalizacije.* U: *Tehnika-Menadžment,* 67, br. 4, str. 591-600. Beograd: Savez inženjera i tehničara Srbije. https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0040-2176/2017/0040-21761704591B.pdf (pristupljeno 15.02.2020).

Vasiljevic, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vilotijevic, M. (2010). *Projektna nastava.* Beograd: Školska knjiga.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".

Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija.* Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".

Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".

Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1996). *The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners.* Objavljen u *British Journal of Developmental Psychology, 14,* str. 399-412.

Djordjevic, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Djordjević, J., Djordjević, B. (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. Beograd: SAO.

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. U: B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (str. 1-39), Lawrence ErlbaumAss. Publishers.

Ilic, M. (2000). *Responsibilna nastava.* Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.

Joksinovic, S., Janjetovic, D. (2008). *Pojam o sebi i vrednosne orijentacije adolescenata.* U *Zbornik institute za pedagoška istraživanja*, godina 40, br. 2, str. 288-305. http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2008/0579-64310802288J.pdf

Klafki W. (1993). *Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritisckkonstruktiver Erzihungswissenschaft* und Gudjons H.: *Erziehungswisenschheaft kompakt*. Begrman: Helbig, Hamburg.

Klafki, W., Sulc, W., Kube, F., Meler, K., Vinkel, R., Blankerz, H. (1994). *Didaktičke teorije.* Zagreb: Eduka.

Knezevic, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Prosveta.

Krnjaic, Z. (2006). *Interakcija mentora i darovitih učenika*. U: *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*, sa 12. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 238-245.Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Lazarevic, D. (2005). *Nastavničke kompetencije kao činilac u obrazovanju darovitih učenika*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 330-340. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Lehmann, A. C. (1997). *Affective response to everyday life events and music listening.* Objavljen u *Psychology of Music, 25,* str. 84-90.

Leman, A., Sloboda DŽ., Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare – razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.

Maksic, S. (2007). *Darovito dete u školi.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Milosevic, N., Sevkusic, S. (2005). *Samopoštovanje i školsko postignuće*. U: *Zbornik institute za pedagoška istraživanja,* god. XXXVII, br. 1, str. 70-87. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. https://www.ipisr.org.rs/images/arhiva-zbornika/37/Samopostovanje.pdf.

Mirkov, S. (2007). *Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve.* Objavljen u *Zbornik institute za pedagoška istraživanja,* godina 39, br. 2, str. 309-328, ISSN 0579-6431. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Opacic, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pekic, J. (2008). *Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti muzički darovitih srednjoškolaca*. Objavljeno u *Primenjena psihologija*, Vol.2 (1), str. 75–91. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog muzickog obrazovanja i vaspitanja (2010). Beograd: *Službeni glasnik Republike Srbije: Prosvetni glasnik*, broj 5. http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=408092&doctype=reg&findpdfurl=true (pristupljeno 15.2.2020).

Pravilnik o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u cetvorogodisnjem trajanju u strucnoj skoli za podrucje rada Kultura, umenost i javno informisanje (2016). Beograd: *Službeni glasnik Republike Srbije: Prosvetni glasnik.* *http://muzickasu.edu.rs/wp-content/uploads/2015/11/PRAVILNIK-o-izmenama-pravilnika-o-nastavnom-planu-i-programu-za-sticanje-obrazovanja-u-%C4%8Detvorogodi%C5%A1njem-trajanju-u-stru%C4%8Dnoj-%C5%A1koli-za-podru%C4%8Dje-rada-kultura-umetnost-i-javno-informisanje-2013.pdf* (pristupljeno 15.2.2020.)

Radiceva, D. (2008). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.

Radiceva, D. (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeđa i teorije muzike*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Rados, K. (2010). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Sosniak, L. (1985). *Learning to be a concert pianist.* Objavljeno u *Developing talent in young people* (str. 19-67), ur. B.S. Bloom. New York: Ballantine.

Sternberg, R., Lubart, T. (1992). Creative giftedness in children, in; Pnina, K., Tannenbaum, A. (eds.): *To be young and gifted,* 33-51. Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.

Sternberg, R., Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quartetly,* 37 (1), 7-15.

Todorovic, J. (2005). *Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata*. U: *Psihologija*, 2, str. 183-193.

Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Havelka, N. (1998a). *Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i svest o sebi*, U: *Nastava i vaspitanje*, 5, 803-824.

Havelka, N. (1998b). *Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i kontekst.* U: *Psihologija,* Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswisswnschaft.* Stuttgart: Klett.

Coopersmith, S. (1967): *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: W.H. Freeman.

Sejtanic, S. (2016). *Komunikacija u didaktičkim teorijama.* U: *Учење и настава,* год. II, бр. 3, стр. 429-444. Beograd: Klett.

Успешната комуникација во наставата и постигањата на учениците

Милена Пејчиновска, вонр. проф., milena.pejcinovska@uklo.edu.mk;
Јове Д. Талевски, ред. проф., jovetalevski@yahoo.com;
Виолета Јанушева, ред. проф. violetajanuseva@gmail.com

Abstract

Students' achievement in the learning process is largely conditioned by the type of the established interaction-communication relationships between students and the teacher in the teaching process. In practice, research results in this issue show that the basic preamble to achieve success in the teaching-and-learning process encompasses the relationships built between the teacher and the students, the relationships among the students, and the social-emotional climate in the class. In line with the said, one of the many tasks set before the teachers is to develop a good communication with the students as its quality immensely determines students' performance and progress in the learning process. In addition, this issue appears even more subtle when taking into consideration the fact that communication with students is of highly complex dimension within which the teacher does not only communicate knowledge, instruct, teach, build characters, navigate and motivate, but also solves the relationships in class affected by students' problems of social, emotional or other nature, whose resolution and improvement requires communicative skills. Therefore, the objective of this research is to indicate that successful interaction-communication relationships are the basis for understanding students' needs, interests and relationships, which leads to easier implementation of the most corresponding activities designed for enhancing students' performance in the learning process, and especially specific regarding gifted students in regular classes - presuming they have already been identified as such. The research in this issue is empirical and of descriptive type. The qualitative methods applied in the research are: non-structured interview and survey questionnaire on the teachers' opinions about the social-emotional class climate.

Keywords: successful communication, regular classroom, students' achievements

Апстракт

Успехот во процесот на учење, во голема мера, е условен од карактерот на воспоставените интеракциско-комуникациски односи меѓу сите учесници во наставниот процес. Испитувањата на оваа проблематика во практиката покажуваат дека основна претпоставка за да се постигне успех во наставата и во учењето се воспоставените односи меѓу наставникот и учениците, односите меѓу учениците и карактерот на социјалната и емоционалната клима во одделението. Во таа смисла, една од многубројните задачи кои се поставуваат пред наставниците е тие да воспостават добра комуникација со учениците од чиј квалитет, пак, во голема мера, ќе зависи нивниот успех и напредок во процесот на учење. Притоа, вака поставениот проблем е уште покомплексен ако се земе предвид фактот што комуникацијата со учениците се одликува со доста сложена димензија, во која наставникот, освен што е пренесувач на знаење, поучувач, воспитувач, насочувач, поттикнувач, е соочен и со социјалните проблеми и односи меѓу учениците, како и со нивните емоционални и други прашања, за чие решавање и подобрување е неопходна комуникациска умешност. Оттука, целта на овој труд е да укаже дека успешната комуникација меѓу наставникот и учениците, како и успешната комуникација меѓу учениците се основа за разбирање на учениците и на нивните потреби, интереси и однесување што, од

своја страна, води до примена на најсоодветни активности за подобрување на постигањата во процесот на учење, кои се однесуваат и на надарените ученици во регуларни одделенија, под претпоставка тие веќе да се откриени. Истражувањето на вака поставениот проблем е емпириско со дескриптивен карактер. Квалитативните методи применети за истражување на поставениот проблем се: недирективно интервју со наставниците и испитување на ставовите на наставниците во однос на социо-емоционалната клима во одделението.

Клучни зборови: успешна комуникација, процес на учење, успех на учениците

1. Теориско образложување

Како што е наведено во педагошката и во методичката литература, средината за учење и медиумите со кои се учи се клучни за да се постигне успех во реализацијата на образовните цели, додека примарно значење за успешно реализирање на воспитните цели, имаат социоемоционалната клима и квалитетот на воспоставената комуникација (Колонџовски, 2002: 73). Во таа смисла, ќе се обидеме да ги објасниме суштинските карактеристики на комуникацијата во наставата, како и да ги нагласиме аспектите на успешната комуникација, без која не може ефикасно да се реализираат целите на воспитно-образовниот процес, односно не може да стане збор за успешно поучување и учење во наставата.

Во стручната литература дадени се бројни дефиниции на поимот комуникација кои во проучувањето на проблемот пристапуваат од различен аспект. Во наједноставна смисла, под поимот комуникација се подразбира заедништво, општење, соопштување. Овој поим би можеле да го сфатиме и како процес во кој се разменуваат идеи, мисли, знаење и многу други информации (Мијановић, 2004: 236). Според одредени автори, комуникацијата е механизам со чија помош се создаваат и се развиваат односите меѓу луѓето (Rot, 2004: 30). Тој механизам во себе ги вклучува сите симболи на духот, средствата за нивно пренесување низ просторот и нивното одржување низ времето. Комуникацијата е, пред сè, втемелена во човечкиот живот, а наставното искуство е составен дел на креативно-духовната и сознајната надградба (Цветковић, 2004: 255).

Етимолошки овој поим упатува на интеракцијата, координацијата и кооперацијата меѓу поединците и, во тој контекст, под комуникација се подразбира свесно насочена активност на индивидуите кон усогласените и однапред дефинирани цели на групата врз која воспитно-образовно се дејствува или влијае. Оваа дефиниција е посебно прифатлива од аспект на наставниот процес, во кој наставникот му помага на ученикот да формира значења, да развие ставови и да создаде уверувања. Во таа смисла, целокупниот воспитно-образовен процес, всушност, е еден сложен комуника-циски процес во кој, на различни нивоа, се разменуваат огромен број информации чија цел е да предизвикаат извесна промена кај учесниците на кои тие информации им се упатени. Според Богнар и Матијевиќ (Bognar, Matijević, 1993: 257), темелот на воспитно-образовната комуникација е вербалната комуникација чиј контакт се воспоставува преку посредно и непосредно изговорени и напишани зборови. Рот (2004: 14) ја образложува комуникацијата како однос меѓу единките со помош на знаци кои имаат сигнификантна или репрезентативна и експресивна функција, притоа тој нагласува дека процесот на комуницирање првенствено се заснова на знаците, зборовите и комбинациите на зборовите од говорот, како и на пишуваниот текст. Меѓутоа, во комуникацијата карактеристични се и сигналите кои се израз на одредена

внатрешна состојба на организмот или, пак, се одраз на некои релативно трајни особини на поединецот и се јавуваат спонтано како ненамерни манифестации и експресии на состојбата на организмот. Според него, токму на овие две главни функции на знаците се заснова процесот на комуницирање со единствена цел, пренесување и за размена на информации. Во оваа насока, Богнар и Матијевиќ (Bognar, Matijević, 1993: 258) ќе додадат дека невербалната порака често се јавува како придружен, паразитарен фактор кој противречи на говорната порака, што не ја прави помалку значајна, посебно поради фактот што невербалните пораки се израз на интерперсоналните ставови тесно поврзани со емотивните доживувања. Невербалните изрази се силни и, бидејќи се помалку контролирани, поотворено зборуваат за личноста која ги манифестира (Bratanić, 1993: 94).

Воспоставените социјални односи, наставник – ученик, наставник (предавач) –аудиториум, наставник – група, наставник – наставно средство – ученик, укажуваат на карактерот на комуникацијата и на заемната интеракција помеѓу наставникот и учениците во наставата и токму од познавањето на овие односи ќе зависи успешноста на комуникацијата во воспитно-образовниот процес. Притоа, мошне значајно е што денес, примената на техничко-технолошките средства и улогата на масовните медиуми, се сè поприсутни во наставата, при што современите технички средства им овозможуваат на учениците самостојно да учат, да откриваат и да истражуваат, а наставникот има улога да им дава инструкции и насоки, да ги поттикнува, да ги коригира и да ја контролира комуникацијата на релација ученик – медиум – ученик. Примената на новата образовна технологија ја прави комуникацијата во наставата многу поразновидна и посложена (Janusheva, Pejchinovska, 2011: 446–447).

Многубројните педагошки и психолошки испитувања на оваа проблематика се засновани на достигањата и сфаќањата на хуманистичките теории (Havelka, 2000: 107) за воспитанието и образованието на личноста. Имено, тие ја објаснуваат суштината на воспитно-образовниот процес и интеракциските односи врз кои се заснова наставата и процесот на учење во многу подлабока смисла, при што од примарен интерес на ваквиот простап се потребите, интересите и однесувањето на поединците, односно севкупноста на проблемите на личноста, нејзиниот развој, активноста, креативноста, слободниот избор, одговорноста и насоченоста кон поставените цели и вредности. Во таа смисла, сфаќањата на хуманистичките теории се основа не само на комуникацијата помеѓу наставникот и учениците, како и меѓу учениците туку, во многу посуштинска смисла, тие се основата за разбирање на мотивите на учениците што ги рефлектираат нивните потреби, интереси и однесувањето во наставата и во процесот на учење. Значењето на психолошкото гледиште е уште посуштинско бидејќи овие теории првенствено ја уважуваат потребата за самоактуализација, како тенденција на секој поединец да ги реализира сопствените потенцијали и да ја задоволи потребата за личен идентитет кон која тежнее. Како мало појаснување на изнесеното, Вилотијевиќ (Вилотијевић, 1999: 304), концизно го истакнува гледиштето на Г. Лафрансоа, кој ги сведува карактеристиките на хуманистичките теории во следниве ставови: во наставата вниманието да биде на развој на мислењето и на чувствата, наместо на настојување учениците да усвојуваат готови знаења; учениците да градат позитивна слика за себе и за личниот идентитет; акцентот во наставата да биде на комуникацијата која ќе подразбира таков однос на наставникот што ќе промовира добри меѓучовечки односи и мирно решавање на конфликтните ситуации; да се откриваат и развиваат личните вредноси, и да се тежнее кон себезапознавање и самоактуализација.

Понатамошната анализа на проблемот на истражување повторно во нашиот интерес ги поставува психолошките аспекти и длабоката психолошка обоеност, што,

исто така, биле предмет на интерес на бројни научници меѓу кои и на една од истакнатите истражувачи на овие простори кога се зборува за елементите на микронаставата и за интеракциско-комуникациските аспекти на наставата. Имено, Братаниќ (Bratanić: 1993: 63) посветува големо внимание на важноста од емпатички пристап на наставникот за воспоставување на погодна социоемоционална клима што е неопходен предуслов за позитивни интеракциско-коминикациски односи меѓу сите учесници во наставниот процес. Емпатичкиот пристап првенствено подразбира наставникот да ги уважува и да ги разбира чувствата, потребите и ставовите на поединците, како и потребата за нивна самоактуализација. Емпатијата е сознајно-емоционална способност на поединецот да се постави и да се соживее со положбата на друг и да го согледа светот со негови очи. Тоа ја прави емпатијата многу сложена способност, која ја вклучува како интелектуалната така и афективната сфера на личноста, притоа, во когнитивната сфера вклучува: набљудување на другите личности од нивна гледна точка (со нивни очи); преземање на улогите на другите личности во одредена социјална ситуација; а во афективно-емоционалната компонента вклучува: осетливост кон чувствата на другите; и способност за сочувствување со другите. Оттука, големо значење за социоемоционалната клима (Andrilović, Čudina, 1985: 133) во одделението има емпатичкиот пристап на наставникот кој се заснова на способноста да ги согледа вистинските чувства на учениците, да ја прифати нивната личност, да ги разбере нивните ставови, без притоа да се идентификува во афективната сфера, односно да умее да се стави во положбата на другите, без да го изгуби сопствениот идентитет. Истражувањата недвосмислено покажуваат дека ваквиот пристап е една од најважните претпоставки за воспоставување на успешна комуникација, посебно поради тоа што емпатичката способност на наставникот, согледана низ призмата на социолошката теорија (Bratanić, 1993: 65), доаѓа до израз во комуникацијата ученик –наставник. Во таа смисла, наставникот со цел да ја приспособи комуникацијата на своите ученици, неопходно е со нив да се соживее и да ги пресретне нивните способностите и можности за разбирање (Janusheva, Pejchinovska, 2011: 438–439). Впрочем, досегашните истражувања укажуваат дека од големо значење е да се разберат чувствата на учениците во даден момент и адекватно на тоа, да се усклади однесувањето на наставникот, што е барање и очекување од секој наставник во процесот на поучување и учење со своето однесување да покаже почит и разбирање кон потребите на учениците и на таков начин да го поттикне и да го ефектуализира посакуваното однесување. Развиените емпатички способности на наставникот му помагаат да ги открие скриените мотиви во ученичкото однесување и единствено тогаш кога ќе ги открие вистинските мотиви на ученичката личност, всушност, може да се рече дека наставникот го разбрал ученикот, а тоа е предуслов за ефикасно учење (Pejchinovska, Janusheva, Kostadinovska, 2019: 132) и за развој на ученикот во посакуван правец (Јанушева, Пејчиновска, 2009: 298–299).

Научните гледишта, кога станува збор за комуникацијата во наставата, се усогласени околу фактот дека комуникацијата со учениците и комуникацијата меѓу учениците, се одликува со мошне сложена димензија, бидејќи училиштата во кои се изведува процесот на учење и поучување и во кои се одвива целокупното воспитно-образовно влијание, се отворен систем и комплексна социјална институција во која наставникот освен што е поучувач, пренесувач на знаење, воспитувач, поттикнувач итн, е соочен и со социјалните проблеми и односи меѓу учениците, како и со нивните емоционални и други проблеми, за чиешто решавање е неопходна исклучителна комуникациска сензитивност од која, пак, зависат односите меѓу членовите на одделението, а и исходите во процесот на учење (Pejchinovska, Talevski, 2013: 36).

1.2. Карактеристики на надарените ученици

Успешната комуникација меѓу наставникот и учениците, како и успешната комуникација меѓу учениците се основа за разбирање на учениците и на нивните потреби, интереси и однесување што, од своја страна, води до примена на најсоодветни активности за подобрување на постигањата во процесот на учење, кои се однесуваат и на надарените ученици во регуларни одделенија, под претпоставка тие веќе да се откриени. Поголем број автори наведуваат низа посебни карактеристики на надарените ученици за кои треба да се води сметка за да се поттикне нивата активност во насока на задржување и развој на нивното внимание, интересот и ставовите: надарените ученици многу полесно и брзо ги сфаќаат поимите и новите идеи, без да мора да издвојуваат време и голема енергија да ги научат; чувствуваат задоволство во изнаоѓањето нови односи и релации меѓу појавите, процесите и објектите или нови изуми до кои доаѓаат – надарените деца ги гледаат релациите во непосредното и поширокото опкружување, меѓу одредени појави и процеси и односи коишто врсниците и соучениците, а често и возрасните лица не ги забележуваат; имаат екстремен нагон, голема љубопитност, енергија и концентрација – тоа води кон упорно изнаоѓање на нови и нови решенија на ист проблем од нов аспект, нешто што на надарените ученици им е потребно како што им е потребен сонот и задоволувањето на мотивот за храна; имаат многу изразено чувство на идентификација – доколку се чувствуваат прифатени и се чувствуваат добро во сопствената кожа, овие ученици имаат силно чувство на самопочит и доброволно ги користат сопствените вештини за идентификација и емпатично дејствување, но од друга страна доколку се чувствуваат отфрлени, несакани и имаат чувство дека се доживуваат како „чудни“ во средината, тогаш со нивниот капацитет можат да доведат до социјални проблем во училиштето или во средината во која живеат; имаат зголемени перцептивни способности, тоа значи дека надарените деца ги гледаат и доживуваат многу поинтензивно секојдневните настани, појави процеси итн., што често може да биде причина за незадоволство од сопствената работа и за потреба од охрабрување од средината; дивергентно размислуваат (Јанушева, Пејчиновска, 2009: 296–297).

1.3. Значајни аспекти во комуникацијата меѓу наставникот и учениците во насока на ефектуирање на нивните постигања

За да се обезбеди успешна комуникација и позитивна социоемоционална клима во одделението неопходно е да се исполнат условите кои се поврзани не само со природата на содржините што се соопштуваат туку и со природата на односите меѓу учесниците во комуникацијата. Во таа смисла, комуникацијата меѓу наставникот и учениците треба да биде осмислена и реализирана во согласност со основните принципи на воспитно-образовната работа, како и во согласност со општите принципи за успешно комуницирање. Наставникот притоа, како искусно, дидактичко-методички и развојно-психолошки компетентно лице, треба да обезбеди добра интеракциско-комуникациска атмосфера за успешно реализирање на активностите. Во таа насока, во продолжение ќе бидат истакнати аспектите за успешна комуникација меѓу наставникот и учениците во одделението.

Од содржинска гледна точка, еден од најзначајните аспекти на комуникацијата е придавање на исто значење на зборовите што се основни носители на содржините. Пораките кои наставникот ги испраќа треба да одговараат на можностите и на знаците со кои располагаат учениците. Тешкотии настануваат кога се употребуваат различни зборови за исто значење, или, пак, при употреба на исти

зборови на кои им се придава различно значење. Пораката што ја испраќа наставникот треба да биде педагошки заснована, јасно артикулирана и правилно нагласена, а тоа значи да биде недвосмислена, прецизна, разбирлива, за да не доведе до дилеми, конфузија, недоразбирање и до негативни реакции кај учениците.

Истражувањата во областа се мошне јасни во поглед на следниот аспект, а тоа е, за да се воспостави успешна комуникациска врска меѓу наставникот и учениците, неопходно е релацијата да се заснова на добри меѓучовечки односи. Меѓутоа, веднаш се поставува прашањето за односот кој е, всушност, навистина добар, притоа, јасно е дека добриот однос меѓу наставникот и учениците не ги исклучува конфликтните ситуации, туку напротив, добриот однос создава можност за појава и на конфликти. Соодветно на тоа, добар меѓучовечки однос не е оној во кој воопшто нема конфликтни ситуации, туку оној кој конфликтите ги решава на адекватен начин (Janusheva, Pejchinovska, 2011: 447 – 448).

Понатаму, развиената емпатичка способност на наставникот, за која мошне јасно зборувавме и претходно, е еден од неопходните услови за воспоставување на успешна комуникација во наставата. Имено, емпатичката способност на наставникот и неговиот емпатички пристап се неопходни за развојот на емпатијата и кај учениците, бидејќи емпатичниот наставник успева да ги открие мотивите на учениците и овозможува нивно оптимално задоволување. Така, наставникот пристапувајќи емпатично со учениците, треба да воспостави позитивна комуникација и кај нив да предизвика пријатни чувства, да ја задоволи потребата за истакнување, да им овозможи да постигнуваат успех, да ја задоволи потребата за прифаќање и признавање во групата, да обезбеди место и положба во неа, да ја задоволи потребата за супериорност и да обезбеди развој на самодовербата. Притоа, наставникот треба што почесто во меѓусебната интеракција да ги поттикнува учениците да зборуваат за своите чувства, да ги открие нивните желби, мотиви и што е особено важно, да знае да ги слуша учениците, како и да создаде безбедна и пријатна средина и клима за работа. Сознанијата од испитувања во оваа област овозможија да се констатира дека во училишта во кои и учениците се ангажирани во активности за развивање и промоција на емпатијата, општиот успех е многу подобар. Техниките со конкретни активности, преку кои емпатичниот наставник ќе им помогне на учениците подобро да ги разберат сопствените чувства, а на тој начин подобро да можат да ги разберат чувствата на другите, се разновидни (Janusheva, Pejchinovska, 2011: 439 – 443). Овој аспект е мошне специфичен кога во одделението има надарени ученици, што произлегува од веќе истакнатото силно изразеното чувство за идентификација, како една од особините на личноста на надарените ученици. Така, овие ученици ако се чувствуваат прифатени од наставникот и од групата и доколку таквата припадност е проследена со пријатно чувство (се чувствуваат добро во сопствената кожа), тогаш имаат силно чувство на самопочит и доброволно ги користат сопствените вештини за идентификација и емпатично дејствување, но од друга страна доколку се чувствуваат отфрлени, несакани и имаат чувство дека се доживуваат како „чудни“ во средината, со својот капацитет можат да доведат до социјални проблем во училиштето или во средината во која живеат (Јанушева, Пејчиновска, 2009: 297).

Следен аспект за воспоставување на успешна комуникација е кога наставникот овозможува учениците да доживеат успех во учењето затоа што успехот доведува до нов успех. Во овој случај, наставникот треба активностите да ги приспособува на индивидуалните способности и на можностите на секој ученик, обрнувајќи особено внимание на надарените ученици. Тука многу е важно надарените ученици да почувствуваат дека наставникот им е наклонет и сака да им помогне, и дека нивните постигнувања и успеси го развеселуваат. Прифаќањето на учениците од

страна на наставникот е важно, но не е доволен услов за нивно приспособување во училиштето. На надарените ученици им е потребно прифаќање од страна на врсниците. На таков начин, учениците се потврдуваат и им се дава можност да ги афирмираат своите способности, а наставникот континуирано придонесува за подобрување на нивните постигања (Јанушева, Пејчиновска, 2009: 297).

Вниманието на истражувачите на оваа проблематика е кон важноста од педагошки артикулирана и високоетична комуникација на наставникот со учениците. Според тоа, наставникот, треба да избегнува строго формален, службен, ладен однос и однос на незаинтересираност кон учениците. Притоа, педагошкиот однос секогаш е продуктивен и во него ученикот е прифатен и разбран од наставникот, а е почитувана и неговата личност.

Меѓусебната доверба е следен значаен аспект што детерминира дали комуницијата меѓу наставникот и ученикот ќе биде успешна. Без заемна доверба, нема вистински меѓучовечки однос и соодветно на тоа, кога изостанува довербата, не може да стане збор за хумана комуникација. Поттиците, залагањето, разбирањето и интересот за проблемите, успесите, напредокот, развојот, судбината и иднината на ученикот, како и прифаќањето на ученикот како рамноправен партнер во комуницијата со посебно почитување на неговите потреби, мисли, чувства, интереси, вредности и сл., го подобруваат квалитетот на комуникацијата (Janusheva, Pejchinovska, 2011: 447 – 448).

Од прегледот на спроведените истражувања и сеопфатните анализи на проблемот, очигледно е дека вниманието како на домашните така и на странските истражувачи е насочено кон прецизирање на влијанието на релевантните аспекти што водат кон успешна комуникација и кон позитивни социоемоционални односи. Притоа, емпатичкиот однос, позитивната социоемоционална клима во училницата, меѓусебната доверба, поткрепувањето на резултатите (Janusheva, Pejchinovska, Kostadinovska, 2016: 126–127) развојот на самодовербата итн., од една страна и карактеристиките на комуникацијата од друга страна, ја детерминираат успешноста на воспитно-образовното влијание и на процесот на учење.

Методолошка рамка

Целта на трудот е да укаже дека успешната комуникација во наставата и успехот на учениците во процесот на учење се во тесна корелација.

Истражувањето на вака поставениот проблем е емпириско со дескриптивен карактер. Квалитативните методи применети за истражување на поставениот проблем се: недирективно интервју со наставниците и испитување на нивните ставови во однос на социо-емоционалната клима во одделението во поглед на аспектите кои водат кон успешна комуникација меѓу наставникот и учениците. Единиците на примерокот кои се намерно избрани ги сочинуваат одделенски заедници во кои се реализира активна настава и во кои се имплементирани барем два проекти за активно вклучување на учениците во процесот на учење. Намерно избраниот примерок го сочинуваат основни училишта и испитаници од основните училишта кои се интервјуираат, и тоа: 6 основни училишта од целата територија на Република Македонија во кои се интервјуирани 50 наставници од прво до петто одделение.

Резултати и дискусија

Во дискусијата на резултатите од истражувањето поаѓаме од претпоставката дека воспоставената успешна комуникација меѓу наставникот и учениците го

одредува квалитет на постигнатиот успех и напредокот на учениците во воспитно-образовниот процес и во наставата. Од наведените ставови на микропедагозите кои се занимаваат со истражување на оваа проблематика, мошне извесна е констатацијата дека начинот на којшто се предава наставното градиво и начинот на кој се учи и работи се доста важни, а можеби, во одредени ситуации, и поважни од вредноста на содржина што се изучува. Притоа, е значајно какви се односите помеѓу наставникот и учениците, меѓу учениците, како и каква е социјалната и емоционалната клима во одделението и во училиштето.

Врз основа на добиените резултати од недирективно интервју со наставниците, како и преку анализата на нивните ставови во однос на социоемоционалната клима во одделението, основни претпоставки на успешната комуникација во воспитно-образовниот процес и во наставата се сметаат: правилно интерпретирање и разбирање на пораките меѓу наставникот и учениците; влијание врз ставовите на учениците на доброволна основа и задоволство од комуницијата; и збогатување на односите и поттикнување на активност врз таа основа. Овие карактеристики на успешната комуникација се во согласност и со ставовите и мислењата на Братаниќ (1993), Андриловиќ и Чудина (1985) и Даниловиќ (1998).

Претпоставка за успешна комуникација е меѓусебното разбирање што се однесува на прецизно и недвосмислено восприемање на содржината презентирана од наставникот и нејзино интерпретирање и разбирање од учениците. Во таа смисла, најголемиот број од исказите на наставниците во недирективното интервју се во корелација со констатацијата дека причина за отежната комуникација меѓу наставникот и ученикот често се ситуациите во кои зборовите, кои се носители на обработуваната содржина, имаат различно значење за учениците. Понатаму, скоро сите наставници се согласни дека ситуациите од ваков карактер ќе се надминат единствено преку тенденцијата пораката да се толкува онолку пати колку што е неопходно, додека не се утврди дека ученикот и наставникот ја протолкувале на ист начин. Наставниците се согласни со констатацијата дека комуникацијата е успешна единствено доколку учесниците во таа комуникација ја протолкувале пораката на ист начин. Во вакви ситуации многу е важно поимите и изразите да се користат со точно, недвосмислено значење и притоа да се поаѓа од искуството и когнитивната зрелост на учениците.

Задоволството од коминикацијата првенствено се однесува на емоционалното доживување при комуницирањето. Во таа смисла, интервјуираните наставници во најголема мера го нагласуваат влијанието на чувствата врз ставовите во меѓусебните односи и во комуникацијата. Кон оние со кои се воспоставува комуникацијата може да се јават симпатии, антипатии, наклоност, љубов итн. Притоа, пожелно е да се развијат позитивни ставови, кои го детерминираат односот кон појавите и ситуациите, односно од ставовите зависи дали извесна ситуација учениците ќе ја оценат позитивно или негативно, дали ќе ја прифатат или не. Притоа, наставниците ја потврдуваат нашата претпоставка дека многу важно е ставовите во комуникацијата да се засновани на задоволство, затоа што наклоноста или ненаклоноста на ученикот ја одредува интерпретацијата на обработуваните содржини, а со тоа и комуникацијата. Ако ученикот кон некого чувствува наклоност и љубов, позитивно ќе ги интерпретира неговите постапки, или обратно, ако нечии постапки ги смета за лоши и нељубезни, тогаш и интерпретација ќе биде сведена на злонамерност. Во вакви ситуации комуникациските способности на наставникот имаат примарна улога. Тој ги балансира, ги уважува и ги промовира интеракциско-комуникациските односи меѓу учениците и им дава еднаква можност да се вклучат активно во наставниот процес, а притоа води сметка за нивните интереси, желби и афинитети. Оваа задача на

наставникот ни малку не е лесна и, и покрај комуникациската умешност, стручната подготовка и педагошко-психолошката подготвеност, наставникот треба да биде емпатичар и компетентна личност, која ќе ги промовира меѓучовечките односи во одделението и ќе влијае врз ставовите и постигањата на учениците (Pejchinovska, 2011: 670).

Ставовите на интервјуираните наставници беа едногласни и во поглед на тоа дека доколку изостане задоволството од меѓусебната комуникација, тоа негативно ќе се одрази врз врската со содржините и врз можноста да влијаат на ставовите на учениците, како и понатаму со идните постапки да влијаат врз збогатување на меѓусебните односи. Така, позитивните ставовите на учениците, што се во основата на меѓусебните односи во комуникацискиот процес, може да се развијат единствено доколку постојат позитивни чувства, меѓусебна наклоност и симпатии.

Важна претпоставка за успешна комуникација во наставниот процес и услов за позитивната социоемоционална клима во одделението е активноста на учениците. Сите наставници едногласно истакнаа дека учењето е резултат на активноста на ученикот кој е мотивиран и треба да се тежнее кон развој на интринзичната мотивација што доаѓа од внатрешната потреба за сознавање и претставува суштински двигател на активноста на ученикот. Во ваков случај со мотивацијата е поврзан и интересот на учениците кон учењето, како и со задоволството да доаѓаат во училиште. Ставовите на наставниците ја поткрепуваат тезата дека треба да се внимава на интересите на личноста која учи, што е суштината на интринзичната мотивација, преку нивно запознавање со вредноста, користа и применливоста на она што се учи, што е во согласност и со истражувањата на Даниловиќ (1998), Андриловиќ и Чудина (1985) и др. Така, интересот ја олеснува концентрацијата и вниманието и предизвикува истрајност во работата. Интересот кај учениците за наставните содржини полесно се развива доколку учениците почувствуваат успех, односно ако нивните постигнувања добијат соодветна поддршка. Интересите не се трајно дадени и непроменливи, на нив може да се влијае и голема е улогата на наставникот при нивното менување, развивање и контролирање. Интересите постојано се прошируваат, а тоа е поврзано со учењето кое, всушност, никогаш не завршува зашто човек никогаш не знае доволно за областа што го интересира и затоа постојано учи и се надоградува. Учениците ќе бидат мотивирани за работа и учење доколку ја знаат вредноста и користа од она што го учат (Danilović, 1998: 171). Секое учење започнува со намера, подготвеност, желба да се совлада нешто, да се сознае нешто ново за да се постигне поставената цел. Ученикот треба да знае зошто учи и што треба да научи, односно да има точно поставена цел кон чиешто остварување ќе се стреми. Притоа треба да биде поддржан, поттикнат од страна на наставникот кој треба да го иницира неговиот интерес и да го мотивира ученикот за свесно учење. Одлучувачка улога во поставувањето на намерата за учење имаат мотивацијата и интересот (Јанушева, Пејчиновска, 2009: 298–299).

Понатаму, анализата на одговорите од недирективното интервју ги потврдува следните претпоставки за успешна комуникација во наставата, и тоа: наставникот кај учениците преку позитивна комуникација предизвикува пријатни чувства и ја задоволува потребата за истакнување; овозможува учениците да постигнат успех; ја задоволува потребата за прифаќање и признавање во групата; обезбедува место и положба во неа; ја задоволува потребата за супериорност; и обезбедува развој на самодовербата.

Ставовите и мислењата на наставниците во однос на првата претпоставка ја поврзуваат позитивната комуникација меѓу наставникот и учениците и предизвиканите пријатни чувства кај учениците и го афирмираат значењето на

вербалните критики од наставникот дадени како пофалба, одобрување, истакнување и сл., кои, во голема мера, се одраз на интересот и наклоноста на наставникот кон учениците. Притоа, резултатите укажуваат на различното влијание на поттикнувачите врз различни ученици, поради што од особено значење е индивидуалниот пристап и доброто познавање на карактеристиките на секој ученик. Тоа е во согласност со ставовите на Андриловиќ и Чудина (1987) според кои на учениците кои се способни и солидни, доколку не извршат некоја задача, подобро ќе влијае добро избран прекор бидејќи кај нив ќе предизвика чувство од кое ќе сакаат да се ослободат, а додека кај ученикот кој е работлив, но со просечни способности повеќе ќе користат пораките со кои се искажува поддржување, коригирање, укажување и сл. Понатаму, наставникот треба посебно да внимава на учениците кои се интровертни, да ги поткрепува со пофалби и награди со цел да стекнат доверба во сопствените можности, а притоа да ги избегнува казната и прекорот кои во случај на неуспех го загрозуваат самопочитувањето на ученикот, кој поради страв од повторен неуспех може никогаш да не покаже активност во наставата, а долгорочно кај него може да се формира комплекс на помала вредност. Затоа, интровертните ученици треба позитивно да се поткрепуваат зашто на таков начин се зајакнува самодовербата во сопствените способности и преку позитивните коментари им се дава можност за самопотврдување.Токму поради сето ова што е наведено, пораката и комуникацијата со учениците треба да биде индивидуализирана и соодветна на секој ученик.

Исто така, ставовите на наставниците и останати бројни истражувања го потврдуваат фактот дека учениците различно оценуваат пораки од различни наставници, што, во голема мера, зависи од авторитетот на наставникот, кој се заснова како на неговата компетентност така и на неговиот однос спрема учениците (почитување на нивната личност, познавање на нивните потреби итн.). Меѓу останатите истражувања се истакнува тоа на Пејџ (година, во Ђорђевић, 2004: 79–80) за ефектите кои ги имаат коментарите и забелешките од наставникот врз постигнатиот успех на учениците. Така Пејџ поттиците ги категоризира во следните групи: општи забелешки и коментари од страна на наставникот, специфични коментари и група во која изостануваат коментарите. По првото тестирање, во групата во која учениците се запознати со резултатите направено е повторно тестирање со цел да се утврди влијанието на коментарот од наставникот. Притоа, учениците не се запознати со целта на тестирањето и ретестирањето. Утврдено е дека коментарите кои содржеле општи пофалби и одобрување, доведуваат до подобри општи резултати и го зголемуваат успехот на учениците во повторното тестирање, за разлика од учениците на кои по првото тестирање не им се дадени никакви коментари за постигнатиот успех. Понатаму, и кратките коментари за постигнувањата на првиот тест доведуваат до подобар успех при повторното тестирање на тестовите за знаење (Ђорђевић, 2004: 79–80).

Нашето истражување ја потврдува претпоставката дека известувањето на учениците за резултатите од сопствениот труд, било во вид на оценка или како слободен кометар, е посебно важно и на таков начин, преку соодветно повратна информација (ПИ), тие се охрабрени за постигнување на подобри резултати во учењето и во воспитно-образовниот процес воопшто (Пејчиновска, 2011).

Исказите од недирективното интервју со наставниците едногласно потврдуваат дека ефективната ПИ му помага на ученикот да ги согледа добрите страни на сопственото учење и напредок, да ја согледа разликата меѓу планираната и реализираната цел, да ги спознае сопствените слабости и причините за нив, му дава насока како да ги надмине уочените слабости и пропусти во знаењето, му овозможува самостојност во учењето и самостојно вреднување на постигањата и поставување на

соодветно ниво на постигања и, што е многу важно, го мотивира ученикот за понатамошно учење. Исто така, во најголема мера, овие искази се согласуваат со нашата претпоставка дека ефективната ПИ не прави споредба меѓу учениците и поаѓа од целите на наставата, потоа дека ефикасната и ефективната ПИ е корективна и вклучува конкретни постапки и насоки кои им овозможуваат на учениците навремено да го подобрат постигнувањето. Ефективната ПИ е навремена и се дава за да им биде корисна на учениците додека тие сè уште се засегнати со резултатите и додека сè уште работат на одреден проблем, кај кој, благодарение на ПИ ќе можат да коригираат одредени грешки и да ги расчистат постојните дилеми. Ефективната ПИ е индивидуализирана и поаѓа од индивидуалните карактеристики на учениците, (Пејчиновска, 2011).

Ставовите на наставниците во однос поволната училишна клима (Andrilović, Čudina, 1985: 133)[1] и аспектите на емоционалната атмосфера во училницата, што подразбира топлина и поткрепа, меѓусебно прифаќање, емпатичност на учесниците во наставата, како и од аспект на социјалната атмосфера што опфаќа поддржување и почитување на идеи и мислења, толеранција, односи на еднаквост, права на одлучување и преземање на иницијативи и сл., ја поткрепуваат претпоставката дека таа најмногу зависи од наставникот и неговата компетентноста, стручната подготвеност, развиената емпатичка способност, како и од познавањето на педагошката и психолошката проблематика. Овие компетенции треба да му овозможат на наставникот најсоодветно да ги избира методите на работа, да ја промовира колаборативната работа со афирмирање на меѓучовечките односи и со уважување на личноста на учениците, да обезбеди самореализација на нивната личност и сл. Пред сè, личноста на наставникот треба да ја обележуваат следните особини: доверливост, отвореност и искреност, толерантност, правдољубивост итн. Понатаму, значајно е неговото знаење за тоа кое однесување дава добри образовни и воспитни резултати и неговите умеења и вештини за достигнување на оптимални воспитно-образовни резултати, како и неговата лична филозофија во врска со тоа кои воспитно-образовни цели сака да ги постигне со својата работа.

Анализата на ставовите на наставниците во однос на исказите од интервјуто го поткрепуваат фактот дека создадената позитивна психолошка клима во одделението е еден од значајните услови и критериуми за успешна комуникација помеѓу наставникот и ученикот. Се утврдува дека добрите односи во одделението зависат од способностите на наставникот да воспостави добар однос со учениците, прифаќајќи ги емоционално, како и од неговите способности да биде во состојба да ги разбере потребите и проблемите на сите ученици. Личните особини на наставникот, неговите шеми и вредности и неговиот темперамент, во голема мера, го одредуваат квалитетот на искуството кое учениците го стекнуваат во одделението (Ђорђевић, 2004: 81).

Социјалната клима во одделението се создава преку општата атмосфера која владее во училиштето и зависи од начинот на кој функционира целокупната организација на работата, како и од начинот на кој наставниците меѓусебно комуницираат. Треба да се има предвид дека климата во одделението и комуникацијата која се одвива во него се најважен фактор за социјализација на учениците во училиштето. Треба да се нагласи дека добрата клима во одделението е

[1] Климата во училницата опфаќа четири димензии и тоа: емоционалната атмосфера; социјалната атмосфера; интеракција наставник – ученик од што зависи природата на комуникацијата; и натпреварувачка атмосфера или атмосфера на соработка, в. Janusheva, Pejchinovska, (2011).

резултат на свесниот напор на наставникот и на учениците. Истражувањата укажуваат на тоа дека однесувањето на наставникот се рефлектира на однесувањето на членовите на одделението. На пример, доминантното однесување на наставникот се гледа и меѓу членовите на одделението.

Понатаму она на што треба да се обрне внимание, а што се согледа преку истражувањето е пријателскиот однос на учениците со наставникот и пријателскиот однос меѓу учениците, со посебен осврт кон надарени ученици во одделението. Во таа смисла, меѓучовечките односи претставуваат значаен предуслов за поучување и за развој на личноста на сите учениците на сите нивоа. Добрите и топли односи на заемно прифаќање, решавањето на конфликтните ситуации по мирен пат, водењето на грижа за чувствата и уважувањето на ставовите на учениците се битни предуслови за воспоставување на заемна доверба, почитување и мошне значајни предуслови за развој и унапредување на емпатичноста и чуствителноста на учениците. Притоа, наставникот го одредува степенот на заемно дејствување и соработка.

Ставовите на наставниците ја потврдуваат и претпоставката дека од голема важност е наставникот да стане модел за идентификација за однесувањето на учениците. Тоа ќе овозможи тие, посебно надарените ученици, да ги прифатат нормите, вредностите и облиците на однесување на својот наставник или на друга личност. Притоа, наставникот како пример може да го користи сопственото однесување, но и однесувањето на повозрасните ученици, а не е исклучена и можноста тој да користи стории со ликови од литературата или со непосредни примери од реалниот живот, кои бараат емпатичко дејствување и чувствување и чии постапки можат да послужат како модел за идентификација. Ваквото поучување мора мошне умешно да се води, при што учениците треба самостојно да ги изградуваат своите гледишта и ставови, а наставникот заедно со учениците може да врши анализа на исправноста на однесувањето на моделите и на причините поради кои се донесуваат судовите во дадените ситуации (Pejchinovska, 2011: 671–672).

Од горенаведените фактори, прикажани во неколку категории во голема мера, зависи успешноста на комуникацијата која, пак, е основа за унапредување на постигањата на учениците во наставниот процес. Во таа смисла за да ја исполнат својата функција на вистински воспитно-образовни институции, училиштата мора континуирано да ја промовираат и да ја подобруваат комуникацијата меѓу сите инволвирани сегменти.

Заклучок

Како што може да се согледа интеракциско-комуникациските односи се основата на воспитно-образовниот процес и на наставата кои се остваруваат преку меѓучовечка комуникација со основна цел целосен развој на личноста на ученикот. Притоа, од успешноста на комуникацијата, во голема мера, ќе зависи ефектот од остварувањето на оваа цел. Не може да се замисли какво било влијание и позитивно насочување на учениците кое треба да доведе до посакувани промени во нивното однесување, без позитивна интеракција и комуникација. Претпоставките кои водат до успешна комуникација (емпатичкиот однос на наставникот, создавање позитивна емоционална и социјална клима во училницата, меѓусебна доверба, поткрепување на резултатите, развој на самодовербата, можност за самоактуализација и признавање во групата итн.), потоа водење сметка за спецификите на комуникацијата, во голема мера, ја детерминираат успешноста на учењето и поучувањето. Успешната комуникација овозможува успешно влијание врз учениците и постигнување на саканите промени преку поттикнување на активноста за учење, преку развивање на

социјални вештини за соработка и сл., додека односите на интеракција меѓу наставникот и учениците, како и меѓу учениците од кои зависи социјалната и емоционалната клима во училиштето и училницата, се во основата која води кон успешно учење и поучување. Погодната социоемоционална клима во регуларните одделенија, отсликана низ позитивните социјални и емоционални односи меѓу наставникот и учениците овозможува поголема ефективност во примената на одредени активности и техники во стимулацијата на учењето и развојот и кај надарените ученици. Така од голема важност се: пријателскиот однос на учениците со наставникот, пријателскиот однос меѓу самите ученици, развојот на емпатичноста, зголемувањето на соработката, наставникот да биде модел со кој учениците ќе се идентификуваат итн.

Во таа смисла, наставникот е основниот и многу важен чинител на успешната комуникација во наставата и од неговата личност, компетеност, професионалност и мотивираност зависи иницирањето и осмислувањето на успешното комуницирање со учениците, што од своја страна, пак, придонесува континуирано да се унапредуваат постигањата на учениците. Истражувањето покажува дека наставникот е клучната личност и основен фактор кој со своите лични контакти, воспоставената интеракција, создавањето на соодветна социјална и емоционална клима во училницата, со правилниот избор на наставните содржини и нивното дидактичко-методичко моделирање, со соодветното оценување и ефективна и квалитетна повратна информација, со своите интелектуални и морални способности, зрелост и поглед на свет, со својата развиена емпатичка способност и однос на доверба и разбирање, успева да допре до секој ученик, обезбедувајќи, притоа, оптимален развој и формирање на неговата личност (физички, интелектуален, социјален, морален...).

Библиографија

Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 66 – 133.

Andrilović, V. Čudina M. (1987). *Osnove opce i razvojne psihologije*, Skolska knjiga, Zagreb: 62 – 67.

Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 257 – 258.

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, 63–94.

Цветковиќ, Н. (2004). „Важност комуникација у савременом образовном процесу“, во: *Комуникација и медији у савременој настави*, Учитељски факултет у Јагодину, Јагодина, 255.

Danilović M. (1998). *Tehnologija učenja i nastave*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 164.

Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 107.

Јанушева, В., Пејчиновска, М. (2009). *Мотивирање на надарените ученици*. Универзитет *Св. Климент Охридски,* Зборник од првата меѓународна научна конференција: *Надарените и талентираните креатори на прогресот (теорија и практика),* Битола – Охрид, том 2: 295 – 302.

Janusheva, V., Pejchinovska, M. (2011). *The Teacher – a Successful Communicator and Promoter of the Students Achievements*, *Int'l Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference*, Gottenheim, Germany, published in the Scientific Journal: *Int'l Journal of Arts & Sciences* CD-Rom. ISSN: 1944-6934: 4(16): 437 – 449.

Janusheva, V., Pejchinovska, M., Kostadinovska, B. (2016). *The Motivational Function of the Grade*, published in the Scientific Journal: *The Online Journal of New Horizons in Education (TOJNED)*, Vol. 6, Issue 2, ISSN: 2146-7374: 124 –129.

Колонџовски, Б. (2002). *Ученикот во наставата по природа*, Факултет за учители и воспитувачи, Битола, 73.

Мијановић, Н. (2004). „Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учења“, во: *Комуникација и медији у савременој настави,* Учитељски факултет у Јагодини, Јагодина, 236.

Пејчиновска, М. (2011). *Мотивационата функција на повратната информација во наставата по ЗО, природа, општество и подобрувањето на успехот на учениците*, CD од националната конференција со меѓународно учество: *Оценување за учење во 21 век*, Охрид.

Pejchinovska, M. (2011). *The Suitable Climate in Regular Classes and the Moral Sensitivity of Gifted Students*, in the Book of Proceedings of the International Scientific Conference: *Giftedness and Morality*, *17th Round Table*, Vršac, Serbia: ISBN 978-86-7372-148-4, 17 (2012): 668 – 673.

Pejchinovska, M., Talevski, D. J. (2013). *Pupils' Activities and Learning Process Effects*, Journal of International Scientific Publications: *Educational Alternatives*, Vol. 11, Part 2, ISSN 1313-2571: 33 – 43, презентиран на: *The 4th International Conference Education, Research & Development*, Sunny Beach, Bulgaria.

Pejchinovska, M., Janusheva, V., Kostadinovska, B. (2019). *Significance of Students' Activities for the Learning Process, Qualitative Analysis in Primary Education in Republic of Macedonia,* Journal for Educators, Teachers and Trainers, ISSN: 1989–9572.

Рот Н. (2004) *Знакови и значења*, Плато, Београд, 14.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактичке теорије и теорије учења*, Научна књига, Београд, 304.

Ђорђевић, Б. (2004). „Претпоставке за успешне комуникације и примена медија у сувременој настави“, во: *Комуникација и медији у савременој настави,* Учитељски факултет у Јагодини, Јагодина, 79–82.

THE ROLE OF THE STUDENT'S FAMILY EDUCATIONAL BACKGROUND AT ELEMENTARY SCHOOLS AND THEIR RESULTS

Rashiti Vlora[1], Ramadani Labinot[2], Rashiti Naser[2], Ramabaja Qëndresa[3]

1 PhD student - Faculty of Pedagogy, Bitola

Abstract

By use of the term school result we do not mean only the best grades, but also include the successful development of basic life skills, understanding school content and adaptation of students to the social environment. The general school result and the final grades in the subjects according to the curriculum, represent the basic measure and the reflection of the performance of the tasks and the quality of the work of the students during their school year. The purpose of this paper is to assess whether or not the education level of the family of elementary school students has an impact on their results. A questionnaire was prepared for the purpose of research which included 300 students of grades eight and nine of the elementary schools in the Municipality of Gjilan, Republic of Kosovo. Out of the total number of students, 100 students had parents with MA degrees, 100 students had their parents with Bachelor degrees and 100 students had parents with a middle school or elementary school level. However, elaboration of the results was performed using the Hi-square test. It has shown that the largest number of students who had a parent with a Master degree had excellent results, very good and good compared to students who had parents with a Bachelor degree, elementary or secondary education p <0:00. The results obtained through the univariate analysis ANOVA and the Post-Hoc analysis show that students whose parents had an MA degree statistically had better results than the others.

Key words: students, family, MA level, Anova, Post-Hoc

Introduction

In many sociological analyzes dealing with family issues, the family is defined as 'the cradle of mankind', 'the connection between the biological and the social', 'part of the social system', 'the primary social community', 'the original essence of society'. The family is defined as a way of organizing life, as a relationship based on shared families, which performs the reproductive function of the population and the association of children, as well as the maintenance of family members (Usakin, 2004). The basic social meaning of a family from the earliest times to the present is defined as both biological and educational. However, the family is undoubtedly the place where interpersonal relationships are stronger and better, as well as the best environment for the growth and development of a child, as well as care for all other family members (Majstorovic, 2007). The family is an educational community of parents and children, based on the emotion of love and is characterized by shared housing and the economic cooperation of members. It was and remains the main community in which the child's personality develops emotionally. A community whose task is to provide optimal conditions for the proper physical and mental development of the child and his/her preparation for community life (Ilishin et al., 2013). Talking about school and education one always thinks of educational institutions where one learns and evaluates, what students learn, what they know and what they achieve in school.

However, school life involves much more than that and students' experience and satisfaction with school are often neglected, but in general school life is a very important element of each student's education (Bubić and Goreta, 2015). Students at school achieve different experiences. Students at school have different experiences. These experiences have an impact on their attitudes towards the school and their education in general. However, schools and their teachers constitute a significant, influential and direct part of children's lives and their personal and social development (Juul, 2013). Education is also an existential state, because without a proper level of education it is not possible to establish a working relationship or be employed. One is obliged to go to school but it is also a personal need in order to enhance one's skills and it is a key factor for one's future (Rashiti , Tahiri 2013). In the study of the educational results, one of the questions is to what extent and on the basis of which characteristics of students, the level of schooling of the family or its wider social environment can predict the result of students in school (Babarović et al., 2010). The predictors of school result are numerous, and they can often be classified into three main groups: individual, family, and environmental (Škorokov, 2014). When we discuss the parents actions, which are important for the school results, recent studies have highlighted the involvement of parents, namely by helping them with their homework and also by stimulating them in various life activities, as well as the attitudes and expectations of parents as to how their children may achieve better results (Šimić et al., 2011). We emphasize that parental involvement in this is important for children to achieve results at school, which includes a range of relevant behaviors, such as cognitive stimulation, engagement in school work, progress monitoring, and assistance in defining learning strategies, as well as the formation of habit and persistence as a foundation for student result in school. Doing this, the importance of parental support and their expectation and aspiration and their stimulation towards their educational aspiration and their future planning are not excluded. However, good results at school always require good behavior during all this period of both school children and their parents.

Purpose

The purpose of this scientific work is to confirm the ratio of the educational level of the family of elementary school students and their school results.

METHOD OF WORK

Participants - Subjects

In order to achieve the goal, this scientific paper has included 300 students of grades eight and nine of elementary school of the Municipality of Gjilan, Republic of Kosovo. Out of total of 300 students, 100 of them had parents with MA degrees, 100 of them had parents with BA level degrees and the other 100 had parents with middle or elementary education. These results have been taken from the completed school year 2018/2019. The result of the students has been divided in five main groups: 1. Students with excellent result (5), 2. Students with very good result (4), 3. Students with good result (3), 4) Students with a sufficient result (2), 5. Students with a poor result (1). Prior to the survey, the permission of the Director of the Department of Education of the Municipality of Gjilan had to obtained and different head teachers of the Municipality. The survey was undertaken in September 2019.

Statistical Analysis

In order to achieve the purpose of the paper, the following statistical basic spreading parameters have been applied: Minimum, Maximum, Mean and Standard. Deviation, Skewness and Kurtosis. In order to confirm the difference between the arithmetic averages of the groups, the univariate and multivariate analysis Anova and Manova have been applied, as well as the Post Hoc LSD analysis.

RESULT

In considering the three groups of students, whose parents were divided according to their level of education (secondary education, Bachelor and Master), the following values have been achieved: arithmetic mean (Mean), standard deviation (Std. Deviation), minimum value (Minimum) maximum value (Maximum), coefficient of asymmetry of the distribution of results (Skewness) and the coefficient of curvature of the distribution of results (Kurtosis).

Table 1. Central and dispersion parameters of distributions of students' parents with three educational levels.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
High (middle) School	100	1.00	5.00	3.6100	.97333	-.350	.018
Bachelor	100	2.00	5.00	4.0200	.76515	-.310	-.496
Master	100	2.00	5.00	4.2900	.70058	-.831	.824

ANOVA	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	23.447	2	11.723	17.380	.000
Within Groups	200.340	297	.675		
Total	223.787	299			

Table 2) shows the difference between the three levels of arithmetic MA level of students' divided on the basis of the educational level of their parents. The results obtained show that after processing the results through univariate analysis (ANOVA) significant statistical differences were obtained between the three groups of students divided according to the level of education of their parents (High school, Bachelor and Master). However, a significant statistical difference at the level of $p < 0.01$ was obtained. The ANOVA variation analysis is used to test the hypothesis as to whether there is a difference between two or more arithmetic averages, but it doesn't indicate that significant statistical difference between which the groups in which it does exist. Because of this, the LSD – post hoc test has been applied between the groups. Table 3) shows that a significant statistical difference exists among the arithmetic averages of three groups. There is a significant statistical difference between the group of students whose parents have a middle education and the group of students whose parents have a Bachelor degree - Mean Difference = -0.41000; $p < 0:00$. There is a significant statistical difference between the group of students whose parents have a middle education and the group of students whose parents have an MA degree (Mean Difference = -0.68000; $p < 0.00$).

There is a significant statistical difference between the group of students, whose parents have a BA (Bachelor) degree and the group of students whose parents have a middle education - Mean Difference = 0.41000; p <0:00. However, between the group of students whose parents have a Bachelor degree and the group of students whose parents have an MA (Master) degree, there is a significant statistical Mean Difference = -0.27000; p <0:02. There is a significant statistical difference between the group of students, whose parents have an MA (Master) degree and the group of students whose parents have secondary education - Mean Difference = 0.68000; p <0:00. However, between students, whose parents have a Bachelor level and an MA (Master), there is a significant statistical difference – Mean Difference = -=.27000; p<0.02. Considering the groups of students, whose parents have MA degrees and those with middle education, there is a significant statistical difference – Mean Difference = 0.68000; p<0.00.
There is a significant statistical difference between the group of students whose parents have MA degrees and the group of students whose parents have Bachelor level (Mean Difference = 0.27000; p <0.02).

Table 3. LSD - Post hoc test between the groups.

LSD	Multiple Comparisons					
(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	-.41000*	.11615	.000	-.6386	-.1814
	3.00	-.68000*	.11615	.000	-.9086	-.4514
2.00	1.00	.41000*	.11615	.000	.1814	.6386
	3.00	-.27000*	.11615	.021	-.4986	-.0414
3.00	1.00	.68000*	.11615	.000	.4514	.9086
	2.00	.27000*	.11615	.021	.0414	.4986
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.						

The legend:
Group 1) students, whose parents have middle education, Group 2) students, whose parents have Bachelor level and Group 3) students, whose parents have MA level.

DISCUSSION

The variant analysis is used to test the hypothesis as to whether there is a difference between two or more averages. Testing, whether or not there is a significant difference between the two averages the test 'T' is also introduced, but in case of comparing more than two arithmetic averages of the 'T' test there may be a problem. No matter how it will be possible to compare more than two averages with the 'T' test two by two separately this would lead us to a big mistake. The more the first type of mistake is tested, the more it increases. The variety analysis is a kind of test used to compare more than two averages without having to increase the level of the first mistake.
This scientific paper presents the results of an empirical study that aims to examine the educational level of parents for the importance and their expectations to achieve school results for their children. The results obtained show that school results are a complex phenomenon, which are not only determined by different family levels but also by the family education level itself. A very important segment of parents' expectations for their children depends on the level of education of the parents themselves. Some authors in their papers show that many highly educated parents have a positive impact on their children to achieve good results in school, considering it important to monitor children's affinities and skills during their education.

Statistically meaningful differences between different parents with different education levels have been found and the way they express their expectations as well as the way they evaluate their children results at the end of the school year. Moreover, the distribution of the percentage of answers obtained shows some changes in the way in which some parents with different educational levels respond to the achievements or unexpected achievement of their students (Slijepčević et al., 2017). Based on the results obtained, it has been concluded that parents with a higher educational level are more aware and conscientious for their children to achieve high results. They also show their permanent support towards their children in cooperation with the school authorities.

Research in this scientific paper shows the similarities between the role of the parents and their impact on their children results in school. It shows that the largest number of students whose parents were highly educated, had excellent results comparing to the orphan (both parents missing) or students with one parent.

Considering that the chi-square is greater than the value of the square threshold with 4 degrees of freedom, the author comes to the conclusion that students with both parents or those living happily together with the well-educated parents have a statistically much better result rather than the orphan children, those who miss one parent or those with poor education (Delić et al., 2017).

Based on the result of this study, which is consistent with many other studies, it shows that children whose parents are highly educated have higher cognitive characteristics and they prove to be the best anticipators of the results in school (Burusic 2010). Research also shows that the involvement of parents is a key factor for children to obtain better results. Children do well when they see their parents assisting them on what they are doing at home, in the community or at

school. The involvement of parents in all aspects of life of their children is very important. Children will show their full potential at school or in life only when their physical and emotional needs are fulfilled. They need to study and feel comfortable, they need to learn how to take decisions and be responsible about the results of their decisions.

CONCLUSION

Research shows the role of parents' educational level in their children's school result. The best result in school are achieved by children whose parents are actively involved in their education, who often go to informational and parents meetings at school and openly speak about the problems and challenges. No matter how good the education system it is, the role or the parent(s) is more important and it determines the future of the child.

The parents' community is a key element which plays an important role in terms of child education. Without any doubt, the family is not only the basic cell of the family but is also the place where the future student will be shaped by his/her parents methods. The parent, the teacher and the student are a kind of a triangle strongly and sensitively implicated during the time the child is educated. Cooperation among these elements is needed and necessary. Without them the education process will not be fruitful and effective.

However, such a direct report will have an impact on the student's school result, the student's own orientation and professionalism.

REFERENCES

1.Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoški knjiţevni zbor.
2.Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009), "Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske", *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 673-695.
3.Bubić, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihologijske teme*, 24(3), 473-493.
4.Burusic, J. (2010). Odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: osnovne spoznaje i metodološki aspekti istraživanja. *Suvremena Psihologija / Contemporary Psychology* 13(v):184-197.
5. . Rashiti N. Tahiti S. "Llojet dhe ndërlidhjeve të dukurive massive, "Studime Sportive" Tiranë, 5/2003
6.Delić, S., Salem Bakić, S., Selma Bakić, S. (2017). *Uticaj srukture porodice učenika osnovne škole na njihov uspjeh.* DHS 3, 239-252.
7.Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A., Potočnik, D. (2013), *Mladi u vremenu krize*, Prvo istraživanje IDIZ-a i Zaklade Friedrich Ebert o mladima,
8.Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje Majstorović, I. (2007), "Odgoj djece u obitelji – pravni aspekti", *Dijete i društvo,* (2), 441-448.
9.Malacko, J. i Popović, D. (1997). Metodologija kineziološko-antropoloških istraživanja (The methodology of kinesiological-anthropological researches). Priština: Fakultet fizičke culture.

10.Slijepčević, S. D., Slađana N. Zuković, S.N., Kopunović, R.D. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveska 26.157-174.
11..Šimić Šašić, S., Klarin, M., Proroković, A. (2011), "Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji". *Ljetopis socijalnog rada,* 18, 1, 31-62.
12.Škorokov, L. (2014), "Uloga socioekonomskog statusa obitelji u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema i školskog uspjeha kod mlađih adolescenata", Diplomski rad, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.
13.Ušakin, S. (2004), *Obiteljske spone,* Zbornik, Semejnye uzy I i II
14. Ajvazi V.Rashiti N. (2013) Atletska Ajrobia, ZBORNIKE NAUCNIH I STRUCNIH RADOVA "SPORTA I ZDRAVLJE" Tuzla , ISSN 1840-4790

Correspondence to:

Rashiti Naser , PhD

Physical education and Sport

University of Prishtin - Kosova

Phone: +383 49 666 619

E-mail: naser.rashiti@uni-pr.edu

Josif Petrovski
"St. Kliment Ohridski" University, Faculty of Education – Bitola
josif.petrovski@uklo.edu.mk

USING ICT IN THE EDUCATION OF THE GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Abstract

Gifted and talented students are those who are recognized by professionals for having outstanding abilities and are capable of high performances. Many times these students require different educational programs to those normally provided by the regular school program. The gifted students are spread around the world and ICT makes it possible that gifted students communicate with other gifted students all around the world. ICT, besides helping their education, can also improve their social communication and improve relationships with other students, parents and educators, and help to minimize public pressure. This paper describes the use of Information and Communications Technology (ICT) in gifted education and highlight techniques for gifted students. The use of ICT for gifted and talented education has proved effective during the past decade. ICT can be used by educators to better the development of the gifted, which will be very useful for them as they could advance their abilities and skills.

Keywords: ICT, talented, education

Јосиф Петровски
Универзитет „Св. Климент Охридски", Педагошки факултет – Битола
josif.petrovski@uklo.edu.mk

КОРИСТЕЊЕ НА ИКТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИ СТУДЕНТИ

Апстракт

Надарени и талентирани студенти се оние кои се препознаени од професионалци за своите извонредни карактеристики и се способни за високи резултати. Најчесто на овие студенти им се потребни различни едукативни програми наспроти оние што обично се обезбедени во редовната училишна програма. Надарените студенти се распространети низ целиот свет и ИКТ им овозможува да комуницираат со други надарени студенти ширум светот. ИКТ, покрај тоа што помага во нивното образование, може да ја подобри и нивната социјална комуникација и да ги подобри односите со другите ученици, родители и наставници и да помогне во намалување на јавниот притисок. Овој труд ја опишува употребата на информатичка и комуникациска технологија (ИКТ) во образованието на надарените и талентираните и ги потенцира техниките употребени во нивното образование. Употребата на ИКТ за надарено и талентирано образование се покажа како ефикасна во текот на изминатата деценија. ИКТ може да ги користи наставниците за подобар развој на надарените, што ќе биде многу корисно за нив, бидејќи тие би можеле да ги унапредат своите способности и вештини.

Клучни зборови: ИКТ, талентирани, образование

Вовед

ИКТ може да се користи на многу начини за да има корист за учениците, бидејќи е интердисциплинарна по природа. Заради тоа, ИКТ е идеален начин за решавање проблеми, може да поддржува критичко размислување, како и работа во групи. Разни истражувања во врска со употребата на ИКТ покажаа дека ова е позитивно поврзано со подобрување на учењето во повеќе области. Доколку се испланира правилно, ИКТ може да поддржува различни активности за сите студенти. Повеќето ученици уживаат во учењето преку ИКТ и, бидејќи тоа е област која постојано се менува, тие имаат корист од нови и иновативни технологии кога ќе влезат во училиште. Кога се планира, мора да се размислува за начините на кои ИКТ може да го подобри учењето на учениците и да им помогне на учениците да ги исполнат планираните намери за учење. Ако има ученици на час со посебни образовни потреби, може да има специфични начини на кои ИКТ може да им овозможи поцелосен пристап до наставната програма. Како што се развива и станува достапна новата технологија, сè повеќе се размислува за имагинативни начини на кои ИКТ може да се користи за поддршка на учењето. Една многу важна работа е, пред употреба, да се прилагоди употребата на ИКТ за ученици од различна возраст, пол, потреби и способности. Така, ИКТ ќе биде подостапна за различни групи ученици. Исто и адаптацијата на материјалите мора да се направи соодветно како претходното. Учениците можеби понекогаш ќе работат сами за да можат да развијат одредена вештина или да го консолидираат сработеното. Најголем предизвик во поддршката на ИКТ е тоа што учениците имаат широк спектар на способности. Со оваа технологија ќе можете да разгледате како напредуваат учениците додека работат.

Во трудот „Талентираност и надареност“ (ERIC Digest, 1990) се вели: „користејќи широка дефиниција за надареност, училишниот систем може да очекува да идентификува 10% до 15% од ученичката популација како надарена и талентирана“. Постојат различни мерки на надареност. Една мерка е стапката на учење. Когнитивно надариениот студент може да има стапка на учење што е можеби една и пол до две или повеќе пати поголема од просечниот студент. Во училница од основно или средно училиште со 25 до 30 ученици, можеби двајца или тројца ученици ќе ја имаат оваа супериорна стапка на учење. Таквите ученици имаат тенденција да добиваат добри оценки и нивните акумулирани знаења и вештини се движат многу понапред од просечните студенти.

Едукација на талентирани и надарени студенти

Многу различни пристапи се преземаат во обидите да се обезбеди соодветно образовно опкружување за талентираните и надарените студентите. Ако постоеше еден „најдобар“ пристап, тогаш веројатно тој пристап ќе беше широко спроведен. Сепак, јасно е дека не постои еден најдобар пристап. Ова поле на развој на ИКТ и примената во образовниот процес не е повеќе нова вест. Веќе постојат експерти кои долго време работат и го проучуваат ова. Студентите сега имаат редовен пристап, не само до компјутер, туку и до интернет. Повеќе не е проблем недостатокот на компјутерска инфраструктура, туку нашиот образовен систем сега се соочува со проблем кои делови на ИКТ ќе им помогнат на надарените студентите да ги постигнат своите цели, а во исто време да е ефикасно. Ова не би бил премногу тежок проблем доколку ИКТ е нешто едноставно. Бидејќи надарените и талентирани студенти учат побрзо и подобро од просечните студенти, тие можат да постигнат повисоко ниво на познавање за поширок спектар на неколку дисциплини отколку просечните студенти. Секоја научна дисциплина има свои услови за тоа што претставува високо ниво на познавање. Меѓутоа, ако некој користи доволно широка дефиниција за решавање на проблеми, тогаш клучен аспект на нивото на стручност на една личност во дисциплината е колку лицето што ги поставува и решава проблемите во рамките на дисциплината. За многу видови

проблеми, ИКТ е моќен ресурс. Така, луѓето кои имаат широк спектар на знаење и вештини за ИКТ, имаат многу корисен и општ наменски ресурс.

Во последнава декада, голем број на експерти во полето на примена на ИКТ во образованието тврдат дека ИКТ сега е една од основите на образованието. Постои видлив напредок на интеграцијата на ИКТ во наставната програма во основното и средното образование и секојдневните активности во училницата, но овој напредок беше бавен. Постојат различни причини за ова. Некои, примери вклучуваат:

- ИКТ е релативно скапа и не е толку лесно достапна како другите „традиционални“ наставни средства, како што се хартија, молив и книги.
- Повеќето наставници имаат многу скромно ниво на знаење и вештини за ИКТ, особено затоа што ИКТ се однесува на решавање сложени проблеми и исполнување на комплексни задачи.
- Преку интеграција на ИКТ во содржината на наставната програма и наставните процеси ќе се направи голема промена во она што сега се претставува како добро образование. Многу родители, едукатори и политичари се спротивставуваат на оваа промена, секој од свои причини.

За да се намалат проблемите, треба добро да се спреми лекцијата и активностите што ќе се изведуваат за време на неа и да се осигуриме дека потребната опрема е достапна и не е резервирана од други. Ако работиме на нови програми или опрема, треба да бидеме сигурни дека ќе можеме да управувате со нив кога учениците се присутни.

Техники на ИКТ во наставата со надарени и талентирани

Мобилно учење (Mobile learning)

Мобилното учење е нова и многу ветувачка форма на учење. Всушност, тоа е следната генерација на е-учење. Развојот на мобилните телефони и апликации за истите, исто така влијаеше на едукативниот процес. Употребата на паметни телефони дава пристап до образовни ресурси насекаде и во секое време. Мобилното или „подвижно“ учење е форма на учење што го искористува потенцијалот што го нудат безжичните преносни технологии и се одвива без студентот да мора да биде на однапред одредена локација. Ние веќе живееме во ера на подвижност, каде уредите како телефони, таблети и лаптопи постојано се носат и користат насекаде (Sharples и други, 2005). Од таа причина, образованието мора да биде дизајнирано на таков начин што ќе ги поврзува луѓето со виртуелниот свет и ќе создаде мобилни заедници за учење. Така, учењето нема да се одвива на одредена локација, туку ќе се движи во просторот, времето, темите и технологиите. Според Тракслер, Мобилното учење е концепт што треба да се разјасни. Тој забележува дека поради сеприсутната дифузија на технологијата, природата на знаењето постојано се менува и со тоа се менува начинот на кој се шири учењето. Исто така, заради надарените и талентирани студенти, Мобилното учење мора да поддржува персонализирано учење, кое ги признава различните и може да ги поддржи индивидуалните ученици. Значи, студентите можат да го искористат просторот и времето за да ги прошират своите знаења. Главна задача во дизајнирањето на образование за надарените е да се промовираат збогатени програми. Придржувајќи се кон тоа, Мобилното учење може да помогне во индивидуалното учење, фокусирајќи се на потребите на секој ученик. Кобкрофт (Cobcroft и други, 2006) тврди дека мобилните технологии се способни да создаваат креативност, соработка, активности за критичко учење и комуникација со други студенти.

Постои голема разновидност во тоа како наставниците и учениците можат да ги користат овие дигитални медиуми. На овој начин, надарените студенти ќе имаат пристап до сите тие места за да ги изразат своите посебни таленти и да бидат поактивни во училницата.

Дигитална училница

Дигиталната училница има карактеристики на „традиционален час“, но не бара вистинско присуство на поединците. Заедничко место на учениците е мрежата, а не училницата. Виртуелната ситуација им дава можност на студентите да ги споделат своите прашања, своите мисли и тие имаат можност да комуницираат едни со други преку мрежата. На талентираните ученици им е потребен час без граници и ограничувања каде што ќе можат да ги користат нивните уникатни и посебни потреби за учење. Дигиталната училница е иновативна техника, која може да се користи со талентирани и надарени студенти и надвор од училишните активности. Секако, факт е дека современите студенти, се генерација која расте со новата технологија и од тие причини Пренски (Prensky, 2001) ги нарекува „дигитални домородци“, бидејќи тие се „мајчин јазик“ на дигиталниот јазик на лаптопи, телефони, интернет и други медиуми. Дигиталната училница нема ограничувања во просторот и времето и тоа е училница без граници. Надарените можат да користат технологија за да бараат информации за работи што ги интересираат и лесно да комуницираат со другите користејќи социјални апликации. Поради нивната способност да апсорбираат многу информации и да ги процесираат уште побрзо, им треба огромна разновидност на знаење за да го искористат на свој начин. Покрај тоа, дигиталната училница им овозможува на надарените можност да комуницираат едни со други внатре и надвор од училницата.

Паметна табла

Употреба на паметна табла е дел од технологијата што е корисна за академскиот развој на надарените студенти. Екрани осетливи на допир се поставени на ѕидот на училницата и проекторот покажува информации што можат да се манипулираат и прикажат со неограничени можности. Предноста на оваа технологија е во нејзиниот дизајн за употреба во пространа работна област со групна интеракција каде што надарените деца можат да комуницираат со други надарени деца. Учесниците стануваат визуелно и физички ангажирани бидејќи се поврзуваат со електрична содржина и мултимедија во заедничко опкружување за учење. Тие можат да манипулираат со текст и слики, да прегледуваат веб-страници, да пресекуваат и залепат истражувачки информации, да гледаат видео клипови, да формулираат графикони и да дизајнираат живописни и креативни презентации. Студентите ги комбинираат своите когнитивни и физички способности за да комуницираат со паметната табла.

Заклучок

Целта на овој труд е да се претстави како новата технологија, а особено информатичката и комуникациската технологија (ИКТ) можат да ги поддржат надарените и талентираните студенти. Преку презентирање на разни ситуации анализиравме дека надарените студенти можат да имаат различни придобивки и да добијат многу предности од употребата на ИКТ во своето образование. Надарените ученици кои имаат посебни образовни вештини, исто така, мора да се третираат на посебен начин. Употребата на разни техники за ИКТ може да помогне во оваа насока и да има одлучувачка улога во обликувањето на знаењето и вештините. Со користење на соодветни едукативни алатки што технологијата им ги нуди на талентираните и надарените, можат полесно и побрзо да ги развијат нивните посебни вештини и таленти.

Мораме да разбереме дека ИКТ е многу корисна алатка, која може да им помогне на ваквите студенти, бидејќи има потенцијал да создаде ефективни и независни средини идеални за

индивидуализирано образование. Персонализирано програми се идеални за надарените да можат да постигнат оптимални резултати. Во денешно време, технологијата е присутна во сите сегменти од нашиот систем, а е дел во животот и развојот на младите ученици и повозрасните студенти, па затоа образовниот систем мора да научи да ја прилагоди и да ја применува. Како што оваа технологија се развива, така и истражувањата на полето на употребата на овие технологии во образованието на надарените и талентираните ќе се зголемуваат.

Користена литература

A. Drigas, R- E Ioannidou, “ICTs in Special Education: A Review”, Commun. Comput. Inf. Sci., vol. 278, pp. 357–364, 2013.

J. Traxler, “Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having write”. International Review of Research in Open and Distance Learning, vol. 8, no 2, pp.1-12, 2007. https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.346

M. Prensky, “Digital Natives, Digital Immigrants”. On the Horizons, NCB University Press, vol. 9, no. 5, pp.1-6, 2001.

M. Sharples, I. Arnedillo-Sanchez, M. Milrad & G. Vavoula, “Mobile Learning: Small devices, big issues”. Technology - Enhanced Learning: Principles and Products, Chapter 14, pp. 233-249, Springer Netherlands, 2009. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_14

M. Sharples, J. Taylor, G. Vavoula, “Towards a Theory of Mobile Learning”. Mobile Technology: The Future of Learning in Your Hands. mLearn 2005 Book of Abstracts, 4th World Conference on m Learning, 2005.

R. Cobcroft, S. Towers, J. Smith & A. Bruns, “Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions”. Proceed-ings Online Learning and Teaching (OLT) Conference 2006, pp. 21-30, 2006.

Kristina Petrovska
Elementary school “Dame Gruev” - Bitola
k_petrovska@yahoo.com

Josif Petrovski
Faculty of Education
St. Kliment Ohridski University - Bitola
josif.petrovski@uklo.edu.mk

TEACHER’S CHALLENGES IN IDENTIFYING GIFTED AND TALENTS STUDENTS

Abstract
Constant development of the modern education that strives to meet the needs of each student individually also increases the number of professional obligations that teachers face in the educational process. Seeing as they are the ones who have the leading role in this area every new assignment they get contributes toward new challenges and new experiences. This often leads to overwhelmed teachers and it becomes significant problem when certain goals are meant to be achieved.
This paper tries to show one of the many challenges of contemporary education that teachers face that refers to a relatively small group of students but represent an important part of the society needs. We direct our attention towards the gifted and talented students that unfortunately often remain unnoticed as such during the educational process. Therefore, this paper will focus on the problems that rise in the process of identifying these groups of students by the teacher as the person who spends the most time with these students and who is competent enough to identify talents and giftedness of certain students. The basic types of giftedness among students will be discussed; the principles and methods of identification will be outlined and special attention will be assigned to the most common problems and errors in identifying these students.
Key words: Teacher, giftedness, identification, challenges.

ПРЕДИЗВИЦИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИ УЧЕНИЦИ

Апстракт
Постојаниот развој на современото образование што се обидува да ги задоволи потребите на секој ученик индивидуално, исто така, го зголемува бројот на професионални одговорности со кои се соочуваат наставниците во образовниот процес. Гледајќи дека тие се оние кои ја имаат водечката улога во оваа област, секоја нова задача што ја добиваат придонесува за нови предизвици и нови искуства. Ова често доведува до презаситеност на наставниците и станува значаен проблем кога треба да се постигнат одредени цели.
Овој труд се обидува да го покаже еден од многуте предизвици на современото образование со кои се соочуваат наставниците, а тој се однесува на релативно мала група студенти, но тие претставуваат важен дел од потребите на општеството. Ние го насочуваме нашето внимание на надарените и талентирани ученици кои, за жал, честопати остануваат незабележани како такви во текот на образовниот процес. Затоа,

овој труд ќе се фокусира на проблемите што се јавуваат во процесот на идентификување на овие групи ученици од страна на наставникот како личност која поминува најмногу време со овие ученици и која е доволно компетентна да ги идентификува талентите и талентите на одредени ученици. Се дискутира за основните видови на надареност кај учениците; ќе бидат наведени принципите и методите на идентификација и ќе се посвети посебно внимание на најчестите проблеми и грешки при идентификувањето на овие студенти.
Клучни зборови: Наставник, талент, идентификација, предизвици.

Вовед

Една од карактеристиките на секое развиено општество е да го насочи вниманието кон оние на кои им е потребна помош. Развиено општество со општествени одговорности им помага на своите членови на кои им е потребна помош и не само што ги поддржува слабите членови, туку и оние потенцијално силни - надарени и талентирани деца. Таквите членови можат значително да придонесат за иднината на нивното општество и на светот. Надарените и талентирани луѓе, особено, ќе придонесат за развој и напредок во општеството. Неопходноста за ефикасно идентификување и грижа за надарени и талентирани деца беше водечка идеја за овој труд. Основното и средното образование се важни фази на детското образование каде надареноста и талентираноста можат да бидат откриени, поддржани и развиени од страна на наставниците.

Со цел да се откријат и идентификуваат талентираноста и надареноста, корисно е да се применат оние модели што се претставени со обемни вербални дефиниции. Вакви модели постојат во разни видови, од едноставни (Трите прстени на Ренцули (Renzulli, 2016)) до повеќедимензионални (Минхенскиот модел на надареност и талент (Heller и др., 2006). Нормално, моделите, како и дефинициите, значително се разликуваат меѓу себе, па оттаму нивната примена зависи од ситуацијата во која се наоѓаат едукаторите. Се проценува дека учениците кои се надарени и високо талентирани опфаќаат од 5 до 15% од сите ученици во една заедница, пример училиште. Учениците во училиштето можат да покажуваат зголемени можности во креативноста, музиката, танцот, уметноста, спортот и слично. Како главни интелектуални карактеристики кои покажуваат кон надареност се:

Вербално владеење. Надарените деца користат напреден вокабулар од раните години. Тие прикажуваат флуиден, описен орален јазик, рано совладување на фонетскиот код и граматиката. Може да користат зборови или фрази од други јазици асимилирани на нивниот мајчин јазик во предучилишна возраст. Овој богат вокабулар и специфичен начин на зборување може да предизвикаат проблеми во комуникацијата со нивните врсници. Вербалното владеење може да биде пасивно затоа што развојот на размислување е пред развојот на говорот. Во овој случај, постои ризик надареноста да остане неоткриена.

Моќ на апстракција. Заедно со висока креативност, оваа способност им помага на децата да произведуваат оригинални производи и идеи. Децата сакаат да си играат со зборови, уживаат во вербални загатки и експерименти во природните науки.

Метакогнитивни вештини. Надарените деца имаат свои знаења за тоа кога и како да користат посебни стратегии за учење или за решавање проблеми. Метакогнитивните вештини им помагаат на децата да го планираат, следат и проценуваат нивното размислување. Децата често користат понапредни стилови на учење отколку нивните врсници.

Критичко размислување. Надарените деца имаат тенденција да предизвикуваат наставници, возрасни или „експерти“. Тие се скептични во врска со фактите што ги добиваат и бараат дополнителни информации.
Флексибилно и оригинално размислување. Надарените индивидуи сами бараат одговори. Нивната фантазија е богата, тие лесно ги искажуваат своите ставови. Нивната работа и производи се често уникатни.
Смисла за хумор. Имаат смисла за хумор што се разликува од нивните врсници. Тоа е комбинација на брилијантни вербални вештини и генерализирање.
Рано читање. Во литературата можеме да го најдеме терминот „деца со хартија и молив“ (Фримен, 1979). Повеќето од надарените деца се заинтересирани за букви и броеви. Тие се способни да создаваат зборови од букви во рана возраст понекогаш дури и порано отколку што почнуваат да зборуваат. Некои експерти (на пример, P. J. Стернберг) сугерираат дека можноста за читање пред детето да достигне четири години е знак на исклучителна надареност. Често оваа способност кај децата е мотивирана од нивните природни интереси, но постои и можност оваа способност да е охрабрена од амбициозни родители.
Брза, точна меморија. Надарените деца се брилијантни набљудувачи и имаат големо внимание на деталите. Тие претпочитаат логично размислување од меморирање.
Хоби и интереси. Децата имаат тенденција да се фокусираат на книги, енциклопедии, атласи, компјутери, шах. Тие уживаат во класификацијата и генерализација на информациите.

Некои од индикаторите кои покажуваат на надареност и талентираност кај учениците се одредени индивидуални карактеристики:
◆ Живописна имагинација (сонување со отворени очи): Надарените деца можат многу креативно да мечтаат. Кај нив мечтаењето има повеќе креативни отколку ескапистички карактеристики.
◆ Мотивација: Обично внатрешната мотивација преовладува спрема надворешната мотивација. Овие деца копнеат по учење и добивање нови информации и имаат различни интереси. Менталната активност воопшто не ги заморува. Немаат желба за работа во области кои не им се во интерес.
◆ Голема вклученост: Некои надарени и талентирани деца имаат високо ниво на енергија за омилените активности уште од најмала возраст. Може да се појави нервоза кога им се задаваат други активности.
◆ Супер-чувствителност и дополнителна перцепција: Многу надарени и талентирани деца се емотивно чувствителни. Тие интензивно ги перципираат субјектите и појавите. Тие можат да бидат чувствителни на естетика, хармонија и слично.
◆ Перфекционизам: Некои надарени и талентирани деца се многу амбициозни и имаат тенденција кон перфекционизам. Овие деца можат да бидат многу самокритични или да станат емотивни, дури и ако го направиле она што се очекувало од нив.

Фази на идентификација и дијагноза
Според експертите, процесот на дијагностицирање се состои од три последователни фази: номинација, психолошка дијагноза и педагошка дијагноза. Со оглед на горенаведените принципи на надареност и талент, детето треба постојано да се следи, бидејќи различни деца покажуваат различни карактеристики, во различни временски

периоди. Значи, не сите надарени и талентирани деца се исти. Некогаш, потребно е и повеќе пати во различни периоди да се направат фазите на идентификација и дијагноза.
Фаза 1. ПРЕДИЈАГНОЗА (НОМИНАЦИЈА): Номинирањето обично го прави родител или наставник. Во фазата на пред-дијагноза се применуваат вообичаени методи на идентификација, како набљудување на зададени активности или интервју – разговор на одредени теми. Резултатите од набљудувањето може да се запишат во т.н. скала за номинирање што се изјави за знаци на надареност. Одговорниот потоа го проценува нивото на надареност според скалата.
Фаза 2. ПСИХОЛОШКА ДИЈАГНОЗА (ПОТВРДА). Дијагнозата за надареност ја даваат педагошки и психолошки центри за советување. Прв дел од испитувањето е дијагностицирање на коефициентот на интелигенција и профил на когнитивни способности што го прави психолог. Ако резултатот на коефициентот на интелигенција е 130 или повеќе, се преминува на втор дел - Комплексниот преглед, кој се состои од анамнеза (семејна и лична); IQ и профил на когнитивни способности; креативност; тест на личноста; социјални и комуникациски вештини; читање и пишување; мотивација и интереси, стручна ориентација; исклучителни перформанси или активности на училиште и надвор од училиште итн.
Фаза 3. ПЕДАГОШКА ДИЈАГНОЗА. Педагошката дијагноза е поделена на две фази - почетна и континуирана.
Почетната педагошка дијагноза се поставува пред креирањето на индивидуалниот план за образование и е од суштинско значење за дополнување на образовниот процес на детето. Овие резултати се однесуваат на содржината на наставните програми и наставни методи и влијаат врз индивидуалниот план за образование што задолжително го креира училиштето ако е покажана исклучителната надареност на детето е заверена од педагошките и психолошките советувалишта.
Оваа фаза на педагошка дијагноза се фокусира на добивање што повеќе факти потребни за индивидуалниот план за образование. Најчесто користените методи на педагошка дијагноза се набљудување, интервју и анализа на активностите на детето. Вака се дефинираат областите кои се во интерес на детето, а со тоа може да се адаптира наставната програма или вон школските активности.
Континуирана педагошка дијагноза се однесува на повторна проценка по одредено време на индивидуалниот план за образование и негови измени и дополнувања .

Заклучок

За да ги идентификуваат надарените и талентирани ученици, училиштата прво мора да ја разберат надареноста и талентот. Некои надарени студенти не може лесно да се идентификуваат, бидејќи многу фактори може да го прикријат изразот на надареност. Важно е да се знае дека надарените и талентирани ученици се наоѓаат во сите заедници без оглед на нивната културна, социо-економска или етничка припадност. При идентификација на надарените ученици, ние сме во можност да ја одредиме областа на надареност на ученикот и нивото на надареност.
Идентификацијата е процес со дијагностичка цел. Заемна соработка помеѓу родителите, наставниците, училишните психолози и други професионалци е задолжителна. Идентификацијата треба да се случи во текот на школувањето, а не само во одредено време, како на пример во
запишување. Откако ученикот ќе биде идентификуван како надарен, училиштата можат да користат соодветни образовни одредби и стратегии за да се грижат за нив. Во тој

процес, училиштата може да најдат дека учениците имаат дополнителна надареност и во други области.

Овие се главните цели за идентификување на надарени и талентирани ученици и посакуваните резултати од успешното идентификување.

Користена литература

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, *49*(1), 68-79.

Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D., & Bland, L. C. (1995). Instruments Used in the Identification of Gifted and Talented Students.

Heller, K. A., & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, *46*(3), 302-323.

Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, *2*, 147-170.

Parke, B. N. (1981). Identification of gifted and talented students. *Journal of Career Education*, *7*(4), 311-317.

Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press.

Tuttle Jr, F. B. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. NEA professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516.

М-р Марина Кузмановска

Улогата на семејството во поттикнување и развојот на надареноста, талентираноста и креативноста

Апстракт

Семејството носпорно е основна институција која низ историјата наназад, како и денес е примарна во процесот на социјализација на личноста. Како составен дел на општството семејството не останува изолирана клетка. Тоа е основна клетка во која детето што поседува талент и воопшто кај просечните деца го осознава, ги добива првичните сознанија за она што го опкружува, за доброто и злото, за убавото и неубавото.

Фундаменталното значење на семејството се состои во тоа да му овозможи на надареното,талентирано или креативно дете само да создава и слободно да се изразува. Семејната средина, е многу важен факто во кој се создава атмосфера каде што детето е слободно да го развие идентитетот при што ги унапредува индивидуалните мисли и ги изразува слободно. Во семејството се подржуваат во произнесувањето на индивидуалната размисла што е од исклучителна важност за јакнење на ниванта самодоверба. На тој начин се зголемува веројатноста да се создадат поединци кои ќе бидат ислкучително надарени, талентирани или креативни и компетентни во својата работа.

Родителите се најважната акла која мора да ги одржува врските со своите деца, но во исто време треба да им дадат простор за развивање на сопствена автономија, независност како и развивање на психолошка и емоционална сопственост.
Клучни зборови: Семејство, идентитет, творечки вештини, автономија.

The Role of the Family in Promoting and Developing Giftedness, Talent, and Creativity

Abstract

The family is undoubtedly a fundamental institution that has historically been as primary in the process of socialization of the person as in history.As an integral part of society, the family does not remain an isolated cell. It is a basic cell in which a child possessed by talent and in the average child in general, receives the initial knowledge of what surrounds him, of good and evil, of the good and the beautiful.

The fundamental meaning of the family is to enable a gifted, talented or creative child to create and express himself or herself. The family environment is a very important factor in creating an atmosphere where the child is free to develop his / her identity while promoting individual thoughts and expressing them freely. The family is supported in expressing individual thought that is of utmost importance in strengthening one's level of self-confidence. This increases the likelihood of creating individuals who are extremely gifted, talented or creative and competent in their work. Parents are the most important asset that must maintain relationships with their children, but at the same time they should be given the space to develop their own autonomy, independence as well as the development of psychological and emotional ownership.

Keywords: Family, identity, creative skills, autonomy.

Вовед

Теоретичарите, кои се сомневаат во значењето на влијанието на животната средина врз однесувањето на детето, ја потенцираат важноста на социјалниот процес и важноста на социјалното учење преку засилено учење и набљудување.

Почетоците на социјалните модели, стекнати во семејството, се пренесуваат во текот на развојот во други области на меѓучовечките односи, децата ги пренесуваат научените модели од семејството за да комуницирате со нивните врсници во другите средини. Со оглед на тоа што социјалната интеракција вклучува разновидност од социјални вештини, социјално кометентните деца го ускладуваат нивното однесување со други луѓе, така што тие наоѓаат "заеднички јазик", споделуваат информации и ги испитуваат сличностите и разликите во согласност со предходно научените психосоцијални вештини. Психосоцијалните вештини се состојат од основните социјални вештини, вештини поврзани со функционирањето во групата, кои се занимаваат со емоции и стрес, и алтернативи за агресија.

Можеме слободно да заклучиме дека децата ги учат социјални вештини на моделите на однесување од неговата околина. Детето може да донесе психосоцијалните вештини како што се: кооперативност, одговорности, емпатија, великодушност, љубезност, љубопитност ...

Но исто така и вештини како што се: судири, скржавост, конформизам и себичност кои се поврзани со проблеми во социјализацијата.

Главен показател за правилен креативен развој на личноста представува поврзаноста со социјалната средина, ефикасноста и снаодливоста во креативното делување кај учениците. Тоа е така бидејќи независноста во голема мера зависи од слободата на креативното изразување на идеи, мисли и акции. Со оглед на тоа што семејството како главен императив представува примарна социјална средина, со тоа ќе ја етаблираме и неговата улога во развојот на независноста на децата и креативноста.

Дефинирање на поимот семејство

Семејството е најважниот фактор на формирање на личноста, неговиот ефект е најважен во првите години на животот, и тоа е исклучително важно за нормален развој на личноста, детето да биде сакано каде ќе се чувствува безбедност (што зависи од односот меѓу родителите.

Дали детето ќе биде социјално компетентно или не, зависи од способностите за контрола на емоциите, знаењата и разбирањата за животната средина, социјални вештини, како и од способноста на детето. Компетентното детедете може да ги искористи предностите на стимуланси од животната средина, сопствената иницијатива, и да се постигнат добри развојни резултати кои ќе овозможат задоволително и компетентно учество во заедницата каде што детето припаѓа.

Во семејството се стекнува чувство на безбедност и сигурност со помош на охрабрувањето кое се добива од родителите. Туака се развива чувството на блисост, внимание, грижа и заемништво од кое подоцна ќе произлезат знаењата, вештините,

ставовите и вредностите кај личноста. Во прилог на истакнатите ставови одат и истражувањата на современите психолози кои истакнуваат дека "примарната социјализација на детето секогаш се врши во рамките на примарните груп, т.с. во помали групи каде взаемните односи меѓу луѓето се лични, спонтани, човечки, интимни каде надареното дете до некоја мера ужива заштита, симпатија и сигурност на групата".[1]

[2]Постојат различни размислувања за семејството,па според тоа сосема е логично што постојат голе број на дефиниции за структурата и начинот на функционирање на едно семејство. Важно е како членовите во семејствота ќе изнајдат заеднички јазик со кој ќе комуницираат меѓу себе, колку што може да се задовлуваат поединечните потреби на секој член во семејството.

Во семејството се поставуваат основните темели на емоционланиот и когнитивниот развој, ја детерминира ориентацијата на дететто кон иднината,кон поставувањето цели, кон усвојувањето и градењето вредности и кон создавањето однос кон традицијата. Делувајќи образовно,семејството учествува во изградувањето на идентитетот на детето, на неговата самопроценка и чуството за компетентност.

Детето стекнува диспозиции во семејството кои се поволни за учење или не, на пример се здобива со ниво на барања, мотивација за учење, самоконтрола или способност за кооперација. Исто така доаѓа до израз и влијанието врз ставовите, интересите, стекнувањето на знаење, слика за смиот себе мотивирачки способности и тн. Што се однесува на односот меѓу родителите и креативните деца значајна е општата атмосвера која владее во семејството, како што е чувството на сигурност, довербата и љубовта. Од посебна важност е и меѓусебното однесување на родителите, како и односот кон нивните деца во периодод на психо-физичкиот развиток на детето во времето на пубертетот кога адолесцентот жувее во еден посебен свет, има свио објаснувања за мноштво појави во кои се сретнува а посебно ова се појавува кај надарените и талентирани деца каде имагинацијата и креативноста се на многу високо и завидно ниво. [3]

Cornell и Grossberg (1987), како најважни карактеристики на семејната средина за успешно лично прилагодување на креативно надарените деца ги издвојуваат кохезијата, отвореноста и конфликтите.

Кохезијата представува степен на посветеност како помош и поддршка која членовите во семејството си ја пружат меѓусебно. Отвореноста е мерка во која членовите на семејството се охрабрени да делуваат отворено и директно истражувајќи ги своите чувства. Конфликтите ја мерат количината на лутина, агресија и недоразбирања помеѓу ченовите во семејството.

За детето најважно е да живее во семејство во кое ќе преовладува семејната интеракција која треба да биде отворена и кооперативна, со избегнување на несигласувања и слобода за личното истражување.

---

[1] К.А. Несторовска, Соработката
на училиштетео со родителите, Битола 1997 стр. 43

[2] M. C.Obradovic, Nadarenost
Razumjevanje,prepoznavanje,razvivanje,str78

[3] Арнаудова,В., Ачковска Лешковска, Е. (2000) *Надарено дете,* Филозофски факултет, Скопје,стр.56

Успешни родители се оние кои им обезбедуваат на своите деца стабилно семејно опкружување со позитивни вредности кои ги нагласуваат високи образовни постигнувања, семејна кохезија, упорна работа и почитување на наставниците, како и примена на специфични стратегии (Tsai.2000).

Успешни родителски стратегии се: квалитетно поминато време со своите деца од кое ќе имаат корист, постојани разговори и активно слушање и следење на своите деца, подучување на децата од најраното детство преку обезбедување на стимулативно опкружување, охрабрување на децата да работат добро преку давање на модел за углед, јакнење на детските добри навики, давање на предизвици преку поставување на цели засновани на нивните способности, изградување на самодовербата, координирање на конзистентната работа помеѓу родителите и наставниците, охрабрување на децата да станат креативни и продуктивни, помагање на децата да направат равнотежа на она за што се посветени.

Охрабрувањето на децата да постанат креативни и продуктивни представува посебна стратегија чија примена значајно допринела за децата да постигната високи достигнувања. Успешни родители се оние кои им даваат личен пример на своите деца преку односот на сопствениот живот и работа, стабилност во меѓусебните односи и позитивен однос кон својата улога како родител. Родителите кои се трудат, кои се успешни и задоволни од постигнувањата, им нудат на децата активен и реален однос на сопствениот развој кој води до задоволувачки резултати, што делува поттикнувачко. Подршката од страна на родителите и емотивното прифаќање ќе резултира со интеграција, самодоверба, внатрешна хармонија, истрајност и со развој на вештините, при што ќе се развие способноста за индивидуалност, љубопитност, интерес и спремност да се одговори на предизвиците.

Взаемното делување на семејтвото и училишниот воспитен модел представува првиот чекор во обезбедување на подршка на целокупниот детски развој.[4]

Заклучок

Од овде може да се заклучи дека унапредувањето и развивањето на кративноста треба да се истражва пред се како културен феномен, особено зарди неговото се поголемо значење во развивањето на човековите интелектуални способности, и унапредувањето на целокупниот процес на хуманизација. Затоа, за да успеме во оваа наша намера, во равојот и унапредувањето на надареноста и креативноста, потребно е да ја направиме истата како една мултидимензионална концепција во културата.

На тој начин ќе сметаме дека сме реализирале дел од поставената задача. Ако, пак со ваквото истражување предизвикаме поставувања на некои прашања, и го подигниме нивото на радозналост за поставената проблематика, мислам дека тоа е секако одреден доптринос во создавање на услови за унапредување и развој на оваа проблем.

Како истакнува проф. Максич, поттикнувањето на детската фантазија,е императив за развој на креативноста во младиот период кај личноста. Колку повеќе современиот свет креативноста ја гледа како едно од решенијата за проблемите со кои се соочуваат,толку бенефитите ќе бидат поголеми

Сосема сум сигурна, дека не би било добро да се движиме во наредните децении без максимално искористување на капацитетите кои ги имаме.

[4] **С.Максич и С. Мирков,(Сарадња школе и породицу у постицању талента и креативноти младих-Институт за педагошка истраживања-Београд)**

Користена литература

1. Арнаудова,В., Ачковска Лешковска, Е. (2000) *Надарено дете,* Филозофски факултет, Скопје
2. Ачковска-Лешковска, Е.,Надареност, Универзитет "Св. Кирил и Методиј"-Филизофски факултет, 2009
3. Арсовска Несторовска, К.,Соработка на училиштето со родителите,Микна,Битола,1997
4. Арсовска Несторовска, К., Влијанието на глобалните општествени промени на општествената положба на семејството, студија на случаи Битола, Докторска дисертација, Скопје, 1998
5. Čudina-Obradpvić, M., Nadarenost-razumijevanje, prepoznavanje, razvivanje, Skolska kniga – Zagreb, 1990
6. Ferbežer, I., Darovitost-izabrani po radovi prezentovani u svetu, Visa skola za obrazovanja vaspitaća, Vrsac, 2002
7. Jasmina Šefer, Visa škola za obrazovanje vaspitača-Vršac, Zbornik 4, Vršac, 1998

ПОВРЗАНОСТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНИТЕ ВРДЕНОСТИ СО ЗНАЕЊЕТО

Вонр. Проф. Д-р Виктор Митревски
Педагошки факултет – Битола
viktormitrevski63@gmail.com

Доц. Д-р Весна Стојановска
Педагошки факултет – Битола
stvesi@yahoo.com

АПСТРАКТ

Општо познато е дека знењето и континуитетот на учење претставуваат клучните елементи на успешност на секоја институција, поготово кога станува збор за високо-образовните институции. За знаењето како невидлив имот или општо познат како индивидуален капитал во образовните институции постојат повеќе теоретски размислувања и дефинирања, од збир на корисни и употртебливи знења, до збир на синергирани знења, искуства, откритија, иновации и процеси кои се корисни и во се функција на самиот општествен поредок. Во основа станува збор за нематеријален капитал кои се базира на човечките вредности, способности и знење. Заеднички вредности кои ги поседуваат високо–образованите институции и кои во основа зависат од индивидуалното и колективности знење. Индивидуалното знење кое постои во способностите, вештините и главите на единките и колективното знење кое се шири, споделува и пренесува помеѓу членовите на иснституцијата и надвор од неа кон нејзините корисници.

Она што е заедничко во вреднувањето скоро за сите високо–обрзовни институции е фактот дека знаењето кое се поседува претставува водечки ресурс за постигањата и одржливата конкурентска предност, и на кое мора да му е посвети посебно внимание, изнаоѓаќи различни методи и начини како истото максимално да се искористи и ја допре својата права вредност.

Нашите размислувања не наведоа да направиме едно истражување кое ќе го реализиравме во неколку високо–образовни институции, во кои ќе може да се согледа каква е улогата на знењето и колку постигнатите индивидуални вредности се признаваат и вреднуваат.

Клучни зборови: вредности, капитал, знење, институции.

ВОВЕД

За создавањето и вложувањето во знаење, многумина го делат мислењето дека тоа всушност е вложување за создавање и градење на индивидуален, сосптвен, интелектуален капитал. Каптал за кој се мисли дека е најголема и најприфатлива инвестиција во животот на човекот, кој несомнено може да го подигне и му овозможи брзо и ефикасно прилагодување и снаоѓање во најразлични сложени и новонастанати ситуации, поготово во денешните бурни техничко-технолошкие и социо-економски транзиции и случувања.

Кон управувњето со знење (менаџментот на знење) може да се гледа исклучиво како кон еден генератор или движечка сила која прави спој помеѓу ентузијазмот на едикната и институциналните способности за иновирање и следење на современите текови во научните и образовните случувања. Тоа е процес на следење и интегрирање на нови сознанија, искуства и промени, кои можат да доведат до унапредување и подобрување на научно-образовните ефекти, а се јавуваат ислучиво како последица на новите знаења до кој може да се дојде (Митревски, 2018). Вложувањето во знење во една образовна институција претставува создавање на заеднички сопствен интелектуален капитал, преку кој истата се препознава и ја прави поразлична од сите други.

Предмет на нашето истражувањето ни беа давателите и корисниците на знење, кои всушност се и директни учесници во процесот на менаџмент со знењето во високо-образовните и научни институции, а целта и намерата да се види каква е поврзаноста и какви релации постојат помеѓу знењето и интелектуалните вредности кои се добиваат во ваквите институции.

ИНТЕЛЕКТУАЛЕНИОТ КАПИТАЛ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Проценките за нивото на кое котираат високо-образовните институции многу често се потпираат на интелектуалните капацитети со кои тие располагаат и кои ги нудат, што несомнено дека е една од дилемите кои треба во иднина да бидат предмет за натамошна поширока анализа. Денеска не е доволно само да се има знаење, способноста на образовните институции се огледа точно во менаџирањето со знење и негово имплементирање како краен продукт во процесот на учење. Самиот образовен процес не смее да се состои само во собирање на информации и катаголизација на факти, туку да се посматра како систем на созананија кои ќе делуваат и вијаат мотивирачки на човековите сваќања за престојните трендови. Секоја модерна образовна институција потребно е да биде ориентирана и се потпира кон реалните современи погледи и случувања во светот, во кои менаџментот на знаење се јавува како еден од најзначајните, ако не и клучен фактори за натамошниот развој.

Носечки потенцијал на високо-образовните институција е точно интелектуалниот капитал или како што уште некои го нарекуваат опипливиот капитал, интегриран од три значајни компоненти. Во неговото дефинирање учествуваат *човечкиот капитал, структурниот капитал* и *релацискиот капитал,* кои делуваат во интегрирана функционална заеднчка спрега и поврзаност, градеќи една неделива целина.

Значајноста на човечкиот капитал во образовните институции се огледа преку знењето и вештините кои поединецот ги поседува, а се стекнува по пат на образование, искуства и обуки.

Структурниот капитал подразбира примена на најразлични нови софистицирани техничко-технолошки процеси и компјутерски модели и системи, кои во соработка и примена со формите и методските постапки претсатвуваат составен дел од образовниот систем.

Додека релацискиот капитал се огледа преку воспоставените односи на меѓусебна соработка и комуникација помеѓу професорите, стручните соработници и корисниците односно студентите на факултетите и другите високо- образовни институции.

МЕНАЏМЕНТОТ НА ЗНАЕЊЕ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Имаќи го во предвид влијанието и фактот дека наставниот и професорскиот кадар во високо-образовните институции се една од клучните компоненти за успешносто ширење и користење на знењето кај студентите, нивните постигања во образовниот процес се основен показател за ефикасноста во работењето на институцијата. Успешнста на менаџментот на знење се огледа преку имплементацијата на активностите во наствниот процес во кој крајната цел е создавање на дополнителни вредности кај сите корисници, студенти, наставници, професори и други заинтересирани во високо- образовните институции, а го карактеризираат неколку фази или чекори кои се меѓусебно поврзани: создавање и креирање на знењето (*Creation*); освојување на знењето (*Capture);* проширување, зачувување и складирање на знењето (*Storing*); трансфер и поделба на знаењето кон и со други (*Sharing*)и примена на знењето (*Application*).

Познати се повеќе гледишата за поделбата на знењето, помеѓу кои епистомолошкото и онтологошкото кои укажуваат за поделба на експлицитно и преќутно *(tacit)* знаење (епистемологија) и индивидуално и колективно (онтологија) знење. Она што објективно е најзначајно за високо-образовните институции е експлицитното знење кое дава широки можности за негова примена, пред и се, пренесување и обременување помеѓу давателите и корисниците на знаење (*професор- професор; професор- студент; студент- студент*). Добро е тука да ја споменеме поделбата според формите на знаење во кое се идентификувани трте форми на знаење: *јавното знаење, заедничкото искуство* и *личното знење*.

Јавното знење или експлицитното знење (достапно за сите) е со најширока примена во образовните системи, поготово во високото образование кое е на највисоко ниво и има најширока примена помеѓу професорскиот кадар и студентите. Заедничкото искуство се огледа преку постоење на широко ексклузивно власништво на релација професор- професор и професор- студент. Под лично знење се подразбира знењето до кое најтешко се доаѓа и кое го поседува самата единката. Се однесува на стекнато знењето кое го поседува професорот, наставникот или студентот, всушнст се работи за способност и компетентност, односно стилот и мајсторството на работа, или знење кое го има стекнато самата личност. Она што ги

поврзува сиве овие форми на знења е неопходноста како да се користат или правилно применуваат (продуктивното знаење), за што е потребна организирана и систематска работа за примена на знењето во соодветни нови и сложени услови. Високо-образовните институции впрочем се тие кои го нудат и продаваат ваквото знење во организираниот систем на образовниот процес. Во контекс на претходно изнесеното ќе ги споменеме причините заради кои не се доаѓа до правилно усвојување и поделба на знењето, а тоа се: игнорирање; непостоење на апсорциски капацитети; недостаток на комуникација и недостаток на мотивација (O'Dell and Grayson, 1998). А она што и натаму останува како дилема е „колку се доаѓа до потребното знење", дилема или прашање кое треба во идниа да биде предмет на една поширока дебата.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИОД ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО

Наведеното истражувањето е само дел од едно поголемо истражување извршено во текот на 2019/20 година од страна на студенти и професори на Педагошкиот факултет во Битола. Во предметниот фокус од поширокото истражување опфатени се одредени актуелни состојби во високо-образование институции од Охридско-Пелагонискиот регион, поконкретно областа од вреднување на постигањата во високото образование.

3.1.Примерок на испитаници

Во истражувањето опфатени ни беа вкупно 96 испитаници, од кои 75 студенти, 9 соработници и 12 професори од неколку високо-образовни институции во Битола (Педагошки факлулте, Висока медицинска школа, Факлултет за Биотехнички науки и Високата стручна школа Бизнис Акдемиа Смилевски).

Примерокот на испитаници формиран по случаен избор.

3.2.Примерок на варијабил и применети инструменти и методи

Од истражувачките инструменти, а со цел обезбедување на релевантни податоци со квантитативни показатели на скала од 1 до 5 извршена беше проценка на дадени ставови. Вкупна бројка на индикатори (варијабли) брои осум, со кои се објаснува дел од просторот на интелектуалните вредност и менаџментот на знење. При изработката на инструментите водено е сметка за објектнвноста, целисходноста, економичноста, практичноста и применливоста на истите.

За потребите на овој труд од просторот на дескриптивната статискика користени се: рангот, минималните и максималните вреднсти, аритметичката средина, стандардната девијација, варијансата и показателите за распределбата на вредностите на кривата, скјуникс и куртозис. Од просторот на компаративната анализа (каузални процедури) користена е корелациона матрица. Податоците обработени се со примена на статистичката програма SPSS.

РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Индикатори

1	*VAR00001*- Интелектуалните вредности во образовнте инситуции се признаваат и вреднуваат
2	*VAR00002*- Постои доверба во Нашата институција како давател на знење
3	*VAR00003*- Давателите на знење (професор/ наставник) се најдоговорни за ефектите на интеракција во наставниот процес
4	*VAR0004*- Довербата во давателот на знење (професор/ наставник) го олеснува процесот на учење
5	*VAR00005*- Институцијата во целост е посветена на унапредување со знењето
6	*VAR00006*- Во Нашата институција на клиентите им се посветува доволно внимание за да можат да се стекнат со потребното знење
7	*VAR00007*- Во институцијата исполнети се очекувањата од добиените знења
8	*VAR00008*- Лицата кои располагаат со интелктуални знења се посебно ценати во нашата институција

Во табеларниот преглед бр. 1 дадени се податоците на испитаници во истражувањето од извршените проценки. Прикажани се основите дескриптивни показатели, бројот на испитаници (N), рангот (Range),

минималниот (Minimum) и максималниот (Maximum) резултат, аритметичката средина (Mean), стандардната девијација (Std. Deviation), варијансата (Variance) и показателите за распределба на вредностите на кривата, скјуникс (Skewness) и куртозис (Kurtosis). Од добиените резултати во сите индикатори (варијабли), може да се забележи дека вредностите се движат во границите од 3,39 до 4.44, односно најниски вредности забележани се во првиот индикатор *(VAR00001- Интелектуалните вредности во образовните инситуции се признаваат и вреднуваат),* додека највисоки вредности во четвртиот индикатор *(VAR0004- Довербата во давателот на знење (професор/ наставник) го олеснува процесот на учење).* Според добиени вредности во повеќе индикатори (пет) забележани се одредни отстапувања од нормалната дистрибуција (*VAR00002, Std. Deviation= 1,162; VAR00005, Std. Deviation= 1,176; VAR00006 Std. Deviation= 1,114; VAR00007, Std. Deviation= 1,076; и VAR00008, Std. Deviation= 1,205 .).* Вредностите кои укажуваат на степенот на наклонетост на кривата (*Skewness*) во два индикатори *(VAR00003- Давателите на знење (професор/ наставник) се најдоговорни за ефектите на интеракција во наставниот процес, Skewness= -1,091 и VAR0004- Довербата во давателот на знење (професор/ наставник) го олеснува процесот на учење, Skewness= -1,606)* укажуваат дека постои негативна асиметричност, што значи дека поголемиот број на добиени резултати се со над просечни резултати. Според резултатите кои укажуваат на закривеност на врвот на кривата (*Kurtosis*), може да се забележи дека во два индикатори постојат отстапувања. Поточно во третиот *(VAR00003- Давателите на знење (професор/ наставник) се најдоговорни за ефектите на интеракција во наставниот процес, Kurtosis= 1,280)* и четвртиот индикатор *(VAR0004- Довербата во давателот на знење (професор/ наставник) го олеснува процесот на учење, Kurtosis= 3,166),* забележана е лептокуртичност или повисока хомогеност, т.е., поголемиот број на вредности концентрирани се околу аритметичката средина.

Табеларен преглед бр. 1

Deskriptive Statistiks

VAR	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	Kurtosis
VAR00001	96	4,00	1,00	5,00	**3,39**	,988	,976	-,376	,176
VAR00002	96	4,00	1,00	5,00	**3,70**	1,162	1,350	-,577	-,437
VAR00003	96	4,00	1,00	5,00	**4,14**	,925	,855	-1,091	1,280
VAR00004	96	4,00	1,00	5,00	**4,44**	,792	,628	-1,606	3,166
VAR00005	96	4,00	1,00	5,00	**3,76**	1,176	1,384	-,945	,147
VAR00006	96	4,00	1,00	5,00	**3,50**	1,114	1,242	-,489	-,299
VAR00007	96	4,00	1,00	5,00	**3,51**	1,076	1,158	-,571	-,222
VAR00008	96	4,00	1,00	5,00	**3,53**	1,205	1,452	-,573	-,469
Valid N (listwise)	96								

Во интеркорелацискатата матрица (табеларен преглед бр. 2) дадени се добиените вредности од истражувањето со кои се утврдува коефициентот на поврзанст (Pearson Correlation) на применетите индикаторите со кои се објаснува дел од просторот на интелекталните вреднсти и знењето во високо-образовните институции. Според добиените вредности може да се констатира дека помеѓу критериумот (*VAR00001- Интелектуалните вредности во образовнте инситуции се признаваат и вреднуваат*) и предикторите (*остнатите индикатори*) постои поврзаност од ниско, средно и високи позитивно ниво. Највисоки вредности на корелација (од високо ниво) забележаи се помеѓу критериумот или првиот индикатор (*VAR00001- Интелектуалните вредности во образовнте инситуции се признаваат и вреднуваат*) со седмиот индикатор (*VAR00007- Во институцијата исполнети се очекувањата од добиените знења*), **r= ,674, N= 96, p= ,000**, додека најниски (од ниско ниво) со четвртиот индикатор *(VAR0004- Довербата во давателот на знење (професор/ наставник) го олеснува процесот на учење),* **r= ,280, N= 96, p= ,003.**

Поврзаност помеѓу предикторските индикатори констатирано е дека постои на ниско, срдно и високо позитивно ниво. Највисоко ниво на корелација констатирно е дека постои помеѓу шестиот (*VAR00006- Во Нашата институција на клиентите им се посветува доволно внимание за да можат да се стекнат со потребното знење*) и седмиот (*VAR00007- Во институцијата исполнети се очекувањата од добиените знења*) индикатор, **r= ,759, N= 96, p= ,000,** додека најниско ниво помеѓу четвртиот (*VAR0004- Довербата во давателот на знење (професор/ наставник) го олеснува процесот на учење*) со шестиот (*VAR00006- Во Нашата институција на клиентите им се посветува доволно внимание за да можат да се стекнат со потребното знење*) индикатор, **r= ,203, N= 96, p= ,024.**

Табеларен преглед бр. 2

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
VAR00001	Pearson Correlation	1							
	Sig. (1-tailed)								
	N	96							
VAR00002	Pearson Correlation	,588**	1						
	Sig. (1-tailed)	,000							
	N	96	96						
VAR00003	Pearson Correlation	,311**	,342**	1					
	Sig. (1-tailed)	,001	,000						
	N	96	96	96					
VAR00004	Pearson Correlation	,280**	,294**	,637**	1				
	Sig. (1-tailed)	,003	,002	,000					
	N	96	96	96	96				
VAR00005	Pearson Correlation	,615**	,686**	,369**	,373**	1			
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,000				
	N	96	96	96	96	96			
VAR00006	Pearson Correlation	,626**	,687**	,301**	,203*	,751**	1		
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,001	,024	,000			
	N	96	96	96	96	96	96		
VAR00007	Pearson Correlation	,674**	,562**	,311**	,279**	,705**	,759**	1	
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,001	,003	,000	,000		
	N	96	96	96	96	96	96	96	
VAR00008	Pearson Correlation	,507**	,567**	,341**	,250**	,581**	,529**	,544**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	
	N	96	96	96	96	96	96	96	96

ЗАКЛУЧОК

Имајќи ги во предвид досегашните теоретски сознанија за создавањето на интелектуалните капацитети и вредности во високо-образовните институции, може да се констатира дека менаџментот на знење (управувањето со знење) претставува клучен фактор во неговниот развој, поготово ако се земат во предвид компонентите кои учествуваат во дефинирањето и градењето на тој капитал (*човечкиот капитал, структурниот капитал* и *релацискиот капитал*). Практичното значење од нашето истражување на одреден начин е уште една потврда за важноста, влијанието и улогата на знењето во создавањето на интелектуалните вредности, од кое може слободно да се издвојат и неколку посебни заклучоци. Добиените коефициенти на корелација укажуваат дека постои висока поврзаност помеѓу интелектуалните вредности со довербата на институцијата како давател на знаење, со посветеноста и вниманието на институцијата во унапредување на знењето, со очекувањата кои ги дава институцијата, како и со ценетоста и мислењето за лицата кои располагаат со интелектуални знења. Генерално можеме да констатираме дека управувањето со знење во високо-обрзовните институции претставував една од главните карики во саздавањето на интелектуалниот капитал.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Cavaleri, S., Seivert, S., Lee, W.L., *Knowledge Leadership,* The Art and Science of the Knowledge – based Organization, Elsevier, 2005.

2. Mitrevski, V. i Aceski, A. Management of knowledge in organizations with different activities. Journal of „ *INDIAN JOURNAL OF COMMERCE & MANAGEMENT STUDIES", (*India*),* Vol. VIII, Issue - 1, 2017. Str. 22-27.

3. Митревски, В. Значењето на менаџментот на знаење за успешноста на образовните институции. **Во** *зборник на трудови* „Современите менаџерски предизвици и организиациските науки", Битола: Петта меѓународна научна конференција, 2018, стр. 355-363.

4. Митревски, В. и Митревска, М. Улогата на наставникот во процесот на менаџирање со знаење. ***Во*** *зборник на трудови* „Менаџментот и современите практики"со предметен фокус *Предизвици и можности во современите услови на работење*, Скопје: Шести меѓународен симпозиум, 2019, стр. 108-112.

5. O'Dell, K. and Grayson, C. J. If only we knew we know: Identification and Transfer of Internal Best Practices, Free Press, *California Menagement Review*, 40, 3, 1998, p.p. 154-174.

УЛОГАТА НА ИНФОРМАТИЧКО - КОМУНИКАЦИСКАТА ТЕХНОЛОГИЈА ВО ФУНКЦИЈА НА НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ

м- р Мирј ана Ристевска
СОУ„ Крсте П. Мисирков“ – Демир Хисар
e- mail : mi r eristevska@gmail . com

Апстракт

За информатичко-комуникациската технологија - ИКТ (eng. Information and communication technology (ICT) може да се рече дека денес е неопходен и важен дел од основните образовни знаења и вештини кои треба да се изучуваат истовремено со читањето и пишувањето. Тоа произлегува од фактот што нејзиниот забрзан развој, особено во последните години, има голем и забележителен удел во секој сегмент на животот на човекот не исклучувајќи го и начинот на реализација на наставата во училиштата.

Соодветната примена на ИКТ влијае врз забрзувањето, збогатувањето и продлабочувањето на процесот на стекнување вештини, врз мотивирањето на учениците за активно учествување во процесот на учење, врз запомнувањето на фактите, разбирањето на наставниот материјал, поврзувањето на училишното искуство со работната практика, како и во нивното потикнување за самостојна работа и истражување. Во согласност со нејзината улога е и практицирањето на учењето по електронски пат кое овозможува ученикот да биде центар на образовниот процес и да преземе одговорност за исходот од образованието. Е-учењето како алатка или систем на образование кој се базира на компјутерот овозможува процесот на учење да се изведува каде било и кога било.

Можноста за реализација на наставниот процес каде било и кога било може да претставува голема придобивка за задоволување на потребите на надарените и талентираните ученици за кои не можеме да кажеме дека секојдневно не се соочуваат со проблеми во врска со континуираното следење на наставниот процес при нивните подолги отсуства од редовната настава во текот на учествување на подготовки за натпревари. Надарените и талентираните ученици од кои, во согласност со нивните специфични способности, се очекуваат високи достигнувања и кои во согласност со таквите специфични способности имаат потреба од специфични услови и

можности за работа, имаат потреба од соодветна употреба на алатките на ИКТ.

Информатичко - комуникациската технологија, покрај улогата која во поново време ја има во текот на реализацијата на наставниот процес и врз исходите од учењето, игра голема улога, како што покажуваат истражувањата и во остварувањето на комуникацијата помеѓу надарените и талентираните ученици и нивната комуникација со наставниците.

Во овој труд е разгледана можноста за користење на алатките од Moodle платформата во реализацијата на континуираното следење на наставата од страна на талентираните и надарените ученици односно во остварување на комуникацијата со нивните наставници во текот на нивните отсуства од наставата и можноста за влијанието на оваа комуникација врз нивниот успех и редовноста.

Клучни зборови: ИКТ, Moodle, надарени и талентирани ученици, наставници,е-учење.

Вовед

Стремејќи се кон подобрување на условите за реализација на наставата и прилагодувајќи се кон новонастанатите услови современото училиште мора да се стреми да биде модерно, хумано, отворено и креативно и да ја менува крутата наставна програма со флексибилен курикулум поставувајќи го ученикот во неговиот центар и уважувајќи ги неговите потреби, способности и интереси. Во тој контекст е и работењето со надарените и талентираните ученици со цел кај нив да се развие креативното и што е уште побитно, критичкото размислување во текот на совладување на наставната содржина. Секако и наставници кои работат со овие ученици треба да бидат натпросечно заинтересирани да им помагаат на надарените и секогаш да бидат подготвени за соработка.

Со надарените ученици треба да работат наставници кои се здрави личности со широки интелектуални интереси, комуникативни, флексибилни, кои применуваат диференцирани пристапи и инструкции односно ги класифицираат задачите и исходите на учењето според нивоа и, што е од особена важност, ја користат образовната технологија во

реализација на целите при што во сите активности акцентот е ставен на надарените и талентираните ученици (Виолета Јанушева, 2012).

Информатичко-комуникациската технологија - ИКТ (eng. Information and communication technology - ICT) за многу кратко време стана една од основните составни делови на модерното општество. И многу земји ги сметаат за дел од основните образовни знаења и вештини кои треба да се изучуваат истовремено со читањето и пишувањето. Е-учење е учење по електронски пат што значи дека знаењето не се добива од книги или предавања на наставник, туку со користење на електронски средства.

Оваа година во центарот на пандемијата од коронавирусот, covid -19 прилагодувајќи се на новиот начин на живеење се соочивме со потребата од реализација на целокупната настава во целото образование користејќи ги ИКТ алатките..При тоа наставниците се најдоа пред предизвикот во реализацијата на целокупната наствата во тие нови услови,а не само наставата со надарените и талентираните ученици.

Е-учењето е алатка или систем на образование кој во основа го има компјутерот кој овозможува процесот на учење да се изведува каде било и кога било и според начинот на неговата реализација може да биде синхроно и асинхроно.

Примената на ИКТ во наставата без никакво сомневање носи бројни придобивки Преку примена на информатичката технологија во образованието се обезбедува: флексибилност, пристапност, подобро учење, едноставност и брзина на ажурирање; конзистентност на материјалот за учење и крос платформа.

Надарените и талентираните ученици ја истакнуваат потребата од соодветна примена на алатките на ИКТ во образованието како ученици кои имаат потреба од соодветни услови во текот на следењето на редовната настава, а особено во реализцијата на истата додека се отсутни подолг временски период при учество на натпревари, реализација на подготовки и други активности со цел на реализација на нивниот талент и дарба.

Потешкотиите во однос на следењето на наставата надарените и талентираните ученици ги истакнаа во текот на истражувањето во однос на

начинот на кој тие комуницираат со нивните наставници во текот на реализацијата на наставата реализирано во текот на изработката на мојата магистерска работа под наслов „Комуникацијата помеѓу наставниците и надарените и талентираните ученици во средното училиште преку примена на ИКТ алатките“ во која како проблем на истражување е претставена реализацијата на редовната настава со надарените и талентираните ученици во средното образование поради нивните подолги отсуства од наставниот процес. Во контекст на ова проблематика како предмет на истражување е издвоена потребата на вклучувањето на образовната ИКТ во комуникацијата на надарените и талентираните ученици со наставниците во функција на поедноставување и олеснување на поучувањето и учењето на надарените и талентираните ученици во текот на средното образование.

Истакнувајќи ја потребата од изнаоѓање начини за овозможување комуникација со нивните наставници кога мораат подолго време да бидат отсутни од редовниот наставен процес надарените и талентираните ученици предлагаат реализирање на комуникација барем двапати неделно со наставникот при што би добивале информации за тековните активности поврзани со наставниот (некој вид телементорство) што е еден од моитивите за реализација на истражувањето-подобрување на континуираното следење на наставата од страна на надарените и талентираните ученици со употреба на комуникациските алатки на образовната технологија при нивните отсуства од наставата. При реализирање на истражувањето впечаток е дека овие ученици немаат доволно можности да ги истакнуваат овие нивни проблеми и да разговараат подетално во однос на истите, во однос на нивното решавање како, и во однос на искажувањето на нивното мислење кај соодветни компетентни личности.

И наставниците и стручните лица кои се запознати со проблематиката со која се соочуваат учениците, во текот на нивните отсуства ја вооочуваат потребата од вклученоста на алатките на информатичката технологија во комуникацијата на овие ученици со нивните ментори. Исто така, тие истакнуваат дека реализацијата на комуникацијата е можна со однапред познат распоред на наставникот при што ќе може да се реализира

следење на редовната настава преку т.н. конференциска врска или со реализирање на индивидуални средби со наставникот. Притоа се истакнува позитивната работа со алатките од Moodle платформата која би можела да понуди многу опции во учењето на далечина на надарените и талентираните ученици.

Информатичко-комуникациската технологија во наставата

Информатичко-комуникациската технологија во наставата може да се подели на 4 категории(Cinko, 2016) и секоја од нив можи да се користи при работење со надарените и талентираните ученици.

Алатки за информирање - (eng. informative tools) *претставуваат алатки и апликации кои овозможуваат различити информации.* кои можат да бидат во форма на звук, текст, графика или видео. Во нив, исто така, спаѓа и LMS (Learning Management System) кој му овозможува на наставникот да поставува достапни информации за учениците во самиот предмет отворен со помош на LMS-от. Овие алатки во наставата му овозможуваат критичка анализа на дадените информации од страна на ученикот што доведува до побрзо развивање на писменоста и комуникациските способности како и на логичкото и симболичкото размислување кај надарените и талентираните ученици (Oakley & Lim, 2013). Се покажало дека за совладување на знаењето на овој начин е потребно високо ниво на регулација на усвојувањето на знаењето што не е карактеристично за сите ученици

Ситуациски алатки (eng. situating tools) - *алатки кои им овозможуваат на учениците приближување на околината во која можат да искусат некој нов контекст или случка.* Според Лим (Lim, 2003) нивната употреба има влијание врз зголемување на способностите за развивање на организациските способности (фокусирање на вниманието, самовреднување како и самомотивација), способности за памтење и компензациските способности (како интелигентно погодување на значењето на некоја комплексна структура).

Алатки за конструкција (eng. construction tools) - *алатки за манипулирање со информациите,* на пример алатките за изработување ментални мапи и социјални мрежи: презентации, паметни плочи и таблети со кои учениците

можат да ги организираат своите идеи, да ги рефлектираат и да комуницираат со другите ученици. Поттикнувајќи ги учениците на самостојно истражување и дискутирање всушност ја применуваме т.н. конструктивистичка педагогија. Според Oakley & Lim (2013) кога притоа ќе се воведе ИКТ, учениците повеќе ја ценат тимската работа, ја препознаваат важноста на историјата, подобри се во техниките на интервјуирање, можат историските настани да ги разгледуваат од повеќе агли и се подготвени да започнат истражувачки проект.

Комуникациски алатки (eng. communication tools) - алатки кои се користат за комуникација помеѓу наставникот и учениците.Во нив спаѓаат електронската пошта, блоговите, форумите и LMS. Според Lim, (2003) користењето на овие алатки има влијание на подобрување на организациските способности на организацијата и поврзување на информациите добиени со тимското работење.

Информатичко-комуникациската технологија во наставата може да се LMS (eng. Learning Management System – управувачки систем за учење) - мрежна платформа која овозможува меѓусебна размена на материјали на наставниците со учениците (Cinko, 2016). Во него учениците можат да ги преземат материјалите од наставниците преку збир од готови алатки и нуди можност сите работи од учениците од една паралелка да се организираат на едно место. Згодна е за комуникација, како помеѓу надарените и талентираните ученици, така и за нивна комуникација со наставникот, особено кога тие, поради обврските за подготовка за натпревари по одреден предмет, не се во можност да ја следат редовно наставата.

*Moodle (*eng. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) е бесплатна мрежна LMS апликација која на наставниците им овозможува комплетна компјутерска поддршка за организирање и реализирање на наставата на нивниот предмет на Интернет. На Moodle системот наставникот е во можност да ја следи работата на ученикот и времето кое тој го поминува на одреден предмет (Kostović-Vranješ, Bulić, & Novoselić, 2015; Bosnić, 2006). Moodle од 2007 година станува водечки LMS од отворен код.

Корисниците на Moodle се поделени на три категории: администратори, наставници и ученици.Во рамки на курсевите од кои се состои овој систем наставниците може да ги поставуваат своите содржини во вид на лекции, линкови, тестови, квизови, форуми и др. Сите тие содржини можат да се поделат на т.н. ресурси и активности. Така, на пример, една презентација е еден ресурс, а еден квиз е една активност. Во самиот курс ресурсите и активностите се подредени временски или во т.н. теми зависно од изборот на наставникот.

Во реализација на наставата покрај готови датотеки, во Moodle може да се користата т.н. WYSIWYG уредувачи на ресурсите на курсевите (eng. what you see is what you get т.е. „што гледаш тоа и добиваш“), со кои можат да се изработат помали мултимедијални содржини без поголемо техничко знаење од она коешто е потребно при работење на документи со користење на Word- или Libre Office. Потоа, можат да се додаваат и линкови кои на надарените и талентираните ученици можат да им бидат додатни содржини за да го прошират своето знаење (пр. линк за видео на YouTube). Moodle лекции. се ресурси чија цел е истовремено подучување на некого од даден материјал, но и испитување на неговиот напредок во текот на учењето. Притоа треба да се има предвид дека ваквото работење би имало смисла ако е добро претходно педагошки осмислено со изработен план за учење. Во спротивно би можело да биде контрапродуктивно бидејќи донекаде му наметнува редослед на учење на ученикот (редослед на разбирање на концептот).

Основната лекција претставува наставна содржина која е обично документ или презентација. Покрај наставната содржина, лекцијата вклучува и прашања. Целта на прашањата е да се провери колку од наставната содржина е усвоена од страна на учениците. Можно е да се додаде и временско ограничување при одговарањето, како и дозволени максимален број на можности за одговарање. Успехот на лекцијата може да се процени со вкупниот успех на ученикот на курсот. Moodle лекциите нудат и избор на. начинот на учење според желбите и можностите на ученикот и успехот при одговарање на прашањата. На пример, учениците кои немаат проблеми при совладување на новиот наставен материјал, како што се надарените и

талентираните ученици, има можности да прескокнат одредени наставни содржини односно побрзо да напредуваат во однос на останатите ученици. Исто така, надарените и талентираните ученици во совладувае на наставниот материјал може да користат и соодветни техники (грозд техника,инсерт и др.) нормално со соодветно прилагодување. Надарените ученици може да бидат и тие кои ќе ги дефинираат прашањата.

Покрај лекциите кои на учениците им се мрежно достапни на Moodle, на овие курсеви можат да бидат поставени и активности како што споменавме погоре (Cinko Mateja, 2016). Активностите всушност се интерактивни содржини како што се анкетите, квизовите, тестовите или форумите. Всушност тие се главната мотивација за користење на LMS системите како , на пример, форумот како активност која се разликува од активноста - прашања поставени заедно со лекциите.

Форумот е место на кое учениците и наставниците можат да разговараат со испраќање на пораки (постови) на одредена тема. Секоја тема е една колекција на пораки и, по правило, секој може да додаде своја порака во темата. Целта на темата е договарање или расправање на некое прашање, решавање на некој проблем или слично како, на пример, тема околу терминот за настава или тимска работа на некој проект. Исто така, можат да се оценуваат поединечни пораки на форумот. На тој начин може да се одреди уделот на одреден член на тимот за развојот на тимскиот проект. Колку теми можат да се постават на форумот, кој може да ги изработи и да ги види, каде и колку одговори може да се постават - сето тоа може да се постави според желбите и потребите на наставникот (на пример, со надарените и талентираните кога учествуваат во работа на проекти со своите соученици или кога работат на проекти во кои се вклучени само тие или како можност да дискутираат на одредена тема). Темата која ќе се разгледува може да биде дефинирана за надарените и талентираните ученици или, пак, самите надарени ученици можат да одредуваат теми за дискусија, да ја одредуваат длабочината на дискусијата на дадена тема и да ги оценуваат дадените одговори добиени од страна на нивните соученици. На тој начин овие ученици би претставувале некој вид ментори на своите соученици. Ваквата поставеност на користењето на алатката би можела

повеќе да се користи со учениците од повисоките години на средното училиште. Темата може да биде намената за надарените ученици и за останатите ученици во паралелката.

Форумот е флексибилен и поради тоа може да се искористи и за организација на испити. Тоа може да се постигне ако бројот на теми се ограничи на една, ако бројот на одговори, исто така, се ограничи на еден и ако се вклучи оценување на одговорите од страна на наставникот. За оценување на учениците во средно образование форумот, исто така, би можел да е згодна алатка за оценување на совладаноста на знаењето на одредена тема според претходно подготвени критериуми за оценување.

При користење на форумот за организирање на испити потребно е на учениците да им се ограничи достапноста т.е. видливоста на пораките само на оние корисници кои веќе ги испратиле своите одговори (пораки) во темите.

Можно е и организирање комуникација помеѓу повеќе корисници во рамките на курсот. Користењето на четот има смисла кога има потреба од брза размена на пораки или во случај на размена на кратки пораки за кои форумот не е соодветен, како на пример, мрежна консултација на членовите на некој тимски проект со наставникот. Во текот на четот можат да се испраќаат и звучни сигнали. Moodle содржи и чет на ниво на целиот состав на ниво на целото училиште која го користи Moodle системот. Четот на ниво на целиот систем на наставници и ученици може да се користи веднаш без да има потреба од дополнителни прилагодувања од страна на наставникот.

Wiki страниците се користат за работа на тимски проекти. На овие страници се бележи и кој, кога и колку направил промена на даден документ. Како активност може да се користат за оценување на работењето на надарените и талентираните ученици кога тие работаат тимски на одреден проект.

Наједноставен тип активности за проверка на напредувањето на знаењето се задачите. Наставникот го внесува текстот на задачата, временскиот рок и начинот на нејзиното предавање. Ученикот на својата електронска пошта добива известување за предавање на задачата, а додека не ја предаде добива известување за временскиот рок на календарот.

Начинот на предавање на задачата го одредува наставникот. Наставникот може да ја одреди и достапноста на задачата на учениците (на пр. да им ја зададе само на некои ученици), скалата со бодови, бројот на можните опции за предавање на задачата итн. Наставникот добива информација преку LMS дека ученикот ја предал задачата, може да ја прегледа задачата на ученикот, да му испрати повратна информација и да му даде информација за бројот на бодови. Можно е да чека и на нова верзија на задачата (поправка од страна на ученикот повратната информација) како и промена на оценката. По завршувањето на активноста, можно е изработување на статистички податоци за успешноста на ученикот и прикажување на рангот во однос на другите ученици.

Сите овие активности може да се користат при работење со надарените и талентираните ученици односно како начини за комуникација со овие ученици кога тие, поради учество на подготвителни активности, се отсутни од редовната настава. Меѓутоа, со адекватно користење на одредена активност која претходно е добро осмислена и испланирана од страна на наставникот, ученикот може да ги следи наставните содржини како и останатите ученици, да учествува во изработување на проекти како и останатите членови во тимот со можност за реализација на својата задача во тој тим и со можност притоа да биде редовно оценуван. Тоа би имало позитивен ефект во однос на континуираното следење на наставните содржини, а не негово заостанување и нивно дополнително надокнадување колку што дозволуваат условите, континуирано учествување во текот на реализација на проектите со останатите соученици и овозможување оценување кое, како што видовме, можно е да се реализира во сите погоре наведени активности кои се достапни во Moodle.

Методологија на истражување

Во текот на истражувањето преку докажување на општата хипотеза (со помош на посебните хипотези) - надарените и талентираните ученици имаат потреба од користење на можностите кои ги нудат ИКТ алатките во контекст на континуираното следење на наставата во време на нивните оправдани отсуства заради олеснување на нивното учење и поучување и негово поедноставување и подобрување на редовноста е потврдена

истражувачката парадигма, подобрувањето на комуникацијата помеѓу надарените и талентираните ученици и нивните наставници преку користење на соодветни алатки на информатичко - комуникациската технологија.

Истражувањето има општествена, институционална и индивидуална оправданост.

Општествената оправданост се однесува на решавање на проблемот кој се јавува во однос на континуираното следење на наставата од страна на надарените и талентираните ученици во текот на наставната година кога мораат подолг временски период да отсуствуваат од наставата заради учество на натпревари, подготовки и други активности поврзани со нивната талентираност односно надареност.

Институционалната оправданост се однесува на олеснување на реализацијата на наставата со надарените и талентираните ученици со употреба на алатките од информатичко-комуникациската технологија и воедно надминување на проблемот што се јавува поради нивното отсуство од наставните часови.

Индивидуалната димензија на истражувањето се манифестира со овозможување на надарените и талентираните ученици континуирано да ја следат наставата и да бидат оценувани и покрај нивното отсуство со користење на комуникациските алатки за учење на далечина. Воедно, тоа би имало влијание врз зачувување и подобрување на нивниот успех и врз поедноставувањето и олеснувањето на нивното учење и поучување во текот на нивните отсуства. Истовремено тоа би имало и позитивен резултат и врз нивниот професионален уметнички, спортски и друг напредок.

Во текот на истражувањето се користени дескриптивниот, аналитичко-синтетичкиот и компаративниот метод. Реализирана е методолошка постапка на анкетирање. интервју со ученици, со наставници и со други компетентни личности инволвирани во оваа проблематика со цел добивање компаративни сознанија од нивните одговори. Од инструменти за реализација на истражувањето применети се анкетен прашалник (во прилог), слободно (неврзано) интервју, а од техники системското набљудување, партиципативното набљудување, перцептивното набљудување, проучување на поединечни случаи (паралелка, училиште,

наставник, ученик(-ици), проект) и анализа на комуникацијата на надарените и талентираните помеѓу себе како и со наставниците (Јованова Митковска, 2013).

Резултати и заклучок

Наставниците сметаат дека воглавно ИКТ алатките можат да се користат како корисна алатка за реализирање на оценувањето на надарените и талентираните ученици во текот на нивните евентуални отсуства од училиштето заради учество во подготовки (во рамките на спортските клубови, уметничките друштва и др.). Исто така, тие имаат и позитивна констатација дека можноста за следење на наставата со примена на ИКТ алатките во текот на учество на подготовки на натпревари од страна на надарените и талентираните ученици би се одразило позитивно на нивниот општ успех и дека овозможуваат редовно активно учество на надарените и талентираните ученици во реализација на проекти со нивните соученици во текот на нивните подготовки за натпревари (доколку се отсутни од редовната настава).

Испитаниците воглавно се и на мислење дека менаџерските тимови на спортските клубови (и др.институции) би требало да размислуваат во правец на овозможување на реализирање на комуникација помеѓу надарените и талентираните ученици и нивните наставници од училиштето што би довело до намалување на натрупување на наставните содржини кои би требало да ги совладаат за време на нивното отсуство.

Оттука произлегува потребата од подобрување на комуникацијата помеѓу надарените и талентираните ученици и нивните ментори со употреба на комуникациските алатки на образовната технологија при нивните отсуства од наставата.

Технологијата во наставата може да се користи на различни начини. Секој наставник кој сака на некаков начин да ја подобри својата настава со употреба на технологијата најпрвин треба да знае која технологија најмногу тоа ќе му го овозможи. Притоа тој треба да ги земе предвид годините на ученикот, материјалот кој треба да го предава, неговата цел, условите кои му стојат на располагање и можностите на учениците. (Cinko, 2016).

Земајќи ги во предвид едукативнте потреби на надарените и талентираните ученици Фриман (Freeman) истакнал: "на надарените ученици потребен им е постојан предизвик, потребни им се посебни услови за работа заради нивното повисоко ниво на аспирација и цели, имаат потреба од подршка затоа што лесно можат да станат просечни"цитирано од Кеверески и Николоска (2000, стр.103)

Користена литература

1. Јанушева, В. (2012). Надарените ученици, наставата по македонски јазик и литература и моралот (Даровитоста и моралот). [Конференциски материјал (достапно PDF)] . Преземено на 26.05 2018

2. Јованова Митковска, С. (2013) . Акционите истражувања и нивната примена во педагошката практика. [електронска верзија]. *Воспитание* (списание за образовна теорија и практика) , 6 (10) , 111-123, стр.7. Превземено 26. Јуни 2019 од

https://scholar.google.com/citations?user=Q1rlRMsAAAAJ&hl=en&oi=sra)

3.Кевересќи, Љ и Николоска, Н.. (2000) . *Каков наставник им треба на надарените и талентираните деца.* , Битола: Ќиро Дандаро, стр.103, стр.132 -135

4 .Kostović-Vranješ, V., Bulić, M. & Novoselić, D. (2015). Kompetencije učitelja biologije za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavnom procesu. (6-7), str. 15-16

5. Lim, C. P. (2003) . Information and Communication Technologies (ICT) in an Elementary School. Jurnal of Educational Multimedia and Hypermedia.: Students., 12 (4) , 425-451

6. Oakley, G., & Lim, C. P. (Januari 2013) . Information and Communication Technologies (ICT) in primary education opportunities and supporting conditions. Преземено на 20 декември 2018 од Research Gate: : https://www.researchgate.net/publication/287239818

LITERATURE REVIEW ON THE VIEWPOINT OF THE FINNISH EDUCATION SYSTEM

Msc. Jehona Rrustemi[1] & Prof.Dr. Tatjana Atanasoska[2]

[1] Faculty of Education, St.Clement, Bitola jehonarrustemi@hotmail.com
[2]Faculty of Education, St.Clement, Bitola tatjana_atansoska@yahoo.com

The state of Finland stands out for a successful education system in the world that is nowadays attracting the attention of all teachers, educators and even parents who make constant efforts to choose the best education system for their children. The success of the Finnish education system has been evidenced by its students' results in the PISA international test since its implementation in OECD countries.
Therefore, since the implementation of the PISA test, all OECD countries as well as other countries outside the OECD have been interested in identifying the factors of this successful education system.
The paper aims to describe the Finnish education system during the history of the development of the state of Finland, the description of educational reforms, the principle of inclusion in the school and how it works, the principles of educational reforms that have made the education system successful, the responsibilities of teachers and the way they work, the student's responsibilities and the way they learn.
The importance of the paper lies in the structured description of each and every single factor of this successful education system that can serve as a good model for all teachers, educators and other stakeholders in the school.

Keywords: education system, reform, PISA, OECD.

Introduction

Nowadays, for educational systems to be in step with technological developments or better to be in step with time is a challenge for all countries of the world. All countries in the world are constantly striving for their educational systems to prevail in the world.

Countries such as China, Singapore and Japan rank first in mathematics and science. Some experts point to this model of complete brain drain, as they say students in these countries work hard and cite the fact that they need to "Work harder! Study more! Live less! In this regard, it is worth noting that Finland has a healthy way to succeed, a country rich in intellectual and educational reforms has begun over the years a number of new and simple changes that have completely revolutionized their education system. https://www.weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world

In order to analyse the historical aspect of the development of the state of Finland and its education system, Finland has gone through various challenges but what has made its education system successful is the slow and continuous reform while maintaining the happiness and health of students. In this respect, although educational reforms in Finland began early, the Finnish education system became known to the world in 2000 with the results of the international PISA test. From that time until today, the whole world is

interested in learning about this educational system that meets all the interests of students and at the same time students are satisfied in school. All the details of the Finnish education system are described in this paper starting from the results of Finnish students in the international PISA test from 2000 to PISA 2018. Also, it describes the teaching time that students and school teachers use and many principles and advantages that make the Finnish education system sophisticated.

1. History of Finnish education System

Finland is a relatively young country compared to other OECD countries, having established its independence relatively late.

Initially, Finland was part of Sweden for around 600 years and at the end part of Russia for about 100 years and since 1917 it is an independent country and since 1995 member of European Union.

http://www.pdfdrive.net/basic-education-reform-in-finland-how-to-develop-the-top-ranked-e6288767.html.

Finland had to fight long and hard to preserve that independence through the Second World War which caused huge losses with over 90 000 dead, 60 000 injured and 50 000 children orphaned.

The education system that was inherited from the war was more reflective of the needs of a predominantly rural, agricultural society than of a modern industrial society.

Although the country was still in fact rural, the urbanization process really began later. In 1950 most young Finns who lived in rural areas left school after six years and only those living in towns or larger municipalities had access to a middle grade education. There were two types of middle grade education: civic schools, run by some municipalities, which offered two or three additional years of schooling, and could lead to further vocational education and live in a town and grammar schools, which offered five additional years of schooling and prepared students for gymnasiums and then to university.

Only about a quarter of young people had access to the grammar school path, and two-thirds of the grammar schools were privately governed.

With the growth in these schools, the need arose for greater educational opportunities for these children. Therefore, three successive reform commissions, each of which made recommendations that helped build public support and political will to create an education system that would be more responsive to the growing demand for more equitable educational opportunities for all young people in Finland. The first commission focused on the primary school curriculum with a compelling vision of a more humanistic, child-centred school. The second commission was focused on the organization of the system and advocated for the creation of a compulsory and inclusive school of grades 1-9. Furthermore, all children should know a third language in addition to Finish and Swedish. According to Finnish analysts, inclusive school is the foundation on which all educational reforms will rest. The transition to the inclusive education system in 1972 was challenging for Finland and this has developed slowly and carefully. First, it started in the northern part of Finland and later spread to the municipalities with the largest number of inhabitants. This educational reform has not been welcomed by teachers because they were used to working with selected children by ignoring other children. Over 100 teachers were engaged in the curriculum development process for a period of 5 years. Another feature of the reform, in addition to inclusion, is the engagement of special teachers, who are trained to assist other teachers in the teaching process.

2. Description of reforms in Finnish education system

According to the Finnish education system, "Slow and sustainable reform is needed for continuous high results".

Finland is one of the world leaders in the academic performance of high school students over the past decade. Schools in Finland provide a good service to students regardless of the background of the students' families and socio-economic status.

Since the publication of the results of the Pisa International Test in 2000, Finland has become a major international leader in education. From that time until now she continues to maintain the high level in the ranking by Pisa.

Table 1. Results of Finnish student in the International Assessment PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018.

Finland PISA Results	Mathematics	Science	Reading	Problem solving
Year (2000)	Place -5(R) 536	Place -4 (R) 538	Place -1 (R) 546	Place -3 (R) 548
Year (2003)	Place- 2(R) 544	Place -1 (R) 548	Place -1 (R) 543	
Year (2006)	Place -2(R) 548	Place-1 (R) 563	Place -2 (R) 547	
Year (2009)	Place -6(R) 541	Place -2 (R) 554	Place -3 (R) 536	
Year (2012)	Place -12(R)519	Place -5 (R) 545	Place -6 (R) 524	
Year (2015)	Place-12(R) 511	Place - 5 (R) 531	Place - 4 (R) 526	
Year (2018)	Place-16(R) 507	Place - 6 (R) 522	Place - 6 (R) 520	

From earlier until now Finland has become a place visited by many educators of other countries who go to visit schools in order to learn the secret of their success.

The evolution of educational reform in Finland has been closely linked to the country's economic, political and cultural factor since after World War II and is an important part of the success story of Finnish education.

In this respect, some international observers may argue that the success story of Finnish education can be explained by its national specifics and culture.

One of the most surprising facts about Finnish schools is that students have fewer teaching hours than in any other OECD country. The following table shows the time Finnish students stay in school or school hours in 2006.

Table.2. Average time spent in public schools - year 2006

Finland	Age 7-8	Age 9-11	Age 12-14
Classes	608	683	829
OECD average	796	839	933

-*Progress Assessment*: There is no national mechanism in Finnish schools to monitor school performance. There is a National Evaluation Council and its role is focused on evaluating national policies and not the school performance. At the end of high school, the students are tested to assess what they know and not to assess the quality of their school. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.

2.1. Principles of education reforms which made Finland successful

All the different countries of the world have their own principles about educational reform. In this context, Finland also has the principles of educational reforms that make it different from other countries but also make their educational system successful.

- Finnish children start school at the age of 7, regardless of their economic conditions. They learn the basic knowledge, skills and attitudes of lifelong learning that will later serve them in the best academic achievement in later grades. In primary schools learning and play is combined with alternative pedagogical approaches.

- All teachers are prepared in academic universities and are respected in Finland, and in order to have a permanent job, all teachers need a master's degree. The selection of students to study in Faculty of Education in Finland is tough: only 10% of the 5000 applicants each year are accepted. The high level knowledge and skills makes that Finnish teachers can choose their preferred appropriate pedagogical methods;
- Since 1960, all governments in Finland or the ruling parties have invested in educating the younger generations because they have seen this as a priority for the country's development.
- Education for all children is free and it is provided by the government, so teachers focus on teaching and learning, bringing ideas of new practices to school.
- There are no mandatory tests or exams, except for international one such as PISA and national ones held at the end of high school age 17-18 years. Teachers do their assessment tests by not using the numerical grade but using descriptive feedback. This enables teachers and students to focus on learning in a free and fearless environment.
- Trust in schools and teachers is a feature of Finnish schools. As schools in Finland enjoy full autonomy, the Ministry of Education believes that teachers, principals and parents of children are the ones who can provide the best education for children apart from the guidelines for learning purposes and assessment criteria.
- Obtaining the opinions or expertise of teachers, trade union representatives, university researchers, textbook authors and government officials to lay the groundwork for educational reform. Educational reforms in this case can only continue if teachers are given the opportunity to maintain their pedagogical freedom, creativity, sense of professional responsibility by allowing them to choose teaching texts to determine the best way to cover the curriculum.
- The development of regional networks is very important to provide good education, and even the exchange of ideas between teachers, experts, teaching techniques, etc. https://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success

All these principles that describe the Finnish education system are analysed and systematized and are very important because they can also serve other countries, which express interest in improving their education systems.

3. Responsibilities of teachers and students in Finnish schools

Lower cycle teachers from grades 1-6 as well as subject teachers from grades 7-9 have their own professional independence. Classes are described with the student in the centre, where students work together in different learning groups and projects, and also teachers choose their books and other teaching materials but at the same time make continuous assessments based on the instructions of the curriculum. From the 10th grade onwards, students are prepared to choose their own study plan by designing their own individual plan that consists of different learning courses that the student chooses.

Social and cultural factors have also had an impact on the success of Finnish students. One very important thing to note is that Finland's education system is not influenced by political parties.

The quality of teachers is at the heart of Finland's education success. The 1979 decision to train teachers in universities also had an impact on the quality of teachers.

Teachers' education in Finland has four distinctive qualities:

- Based Research;
- Focus on knowledge development with pedagogical content;
- Training to work with children with special needs;
- Health aspect. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf

The elaboration of these qualities shows that the Finnish teacher must first be healthy, then possess research skills, possess pedagogical knowledge since working with children requires ethics, and possess knowledge that enables him/her to work with children with special needs.

4. Some of the reasons why the education system of Finland is dominating the world.

-*No standardized testing.* Standardized testing suppresses the student's sensitivity and mind. Testing is the way teachers use it to understand how much students have understood the subject. As a result, students learn to take a test and teachers teach in order for students to pass the test. Finland has no standardized tests. Their only exception is something called the National Matura Exam, which is a voluntary test for students at the end of an upper-secondary. Tracking overall progress is done by the Ministry of Education, which samples groups across different ranges of schools.

-*No accountability for teachers is required.* In different countries in the world, teachers are often blamed for the non-achievement of students. In Finland there is no grading for teachers. According to P. Sahlberg, director of the Finnish Ministry of Education and Finnish writer, says: What can the world learn from educational change in Finland can be summarized in the following sentence, "*There's no word for accountability in Finnish….".* All teachers are required to have a master's degree before entering the profession.

-*Cooperation not competition.* While most countries in the world see the educational system as one big competition, the Finns see it differently. Sahlberg quotes a line from a writer named Samuli Paronen which says that: "Real winners do not compete." Ironically, this attitude has put them at the head of the international pack. Finland's educational system doesn't worry about artificial or arbitrary merit-based systems. There are no lists of top performing schools or teachers. It's not an environment of competition – instead, cooperation is the norm.

-*Make the basics a priority.* The advantage of the Finnish education system is the happy environment, harmony, student health and learning, not the increase in results in math and science tests. Since the 1980s, Finnish educators have focused on making these basics a priority:

Education should be an instrument to balance out social inequality;
All students receive free school meals;
Ease of access to health care;
Psychological counselling;
Individualised guidance.

-*Providing professional options.* Many students don't need to go to college and get a worthless degree or flounder about trying to find purpose and incur massive debt. In Finland, there is the Upper Secondary School which is a three-year program that prepares students for the Matura Test that determines their acceptance into a University. This is usually based on specialties they've acquired during their time in high-school. Next, there is vocational education, which is a three-year program that trains students for various careers. They have the option to take the Matriculation test if they want to then apply to University.

-*Finns wake up later*. Students in Finland usually start school anywhere from 9:00 – 9:45 AM. Research has shown that early start times are detrimental to students' well-being, health, and maturation. Finnish schools start the day later and usually end by 2:00 – 2:45 AM. They have longer class periods and much longer breaks in between. According to Finns, waking up early, catching a bus or ride are huge time sinks for a student because according to them students wake up tired and most of them sleep during the class.

- *One teacher for six years.* Students in Finland often have the same teacher for up to six years of their education. During this time, the teacher can take on the role of a mentor or even a family member. During those years, mutual trust and bonding are built so that both parties know and respect each other. Different needs and learning styles vary on an individual basis. Finnish teachers can account for this because they've figured out the student's needs. They can accurately chart and care for their progress and help them reach their goals.
-*A more relaxed atmosphere.* There is a general trend in what Finland is doing with its schools. Less stress, less regimentation and more caring. Students usually only have a couple of classes a day. They have several times to eat their food, enjoy recreational activities and generally just relax. Spread throughout the day are 15 to 20-minute intervals where the kids can get up and stretch, grab some fresh air and decompress. This type of environment is also needed by the teachers. Teacher rooms are set up all over Finnish schools, where they can lounge about and relax, prepare for the day or just simply socialize. Teachers are people too and need to be functional so they can operate at the best of their abilities.
- *Less homework and outside work required*. According to the OECD, students in Finland have the least amount of outside work and homework than any other student in the world. They spend only half an hour a night working on stuff from school.
Finnish students also don't have tutors. So, Finnish students live a life without stress, without pressure, without having to worry about grades and homework and in this way they are able to focus on the true task at hand – learning and growing as a human being. https://www.weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world

Discussion
The miracle of the Finnish education system is that students are not stressed, they are taught effectively, respecting the student's personality, needs and interests. It is worth mentioning that students are free at school and the breaks between classes are quite long, but the teaching hours are also longer, which enables students to learn effectively and enjoy learning.
This is evidenced by OECD reports on how students in Finland feel about their lives and learning and how the school climate is in Finland?
In Finland, 78% of students (OECD average: 67%) reported that they are satisfied with their lives.
Some 91% of students in Finland reported sometimes or always feeling happy and about 4% of students reported always feeling sad.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf
Compared to other countries, such as Japan, where Japanese students stated that 50% of them are satisfied with their lives.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_JPN.pdf

Conclusion
From this we can conclude that the Finnish education system is one of the most brilliant educational systems and can serve as an excellent model for other countries in the world. In the ranking of the best higher education systems in the world, Finland was recently declared as "a miracle of education" by the World Bank. School should be a loving place for students where students go with pleasure, such as Finnish students and not a place where students are forced to go.

References

Oakes J., Lipton M. (2003). Teaching to change the world. (Mc Graw Hill). United States.

Matthews B., Ross L. (2010). Research methods. Practical guide to the social sciences and humanities. CDE. Tiranë

Wiersma W. (2000). Research methods in education. Seven edition

Musai B. (2003). Metodologji e mësimdhënies. Pegi. Tiranë

Steele, J.L, Meredith, K.S., Temple, C. (1998). (Eng). Musai B. (Alb). (2004). Learning in cooperation. Guide 5. "Developing Critical Thinking while Reading and Writing", KEC. Prishtina.

Steele, J.L, Meredith, K.S., Temple, C. (1998). (Eng). Musai B. (Alb). Musai B. (Alb). (2004).

Cognitive and social development of the child. Guide 2. "Developing Critical Thinking while Reading and Writing". KEC. Prishtinë.

Steele, J.L, Meredith, K.S., Temple, C. (1998). (Eng). Musai B. (Alb). (2004). Reading, writing and discussion in each subject. Guide "Developing critical thinking while reading and writing". KEC. Prishtinë.

Kumar R. (2014). Research Methodology: A Step-by-Step. Guide For Beginners. SAGE. Indiana. USA.

Internet Sources

From Pisa results 2015

https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf 10/05/2020

From Pisa results 2018

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf 10/05/2020

https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf 10/05/2020

https://universitas21.com/sites/default/files/2018-05/U21_Rankings%20Report_0418_FULL_LR%20%281%29.pdf

https://www.masterstudies.com/article/why-does-finland-have-one-of-the-worlds-best-education-systems/ 06/02/ 2020

https://academiamag.com/finlands-education-system-best/

https://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/ .02.03.2015

http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.01.03.2015

http://www.pdfdrive.net/basic-education-reform-in-finland-how-to-develop-the-top-ranked-e6288767.html. 28.02.2015

https://www.weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world 10/05/2020

Ружица Гулева
ruzicaguleva@yahoo.com]

Улогата на емоционалната интелигенција на наставниците во процесот на препознавање и работа со надарените и талентираните

Резиме

Емоционалната интелигенција на наставниците претставува клучен фактор како фактор за ефикасна поддршка на надарените и талентирани и претставува една од најсовремените теми за која интересот е се поголем и поголем. Во трудот се тргнува од ставот дека постојат разлики кај наставниците во однос на емоционалните компетенции. Со цел да се испитаат разликите ќе се примени Прашалникот за утврдување на емоционалните компетенции од Такшиќ УЕК-45. Со него ќе се испитаат разликите во однос на свесност, самоконтрола, мотивација, емпатија, социјални вештини што создава плодна почва за развој на способност за воочување и разбирање на емоциите, изразување и именување, управување на емоциите. Истражувањето се однесува на испитување на емоционалните компетенции на наставниците во 4 основни училишта во Општина Велес, Република Северна Македонија.[1] Тоа ќе придонесе да се подобрат состојбите во нашиот образовен систем во процесот на препознавање и работа со надарените и талентираните. Анализата на резултатите ќе ја даде насоката на идните екстерни и интерни педагошки интервенции во однос на едукацијата на наставниците.

Клучни зборови: емоционална интелигенција, емоционални компетенции, емоции, надарени и талентирани.

ВОВЕД

„Врвната уметност на наставникот е да ја разбуди радоста во креативното изразување и знаење" - Алберт Ајнштајн

Сведоци сме на турбулентно време кое носи динамични промени. Современото училиште не е само место и простор каде што само се учи и стекнува знаење туку и амбиент во кој учениците ги покажуваат своите емоции и доживуваат задоволство од тоа што го прават. Тоа значи дека училиштето треба да биде место за емоции и емоционални доживувања. Од тие причини наставниците покрај развојот на нивните стручни компетенции е неопходно да се подготвени да ги развијат своите емоционални компетенции со цел да им излезат

[1] Поради настанатата вонредна состојба на глобално ниво во која не беше исклучена и Република Северна Македонија со појавата на вирусот Covid-19, истражувањето кое беше планирано за реализирање на овој труд, за жал не се спроведе во планираните основни училишта во Велес, Република Северна Македонија. Поради тоа, темата е обработена преку општа елаборација и проекција на улогата на емоционалната интелигенција на наставниците во работата со надарените и талентираните деца.

во пресрет на емоционалните потреби на учениците.

Современите трендови налагаат наставниците се повеќе да работат на својот професионален развој, да се емоционално компетентни. Наставникот треба да е емоционален гурман – да е свесен за „текстурата, мирисот и вкусот на емоциите".

Општеството раѓа надарени и талентирани деца – ,,небрусени дијаманти". Својата вредност, убавина и сјај можат да ја усовршат само преку упорен, професионален ангажман од својот наставник, родител и опкружувањето.

Како главна нишка која допринесува во креирањето на пријатна атмосфера, градење темел за цврста соработка помеѓу наставникот и надарените е емоционалната интелигенција – способноста на наставникот да ги препознае и управува со своите емоции, емоциите на надарените и талентираните и на тој начин успешно да ги препознава и да работи со надарените.

Професор Методија Стојановски за поимот емоционални компетенции кажува: ,,Емоционални компетенции е да си свесен за она што го работиш, а тоа значи да имаш проценка за тоа што добро работиш, да имаш проценка што си згрешил и каде си згрешил и ако некогаш згрешиш, да признаеш и да им се извиниш и на учениците. Учениците иако се деца кога ќе прашаат нешто за што можеби немаме одговор во моментот, но може да речеме дека ќе се консултирам со литература, па утре ќе позборуваме. Не е срамота да им се каже за утре тоа ќе позборуваме, срамота е да се згреши и погрешно да се воспитува".[2] Од претходното може да се забележи дека емоционалната компетенција на наставникот се јавува како основна алка меѓу наставникот и надарените и талентираните затоа што е клуч за креирање на синхронизиран и пријателски меѓучовечки односи и е поддршка во континуираниот развој на надарените и талентираните.

1. Улогата на емоционалната интелигенција на наставникот

„Секој може да се налути – тоа е лесно. Но да се налути на вистинската личност до вистинскиот степен, во вистинскиот момент на вистински начин – тоа не е лесно" – Аристотел.[3] Оваа Аристотелова изрека во себе ја содржи најсуштинската особина на емоционално интелигентните личности – препознавање на емоциите и нивно соодветно канализирање во животот, секојдневието и работата.

Авторот на книгата ,,Емоционална интелигенција" Даниел Големан

[2]Стојановски, М., Педагошки факултет, Битола

а. https://tera.mk/najznachajni-za-malite-decza-se-emoczion/ (Превземено на 02.05.2020)

[3]https://www.motika.com.mk/40-citati-od-aristotel-koi-ke-ve-nateraat-da-razmisluvate-i-koi-mozhat-da-go-promenat-vashiot-zhivot/ (Превземено на 04.05.2020)

(Даниел Големан 1995)[4] некогашен професор на универзитетот во Харвард кој ги наведува петте компоненти на емоционалната интелигенција како што се: самосвест, самоконтрола, самомотивација и социјални вештини. Истиот автор ја става емоционалната интелигенција EQ над рационалната IQ во својата анализа на предусловите за успех и среќа во современото општество. Особините и однесувањето на наставникот како што се: отворената соработка, интерактивното влијание, професионализмот, емоционалната интелигенција се моќна комбинација на личноста на наставникот да израсне како вистински педагошки водач. Акад. Грозданка Гојков, проф. д-р Јасмина Старц, проф. д-р Љупчо Кеверески, проф. д-р Методија Стојановски, (2016) Менторирање на надарените и телентираните, Словеначко здружение за надарени и Македонска асоцијација за надарени и талентирани.

Улогата на наставникот се однесува на тоа да ги охрабрува, мотивира, стимулира, да им помогне на учениците да развиваат вештини како и да ја поттикнува самодовербата и самопочитта. Современите наставници треба да бидат способни да демонстрираат добар интелектуален, морален, емоционален и социјален развој и да можат истото да го промовираат кај учениците. Емоционалната интелигенција прилагодува поширок дијапазон и помага да се прошири разбирањето на интеракцијата со опкружувањето. Наставата е емотивната практика која вклучува емоционални врски, емоционално разбирање, емоционален труд.

Значењето на емоционалните компоненти ги нагласува (Кеверески, 2020)[5] кој тврди дека како и наставниците така и најголемата помош на родителите на надарените и талентираните може да се забележи пред сè во покажување на внимание, интерес, љубов, емоционална топлина, разбирање, емпатија и друго во процесот на развој и поддршка на нивниот талент. Карактеристики на наставникот со високо ниво на емоционална интелигенција се: грижливи, надежни, оптимисти, флексибилни, одлични слушатели, знаат да ги препознаат потребите и да одговорат соодветно на нив, со високо ниво на одлучност, знаат што е правилно, имаат силно емотивен речник, се одградуваат од стрес и негативни личности, не се навредуваат лесно.

2. Какви особини и квалитети на личноста треба да има наставникот?

Едно од најчестите прашања кои се поставуваат во образованието воопшто е, кои особини треба да ги поседува наставникот? Секако дека одговорот е посложен од едноставното поставување на прашањето со оглед на комплексноста. До скоро целосна доминација и верување беше дека наставникот е доволно да има високи стручни професионални компетенции со цел да одговори на барањата на сложениот систем на педагошки активности. Денес современото училиште не може да се замисли без постоење на сет на социо-емоционални компетенции на наставниците кои го одредуваат целокупниот профил на наставник. Во нашата држава се реализира проект за развој на емоционалните

[4] Goleman, D.(1995*). Emotional Intelligence*, New York

[5] Кеверески, Љ. (2020) Поглед кон надарените и талентираните, превземено од Факултети.мк, април, 2020

компетенции на наставниците во реализација на Македонската асоцијација за надарени и талентирани кој во раководи проф. д-р Љупчо Кевереси.[6] Други особини кои се значајни, произлегуваат од претходниот контекст се:

- **Морални особини и доблести** – наставникот мора да е чесен и доблесен човек, да има квалитет на добар карактер, да е морален и паметен.
- **Искреniот однос** помеѓу наставникот и учениците е основа за нега на искреност, отвореност, непосредност.
- **Самоиницијативноста, енергичноста и цврстата волја** се водилки кон креирање на силни, решителни и издржливи личности кои ќе знаат и умеат како да ги совладуваат проблемите. Тоа е можност добрите мисли и чувства да се изразуваат низ призмата на нивните добри дела како благодет и придонес во средината во која живеат создавајќи слика за чесен и одговорен граѓанин.
- **Просоцијални квалитети** – Добар наставник е оној кој има интуитивна моќ која произлегува од чувството на симпатија кон другите и потреба да се дава поддршка. Тој има трпеливост, слух и такт, има осет за мера за следење и управување со потребите и емоциите на учениците.
- Добриот наставник е полн со **педагошки оптимизам** - позитивна енергија, живост, ведрина.
- **Љубовта** кон детето и човекот воопшто е елемент кој допринесува да се постигнат високи резултати. За високи реузлтати не е потребен само умот. Потребно е и срцето. Потребна е емоционалната интелигенција. Потребно е се што поминува низ филтерот на срцето да се претвори во карактер на моќ, убавина и слобода и кај наставникот и кај надарените и талентираните.
- **Комуникациски способности и вештини** –Потребно е наставникот да воспоставува интеракција и соработка со надарените деца. Потребно е да поседува комуникациски вештини, да умее да сослушува, да раководи, преговара и договара, да поседува говорна и писмена култура на изразување – да пренесе точна, јасна, прецизна информација, порака, поука.
- **Тимска работа** –Потребно е тимот да поседува високо ниво на кохезија. Основен клуч за креирање висока позитивна кохезија е постоењето на длабоки емоционални врски.
- **Професионалност** – Наставникот кој поседува емоционална компетентност е совесен, одговорен професионалец во својата работа, исполнителен, достоинствен, принципиелен и точен.
- **Мотивација** – Наставникот не е само тренер на умот туку е и градител на карактерот.

Наведените особини говорат за сложениот склоп на особини кои треба да ги поседува наставникот во работата со сите учениците, посебно со надарените и талентираните.

[6] Проект Развој на емоционалната интелигенција на наставниците во основните и средните училишта – од потенцијал до талент

а. Концептот на емоционална интелигенција на Големан

Еден од најпознатите концепти на емоционални интелегенција претставува концептот на Даниел Големан. Тоа е т.н. ,,мешан модел" развиен од страна на психологот Даниел Големан (1995) кој нуди пет клучни области:

1. Свесност – способноста на наставникот да препознае одредена емоција додека се појавува е клуч за добрата емоционална интелигенција.

2. Самоконтрола – Самостојно контролирање на емоциите, нивното времетраење и влијание.

3.Мотивација –Потребно е поставување на јасни цели и позитивен став кон работите.

4. Емпатија – Лицата кои знаат како да чувствуваат емпатија всушност сочувствуваат со чувствата на другите – знаат да влезат во чевлите на другиот.

5. Социјални вештини – развојот на добрите интерперсонални вештини помеѓу наставникот и надарените и талентираните е значајно за успех во животот и кариерата.[7]

Претходните области нудат релевантни сознанија за емоционалниот склоп на особини на наставникот. Нивната интеракција го дава посакуваниот профил на наставник кој е потребен на нашите училишта.

3. Препознавање и идентификување на надарените ученици

Препознавање на надарените ученици во училиштето е од посебен интерес и истото е важно од следните причини:[8]

1. Од тоа зависи дали надарените ученици ќе бидат правилно третирани во училишната средина
2. Покажува каква е подготвеноста на училишната средина да ги забележи знаците кои се индикатори на надареноста, да ги почитува вистинските потреби на надарените ученици и адекватно да одговори на нив.

Причина за овој став се следните ефекти кои се постигнуваат со раното препознавање и стимулирање на специфичните потреби на надареното дете: негување на сигурноста, самодовербата, иницијативноста, мотивираноста, интересот, подготвеноста за ризик, отвореноста за критика, што е доволно вниманието да го насочиме кон раното препознавање на надареното дете и неговото вклучување во соодветна развојна програма, со која ќе го развива својот потенцијал.

Наставникот може да згреши поради феноменот на ало-ефектот најчесто се случува карактерните особини на личноста да ја прикриваат нејзината надареност, па така наставниците истата потешко да ја препознаат. Надарените

---

[7]Akers, M. & Porter, G. (2016). *What is Emotional Intelligence(EQ)?*20

a. https://www.zivotistil.mk/shto-e-emotsionalna-intelegentsija-eq/ (Превземено на 28.04.2020)

[8]Малчески, Р. (2019). *Работа со надарени ученици*/Малчески, Ристо /Малческа, Цветанка - Скопје: Армаганка, (28)
a.http://armaganka.org.mk/uploads/books/6szgCF_oGUWfB9SYO6iriQ.pdf(Превземе но на 08.05.2020)

ученици кои немаат одличен успех најчесто како такви не се во видокругот на наставниците. Тоа се должи на стереотипите кои доминираат во училиштата меѓу кои посебно е изразен ,,критериумот за надареност" од видот: секој надарен ученик во училиштето мора да постигнува општ одличен успех.

4. Влијанието на наставникот врз развојот на надареноста

Улогата на наставникот е уште понагласена кога станува збор за работата со надарените ученици. Надарените и талентираните треба да се здобијат со реално чувство дека наставникот е заинтересиран за нивниот развој и дека нивните постигнувања ги смета за свои. Во своето работење наставникот создава емоционални, социјални и мотивациони претпоставки кои се од особена важност за препознавање, идентификација и следење на развојот на надарените. Ваквата улога, наставникот го става во позицијата на ,,родител" на надарените ученици.

- Тој ја надополнува поддршката на семејството и покажува интерес за одредени активности и подрачја кои надареният ученик ги претпочита
- Му овозможува пристап кон специфични извори на знаења
- Овозможува ученикот да воспостави контакт со научни работници и установи во кои се негуваат областите кои се предмет на негов интерес
- Воспоставува соработка со неговите родители
- Препорачува и воспоставува контакт со научен работник – ментор кој во определен момент и на определено ниво има активна улога во развојот на надареният ученик.

Наставникот заедно со родителите треба да воспостават взаемна соработка која е ставена во функција на иден развој на детето. По препознавањето и идентификацијата на надареният ученик, наставникот треба да пристапи кон изработка на програма за развој на надареният ученик. Наставникот е креатор, едукатор на идниот развој на надареният ученик. Наставникот е во улога на ментор така што има можност да го следи, контролира и поддржува емотивниот развој, особено во поттикнувањето на внатрешната мотивација.

Емоционалната интелигенција кај човек се стекнува со самото раѓање. Но, таа има можност и да расте и да се развива со самиот развој на човекот.

Со цел да се измери нивото на емоционална компетенција на наставниците во практиката најчесто е применуван прашалникот на Такшиќ УЕК – 45. Од овој прашалник може да се одреди нивото на емоционалната компетенција претставена преку: воочување и разбирање на емоциите, изразување на емоциите и контролирање и регулирање на емоциите. Добиените информации од спроведениот прашалник можат да придонесат да се подобрат состојбите во нашиот образовен систем во процесот на препознавање и работа со надарените и талентираните. Анализата на резултатите ја дава насоката на идните екстерни и интерни педагошки интервенции во однос на едукацијата на наставниците. Се заклучува дека постои потребата од креирање на програма за развој на емоционалната интелигенција кај наставниците како фактор и главна поддршка во континуираниот развој на надарените и талентираните.

Зошто е важна емоционалната интелигенција и компетенција на наставниците? Едноставно кажано – бидејќи ја потхранува самодовербата, емпатијата, мотивацијата, социјалните вештини, самосвеста. Колку подобри наставници, толку подобри ученици.

Заклучок

Емоционалната интелигенција има огромна улога во креирањето на континуиран развој и напредок на надарените и талентираните. Високото ниво на емоционалната компетенција на наставниците обезбедува позитивна клима во процесот на препознавање и работа со надарените и талентираните. Особено значење е што низ призмата на стекнатата самосвест, самодоверба, мотивација, емпатија и развиените социјални вештини како склопени делчиња во еден мозаик – емоционална интелигенција го поедноставуваат препознавањето на уникатноста, надареноста и талентираноста.

Љубовта кон детето и човекот воопшто е елемент кој допринесува да се постигнат високи резултати. За високи резултати не е потребен само умот. Потребно е и срцето. Потребна е емоционалната интелигенција. Потребно е сè што поминува низ филтерот на срцето да се претвори во карактер на моќ, убавина и слобода и кај наставникот и кај надарените деца и достигнување успеси.

„Образованието на умот без образование на срцето не е никакво образование"– за ова одамна говорел Аристотел.[9]

„**Тоа се оние луѓе што ги нарекуваме животни победници**"[10] вели Миливојевиќ, автор на книгата „Емоции – психотерапија и разбирање на емоциите".

Современите наставници треба да бидат способни да демонстрираат добар интелектуален, морален, емоционален и социјален развој и да можат истото да го промовираат кај надарените и талентираните.

Неизмерно богатство се основните елементи на емоционалната интелигенција свесност, самоконтрола, мотивација, емпатија, социјални вештини да го достигнат врвот во едно човечко суштество за да се создаде плодна почва за воочување и разбирање на емоциите, изразување и именување, управување на емоциите и пред сè емоционално разбирање на надарените и талентираните.

Со цел да се креира високо ниво на емоционална интелигенција и компетенција на наставниците потребно е да се превзема педагошка интервенција, создавање едукативни работилници преку кои се повеќе ќе се промовира големото значење на улогата на емоционалната интелигенција на наставникот во процесот на препознавање и работа со надарените и талентираните.

---

[9] https://www.motika.com.mk/40-citati-od-aristotel-koi-ke-ve-nateraat-da-razmisluvate-i-koi-mozhat-da-go-promenat-vashiot-zhivot/ (Превземено на 04.05.2020)

[10] Миливојевиќ, З. (1999). „*Емоции – психотерапија и разбирање на емоциите*" Прометеј: Нови Сад
a.https://www.fakulteti.mk/news/18-03-03/obrazovanieto_na_umot_bez_obrazovanie_na_srceto_ne_e_nikakvo_obrazovanie (Превземено на 02.05.2020)

Литература

1. Akers, M. & Porter, G. (2016). *What is Emotional Intelligence(EQ)?,*
    a. https://www.zivotistil.mk/shto-e-emotsionalna-intelegentsija-eq/ (Превземено на 28.04.2020)

2. Гојков, Г., Старц, Ј., Кеверески, Л., Стојановски, М., (2016) Менторирање на надарените и талентираните, Словенечко здружение за надарени и македонска асоцијација за надарени и талентирани.

3. Goleman, D.(1995*). Emotional Intelligence*. New York

4. Kevereski, L (2016) Emocionalni status djece u procesima identifikacije darovite i talentirane djece u predškolskim ustanovama u Makedoniji (Makedonija) ,, Interdisciplinarni pristup razvoju osjetila u djetinjstvu" Split, Hrvatska

5. Кеверески, Љ. (2020) Поглед кон надарените и талентираните, превземено од Факултети.мк, април, 2020

6. Малчески, Р. (2019). *Работа со надарени ученици*/Малчески, Ристо /Малческа, Цветанка - Скопје: Армаганка, (28)
    a. http://armaganka.org.mk/uploads/books/6szgCF_oGUWfB9SYO6iriQ.pdf (Превземено на 08.05.2020)

7. Миливојевиќ, З. (1999). ,,*Емоции – психотерапија и разбирање на емоциите*" Прометеј: Нови Сад
    a. https://www.fakulteti.mk/news/18-03-03/obrazovanieto_na_umot_bez_obrazovanie_na_srceto_ne_e_nikakvo_obrazovanie (Превземено на 02.05.2020)

8. Стојановски, М., Педагошки факултет, Битола
    a. https://tera.mk/najznachajni-za-malite-decza-se-emoczion/ (Превземено на 02.05.2020)

9. Такшиќ, В. *Тест за емоционална компетентност* UEK -45, Оддел за Психологија, Филозофски факултет, Ријека

10. https://www.motika.com.mk/40-citati-od-aristotel-koi-ke-ve-nateraat-da-razmisluvate-i-koi-mozhat-da-go-promenat-vashiot-zhivot/ (Превземено на 04.05.2020)

Ruzica Guleeva
ruzicaguleva@yahoo.com]

The role of teachers'emotional intelligence in the process of recognizing and working with gifted and talented

Abstract

Teachers' emotional intelligence is a key factor as a factor of effectively supporting gifted and talented and it's one of the most up-to-date topics which interest is growing. The paper's starting point is the general assumption that there are differences in teacher's emotional competences. In order to investigate the differences the Takshic's UEK - 45 questionnaire for testing the emotional competences will be applied. It will examine the differences in consciousness, self - control, motivation, empathy, social - skills that creates fertile ground for developing the ability to perceive and understand emotions, express and name, manage emotions. The research is about examining the emotional competences of teachers in 4 primary schools in the municipality of Veles, Republic of North Macedonia[11]. It will contribute to improve the conditions in our education system in the process of recognizing and working with gifted and talented. The analysis of the results will guide the future external and internal pedagogical interventions in relation to teacher education.

Key words: emotional intelligence, emotional competences, emotions, gifted and talented

INTRODUCTION

„ Teacher's top art is to awake the joy in creative expression and knowledge" – Albert Einstein

We are witnesses of a turbulent time that brings dynamic changes. The modern school is not just a place and a space only for learning and acquiring knowledge, but environment in which students show their emotions and enjoy the work they do. This means that the school should be a place for emotions emotional experiences. Therefore, in addition the developing their professional competences teachers need to be prepared to develop their emotional competences in order to meet the emotional need of students.

[11] (Because of the global emergency situation in which the Republic of North Macedonia was not excluded with the appearance of the Covid-19 virus, the research that was planned for the realization of this paper, unfortunately was not conducted in the planned primary schools in Veles, Republic of North Macedonia. Therefore, the topic is elaborated through a general elaboration and projection of the role of teachers' emotional intelligence in working with gifted and talented.)

Because of this, modern trends require teachers to work more and more on their professional development, to be emotionally competent. The teacher should be an emotional gourmet – "aware of the texture, smell and taste of emotions".

The society gives birth of gifted and talented children – "uncut diamonds". They can perfect their value, beauty and splendor only through the persistent, professional engagement of their teacher, parent, environment.

As the main thread that contributes in creating a pleasant atmosphere, building a foundation for strong cooperation between the teacher and gifted and talented, is the emotional intelligence – the ability of the teacher to recognize and manage their emotions, the emotions of gifted and talented, and to recognize and to work with gifted and talented in that way.

Professor Metodija Stojanovski says about the notion emotional competencies: "Emotional competencies are to be aware of what you are doing, and that means to have an estimation of what you are doing well, to have an estimation of what you have done wrong and where have you made a mistake, and if you have ever made a mistake, you have to admit and apologize to the students. Although the students are children when they ask something we may not have an answer for at the moment, we can stay that – I will consult literature, so we will talk tomorrow. It is not a shame to tell them that we will talk about it tomorrow, it is a shame to make a mistake and raise them wrongly."[12] From the previous one, it can be noticed that the emotional competence of the teacher appears as a basic link between the teacher and the gifted and talented, because it is a key of creating a synchronized and friendly interpersonal relationship and support in the continuous development of gifted and talented.

1. The role of the teacher's emotional intelligence

"Everyone can get angry – it's easy. But to annoy the right person to the right degree, at the right time in the right way – it is not easy" – Aristotle.[13] This saying of Aristotle contains the most essential feature of emotionally intelligent people – recognizing emotions and their proper channeling in life, everyday life and work.

The author of the book "Emotional Intelligence" Daniel Goleman (Daniel Goleman 1995)[14], a former professor at Harvard University lists 5 the components of emotional intelligence such as: self-awareness, self-control, self-motivation and social skills. The same author puts emotional intelligence EQ above rational intelligence IQ in its analysis of the prerequisites for success and happiness in modern society. Teacher's characteristics and behaviors such as: open collaboration, interactive combination of the

[12] Stojanovski, M., Faculty of education – Bitola

a. https://tera.mk/najznachajni-za-malite-decza-se-emoczion/ (Downloaded on 02.05.2020)

[13] https://www.motika.com.mk/40-citati-od-aristotel-koi-ke-ve-nateraat-da-razmisluvate-i-koi-mozhat-da-go-promenat-vashiot-zhivot/ (Downloaded on 04.05.2020)

[14] Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York

teacher's personality as a pedagogical leader. Acad. Grozdanka Gojkov, professor Dr Jasmina Starc, professor Dr Ljupcho Kevereski, professor Dr Metodija Stojanovski, (2016) Mentoring gifted and talented, Slovenian association for gifted and Macedonian association for gifted and talented.

The role of the teacher is to encourage, motivate, stimulate, help students to develop skills as well as encourage self – confidence and self – esteem. Modern teachers need to be able to demonstrate good intellectual, moral, emotional and social development and to be able to promote it to the students. Emotional intelligence adjusts to a wider diapason and helps to expand understanding and interaction with the environment. Teaching is an emotional practice that involves emotional connection, emotional understanding, and emotional effort.

The importance of emotional components is emphasized by professor Kevereski (Kevereski, 2020)[15] who claims that both teachers and the greatest help of the parents of the gifted and talented can be seen primarly in showing attention, interest, love, emotional warmth, understanding, empathy and more in the process of developing and supporting their talent. Teacher's characteristics with a high level of emotional intelligence are: caring, hopeful, optimistic, flexible, excellent listeners, to know to recognize needs and to respond appropriately to them, high level of determination, know what is right, have a strong emotional vocabulary, they are relieved of stress and negative personalities, they are easily offended.

2. What features and qualities of personality should a teacher have?

One of the most common questions which are asked in education is, what qualities should a teacher possess? Of course, the answer is more complicated than simply asking a complex question. Until almost complete domination and belief was that the teacher is enough to have high professional competencies in order to meet the requirements of the complex system of pedagogical activities. Today's modern schools cannot be imagined without a set of socio-emotional competences of teachers that determine the overall profile of a teacher. In our country is realized a project for development of the emotional competencies of the teachers in the realization of the Macedonian Association for Gifted and Talented, which is led by professor Dr Ljupcho Kevereski.[16] Other features that are significiant and arise from the previous context are:

- **Moral qualities and virtues** – the teacher must be an honest and virtuous person, have a good character, be moral and smart.
- **The sincere relationship** between teacher and students is the basis for the care of honesty, openness, immediacy.
- **Self – initiative, vigor and strong will** are guides to creating strong, determined and resilient people who will know and know how to overcome problems. It is

[15] Kevereski, Lj. (2020) A view to the gifted and talented, (Downloaded from fakulteti.mk, arpil, 2020)

[16] Project Developing the emotional intelligence of primary and secondary school teachers – from potential to talent

opportunity for the positive thoughts and feelings to be expressed through the prism of their good deeds as a grace and contribution to the environment in which they live, creating an image of a honest and responsible citizen.

- **Professional qualities** – A good teacher is one who has an intuitive power that stems from a sense of sympathy for others and a need for support. It has patience, hearing and tact, has a sense of proportion to monitor and manage the needs and emotions of students.
- **A good teacher is full of pedagogical optimism**. He / She believes in the opportunities for development of those who teaches, positive energy, liveliness, serenity.
- **Love for the child and human beings** in general is an element that contributes to achieving high results. High results do not only require the mind. The heart is also needed. Emotional intelligence is needed. Everything that goes through the filter of the heart needs to be transformed into a character of power, beauty and freedom for both the teacher and the gifted and talented.
- **Communication skills and abilities** – an important component of emotional intelligence. It is necessary for the teacher to establish interaction and cooperation with the gifted children. It needs to have communication skills, to be able to listen, to manage, to negotiate and arrange, to have a speech and written culture of expression – to convey accurate, clear, precise information, message, moral advice.
- **Teamwork** –The team needs to have a high level of cohesion. The key for creating high positive cohesion is the existence of deep emotional connection between the teacher and gifted children.
- **Professionalism** – The teacher who owns emotional competence is a conscientious, responsible professional in his/her work, complementary, dignified, principled and accurate.
- **Motivation** – The teacher is not only a trainer of mind but also a builder of character. The mentioned features speak for the complex set of features that the teacher should have in working with all students, especially the gifted and talented ones.

a. Goleman's concept of emotional intelligence

One of the most famous concepts of emotional intelligence is the concept of Daniel Goleman. It is the so-called a "mixed model" developed by psychologist Daniel Goleman (1995) that offers five key areas:

1. **Awareness** – the teacher's ability to recognize a particular emotion while it appears is a key for good emotional intelligence.
2. **Self-control** – independent control of emotions, their durations and impact.
3. **Motivation** – It is necessary to set clear goals and a positive attitude towards things.
4. **Empathy** –People who know how to empathize actually sympathize with the feelings of others – they know how to get into each other's shoes.

5. **Social skills** – the development of good interpersonal skills between the teacher and the gifted and talented is important for success in life and career.[17]

The previous areas offer relevant insights into a teacher's emotional set-up. Their interaction gives the desired profile of a teacher that our schools need.

3. Recognition and identification of gifted and talented students

Recognizing gifted students in school is of particular interest and it is important because of the following reasons: [18]

1. It depends on whether the gifted students will be treated properly in the school environment
2. Shows the readiness of the school environment to notice the signs that are indicators of giftedness, to respect the real needs of gifted students and to respond adequately to them.

The reason for this attitude are the following effects that are achieved by early recognition and stimulation of the specific needs of the gifted child: nurturing confidence, self-confidence, initiative, motivation, interest, risk preparedness, openness to criticism, which is enough to direct attention to the early recognition of the gifted child and its inclusion in an appropriate development programme, which will develop its potential.

The teacher may be wrong because of the phenomenon - alo-effect, it often happens when the character features of the person cover up its giftedness, so it is more difficult for the teachers to recognize it. Gifted students who do not have great success are often not in the teacher's view as such. This result of the prevailing stereotypes in schools, among which the "criterion for giftedness" of the type is especially pronounced: every gifted student in school must achieve great general success.

[17]Akers, M. & Porter, G. (2016). *What is Emotional Intelligence(EQ)?*, 20 a. https://www.zivotistil.mk/shto-e-emotsionalna-intelegentsija-eq/ (Downloaded on 28.04.2020)

[18] Malcheski, R., (2019). *Work with gifted students*/ Malcheski, Risto/ Malcheska, Cvetanka Skopje: Armaganka, 25
a. http://armaganka.org.mk/uploads/books/6szgCF_oGUWfB9SYO6iriQ.pdf (Downloaded on 08.05.2020)

4. The influence of the teacher on the development of giftedness

The role of the teacher is even more emphasized when it comes to work with gifted students. Gifted and talented should have a real feeling that the teacher is interested in their development and it considers their achievement to be his/her own. Teacher creates emotional, social and motivational assumption that are of particular importance for recognizing, identifying and monitoring the development of gifted people in its work. The teacher puts this role in the position of "parent" of gifted and talented.

- The teacher complements the support of the family and shows interest in certain activities and areas to the gifted student.
- Provides access to specific sources of knowledge
- Allows the student to establish contact with scientists and institutions in the areas for which they have interest
- Establishes cooperation with his/her parents
- Recommends and establishes contact with a scientific worker – mentor who has an active role in the development of the gifted and talented at a certain moment and at a certain level.

The teacher with the parents should establish mutual cooperation which is put in function of the future development of the child. After the recognition and identification of the gifted student, the teacher should start preparing a programme for development of the gifted student. The teacher is the creator, educator of future development of the gifted student. He / She has the role of a mentor so that he / she has the opportunity for monitoring, controlling and supporting the emotional development, especially in encouraging internal motivation.

Emotional intelligence in a person is acquired by birth. But it also has the potential to grow and develop by the human's development.

In order to measure the level of competence of teachers in practice, the questionnaire of Takshic UEK – 45 is the most often used questionnaire. This questionnaire can be used to determine the level of emotional competence represented by: perceiving and understanding emotions, expressing emotions and controlling and regulating emotions. The information obtained from the conducted questionnaire can contribute in improving the conditions in our educational system in the process of recognizing and working with the gifted and talented. The analysis of the results can give the direction of the future external and internal pedagogical interventions in relation to the education of the teachers. It is concluded that there is a need to create a programme for the development of emotional intelligence in teachers as a factor and main support in the continuous development of gifted and talented.

Why is the emotional intelligence and teacher's competence important? Simply put – because it nourishes self-confidence, empathy, motivation, social skills, self - awareness. The better teachers, the better students.

CONCLUSION

Emotional intelligence plays a huge role in creating continuous development and progress for the gifted and talented. The high level of emotional competence of teachers provides a positive climate in the process of recognizing and working with the

gifted and talented. It is especially important that through the prism of acquired self-awareness, self-confidence, motivation, empathy and developed social skills as assembled pieces in one mosaic – emotional intelligence simplifies the recognition of uniqueness, quality, giftedness and talent following the taste, texture, smell of emotions and managing them wisely.

Love for the child and human beings in general is an element that contributes to achieving high results. High results do not only require the mind. The heart is also needed. Emotional intelligence is needed. Everything that goes through the filter of the heart needs to be transformed into a character of power, beauty and freedom for both the teacher and the gifted and talented and achieving success.

"The education of the mind without the education of the heart is no education at all," Aristotle spoke about this a long time ago.[19]

"These are the people we call life winners,"[20] said Milivojevic, author of " Emotions – Psychotherapy and Understanding Emotions."

Modern teachers should be able to demonstrate good intellectual, moral, emotional and social development and to be able to promote it to the gifted and talented. Infinite wealth is the basic elements of emotional intelligence awareness, self-control, motivation, empathy, social skills to reach the top in a human being, that creates fertile ground for perceiving und understanding emotions, expression and naming, emotional management and above all is understanding the gifted and talented.

In order to create a high level of emotional intelligence and competence of teachers, it is necessary to undertake pedagogical intervention, creating educational workshops that will increasingly promote the great importance of the role of teacher's emotional intelligence in the process of recognizing and working with gifted and talented.

[19] https://www.motika.com.mk/40-citati-od-aristotel-koi-ke-ve-nateraat-da-razmisluvate-i-koi-mozhat-da-go-promenat-vashiot-zhivot/ (Downloaded on 04.05.2020)

[20] Milivojevik, Z., *Emotions(1999) – Psychotherapy and Understanding Emotions,*

Prometej: NoviSad

a. https://www.fakulteti.mk/news/18-03 03/obrazovanieto_na_umot_bez_obrazovanie_na_srceto_ne_e_nikakvo_obrazovanie (Downloaded on 02.05.2020)

LITERATURE

1. Akers, M. & Porter, G. (2016). *What is Emotional Intelligence(EQ)?*, 20 a. https://www.zivotistil.mk/shto-e-emotsionalna-intelegentsija-eq/ (Downloaded on 28.04.2020)

2. Gojkov, G., Starc, J., Kevereski, Lj., Stojanovski, M., (2016) Mentoring the gifted and talented, Slovenian Association for Gifted and Macedonian Associations for Gifted and Talented.

3. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York

4. Kevereski, Lj. (2016) Emocional status of children in the process of identification of gifted and talented children in preschool institutions in Macedonia (Macedonia), "Interdisciplinary approach to the development of senses in childhood" Split, Croatia

5. Kevereski, Lj. (2020) A view to the gifted and talented, (Downloaded from fakulteti.mk, arpil, 2020)

6. Malcheski, R., (2019) Work with gifted students/ Malcheski, Risto/ Malcheska Cvetanka, Skopje: Armaganka, 25
   a. http://armaganka.org.mk/uploads/books/6szgCF_oGUWfB9SYO6iriQ.pdf (Downloaded on 08.05.2020)

7. Milivojevik, Z., (1999) *Emotions – Psychotherapy and Understanding Emotions,* Prometej: Novi Sad
   a. https://www.fakulteti.mk/news/18-03-03/obrazovanieto_na_umot_bez_obrazovanie_na_srceto_ne_e_nikakvo_obrazovanie (Downloaded on 02.05.2020)

8. Stojanovski, M., Faculty of education – Bitola
   a. https://tera.mk/najznachajni-za-malite-decza-se-emoczion/ (Downloaded on 02.05.2020)

9. Takshik, Vladimir: *Test for emotional competence* UEK -45, Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Rijeka

10. https://www.motika.com.mk/40-citati-od-aristotel-koi-ke-ve-nateraat-da-razmisluvate-i-koi-mozhat-da-go-promenat-vashiot-zhivot/ (Downloaded on 04.05.2020)

Svetlana Bogdanoska Ristoski
svetle_b@yahoo.com
mobile: 00389 75 254 611
Bachelor degree of Flute
Music teacher at Elementary school "Debrca" - Municipality of Debrca (near Ohrid)
Student of Second circle studies: Education for gifted and talented (Faculty of Pedagogy - Bitola)

RECOGNIZING (MUSICALLY) GIFTED AND TALENTED STUDENTS, THE TEACHING PROCESS AND THE ROLE AND CHARACTERISTICS OF THE TEACHER IN THE SAME PROCESS.

Summary:
Teaching is a planned and organized educational process, which, like any other process , has : a beginning, gradation, subjects who realize it, input and output, technology, values, end (final product i.e. education). Recognizing (musically) talented students in the teaching process is a key factor in their further development. This paper covers the characteristics, competencies they need to acquire and the roles which the teacher should possess for discovering and working with talented students, because their role is particularly important in this process. They are based on the sphere of recognizing the gifted and talented students – defining the talent and the musicality from musical and psychological aspect. From musical aspect, musicality is a complex term which is characterized with different combination of individual musical abilities such as: good memory, good hearing sense with developed musical receptivity or underdeveloped hearing with great interest and love for music. The following terms are used in the Music Psychology: musical talent, musical gift, musicality, musical ability and musical experience in the terms of: capacity, aptitude and ability. Therefore, recognizing these students on time will lead their talent to a skillful level , thereby preventing the gifted and talented individuals from becoming average students.
Key words: teaching process, gifted and talented students, musicality, music hearing sense

Introduction

The human being is the only alive creature that has to be educated. By education we mean nurturing and teaching with education. Therefore, the human is an infant- a disciple and a student. Education is a skill that must be perfected throughout many generations. Each generation, supplied with the knowledge of previous generations, can increasingly realize the education that develops all human natural dispositions, in proportion and according to the direction and thus llead the whole human race to its determination. (I. Kant)

In this paper, I am writing about competence and quality which every teacher must have in work with gifted and talented students. Also, there is a parts for Musicality and recognizing musically gifted and talented in school.

Defining the main conceptions

In the professional literature, there are a number of definitions for giftedness that have different theoretical and practical assumptions. Some consider gifted individuals to be those with a high IQ. S. Maksik says: 'Giftedness is a set of traits that allow an individual to give productive or reproductive results in one or more areas of human activity, and is conditioned by a high degree of development of individual abilities, ie their composition of external and internal stimulation.'
Another type includes definitions that define the field of giftedness and which emphasize certain groups of abilities as special intellectual areas:
- General intellectual abilities;
- Special school abilities;
- Creative or productive thinking;
- Ability to lead;
- Visual and interpersonal orientation;
- Psychomotor abilities. (Галагер, Gallagher J, 1976)[1]

[1] L.Kevereski/ N.Nikolovska: : "What kind of teacher do the gifted and talented students need", page 54

This includes the Gardner's Theory of Multiple Intelligence, according to which there are 7 types of intelligence

1. Linguistic - the ability to understand and determine the word. It is owned by poets, novelists, journalists ...
2. Logical-mathematical- ability for reasoning and design, as well as their mutual relations. It is owned by mathematicians, physicists, detectives ..
3. Music - Ability for tact, rhythm, tones. It is owned by composers, conductors, arrangers ...
4. Spatial- ability to receive the word accurately and to redirect and transform it into other qualities. It is owned by sculptors, architects ...
5. Tactile-kinesthetic - the ability to use the body purposefully. It is owned by dancers, athletes ...
6. Interpersonal - ability to understand people and their relations. It is owned by teachers, salesmen, politicians ...
7. Intrapersonal - the ability to grasp and understand emotional life. It is owned by psychologists, philosophers ..[2].Ксенија Радош, 2009, *Психологија на музика,* стр. 109-112 ; Кеверески / Николовска , стр. 49)

Giftedness can be considered as a set of above-average giftedness, motivation and creativity.
There are different understandings about the origin and development of giftedness that start from different initial assumptions. Some consider that the mastermind is born, i.e the talent is 99% and only 1% is due to the work of the individual.
Others believe that environmental factors are the basis for the emergence and development of giftedness.
The third group bases its assumptions on the activity of the individual, ie. talent is 1% of the result of hereditary factors, and 99% result of the work of the individual.
The fourth group of assumptions refers to a group of factors that only few authors keep in mind. Those are the ones who stand between the genetic potential of the individual and their environment.

1.1. Gifted and talented

Recognizing gifted students in school is one of the most important issues when considering their treatment. The school teacher and the parent in the family have the most important roles in the development and socialization of the gifted. They are the most important stimulants of the development, but also those that should help predict the future of the gifted.
It would be beneficial for teachers, in the recognition phase, to have the knowledge that gifted students can
Be good in many areas;
-Have high skills in one or more areas;
-Have potential, but not to be motivated;
-To have more verbal abilities, and less abilities for written expression;
-To have insufficient self-confidence;
-To have abilities, but not to be noticed for a long time..
-They can cover up their abilities for a variety of reasons and situations.
All of the above gives the teachers a more clear picture of the gifted students.In the educational practice, the teachers usually start from the general success of the gifted students.Much less noticeable is the kind of giftedness in students with lower school success, due to the general impression formed in the school environment for them. Because teachers very rarely assume that gifted students can be less successful in certain areas or subjects. Therefore, for some areas, teachers should look for giftedness even in students with lower school achievement.
P. Simplesha claims tha “the school is like a canteen in which 'students get the same kind of food regardless of their desires and appetites.” This claim has a basis, but should be replaced with a new one. The school should become a place where all students, especially the gifted, will receive food that suits their desires, needs and appetites.
However, first of all, teachers and professional associates in the school should be trained to work with those children, while not neglecting the parents and the wider social environment, which most often stigmatizes gifted

---

[2] Rados Ksenija:”Music Psychology”,page 109/112 ; Kevereski/ Nikolovska ,page 49

children and their families due to lack of information. Throughout history, the ideal of giftedness has changed. In the original society, the best hunter was considered a gifted individual. In ancient Greece, Plato singled out the “golden” from the “silver” and “bronze” people. The Romans considered the military leader a gifted man. We do not have a rich experience that indicates a continuous and organized system for treating gifted people. The consciousness that ruled “we are all equal” i.e idealizing the phenomenon of mediocrity made fear and distrust of the “unequal” that would encourage social inequality.

1.2. Types of giftedness

Based on the manifested behavior, feelings, attitudes, needs and the way of perceiving the environment (Beats and Neihart 1988) there are 6 types of gifted:
-Successfully gifted;
- Gifted and “challenger”;
- Gifted and “blocked”;
- Gifted and “unsuitable”;
- Double labeled:
- Independent gifted students.

Gifted students, according to their abilities, opportunities and results, exceed the achievements of the average.
The mark and identity of the gifted is:
They are the greatest and most creative minds;
They mark years, decades and eras;
The sound of their names usually comes later;
They represent a small part of the general population;
It is the most desirable and necessary potential of any country.
The care and interest of the gifted in the world is different and is influenced by many factors, but it is certain that each country shows interest and concern for them, whether it is expressed only declaratively or not.

1.3 Musical giftedness

The content of the term ‘Musicality’differs among different people and cultures. MUSICALITY, from a musical point of view, is a complex term characterized by a different combination of individual musical abilities, good memory, good hearing without developed musical receptivity or underdeveloped hearing accompanied by great interest and love for music.
The following terms are used in the literature in the field of Music Psychology: musical talent, musical gift, musicality, musical ability in terms of capacity, aptitude and as ability in a broader sense.
Two opposite views of musicality represent:
* The Gestalt psychology (according to which musicality is an inseparable phenomenon that is inaccessible to analysis) and the
*The American ‘psychology of the elements’ (which gives the most detailed classification of the numerous musical abilities that can be explored through testing).
K. Radosh considers that musical ability is a set of inherited and learned. Result of
a) capacity ie. innate dispositions associated with the action of maturation;
b) informal early musical experiences under the influence of the environment;
c) formal learning of music
Russian psychologist Boris Templov in his conception says that musicality is a component of the musical gift that is necessary for a musical activity.
The main sign of musicality is the ability to emotionallu react to music, to ‘sympathize’.
The three basic musical abilities are.
1. The ability to emotionally experience and distinguish modal functions- a modal sense;
2. The ability to control the use of auditory representations that reflect the movement of the melody;
3. The ability to actively (in motion) undergo the experience of music, the feeling of emotional expression of its rhythm and its exact reproduction-rhythmic feeling.

2. Recognition of musically gifted and talented students

Natural predispositions are the basis for the development of abilities that directly depend on the organization of the musical activity. Musical abilities appear and develop only through activity, so it would be a gross mistake to immediately determine whether a child is “musica” or”non-musical” without being given a chance and opportunity to express themselves through different types of musical activity.

When talking about children / students, the basic musical sensory abilities are: the difference in pitch, timbre (colour), intensity and duration of the tones. On their basis, more complex abilities and skills are formed
- general abilities necessary for any musical activity (modal listening height, sense of rhythm and sense of whole-musical form)
- special abilities necessary for a certain type of musical activity (composing or interpretative i.e. reproductive abilities).
When talking about children / students, the special abilities are in the form of:
- ability to fully receipt and differentiate the music;
- performance skills(the voice clearance while singing,harmonized movements while playing a musical instrument for children)
caoacity for creative imagination, in music reception, as well as in improvisations of songs, music games, dances.
Musical hearing signifies the ability to distinguish, remember, and recognize an acoustic-musical relationship. Musical hearing is the ability to give a certain musical interpretation to the sound heard, it is a learned function, unlike non-musical hearing that is innate.
There are two basic types of musical hearing:

- Absolute listening ability to recognize, name and perform in any way given (musical) tone, without the support of a known tone standard;

- Relative listening-height of the tone that is recognized by comparison with the previous one or by relying on a known tone standard.
Often well-developed hearing is close to absolute hearing, but as a rule, such hearing (pseudo-absolute) is associated with a particular instrument or voice, or timbre sensations.
Other types of hearing include melodic hearing, polyphonic hearing, harmonic hearing, timbre-dynamic hearing, and internal hearing.

3. The role of teachers in the educational process

3.1 Features and qualities of the teacher

Teaching is a planned and organized educational process. As an educational process, teaching is an act of transferring and adopting knowledge, skills and habits. Like any other process, it has a beginning, a course of movement, an end, subjects that realize it, entry and exit, technology, values, a finished product (education). The teacher and the student are equally prepared to realize the teaching, each from the aspect of their competencies. The teachers are a special category of education staff, which are integrally qualified for the teaching/ educational work through preparations and studies.
As a qualified and professionally trained person, didactic-methodologically shapes the teaching process and directs the development of the students.
The characteristics and qualities of the teacher's personality are divided into four groups:
The first group includes human qualities such as loyalty, kindness, humanity.
The second group refers to his expertise.
The third group consists of pedagogical-methodical abilities such as good teaching, explanation, objectivity, motivation.
The fourth group refers to physical qualities such as pleasant voice, facial expression, physical appearance.
"The teacher is a pedagogical artist, in whom the creativity of the artist and the originality of the scientist are synthesized."

3.2. Teacher-carrier of the work with gifted and talented

The treatment of gifted students in the school, ie. in the educational process it would not be possible to observe it independently of the role of the teacher. In the literature, which explains the role and position of the teacher as a carrier of the work with gifted students, several of his roles are listed:
* The teacher-maker (creator) of an atmosphere suitable for the development of the giftedness;
* Teacher-parent;
* Teacher-educator;
* Teacher-mentor[3]

[3] Kevereski Ljupco : " How to recognize the gifted and talented students?",

It is especially important for the roles to be represented to some extent in the overall system of functioning: each of them is present in the most necessary developmental period of the student's personality, at least at the minimum level. None of these roles can be observed in isolation from others. But how would you recognize these roles ?!

* Teacher - creator, creates an atmosphere that favorably affects the development of gifted people, does not prevent its occurrence and stimulates all its forms.

* The teacher-parent maintains the warm emotional climate of the family that has a gifted child, but also compensates the disability of children raised in families that do not meet the needs of gifted children from the pedagogical-methodical point of view.

* The teacher-educator sets a broad knowledge base and motivates the students.

* The teacher-mentor builds specific knowledge bases and types of motivation.

The following qualities are considered necessary to possess for a teacher who works with gifted students: democratic attitudes for cooperation, understanding, honesty, fairness, sense of humor, flexibility, unusual skill in teaching gifted individuals, creativity, originality, energy, etc..

The dynamic applications in all spheres of our lives project new roles that the teacher should play: programmer, organizer, researcher, counselor, planner, producer and other similar roles.

Teachers working with gifted students should strive to acquire and build adequate abilities, knowledge, capacities, habits and skills. They need to constantly follow the news and improve in their narrow professional specialty.

From the research of Brasha and Torrance, which refer to the attitude of teachers towards gifted students, the following characteristics can be emphasized:

-Teachers should take care of their students;

- Teachers should be respected;

- Teachers should not be strict (rigid and strict disciplinary measures are rejected);

- Teachers should trust their students , in their abilities and in what they do.

The specific educational needs of the gifted, according to J. Freeman state that the teacher should know the following: “Gifted students need a constant challenge, they need working conditions, because of their higher level of aspiration and goals, they need support because they can easily become average.”

Sometimes gifted (talented) students see the grade as something that depresses, distracts, selects, and differentiates them, which can lead to fear and anxiety, or other negative forms of reaction and experience that can become dominant during the lesson and after it.

When the teacher is faced with the challenge of dealing with gifted students, his or her competence is being questioned, and it should be built through:

-Education within the teaching studies;

- Education through the preparation of specialist, master thesis and doctoral dissertations ;

- Education through seminar skills;

- Organized permanent self-education of the teacher

One of the tasks of the teachers is to focus on acquiring habits for regular and systematic work.

Conclusion

When writing this paper, I start from the point of view of a student with a talent for music, a graduate musician-flutist and a teacher of Music Education in primary school. My personal opinion is that in our country there are no appropriate conditions for developing musical talents because they are supported by the state itself only with student scholarships with symbolic value and the material investment by parents for these students is huge (from the price of the musical instruments, their regular maintenance and servicing, participation in State and International competitions, participation in workshops, seminars and summer academies). On the other hand, when that laborious process of formal education is over, when the Music Talents will have to be placed on the labor market- they are (we are) limited by workplace- with only two professional orchestras (the Philharmonic and the Orchestra at the Opera), there are left only workplaces in Education and there is no market and management agencies (as there are, for example, for the artists). This is where the need for Centers to Support Gifted and Talented Students begins.

The issue of dealing with the needs and development of the gifted and talented is a matter of high social, institutional and individual priority. There are no special recipes for success, but there are general principles, rules and standards that need to be followed in the process of recognizing, identifying and working with the gifted and talented. (Professor. Ljupco Kevereski for fakulteti.mk)

With the needs and development of gifted and talented students, we cannot compromise. One of the crucial thoughts expressed and adopted at the World Council for Gifted and Talented Students (1992) says: 'The need for intellectual and creative individuals is no longer a matter of social progress, but a matter of the survival of humanity.'

References:
- Kant Immanuel: “Children’s education”
- Kevereski Ljupco : “ How to recognize the gifted and talented students?”,
- Kevereski Ljupco\ Nikolovska Natasha: “What kind of teacher do the gifted and talented students need”, Kiro Dandaro, Bitola
- Kolarovska Gmirja Viktorija: Collection of lectures FMA -Skopje
-Miraschieva Snezana: The communication between the teacher and the student in primary school’
-Rados Ksenija:”Music Psychology”- Institute for Textbooks-Belgrade-1996,2009
-Rojko Pavel: “Psychological foundations of intonation and rhythm”-Music Academy- Croatia Concert- Zagreb 1982

WebQuest - Мотивациска алатка за ученици и наставници

м-р Биљана Темелкова
наставник по англиски јазик, обучувач

Апстракт
Овој труд претставува преглед на современите информатички и комуникациски технологии и нивната соодветна примена во образованието, особено кога станува збор за мотивирање на талентирани ученици. Примерите ја истакнуваат употребата на WebQuest и InfoQuest во различни контексти и го поддржуваат изборот на соодветна информатичка технологија за одредена цел. Според Том Март, квалитетен WebQuest обезбедува постепена структура за учење што користи врски до основните ресурси и автентична задача да ги мотивира учениците од истрагата за развој на индивидуална експертиза и учество во групно производство. Тимската работа, соработката и донесувањето одлуки се важен дел од реалниот живот.
Авторот го претставува дизајнот како и начинот на употреба на WebQuest чија цел е да им помогне на учениците да ги подобрат своите јазични вештини и умешност за тимска работа, со цел да ја поттикнат нивната креативност и да ја зголемат мотивираноста кај талентираните ученици. WebQuest претставува сплет на активности ориентирани кон истражување каде дел или сите информации со кои учениците комуницираат доаѓаат од Интернет. Авторот ќе демонстрира начини за креирање на WebQuest и веќе постоечки WebQuest што може да го користат наставници од сите профили. Авторот ќе образложи како овие генератори можат да се користат за создавање на повеќе значајни и привлечни активности со цел да ги мотивираат талентираните ученици да одговорат на зададените на интересен и нездодевен начин.
Клучни зборови: WebQuest, ИТ алатки, мотивираност, современи методи, Англиски како странски јазик

WebQuest - Encouraging tool for students and teachers

Biljana Temelkova, MA
EFL teacher, Teacher trainer

Abstract
This paper presents an overview of the contemporary information and communication technologies and their adequate application in education, especially when it comes to motivating talented students. The examples highlight the different usage of WebQuest and InfoQuest in different contexts and support the informed choice of an appropriate technology for a particular context. According to Tom March, a quality WebQuest provides a scaffolded learning structure that uses links to essential resources and an authentic task to motivate students' investigation of development of individual expertise, and participation in a group production. Teamwork, collaboration and making decisions are important part of real life.
The author presents the design and implementation of a WebQuest aimed to help EFL students to improve their language skills as well as to boost their creativity and teamwork skills in order to encourage students' creativity and boost motivation in talented students. WebQuests are inquiry-oriented activities in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet. The author

is going to demonstrate ways of developing WebQuests by a website generators and already existing WebQuest that can be used by teachers of all profiles. The author discusses how these generators can be used to create more meaningful and attractive classroom activities in order to motivate talented students to respond to tasks without being bored.
Keywords: WebQuest, IT tools, motivation, contemporary methods, English as a Foreign Language

Introduction

Modernity makes ever higher requirements for teaching practical knowledge of a foreign language in everyday communication and in the professional sphere. The volumes of information are growing and often the routine methods of its transmission, storage and processing are ineffective. The use of information technology reveals the enormous potential of the computer as a means of teaching and control. Computer technology has many advantages over traditional teaching methods and control. They allow you to train various types of speech activity and combine them in different combinations, help to understand linguistic phenomena, form linguistic abilities, create communicative situations, automate language and speech actions, and also provide the ability to take into account the leading representative system, implement an individual approach and intensify the student's independent work.

Monitoring the quality of students' knowledge is one of the main elements of assessing the quality of education. There are various forms of control.

The forms of control are the methods by which the effectiveness of the educational and cognitive activity of the students and the pedagogical work is determined. They should provide systematic, complete, accurate and prompt receipt of information about the educational process.

With the development of information technology, control with the use of machines became widespread. Machine control saves time for both students and teachers. With the help of monitoring machines, it is easy to establish uniform requirements for the measurement and assessment of knowledge. The control results are easily amenable to statistical processing. The subjectivity of the teacher is eliminated when assessing knowledge.

The use of monitoring machines allows successful self-monitoring. Self-control is possible without the use of machines. But for this it is necessary to teach students to find mistakes on their own, analyze the reasons for the incorrect solution of cognitive tasks, and look for ways to eliminate them.

However, it is extremely important that the ICT process is not limited to formal use of new technical means in the learning process, but served as the basis for the creation of a fundamentally new education system, the development and use of innovative methods.

In the process of comprehending new approaches, it seems useful to take into account the world experience of using new information technologies, accumulated by specialists from different countries, and Macedonian education system should play a significant role in the development of its information sphere.

With the development of the Internet, the possibilities of using computers in teaching a foreign language have expanded enormously. Some authors noted that Internet technologies can be used as a visual, accessible means of teaching and control of knowledge, skills, and abilities. Educational materials prepared on the basis of multimedia hypertext technologies have a number of advantages, first of all, these are

new opportunities for the presentation of educational material associated with the use of visual and auditory clarity. These developments have made learning a foreign language a living, creative and natural process. The invention of the speech synthesizer and the use of interactive video led to the creation of beautiful realistic programs, offering the student a huge number of stories that not only stimulate interest, but also are of great pedagogical value.

Nevertheless, the computer is only a means of assessing learning outcomes, not a method. Now a huge number of test and other controlling computer programs are offered, both as part of training courses, and separately, on various topics. However, all these programs are static, i.e. once composed, they are not changed until the next reprint. Due to the property of being static, controlling computer programs very quickly lose their relevance, thus reducing the interest and involvement of students in the process of assessing learning outcomes.

Consequently, there is a need to develop an effective method of final and intermediate control, a method that could be quickly changed in accordance with the specifics of the skills to be tested.

The method of control of knowledge, skills and abilities that meets modern requirements and features of the educational environment was developed in 1995 by professors of San Diego State University, Bernie Dodge and Tom March. A fundamentally new technology for checking and assessing knowledge was called the Web Quest technology. It soon became famous and improved in Switzerland. At the moment, this method is widely used in foreign educational institutions for the organization of training, in particular, when teaching foreign languages.

What is a Webquest?

WebQuest can be defined as an oriented activity that uses resources on a global communications network. These Web-based projects use World Wide Websites to help students develop problem solving and drawing conclusions. WebQuest motivates teachers and students.

Effective WebQuest develops critical thinking skills and often includes cooperative learning. Students learn how to search for information using the Web in a prescribed format that focuses on problem solving and authentic student assessment. A well-written WebQuest requires students to go further in fact research, analyzing a multitude of resources using their creativity and critical thinking to solve problems. WebQuests helps students analyze, synthesize, and evaluate information.

There are two types of WebQuest: short-term and long-term.

The attributes of short-term WebQuest are:

• acquiring and integrating knowledge

• providing large amounts of information

The attributes of long-term WebQuest are:

• expanding and refining knowledge

• analyzing comprehensive knowledge and transforming it thoroughly into a whole

The elements of WebQuest are simple, students are given a list of items they need to find (answers to questions for example or instances of data). WebQuest relies on student Each WebQuest has six basic components:

• Introduction. This is an overview of what is to come.

• Task. This page gives details of the tasks to come. Tasks often consist of a numbered list of items that must be completed.

• Procedure. The procedure is a place where students work together, develop action plans, and find ways to solve a presented problem.

• Evaluation. The evaluation phases are a carefully designed list of search objectives and standards by which the efficiency of student work will be measured.
• Conclusion. This is a short summary, which concludes the project.
• Teacher's page. Teachers who develop WebQuest often fill this page with information about themselves.collaboration between themselves.

The effects of using WebQuest in teaching

The web quest is aimed at developing students' skills in analytical and creative thinking; the teacher creating the web quest must have a high level subject and methodological competence. When developing a quest project, the teacher has the opportunity to create situations in which students need the skills to search, analyze, generalize, synthesize new information, store and transmit it. Game methods are extremely effective in teaching a foreign language, as they have a practical focus.

Also, web quests can be used as an effective form of control of knowledge, skills and abilities of students. There are several classifications of web quests. According to the dominant activity in the work on a project, they are distinguished: research, creative, adventure (game), information, practice-oriented projects.

Web quests are designed to maximize the integration of the Internet into various academic subjects at different levels of learning and control in the educational process, including teaching a foreign language. They cover a separate problem, academic subject, topic, and can be interdisciplinary.

A web quest can become an effective intermediate or final form of control. It is also a modern form of individual, group and pair control.

The advantage of quest projects is the use of active teaching methods. Thus, the quest project can be designed for both group and individual control. The controlling quest project involves two types of testing: knowledge testing (actually "passing the quest") and skills testing informational activity (after completing the quest, the student must also submit some conclusion, or complete the task corresponding to the plot of the quest), the ability to adequately present information.

When using computer quest projects, there are at least two results. The first component of evaluating the result is, in fact, that visible part, which is the completed quest project. Moreover, it is not the amount of information acquired (what has been studied) is assessed, but its application in activities (as applied) to achieve the set goal. The second result is the pedagogical effect of including students in "obtaining knowledge" and their logical application, that is, their inclusion in information activities.

In the process of defending the completed tasks on the quest project, the student really sees that for each action, task, etc., there may be not one, but several points of view, several solutions, and it is not at all necessary that his point of view, his version the decisions will be correct and the best. The student learns to contrast, compare and accept other points of view.

When developing a quest project, the teacher has the opportunity to create situations in which students need the skills of searching, analyzing, generalizing, synthesizing new information, storing and transmitting it.

The topic of web quests can be very diverse, problematic tasks can differ in the degree of difficulty.

The results of the web quest, depending on the material being studied, can be presented in the form of an oral presentation, computer presentation, essay, web page, etc. Even an unsuccessfully completed quest project also has a big positive pedagogical value. Understanding mistakes creates motivation for repeated activities, forms a personal interest in new knowledge. Such reflection allows you to form an adequate assessment

(self-esteem) of the world around you and yourself. This contributes to the development of students' skills of long-term search for the necessary information, its analysis, structuring.
Web quests that meet these methodological criteria are placed in collections on the Web Quest Portal of the University of San Diego (California, USA), http://webquest.org and on the Best WebQuests Portal http: // www. bestwebquests.com.
To create web quests, special templates have been developed that allow teachers to create web quests on their own.
The advantages of using web quests in teaching a foreign language:
1. The web quest ideally takes into account the specifics of the control of knowledge, skills and abilities in the classroom of a foreign language, that is, the acquisition of a foreign language, included in the group of practical disciplines, involves, first of all, mastering ways of using the language in various activities and spheres of communication, that is, speech skills are the leading object of control in language classes.
2. The web quest fully meets the peculiarities of teaching a foreign language at a non-philological university:
2.1. Practical orientation of classes.
2.2. Continuity of training, reliance on individual training.
2.3. Few hours devoted to classroom activities.
3. The web-quest fully corresponds to the practical orientation of classes in a non-philological university, i.e. students master the language for more information on the specialty.
4. Web quests organize independent work of students, but are guided by a teacher.
5. Control using web quests is a new form of control and can be effectively used as an intermediate or final form of control.
6. The web quest allows you to break away from the frontal survey as the dominant form of control), which often gives only a superficial idea of the knowledge gained.
7. A web quest is a logical final form of control over the acquired knowledge and skills. The web quest provides both individual, group and pair control, while the current forms of control are well developed.
8. Such a form of control as a web quest acquires particular value for universities that train executive personnel, managers, managers who acquire public speaking skills, develop teamwork skills, learn to compose their own web pages, write articles, etc.
9. Using web quests for intermediate or final control will certainly contribute to the following:
9.1. Immediate consolidation of the passed lexical and grammatical material, language competence.
9.2. It will allow monitoring the communication skills of students through a wide variety of forms of web quests (presentation, report, etc.).
9.3. The web quest will allow for more individualized control of both linguistic and communicative competencies.
9.4. The web quest unleashes the creative potential of students.
10. The web-quest fully corresponds to the practical orientation of classes in a non-philological university, ie. students master the language for more information on the specialty.
The study
We decided to do some research and explore whether or not using WebQuests is effective in enhancing writing and reading performance of EFL students. To answer

this question, a total of 30 six grade students were involved. They ranged in age from 11 to 13 years old. One class, as the experimental group (consisted of 18 students, 10 male and 8 female), used WebQuest tasks. Other class, as control group (consisted of 12 students, 8 male, 4 female), received traditional teacher-led reading/writing tasks.
The researcher integrated the appropriate WebQuests into the curricula. The WebQuests were not very different in terms of grade levels, topic or level of difficulty.
The WebQuest lessons were implemented during the school year depending on the topics. The first WebQuest (in this case called InfoQuest) used was from the resources provided by OUP for the book Messages 1 called English-speaking countries. This WebQuest was for EFL students. They are going to find out about three English-speaking countries, do a quiz, write a quiz for their classmates The aims of this infoquest were to increase learners' awareness of three countries where English is spoken, to practise answering and writing questions, to introduce learners to the infoquest format and task types, to encourage learners to work in pairs and in groups, to consolidate language found in Module 1 of Messages and to provide skills practice. The second WebQuest was A day out. The students were to find out about Sydney, New York City and London then plan a day out in one of these cities and at the end plan a day out for a visitor to their own city or town. The aims of this Infoquest were to draw on knowledge learners already have and to increase their awareness of three cities where English is spoke, to encourage learners to work together, to consolidate language found in Module 2 of Messages and to provide skills practice. The third WebQuest was School Days in which students find out about going to school in different countries, plan a website about their school day, discuss different aspects of their school day. The aims of this Infoquest were to increase learners' awareness of other countries and cultures, to encourage learners to work together, to consolidate language found in Module 3 of Messages and to provide skills practice. The control group also read passages and had conversation on the same topics.
The data came from reading performance test, writing performance test and reading and writing scores. The reading performance test was given as pre-and post-test in which students were asked to read a passage and answer reading comprehension questions. Another test, which was on the same topic was given as the post-test at the end of the experiment. The writing performance test consisted of pre-test and post-test was given where students performed a writing task. The variables WebQuest use, reading performance and writing performance were analyzed via descriptive statistics and independent sample t-test.
Results and Discussion
Preceding the experiment, a perusing pre-test were given to the understudies to test their earlier information on WebQuest points. The mean score for the WebQuest bunch on the pre-test was 49.63 and 51.78 for the control group. Subsequently, the two groups were viewed as homogeneous before the experiment. An autonomous t-test was utilized to decide whether there was a distinction in their earlier information on the WebQuest points. There was no factually noteworthy distinction in the perusing scores of the two groups before the experiment ($t(25) = .855$, $p = .401$). The normal scores showed that the students had a similar level of knowledge. Utilizing a free samples t-test, the scores for the perusing post-test were likewise analyzed. The mean for the WebQuest group was 68.23, and 49.64 for the control group. There was a factually noteworthy distinction in the scores ($t(25) = -7.62$, $p = .000$). The WebQuest group scored higher on perusing post-test than did the control group. This factually huge contrast meant that the students had benefits from the WebQuest.

The obtained pretest scores showed homogeneity of the two groups. At the end of the course, even though both groups showed improvement in their reading performance, experimental group performed better than the control group. The students in the control group were receiving traditional reading instruction and doing traditional reading comprehension exercise. This may increase the anxiety and lower the motivation and apprehension of the students in reading. This result supported the findings of Lipscomb (2003) and Snider and Foster (2000) such that the WebQuest learning environment was beneficial to ESL/EFL learners for improving their reading.

The finding of a non-significant result of writing performance might be explained because of writing difficulties of EFL learners. The students in both groups had limited vocabulary and structure to write a fully-developed paper on given topics. This finding contradicted Chuo (2007) finding that students in the WebQuest writing class improved their writing performance significantly more than those in the traditional classroom writing class.

Conclusion

The web tool presented in this paper is an attempt to apply new technologies in the educational process, as well as an attempt to modernize teaching. Future learning must be such as to enable access to content and knowledge for all. The role of students in creating learning content will grow significantly in the future. In this way, students are enabled to, based on their own needs, create, collect and distribute content from the Web, participate, create and share activities, learning plans, resources and experiences with peers and institutions using new information and communication technologies combined with traditional concept. primary school learning creates a modern model of student work environment. The WebQuest is a great teaching tool and it still has great potential even twenty years after its creation, because it has solid theoretical foundations and it is a great tool to introduce students to group work and autonomous learning, as well as to conduct documental research.

References

Abbit, J., & Ophus, J. (2008). What we know about the Impacts of WebQuests: A review of research. AACE Journal, 16(4), 441-456.

Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. (2012). The effects of using WebQuests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(4), 295-306. Retrieved from http://www.tojet.net/articles/v11i4/11429.pdf

Arsanjani, M., & Faghih, E. (2015). The impact of the Webquest instruction system on Iranian intermediate EFL learners' writing performance and perception. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(2), 37-47. Retrieved from http://itdl.org/Journal/Feb_15/Feb15.pdf

Barnawi, O. Z. (2009). The internet and EFL college instruction: A small-scale study of EFL college teachers' reactions. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 6(6), 47-64. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jun_09/article04.htm

Campsall, S. (2014). Glossary of linguistic terms. Retrieved from http://www.englishbiz.co.uk/grammar/main_files/definitionsn-z.htm#Phonology

Council of Europe. (2016).

Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. Retrieved from http://WebQuest.org/sdsu/about_WebQuests.html
Dodge, B. (2002). Duffy, T. M., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Specter, M., David Merril, M., Elen, J., and Bishop, M.J. (Eds.), Handbook of research for educational communications and technology, 170-198. Retrieved from http://www.aect.org/edtech/ed1/pdf/07.pdf
González García, N.K. (2009). Using the internet as an analytical tool in ELT: WebQuests for children. MEXTESOL Journal, 33(1), 121-131. Retrieved from http://mextesol.net/journal/public/files/aca15782787b084541c71f882596bbfb.pdf
Irzawati, I., & Asiah, N. (2013). Using WebQuest in learning grammar: Students' perceptions in higher education. Advances in Language and Literary Studies, 4(1), 13-19. Retrieved from http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/62/59
Kachina, O. A. (2012). Using WebQuests in the social sciences classroom. Contemporary Issues in Education Research, 5(3), 185-200. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073175.pdf
Lin, C. A., & Atkin, D. J. (Eds.). (2014). Communication technology and social change: Theory and implications. New York, NY
Saadat, U., & Hussin, H. (2013). Integration of internet for teaching purposes: Perceptions of ESL teachers as TESL postgraduates in UPM, Malaysia. Graduate Research in Education (GREDUC 2013), 481-484. Retrieved from https://www.academia.edu/8637202 Tuan, L. T. (2011). Teaching reading

Bujar ADILI[1]

Culturally Diverse Gifted Students – a brief overview of multicultural education context in Macedonia

The culturally diverse gifted students' stories, artwork, music, religious practices, and customs are often not reflected in the curriculum. Many concepts of excellence in different cultures are incompatible with our understanding of giftedness. In many cases, culturally diverse gifted are prejudiced. To reduce prejudice, we should be prepared to respect and acknowledge cultural and ethnic heritage, deepen cultural experiences, challenge cultural stereotypes and include cultural positives into curriculum. Teachers need interaction and knowledge about diverse students as they transform the curriculum to reflect multiple perspectives, ethnic preferences and learning styles. They have to develop their own intercultural competencies to face the needs of the diverse gifted students. This paper addressed culturally diverse gifted students who have not had a fair chance to succeed. The main purpose was to determine if culturally diverse gifted students have a fair chance of high achievement by Macedonian education legislation and curriculum. Research questions explored two issues on the problem of educating culturally diverse gifted students: Are teachers trained for working with these students? What are the barriers to the participation of culturally diverse gifted students in programs for gifted learners? The research was based on consensual qualitative research (CQR) paradigm which uses medium-length, semi-structured interviews. The results showed that there are no programs or practices that equate the chances of culturaly diverse gifted students for achievements and lack of teacher training in the field od gifted and multicultural education.

Keywords: multicultural education, gifted education, teacher, macedonian education system

Introduction

Culturally diverse gifted students have unique needs so their teachers are concerned about the best practices to be used in their education. In this regard, the multicultural perspective has the greatest potential to clarify issues of culturally diverse gifted students' disadvantage in achieving. On the other hand, Eriksson and Wallace (2006) emphasize "motivation to want to learn" (p. 34) as the biggest challenge for teachers in educating students different from mainstream school culture. Children of minorities face a lack of motivation and underestimation because they acquire school knowledge which is determined by the dominant culture that often does not correlate with their cultural concept. This often leads to experiencing failure and underachievement. Donovan & Cross (2002) are concerned with "the intersection of racial and ethnic diversity and achievement and with why certain children are overrepresented in some special education programs and underrepresented in those for the gifted and talented" (p. 18). According to these authors in the US "most gifted children do not have a legal entlement to an ability-appropriate education" (Donovan & Cross, 2002, p. 23). Some authors (Sternberg, 2007; Pfeiffer, 2012, 2013; Heller, 2012; Dai & Chen, 2013) consider the gift as a socially constructed concept which needs to be contextually defined specific to place and culture. This is a problematic definition of the giftedness that leads to accepting the constatation that the repertoire of skills and knowledge, which would cause a student to be viewed as gifted, are specific to a particular culture (Peters & Gentry, 2012) and therefore such a universally acceptable definition that applies to all cultures is challenging.

[1] Faculty of Educational Sciences. Goce Delchev University of Štip, Štip, Macedonia

In a multicultural society, two are educational approaches for the education of culturally diverse gifted students. The assimilation approach favors the absorption of these students into the core or predominant culture. Access to opportunity resides in the diverse individual's ability to compete within the core culture (Kitano, 1991). The pluralistic approach aims to preserve the essence of the original culture within the boundaries necessary to advance society as a whole. Another aspect in this dimension is student identity. Cultural identity is of great importance in avoiding student disadvantage in competitions and achievements. Ford (2004) recounts her experience that diverse children who have strong, positive racial identities are more likely to achieve and be resilient in the face of adversity than children who are lost, confused, and ambivalent. In addition to racial identity, culturally diverse gifted students face forms of disadvantage in achievement for other identity reasons such as ethnic and religious identity. Lee and Low (2013) findings suggest that up to 93% of children's books were about White children. Ford (2014) emphasizes four misperceptions where, among other things, she emphasizes the dilemma of whether multicultural education should be taught as a separate subject. All theoretical findings have led to the conclusion that multicultural education cannot be practiced as a separate subject but as an interdisciplinary issue.

Educators must recognize that culturally diverse gifted students need to have their abilities recognized. They have strongly emphasized the need to be challenged. Just like diverse students, they need to have their traditions and values affirmed and respected. In this regard, the role and competence of the teacher is what makes the difference if these students will gain equal opportunities for high achievement. Based on the findings of several authors (Sue, Arrendondo, & McDavis, 1992; Irvine & Armento, 2001; Cushner, 2001; and Pang, 2001), Ford and Trotman (2001 p. 236) constructed a table of Characteristics of Effective Teachers of Gifted Diverse Students.

Characteristics of Effective Teachers of Gifted Diverse Students		
Characteristics of Gifted Education Teachers	Characteristics of Multicultural Education Teachers	Characteristics of Gifted Multicultural Education Teachers
Knowledge of the nature and needs of gifted students.	Knowledge of the nature and needs of diverse students.	Knowledge of the nature and needs of students who are gifted and diverse.
Ability to develop methods and materials for use with gifted students.	Ability to develop methods and materials for use with diverse students.	Ability to develop methods and materials for use with students who are gifted and diverse.
Skills in individualized teaching.	Skills in addressing cultural differences in students' learning styles, cognitive styles, and behavioral styles.	Skills in address individual and cultural differences.
Skills in teaching higher level thinking skills and questioning techniques.	Skills in teaching higher level thinking skills and questioning techniques using multicultural resources and materials.	Skills in teaching higher level thinking skills and questioning techniques using multicultural resources and materials.
Ability to identify gifted students.	Ability to recognize the strengths of diverse students.	Ability to recognize the strengths of students who are gifted and diverse.

Seeks to develop students' self-concept.	Seeks to develop students' concept as a person of color (i.e., racial identity).	Seeks to develop students' sense of self as a gifted individual and diverse individual.
Skills in counseling gifted students.	Skills in counseling diverse students (multicultural counseling skills).	Skills in counseling students who are gifted and diverse.
Skills in creating an environment in which gifted students feel challenged and safe to explore and express their uniqueness.	Skills in creating an environment in which diverse students feel challenged and safe to explore and express their uniqueness.	Skills in creating an environment in which diverse gifted students feel challenged and safe to explore and express their uniqueness.

Figure 1. Characteristics of Effective Teachers of Gifted Diverse Students (Ford & Trotman, 2001)

From the table we clearly see the advantages that characterize Gifted Multicultural Education Teachers sublimated as knowledge, ability and skill specialized for working with students who are gifted and diverse. In addition to the way of thinking, based on the philosophy of inclusion, Ford (2006) proposes recommendations for creating culturally responsive classrooms for culturally diverse gifted students. She has in mind teacher preparation, culturally responsive classrooms, culturally responsive pedagogy, and culturally responsive curriculum. The unique needs of these students should be addressed by considering dimensions such as culturally sensitive identification protocols, early and continuous access to advanced curriculum, essential supports for culturally diverse gifted students, and effective home, community, and school connections. These needs also require good practices: revision of school policies and practices to determine where diverse students are excluded from gifted programs and the evaluation process; All instruments used for identification should be culturally sensitive; Teachers should provide culturally diverse gifted students to demonstrate their giftedness in gifted programs. Educational institutions should use the University Teacher Preparation Programs for professional development. Schools should help gifted students from diverse backgrounds develop strong academic identities with supportive programs; School should build relationships with diverse families; Educational authorities should seek funding for research projects related to equity issues and to ensure continuation of programming toward upgrading such programs. Ford, Walters, Byrd, & Harris (2019) emphasize “the benefits of multicultural literature for gifted Black girls extend beyond the content of the book” (p. 55). Cultural characteristics and identity in books are presented through characters who promote the recognition of heritage, values, way of thinking and the possibility of reviewing worldviews. Scott (2014) states that “the same type of instruction that works with one student or group of students may be ineffective or may not work as well as with another individual or group of students” (p.149). Poor performance is caused by ineffective instruction so identifying culturally different students is difficult considering the curriculum and teaching. Inefective instruction is most often the result of poor quality teacher training or professional development deficit. Szymanski and Shaff (2013) reports that “five of the six participants reported a lack of training for understanding and working with gifted students” (p. 12). In our case we can strongly recommend a teacher training in this area.

Macedonia's multicultural context

Macedonia is a multicultural society that is reflected in the education system. The data from the State Statistical Office show that in 2016/2017 the total number of students in primary education was 190,225 students. Of these, 123,250 or 64.79% study in Macedonian, 60,578 or 31.84% in Albanian, 5,976 or 3.14% in Turkish, 280 or 0.14% in Bosnian and 141 or 0.07% in Serbian. The state has passed laws and documents that provide education for all students. In primary education, teaching is organized in four languages of instruction (Macedonian, Albanian, Turkish and Serbian), while in secondary education in three languages of instruction (Macedonian, Albanian and Turkish). About 29% of primary schools and 34% of secondary schools are bilingual/trilingual.[2] The education strategy emphasizes the commitment to "provide comprehensive, inclusive and integrated education aimed at the "student", with modern programs that enable future generations to acquire knowledge, skills and competencies according to the needs of a democratic multicultural society ..."[3] while the content of education will be oriented towards "acceptance of multiculturalism, interethnic integration, respect for diversity and democratic values"[4] in order to "promote the integration of students belonging to different ethnic communities, through joint teaching and extracurricular activities, joint language learning, improving the spatial conditions for integration, ensuring interpersonal and intercultural social competencies"[5]. In terms of activities in the intercultural context, in 2012 a five-year project for interethnic integration in education was launched. The aim of the initiative was to create a political, social and economic climate in the country to support interethnic integration in schools. The project covered all primary and secondary schools and organized trainings and joint activities for teachers and students who teach/ learn in different languages of instruction.

According to Education STRATEGY for 2018-2015, in multilingual schools students are separated according to the language of instruction (working in different shifts, facilities, floors, different administration, etc.) so they do not have enough opportunities for interaction. Multicultural/intercultural education is underrepresented in teaching and extracurricular activities, as well as in some of the textbooks. Teachers themselves do not promote sufficient respect for diversity and equality (in terms of gender or ethnicity, social status, intellectual and physical abilities), as well as multiculturalism. Appropriate system solutions for identifying and working with talented students are also lacking (STRATEGY, 2018, p. 35) but there are no recommendations to address this problem. It is left to the commitment, finances and leisure time of parents, as well as the initiative of teachers to organize extracurricular activities. Additionally, the measure of additional classes for above-average students and additional classes for students with lower success is no longer applied.[6]

[2] Education STRATEGY for 2018-2015 and Action Plan. p. 14
[3] ibid. p. 19
[4] ibid. p. 19
[5] ibid. p. 20
[6] Radio Slobodna Evropa. Најавена стратегија за поддршка на талентираните ученици. https://www.slobodnaevropa.mk/a/%D0%BD%D0%B0%D1%98%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B4%D1%80%D1%88%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-

In our country, it is necessary to develop a national strategy in which the treatment of the gifted will be operationalized. It is also necessary to create a structure for supporting the teacher and coordinating the activities at the state level (Naumovska, Sivakova, & Vangelova, 2014). A study on the situation in the multiethnic municipalities (Mickovski, Aleksova, & Raleva, 2011) indicates that teachers feel they are only partially trained to use appropriate methods for multiethnic education, since most of them are not prepared to work in multicultural environments in the course of their studies, neither have attended additional training; some teachers and parents support the existence of so-called ethnic shifts; teachers are not very successful in choosing appropriate action in certain ethnically sensitive situations. The results obtained by examining the initial situation in relation to the indicators of the School Designed for the Child on the dimension of multiculturalism (and children's rights) indicate that "the teaching contents offer much greater opportunities for the students from the classes in Albanian and Turkish to study on the culture, tradition and history of the Macedonian nation" and that "the teaching content intended for students who follow Macedonian language teaching offer much smaller opportunities to learn about culture, tradition and history of other ethnic communities."[7] The fact that multicultural education and good interethnic relations are important features of a quality education that leads to improved student outcomes, in the next phase of educational reforms these elements should be especially emphasized.

Method

Research questions explored two issues on the problem of educating culturally diverse gifted students:

Are teachers trained for working with these students?

What are the barriers to the participation of culturally diverse gifted students in programs for gifted learners?

Qualitative methods were used to answer the research questions, which enabled the investigation of personal thoughts and perspectives. The research was based on consensual qualitative research (CQR) paradigm (Ponterotto, 2005) which uses medium-length, semi-structured interviews in which researchers do not interact with participants except during interviews (Szymanski & Shaff, 2013). Semi-Structured Interview Questions Classroom Teachers[8] designed by Szymanski and Shaff (2013) were adapted and used to interview teachers. The research was conducted on a purposive sample. Six elementary school teachers from two primary schools in the Tetovo region of Western Macedonia were interviewed. During the analysis of the results their names were replaced with pseudonyms: 1. Ms. Bregu, 2. Ms. Zafirova, 3. Ms. Zogu, 4. Ms. Koceska, 5. Ms. Petriti, 6. Ms. Ivanoska. The interviews were conducted online via skype for 30 minutes for each participant. The

---

%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B8/30043192.html. јули 08, 2019.

[7] School designed for child. http://www.umd.gov.mk/istrazuvanje.aspx

[8] Szymanski, T., & Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. Gifted Children, 6(1), 1. http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1. Appendix A. p. 26.

interview was recorded and then transcribed and translated into English. We used constant comparison analysis to analyze the data for this qualitative study (Corbin & Strauss, 2008 according to Szymanski & Shaff, 2013).

Results

The results are presented according to the interview questions and according to the ranking of the participants in the method section.

Question 1. What are the typical characteristics of gifted students (i.e., what does a gifted student “look like”)?

All six participants described the gifted student as a "normal-looking" child. The features that characterize it are high intelligence, high motivation, dedication, work and advanced skills in specific areas. According to them, special areas are mathematics, languages and arts. Only Ms. Bregu described the gifted student as introverted and with outstanding skills in the natural sciences and music. Teachers have also listed other features related to gifted students. According to Ms. Zafirova gifted students "respond quickly and are independent in learning" and according to Ms. Zogu "they are very intelligent." Ms. Koceska said there was a student who "had the ability to solve math tasks twice as fast as other students" and Ms. Petriti added that gifted students have the ability to "socialize" and Ms. Ivanoska stressed that these students "are capable of solving problems". We note that teachers attribute intelligence and skill to gifted student.

Question 2. Tell me about any experiences and training that you’ve had about gifted students or culturally diverse gifted students?

All participants claimed to have received training regarding gifted students but not about culturally diverse gifted students. Ms. Koceska and Ms. Ivanoska stated that they had a subject on talented children for two semesters in pre-service education. Ms. Bregu, Ms. Koceska, Ms. Petriti and Ms. Ivanoska stated that they have experience in multicultural activities called "interethnic integration in schools" but do not have any training regarding culturally diverse gifted students. Ms. Zogu stated that "for the first time he hears about the culturally diverse gifted students category". All participants read something about gifted students and about multicultural education. On the other hand, three of the six participants who recently graduated said that they had subjects from multicultural education in the faculty.

Question 3. How did your experiences and training help you develop your picture of what a typical gifted student looks like?

In this question Ms. Zogu recounted the experience with her child: “I have to start with my daughter's experience. She has talent in painting and language. While in the painting she shows achievements in multiethnic competitions at national and international level, in English and French as well, in Macedonian it is not possible to participate higher than local competitions. Her knowledge of Macedonian culture and literature is poor. This limits creative skills in competitions to higher levels. She does not receive the necessary knowledge due to curricular limitations and incompetence of teachers of this subject. In her school, the subject of Macedonian language is considered an insignificant subject. All participants described the training as "boring and very abstract". Few of the knowledge gained in training can be applied to identifying and working with gifted children. Teachers

do not possess standard procedures for identifying and working with gifted children. Teachers have had no experience with any culturally diverse student who is gifted.

Question 4. Were there differences in gender or an equal balance of boys and girls? Race/school interests? Economic status?

Participants did not report any differences in gender representation of gifted students. All participants in different forms emphasized that students prove their talent within the competitions that take place in their mother tongue. We asked them about the chances of all students achieving? Teachers' statements can be generalized to the fact that Roma students have a disadvantage and do not have equal opportunities for achievement. "I have a Roma student in the class. She attends classes in Albanian and does not speak this language well. There are few chances for her to achieve high results, although she does not show any talent in any field of education, ” Ms. Bregu sad. All participants agree that sport is the area where students can show their full talent.

Question 5. Do you modify your lesson plans for the students you think are exceptionally bright? To accommodate learners of higher ability? If so how?

We work with lesson plans approved by the Ministry of Education and Science which are unified for all students - said all participants in the interview. "I'm more focused on helping children with learning disabilities," Ms. Petriti said. "I don't feel capable of making plans for working with gifted students," and "I have no idea how to realize them." Zafirova and Ms. Ivanoska stated. Ms. Bregu pointed out that there are two students in her class who feel bored because they do their homework faster and understand the content earlier. All participants stated that the biggest challenge for them is working with children who show low achievement in learning. Only Ms. Koceska added that "sometimes learners of higher ability are challenged with tasks of large amount."

Question 6. How are gifted students identified in your school/district?

To understand and respond to new situations, teachers rely on their own experience and personal beliefs (Pierce, Adams, Neumeister, Cassady, Dixon, & Cross, 2007). Thus, in this research, teachers are based on personal beliefs to understand the characteristics of gifted students and to work with diverse gifted students due to the lack of specific training. This can lead in creating barriers to the identification of diverse gifted students. When asked how are gifted students identified in your school, all participants pointed out that in their school gifted students are usually identified when they start showing high scores in school competitions. "So far I have not identified a gifted student ... I am not sure if I know how to identify such a student. What I can do is identify students who show better skills in understanding content and completing tasks, ”said Ms. Zafirova. "Considering my 32 years of experience in education, I can say that I have had the opportunity to notice many excellent students ... some of them have achieved high degrees in education, some of them are successful in their professions. I don't know if they were gifted students." Ms. Zogu admitted. Teachers agree that they are not trained in identifying gifted students. Only Ms. Ivanoska claimed that in her class there was a case when a culturally diverse student showed higher skills than other excellent students and was not a member of the community in whose language the teaching takes place. "In my class I had a Roma student who showed extraordinary singing talent" Ms. Petriti sad. "He was not treated in a special way compared to others and to the best of my knowledge he did not continue his high school education,"

she added. The differences between teachers regarding this question are negligible. Lack of training regarding gifted students identification procedures is evident.

Question 7. What do you think of that process? If you were assigned to coordinate the gifted program in your school, would you make any changes?

Teachers think that the process of identifying gifted students is very complicated and that this should be done by school staff in collaboration with teachers. But none of the teachers could explain what that meant by a very complicated process. All teachers strictly said that there is no gifted program in their school. Everything is in the hands of teachers. The individual approach of teachers is what drives this process if it exists. “Working with gifted students is a great pleasure ... they are often proof that I perform well in class ... although there are many excellent students according to our assessment criteria, gifted students are rare in my class ... I would create a special plan to support gifted students but I have little knowledge in this area, ” Ms Bregu said. Ms. Ivanoska stressed that she has no competence for working with gifted students and that she wants to participate in the creation of a gifted program after intensive training. Teachers are unaware of the existence of gifted programs.

Question 8. Do you see any differences in your classroom among different student groups in terms of their involvement in class discussions or work habits?

In this question the teachers have given different comments mainly based on their experiences. Their experiences consist of multicultural activities in schools such as visits to other schools with different ethnic structures, multicultural education training and literature. "During my experience, in the classroom I had students from other groups such as Vlachs, Serbs, Bosnians and Roma ... I did not notice their higher abilities compared to Macedonian students. But I have noticed lower achievements, especially of Roma students ... Roma students are much different than other students, ” Ms. Zafirova said. "The students of the Vlach and Serbian minorities are very capable and do not differ at all from the Macedonian students ... I very rarely manage to distinguish which group they belong to ..." Ms. Koceska said. "Minority students who have learned in my class have spoken Macedonian very well ... but have not shown good results ..." Ms. Ivanoska reported. "In my experience, I did not have a student of the Macedonian ethnic group in the classroom ... I had students of the Turkish and Roma ethnic group ... these have a lot of problems with expressing themselves in the Albanian language ..." Ms. Bregu said. Ms Zogu and Ms. Petriti has worked all their career with students of the Albanian ethnic group. Teachers have clearly stated that they know how to identify students from different cultural backgrounds.

9. What are any barriers that you see for particular groups of students being identified for gifted programs?

As a barrier for particular groups of students being identified for gifted programs teachers report language recognition. Teachers who teach in Macedonian classrooms identify Macedonian as a barrier. Many minority students are unfamiliar with the Macedonian language and thus cannot show good results in school competitions in many subjects. Teachers who teach in classes in the Albanian language identify the Macedonian language and the Albanian language as a barrier. Three out of six teachers stated that non-Macedonian students have less chance of good results in national educational competitions due to poor knowledge of the Macedonian language. Three out of six teachers stated that students of Macedonian ethnicity cannot participate in school competitions organized in the

Albanian language because students of this ethnicity do not learn the Albanian language in schools. These barriers make it impossible for students of all cultures to have equal opportunities for achievement. The economic barrier was identified as another barrier. "A child from a poor family cannot take additional language or IT courses," Ms. Zogu said. The main barrier to the participation of culturally diverse gifted students in programs for gifted learners is the lack of programs for gifted learners. "We call the program for gifted learners the selection of students with the best results to participate in school competitions in certain subjects," Ms. Petriti stated. This definition can be generalized to the other five participants in the interview.

Discussion

Teachers who graduated at least 10 years ago did not receive the necessary education in the field of multicultural education to work with culturally diverse students. Their skills for working with these students are based on experience and reading literature. Teachers who have recently graduated have a course in multicultural education. Training for all teachers in this field is generally scarce and short. In the field of working with gifted students is the same situation. There are no programs for these two fields in schools. Activities for identifying and working with culturally gifted diverse students take place within the framework of school competitions. Moon and Brighton (2008) point out that the lack of training may have a direct impact on the education of gifted students. The results showed that there is no specialized person in schools to identify and work with culturally diverse gifted students. Identification of gifted students is done through school competitions. Teachers rely on personal experience to work with students they identify as very able. The main criteria for such classification are the abilities that the student shows in some subjects. This may be an indication that teachers do not have sufficient knowledge of the characteristics of gifted students and diverse students. Teachers as a barrier to students 'participation in gifted program have highlighted the low level of knowledge of the Macedonian language and the Albanian language, the economic situation of the students' families and the lack of programs.

Conclusion

Lack of training is a problem that leads teachers to work according to personal experiences and beliefs. This can reduce the opportunities for culturally diverse gifted students. Teachers in this study reported that they did not practice differentiated instruction for gifted students and that all students performed the same learning activities. This research highlights the need for integrated training for all teachers and school staff for working with culturally diverse gifted students. Identifying CDG students is an important step towards enriching national resources in the Republic of Macedonia. Identification procedures and protocols need to be researched, developed and implemented. Promoting equitable access for CDG students needs to be strategic and committed to altering common identification and programming practices. In addition to training in the field of gifted education, teachers should also receive training in the field of intercultural education. Lack of intercultural competence can lead to misunderstanding of the specific needs of culturally diverse students. A combined training in the field of gifted education and multicultural education may increase teachers 'awareness of the characteristics of gifted students even when Macedonian or Albanian is not their first language.

Limitations

We could not conduct the interview with physical participation in school due to pandemic Kovid 19. The results of this research cannot be generalized more broadly than the case examined because the interviews were conducted with participants from only two schools in Western Macedonia. Teachers have given their perceptions based on their experience and beliefs. It is possible that greater teacher involvement in a wider region will yield more credible results or results that differ from these.

References

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *The Gifted Child Quarterly*, *57*(3), 151. Retrieved from http://kx7gx4pm8t.search.serialssolutions.com/?&genre=article&sid=ProQ:&atitle=Three+Paradigms+of+Gifted+Education%3A+In+Search+of+Conceptual+Clarity+in+Research+and+Practice&title=The+Gifted+Child+Quarterly&issn=00169862&date=2013-07-01&volume=57&issue=3&spage=151&author=Dai%2C+David+Yun%3BChen%2C+Fei

Eriksson, G., & Wallace, B. (Eds.). (2006). *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues*. Routledge.

Ford, D. Y., Walters, N. M., Byrd, J. A., & Harris, B. N. (2019). I Want to Read About Me: Engaging and Empowering Gifted Black Girls Using Multicultural Literature and Bibliotherapy. *Gifted Child Today*, *42*(1), 53-57.

Ford, D. Y. (2014). Why education must be multicultural: Addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*, *37*(1), 59-62.

Ford, D. Y. (2006). Creating Culturally Responsive Classrooms for Gifted Students. *Understanding Our Gifted*, *19*(1), 10-14.

Ford, D. (2004). Multicultural: A Challenge for Culturally Diverse Families of Gifted Children: Forced Choices between Achievement or Affiliation. *Gifted Child Today*, *27*(3), 26-65.

Ford, D. Y. & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies, Roeper Review, 23:4, 235-239, DOI: 10.1080/02783190109554111

Heller, K. A. (2012). Different research paradigms concerning giftedness and gifted education: shall ever they meet? *High Ability Studies*, *23*(1), 73-75. doi: 10.1080/13598139.2012.679097

Kitano, M. K. (1991). A multicultural educational perspective on serving the culturally diverse gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, *15*(1), 4-19.

Lee and Low (2013). Why hasn't the number of multicultural books increased In eighteen years? [Web log postl. Retrieved from http://blog. leeandlow.com/2013/06/17/why-hasnt-the-number-of-multicultural-books-increased-in-eighteen-years/

Mickovski, G., Aleksova, A., and Raleva, A. (2011). Project strengthening multiethnic cooperation in municipalities.: Report of the survey about the starting situation: Macedonian centre for civic education

Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia (2018). Education STRATEGY for 2018-2015 and Action Plan. 2018. http://mrk.mk/wp-content/uploads/2018/10/Strategija-za-obrazovanie-ENG-WEB-1.pdf

Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 447-480.

National Research Council (2002) *Minority Students in Special and Gifted Education*. Committee on Minority Representation in Special Education, M. Suzanne Donovan and Christopher T. Cross, editors. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Наумовска, Ц.,Сивакова, Д & Вангелова, Ј. (2014). УЛОГА НА НАСТАВНИКОТ ВО РАБОТАТА СО ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ. Proc. V Congres UDC:37.091.2-057.87-056.445 2014 (67-74) ISBN 978-9989-646-69-0. Скопје, Македонија. http://math.bilten.smm.com.mk/source/V%20kongres/08.%20Cana%20Naumovska_opt.pdf

Peters, S. J., & Gentry, M. (2012). Group-specific norms and teacher-rating scales: Implications for underrepresentation. *Journal of Advanced Academics, 23*(2), 125-144. Retrieved from http://kx7gx4pm8t.search.serialssolutions.com/?&genre=article&sid=ProQ:&atitle=Group-Specific+Norms+and+Teacher-Rating+Scales%3A+Implications+for+Underrepresentation&title=Journal+of+Advanced+Academics&issn=1932202X&date=2012-05-01&volume=23&issue=2&spage=125&author=Peters%2C+Scott+J%3BGentry%2C+Marcia

Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International, 29*(1), 86-97. doi: 10.1177/0261429412440653

Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(1), 3-9. doi: 10.1177/0734282911428192

Pierce, R. L., Adams, C. M., Neumeister, K. L. S., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 29*(2), 113-118.

Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 126-136.

Radio Slobodna Evropa. Најавена стратегија за поддршка на талентираните ученици. https://www.slobodnaevropa.mk/a/%D0%BD%D0%B0%D1%98%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B0-

%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B4%D1%80%D1%88%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B8/30043192.html. јули 08, 2019.

Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review, 29*(3), 160-165. Retrieved from http://kx7gx4pm8t.search.serialssolutions.com/?&genre=article&sid=ProQ:&atitle=Cultural+Concepts+of+Giftedness&title=Roeper+Review&issn=02783193&date=2007-

Scott, M. T. (2014). Multicultural Differentiated Instruction for Gifted Students', Gifted Education: Current Perspectives and Issues (Advances in Special Education, Volume 26). http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026007

Szymanski, T., & Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted Children, 6*(1), 1. http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1

School designed for child. http://www.umd.gov.mk/istrazuvanje.aspx

CREATIVE USE OF ICT IN DEVELOPING AND CHANGING THE ENVIRONMENT FOR LEARNING WITH MATHEMATICALLY GIFTED STUDENTS

Danche Sivakova Neshkovski PhD, Marija Ristevska PhD
St.Kliment Ohridski University- Bitola
Faculty of Education-Bitola
dance.sivakova@uklo.edu.mk, marija.ristevska@uklo.edu.mk

This paper deals with the proper use of information communication technology used as a tool for developing and changing the learning environment where the central place belong to the mathematically gifted student. Education, supported by the proper implementation of information communication technology, can advance the acquisition of knowledge and skills that provide mathematically gifted students lifelong learning. Proper use of ICT, especially computers and Internet technology, provides new ways of teaching and learning in spite of previous practice. These new ways of teaching and learning represented in constructivist learning theories lead to a shift from traditional to modern teaching. CT-enabled learning mobilizes a tool for examining, calculating and analyzing information, providing a platform for testing, analyzes and designs of new information. Such learning encourages the interaction and cooperation between stakeholders in the teaching process. It encourages the creation of new products. It also draws on a thematic and integrative approach to teaching. ICT-assisted learning is directly targeted to the mathematically gifted students and is diagnostic, has many different ways and ways of articulation of knowledge and enables mathematically gifted students to explore and discover.
Key words: mathematically gifted students, ICT ,Teaching, learning

КРЕАТИВНА УПОТРЕБА НА ИКТ ЗА РАЗВОЈ И ПРОМЕНА НА СРЕДИНАТА ЗА УЧЕЊЕ НА МАТЕМАТИЧКИ НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ

д-р Данче Сивакова Нешковски, д-р Марија Ристевска
Универзитет Св Климент Охридски- Битола
Педагошки факултет- Битола

Овој труд ја опфаќа правилната употреба на информатичко коминикациската технологија која се користи како средство за развој и промена на средината за учење каде централното место го зазема математички надареният ученик. Образованието поддржано од правилното имплементирање на информатичко коминикациската технологија може да го унапреди стекнувањето на знаење и вештини кои на математички надарените ученици им обезбедуваат доживотно учење. Правилното користење на ИКТ, а посебно компјутерите и интернет технологијата, овозможува нови начини на предавање и учење наспроти досегашната пракса. Овие нови начини на предавање и учење застапени во конструктивистичките теории за учење водат кон промена од традиционалата кон современата настава.Учењето, потпомогнато од ИКТ, мобилизира алатка за испитување, пресметување и анализирање на информациите, обезбедувајќи притоа платформа за испитување, анализи и конструкции на нови информации. Ваквото учење ја поттикнува интеракцијата и соработката помеѓу чинителите во наставниот процес. Поттикнува создавање нови производи, поттикнува и тематски и интегративен пристап кон предавањето. Учењето, потпомогнато од ИКТ, директно е насочено кон математички надарените ученици и е дијагностичко, располага со голем број различни начини и патишта на артикулација на знаењето и овозможувајќи им на математички надарените ученици да истражуваат и откриваат.
клучни зборови:математички надарени ученици, ИКТ,учење

Mathematical giftedness

Various theoretical backgrounds and methodological approaches have been used for the identification of mathematically gifted. Even though there is still no clear consensus on who may be named mathematically talented, gifted or potentially gifted, researchers seem to agree that multiple sources of information are needed to identify them. Brandl (2011) argued that high attainment in mathematics does not necessarily mean mathematically giftedness and not all mathematically gifted students have high attainment in mathematics. He also claimed that creativity, curiosity, out-of the- box thinking, flexibility, and noncompliant are characteristics of mathematically gifted students.

Recent research on mathematically gifted students, on identifying them, on understanding them and how they learn and on providing suitable programs for them, provide varying definitions of mathematical giftedness. Borovik and Gardiner (2006) talk about mathematical traits that are both inborn and can "develop and flourish to spectacular effect within a supportive learning environment". Bicknell (2009) describes mathematically gifted students as those who can be thought of as having "special mathematical abilities, or those who engage in qualitatively different mathematical thinking". Diezman (2005) and Rosario (2008) list characteristics and traits of mathematically gifted students which combine to form a definition of sorts. There is no universally agreed definition of giftedness, let alone *mathematical* giftedness. The range of definitions used by researchers to date reflects this.

Mathematically Gifted

Many of the perceived traits of mathematical ability such as rapidity of work, memory of facts and learned procedures are based on a limited understanding of mathematics as mentioned above. These perceptions of mathematical ability have been refuted for years and yet still persist. Vadim Krutetskii's work in Russia in the 1950s is considered to be landmark work in the study of mathematical ability in school children, and has influenced generations of researchers (Rosario, 2008). According to Krutetskii, children who are mathematically gifted tend to generalise easily, extend, create and invent new methods of solving mathematical problems, and they naturally strive "for the cleanest, simplest, shortest and thus most 'elegant' path to the goal" (Krutetskii, 1976).

According to Gardner (1993) logical-mathematical intelligence is about reasoning capabilities, founded on a confrontation with a world of objects that can be grouped, regrouped and quantified, and moving towards an abstract sense-making of this world of objects, which, while encompassing facility with number, is not limited to number. Gardner's spatial intelligence also predicates mathematical ability. Spatial intelligence is about the capacity to perceive the visual world accurately, then re-create, transform and/or modify these perceptions mentally.

Characteristics of theMathematically Gifted Student

Whether math problems require computation skills, problem-solving strategies, inferential thinking skills, or deductive reasoning, mathematically gifted students are often able to discern answers with unusual speed and accuracy. Mathematically gifted students are able to see relationships among topics, concepts, and ideas without the intervention of formal instruction specifically geared to that particular content (Heid, 1983). Due to their intuitive understanding of mathematical function and processes, they may skip over steps and be unable to explain how they arrived at the correct answer to a problem (Greenes, 1981). Mathematically gifted often demonstrate an uneven pattern of mathematical understanding and development, since some are much stronger in concept development than they are in computation (Rotigel, 2000; Sheffield, 1994). They often want to know more about the "hows" and "whys" of mathematical ideas than the computational "how-to" processes (Sheffield). Since these children often prefer to learn all they can about a particular mathematical idea before leaving it for new concepts, a more expansive approach to mathematics based upon student interest may avoid the frustration that occurs when the regular classroom schedule demands that it is time to move on to another topic. Children who demonstrate high achievement in mathematics should be carefully evaluated to determine the extent of their talent and provide a profile of their strengths and weaknesses. No evaluation should be based simply on standardized testing, however. Teacher observations, classroom-based assessment, daily performance, and social and emotional needs must be included in the evaluation. It is important that data be gathered and analyzed by a multidisciplinary team of educators who are able to make and carry out educational recommendations for the student. Problem solving had a central role in the majority of studies that explored how mathematical gifted students my be identified. Rott (2015), found that gifted students were significantly more successful in problem solving than regular students. However, gifted students used significantly fewer heuristics compared to equally successful novices possibly because regular students, used heuristics to compensate for the lack of mental flexibility.

Another topic that had a central role was the mutual relation between mathematical giftedness was the topic of mathematical creativity. To date no consensus has been reached about the relation between the two. Leikin and her colleagues (Lev & Leikin, 2013) studied intensively the relation between mathematical creativity, general giftedness and mathematical excellence. They found that that general giftedness and excellence in mathematics has a major effect on students' creativity. Furthermore, they found that students excelling in mathematics who are gifted are

significantly more flexible than non-gifted students and argued that originality is related to general giftedness. Mathematical giftedness may be described in terms of mathematical ability and mathematical creativity and mathematical ability can be predicted by mathematical creativity.

Studies are not limited to students' cognitive characteristics which may be observed through students' external behavior, responses or interviews but interdisciplinary and multidimensional and aim towards deeper understanding of the nature of mathematical giftedness based on a combination of theories in mathematics education and general giftedness through application of, cognitive, and neuro-cognitive research methodologies.

We have to distinguish between general giftedness and excellence in school mathematics. To investigate the differences in memory and speed of processing in general gifted students and those students that excel in mathematics. To find that mathematical giftedness can be defined as a combination of general giftedness and excellence in mathematics and that there are interrelated but qualitatively different phenomena in mathematical gifted students. Specifically, that memory and speed of processing abilities seem to be important factors in explaining mathematical giftedness. Differences in speed of processing which are task depended, that memory has a critical role to play in the students' choice of problem solving method, when examining brain potentials of gifted students and students who excel in mathematics, found that giftedness was expressed in more efficient brain functioning., that fluid intelligence and self-perceptions could predict mathematical giftedness.

We need to be interested in the motivational aspects that may allow the identification of mathematically gifted students. To investigate students' interest and attitudes towards mathematics. To find that motivational factors are critical for the identification of mathematically gifted and that among the students who are mathematically gifted have a stronger interest in mathematics.

Differentiation of Instruction

Once a sufficient foundation of information is gathered, an individualized plan can be established for each mathematically gifted student. It then becomes the responsibility of classroom teachers to implement the program. The plan may include enrichment experiences; differentiation of instruction, including pretesting and compacting the curriculum; flexible cluster grouping by topic or mathematics achievement; grade skipping in math; mentoring; and increased use of technology. The decision regarding which level of intervention is necessary should be based upon the evaluation. Highly gifted students may require more intense modification such as grade skipping in mathematics. Rather than choosing one method over the other, research indicates that a combination of these approaches makes for a stronger program for divergent math thinkers (Stanley & Benbow, 1986). Daily ongoing assessment, teacher observations, achievement tests, and above-level testing can all be helpful in determining the type of program that will best meet the needs of each gifted child. Defined by Tomlinson (1995), differentiated instruction is "the consistent use of a variety of instructional approaches to modify content, process, and/or products in response to the learning readiness and interest of academically diverse students." Teachers must add components to each lesson and modify the content for the high-ability students, as well as for those who need remediation.

Enrichment and Grouping

It is certainly possible to meet the needs of some gifted students simply by enriching and modifying the existing mathematics curriculum. Enrichment is designed to expose students to a variety of topics related to those of the regular education program and to allow for further investigation of them. In cases where math students are grouped according to their understanding of mathematical concepts and ideas, teachers can cover concepts at an appropriate pace for the group. Pretesting and compacting of the curriculum are helpful here, as they allow the group of mathematically talented students to be appropriately challenged. In addition, a classroom of homogeneously grouped gifted students would enable a teacher to apply the Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977). For example, once students have mastered basic algebraic concepts, additional learning opportunities would be provided in the area of divergent thinking, individual projects, and group activities that would connect those algebraic concepts with real-world events and scenarios.

Acceleration and Technology

Since many mathematically gifted students have already mastered the basic skills, the enrichment activities and advanced projects their teachers have planned may not provide sufficient challenge. Indeed, for many mathematically gifted, some degree of acceleration is needed based on their demonstrated achievement and ability. Simply working in the highest math class at their grade level may not meet gifted learners' needs, regardless of how well the teacher has differentiated the lessons. Gifted students may have already acquired the content and concepts presented in these classes, so acceleration to a math class at a higher grade level may be the most viable option. However, acceleration should not be done unless it also meets the student's affective needs, which is sometimes difficult to determine. Although accelerating a student to a higher grade-level class can present logistical problems for teachers and administrators, it is important to match not only the mathematical content with the learner's needs, but also to provide an appropriate pace of instruction for his or her rate of acquisition. Acceleration may be the only

way to accomplish this. Classroom experience and research demonstrate that, even though they may be younger, children who are exceptionally talented in mathematics will learn material much more quickly and with fewer repetitions than the regular curriculum allows . Thus, the repetitions of a spiral curriculum become redundant and mundane to a gifted math student. On the other hand, gifted students in accelerated classes have opportunities to work with advanced concepts, in-depth topic investigations, and problems with real-world applicability. Many advances in technology can assist the classroom teacher in meeting the learning needs of gifted math students by providing opportunities to explore complex problems and mathematical ideas . Readily accessible classroom computers, supervised access to the Internet, and appropriate software programs offer opportunities for gifted students to advance at their own rate.

ICT learning with mathematically gifted students Nowadays, we cannot exclude the use of technology from the technology-driven generation as the deployment of Information Technology become a necessity factor toward a successful process; especially in education due to its vital role in enhancing the students' knowledge and skills development. One type of students that technology plays a major role in their development is gifted and talented students who have unique learning needs that are often overlooked in the traditional education setting.

In this modern era, technology is considered as an educational and creative channel for some of the best students as well as it allows teachers to provide distinguished teaching methods for those talented students. Today's students have grown up with mobile phones, computers, and MP3 players (Sheffield, 2007), and it is highly important that their education keeps up with their interests and advancements in technology.

The availability of ICT has changed the nature of teaching and learning in maths. Calculators have become more advanced, allowing users to perform increasingly complex functions. A range of portable devices exists which allow pupils to collect data, and manipulate it using spreadsheets and databases. Multimedia software programs focus on specific units of study, bringing dynamic movement, sound and graphics to pupils' learning.

Contribution that ICT can make to maths teaching :

● problem solving tasks
● practising of number skills
● exploring patterns and relationships.

There are many specific forms in which ICT may be used in mathematically gifted students teaching, including calculators, spreadsheets, databases and online, interactive resources.

The following key benefits have been identified from the numerous research evidence:

● Greater collaboration between pupils
● An increased focus on strategies and interpretation
● Fast and accurate feedback to pupils using ICT
● Increased motivation amongst pupils.
● using ICT as a tool in working towards learning objectives
● developing a knowledge of the multimedia software available
● considering how to provide access to ICT resources for all
● incorporating the use of portable ICT equipment in teaching.

The use of ICT in teaching mathematically gifted students can have positive effects in the areas outlined below

General benefits

● Receiving instant feedback from computer programs when trying out ideas, encourages pupils to use conjecture and to keep exploring
● Using the technology to carry out the manual labour of computations or drawing, frees the student to focus on strategies, and encourages a process of trial and error
● ICT-based tasks provide a focus for extended collaboration between pupils
● The interactive nature of multimedia software motivates pupils and leads to improved performance
● ICT-based tools provide pupils with an advanced communication capability, allowing them to use graphics, images and text together, to demonstrate their understanding of mathematical concepts

Benefits of specific technologies

Graphic calculators and computerised graphing

● Technology speeds up the graphing process, freeing pupils to analyse and reflect on the relationships between data
● ICT has been shown to produce learning gains in graph interpretation amongst pupils
● Data is easily re-sorted and reordered in different ways, which supports the exploring of problems
● Pupils are guaranteed correct representations of their input data

Logo

● encourages pupils to develop problem-solving skills and to act on feedback
● leads to developing and enhanced social interaction between collaborating pupils

● The knowledge can be transferred to other areas such as map reading
● develops higher levels of mathematical thinking
● helps pupils to learn geometric concepts and related skills

Specialist software

● Computer algebra systems can improve pupils' skills in unaided algebra and its understanding
● Maths curriculum software has been shown to motivate both teachers and pupils, leading to a deeper understanding of the subject matter and enhanced learning opportunities
● Used in conjunction with an interactive whiteboard, software can be used in whole-class teaching to overcome pupils' apprehensions, to reward them, and let them demonstrate their ability
● Dynamic geometry systems allow pupils to manipulate and measure shapes on screen, and have been shown to produce a higher level of learning among pupils

Portables

● mathematically gifted students can participate in collecting or generating data for work in numeracy by using portable equipment
● When mathematically gifted students understand the context of the figures used in graphing, they are more likely to understand the relationships demonstrated between variables
● Portable equipment enables the study of maths to move out of the classroom and to incorporate fieldwork investigations

Factors for effective use

● The most appropriate hardware, software, and support is available to teacher and mathematically gifted students
● mathematically gifted students are equipped with ICT skills which are adequate to achieve the objectives set for them
● There is appropriate mediation by the teacher between mathematically gifted students and computers, so that where pupils are expected to become active learners, the teacher provides support rather than direction
● mathematically gifted students are encouraged to take advantage of the automation of tasks and instant feedback by ICT, making use of conjecture and applying trial and error methods in their work
● Teachers are aware of the range of software available, and select programs to support particular learning skills
● On and off-computer time is balanced in accordance with learning needs
● Pupils with special needs have equal access to ICT through access devices.

As with ICT more generally, direct causal effects are not always easily identifiable. Drawing clear conclusions on the effects of ICT from the range of research evidence and reports available can be problematic. There are a number of factors that limit effective comparisons, such as differences in sample sizes, methodologies and effects, and the extent and purpose of ICT use involved.

Collaboration between pupils

ICT provide and encourage interaction between pupils, as well as between pupils and the technology itself. It facilitated communication and the sharing of knowledge between pupils. It is stimulus and partner in discussions during group work. Pupils shared their findings in a whole-class discussion using a data projector, and demonstrate further cooperation during the presentation, by co-ordinating use of the computer keyboard, projector, remote control and laser pen. As well as co-operating, may mathematically gifted students also disagree more when using ICT, but they are likely to successfully resolve these disagreements, often by using ICT to prove a point .ICT used by, to mathematically gifted students can mediate during collaboration over a problem-solving activity. It provides an external reference point in discussions, a means for comparison of ideas which supportes a highly productive investigation.

Effect on teachers and their pedagogical beliefs

Collaboration between mathematically gifted students using ICT clearly alters the nature of the classroom as relationships between pupils and teachers change. At times the teacher will be more of a leading team player than a sole dispenser of knowledge, and this may conflict with their pedagogical beliefs:

● Raised expectations of pupils
● A more student-centred approach to teaching
● Greater willingness to experiment.

Discussion and Conclusions

Our assessment is to use more various ICTs tool that can help the mathematically gifted not just to do well in school mathematics and to be computational fluent, to be raise the creativity also. As we know that mathematically gifted growth in mathematics involves more than just mastering computational skills, they requires creative applications of mathematics in the exploration of problems, not replication of the works of others. The challenge is to provide an environment of practice and problem solving that stimulates creativity.

With the use of ICT, instruction can be flexible and adaptable to individual needs. Student-teacher interaction and learning are significantly more student-centered, thus creating room for students' optimal creativity. It has been established that use of ICT can empower students to be creative and critical thinkers and better problem solvers, to explore the nature of mathematics and to employ the skills they have developed.

References

Al-Hroub ,A(2011) *Developing Assessment Profiles for Mathematically Gifted Children with Learning Difficulties at Three Schools in Cambridgeshire, England, Journal for the Education of the Gifted,* **Retrieved from** https://www.academia.edu/27301120/Developing_Assessment_Profiles_for_Mathematically_Gifted_Children_with_Learning_Difficulties_at_Three_Schools_in_Cambridgeshire_England

Borovick, A. V., & Gardiner, T. (2006). *Mathematical Abilities and Mathematical Skills.* Paper presented at the World Federation of National Mathematics Competitions Conference, Cambridge, England. Retrieved from http://eprints.ma.man.ac.uk/839/01/covered/MIMS_ep2007_109.pdf

Diezmann, C. M. (2005). Challenging mathematically gifted primary students. *Australasian Journal of Gifted Education*,

Parliament of Victoria, Education and Training Committee (2012). *Final Report on Inquiry into the Education of Gifted and Talented Students*, Parliament of Victoria, Melbourne. Retrieved from www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/Past_Inquiries/EGTS_Inquiry/Final_Report/Gifted_and_Talented_Final_Report.pdf

Rosario, H. (2008). *Mathematical Minds in Action: Identifying and Nurturing Talent.* Paper presented at the 11th International Congress on Mathematics Education, Monterry, Mexico. Retrieved from http://tsg.icme11.org/tsg/show/7

Hebebrand**,**B(2020).*Defining Mathematical Giftedness in Elementary School Settings*,Quest Academy Retrieved from https://www.academia.edu/15814367/Mathematical_Giftedness_in_Elementary_School_Settings

Parish,L(2020).*Defining Mathematical Giftedness* Retrieved from https://www.academia.edu/28250892/Defining_Mathematical_Giftedness

Cunska,A.,Savicka,I.(2012)*Use of ICT teaching-learning methods make school math blossom,* International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012) Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055498

Dobri Petrovski, PhD
Faculty of education – Bitola
dobri.petrovski@uklo.edu.mk

Kristina Petrovska, PhD
OU Dame Gruev - Bitola

THE ROLE OF TALENT MANAGEMENT IN RETAINING HIGH-QUALITY EMPLOYEES

Abstract
It is a well-known fact that with all the modern means of communication and sophisticated technologies, the effective and efficient implementation of the established value of any organization is not possible without the active participation of talented people. Moreover, there has been an increasingly frequent realization that the talent of the human resources, their detection, employment, motivation, and development have never before been sought as much as they are nowadays. In addition, it was the work of Chambers, Elizabeth G., et al. entitled "War for Talent" published in "The McKinsey Quarterly" (Vol. 1), in 1998, that most probably prompted the emergence of a new paradigm in the human resource management called "talent management". Since we have been dealing with human resources for many years, talent management has become a challenge as notable for us as it has for many other colleagues.

In line with the said, with this paper, we would like to make a modest contribution to the scientific debate by sharing our views on talent management as a process of continuity not only in attracting and recruiting, but also in retaining high quality employees, enhancing their skills and in motivating them to continually improve their performance. How important it is one can see from the statement of the owner of the most famous computer technology development company, Bill Gates, who has said: "Take our twenty best experts, and Microsoft will no longer be a significant company".
Keywords: Talent Management, Professional Development, Performance, Competencies, Knowledge Management

д-р Добри Петровски
Педагошки факултет – Битола
dobri.petrovski@uklo.edu.mk

д-р Кристина Петровска
OU Dame Gruev - Bitola

УЛОГАТА НА ТАЛЕНТ МЕНАЏМЕНТОТ ВО ЗАДРЖУВАЊЕ НА ВИСОКОКВАЛИТЕТНИТЕ ВРАБОТЕНИ

Абстракт

Општо познат факт е дека покрај современите средства за комуникација и софистицираните технологии, ефективното и ефикасното реализирање на утврдените цели на било која организација не е можно без активното учество на способни и талентирани луѓе. Се почесто се нагласува ставот дека талентот на човечкиот ресурс, неговото откривање, вработување, мотивирање и развивање, како никогаш досега станува најбараниот ресурс Веројатно како резултат на објавениот труд на Chambers, Elizabeth G., et al. насловен како „Војна за талентот "(War for talent), во 1998 год., се јавува нова парадигма во менаџменто на човечки ресурси наречена"талент менаџмент". Бидејќи долги години се занимаваме со човечките ресурси, талент менаџментот како и за многу други колеги така и за нас претставува посебен предизвик.

Со овој труд би сакале да дадеме скромен придонес во научната дебата со свои видувања за талент менаџментот како континуиран процес не само на привлекување и вработување, туку и задржување на високо квалитетните вработени, развој на нивните вештини и нивно континуирано мотивирање за подобрување на нивните перформанси. Колку е тоа значајно може да се види и од изјавата на сопственикот на најпознатата компанија за развој на софистицирана компјутерска технологија, Бил Гејтс, кога во една прилика изјавил: „Ако ги земете нашите дваесет најдобри експерти, тогаш 'Мајкрософт' веќе не би била значајна компанија".
Клучни зборови: талент менаџмент, професионален развој, перформанси компетенции, управување со збнаењето

Вовед

Заржувањето на човечките ресурси претставува мошне значајна дејност на секоја организација и обично се смета за втора по своето значење по обезбедувањето на човеките ресурси. Со помош на активностите што се реализираат во рамките на заржувањето треба да обезбеди задоволување на примарните, егзистенцијални потреби на вработените и соодветно остварување на принципот на праведност во размената меѓу организацијата и вработениот во нивниот взаемен партнерски однос. Со тоа е определен и основниот начин во остварувањето на оваа компонента, односно извршена е операционализација на моделот на праведност. Преку ваквите активности треба да се одговори на прашањата: што работникот како образование, искуство и тековно ангажирање и дава на организаицјата и што за возврат организацијата му компензира преку плата, други бенефиции и работни услови.

1. Талент менаџмент

На почетокот, пред да преминеме кон дефинирање на самиот поим талент менаџмент, мораме да забележиме дека во научната јавност среќаваме доста дискусии и невоедначени ставови за разликите и заедничките елементи со менаџментот на човечки ресурси. Тоа значи дека, иако во поново време се почесто зборуваме за управување со таленти (талент менаџмент) како дисциплина што добива на значење, сепак, не постои конвергенција на научните мислења во врска со нејзината објективна дефиниција. Самиот концепт на управување со посакуваниот талент претставува теоретски предизвик и нема јасност. Широк преглед на достапната литература открива дека постојната дефиниција во тековната литература не успеала да развие јасна разлика помеѓу управување со таленти (ТМ) и други под-функции на управување со човечки ресурси (МЧР). За означување на самиот поим талент се користат голем број на различни сродни поими што често предизвикува дополнителни концептуални проблеми (Iles, Cuai i Prece 2010) и Kapeli (2008) Единствена разлика помеѓу Менаџментот на човечки ресурси и Талент менаџментот може да се направи врз основа на работата на (Barni, 1991). Барни објаснува дека управувањето со таленти (ТМ) релативно се фокусира на човечката страна на работата и ги смета талентираните работници како конкурентска предност на организациите, додека управувањето со човечките ресурси (МЧР) ја зема предвид целата организациска функција. Управување со таленти (ТМ) има за цел развој на човечки талент на организацијата, додека МЧР е повеќе технички и користи трансакциски пристап.[1]

Што е тоа талент менаџмент?

Талент менаџмент е континуиран процес кој во себе вклучува привлекување и задржување на високо квалитетни вработени, развој на нивните вештини и континуирано мотивирање за подобрување на нивните перформанси.

Примарната цел на управувањето со таленти е да создаде мотивирана работна сила која ќе остане во организацијата на долг рок. Точниот начин да се постигне ова ќе се разликува од организација до организација. Тоа значи дека задржувањето на таквата работна сила станува императив за секоја организација. Меѓутоа, тоа не значи дека организациите треба да бидат летаргични, бидејќи не е доволно да се очекува дека само затоа што имаат оддел за човечки ресурси, само посебе значи дека менаџираат со талентите. Тоа упатува на заклучокот дека секоја организација треба да има своја сопствена стратегија за управување со талент, дизајнирана само за неа за да може да очекува оптимални резултати.

Затоа некои автори ја објаснуваат важноста на талент менаџментот како најважниот адут на секоја организација, бидејќи вработените се носители на профитот, а успешното менаџирање помага во зголемување на нивните перформанси .[2]

Во таа насока талент менаџментот претставува организиран, стратешки процес во кој треба да се препознаат вистинските таленти и да им се помогне во нивниот развој до нивните оптимални можности, а притоа имајќи ги предвид организациските цели. Споменатиот процес вклучува идентификување на потребите од таленти за евнтуалните испразнети позиции, потоа нивно пронаоѓање, нивно ангажирање, нивниот развој во системот и развивање на потребните вештини, обука за експертиза со фокус на иднината и ефикасно ангажирање, задржување и мотивирање за да постигнат долгорочни деловни цели. Дефиницијата ја истакнува главната природа на талент менаџментот, односно дека ги опфаќа сите аспекти што се однесуваат на човечките ресурси на организацијата, а притоа обезбедувајќи се дека организацијата ги постигнува своите цели. Значи, тоа е процес на ставање во функција на вистинските луѓе и обезбедување соодветни услови во кои тие ке можат да ги реализираат деловните активности во целина.

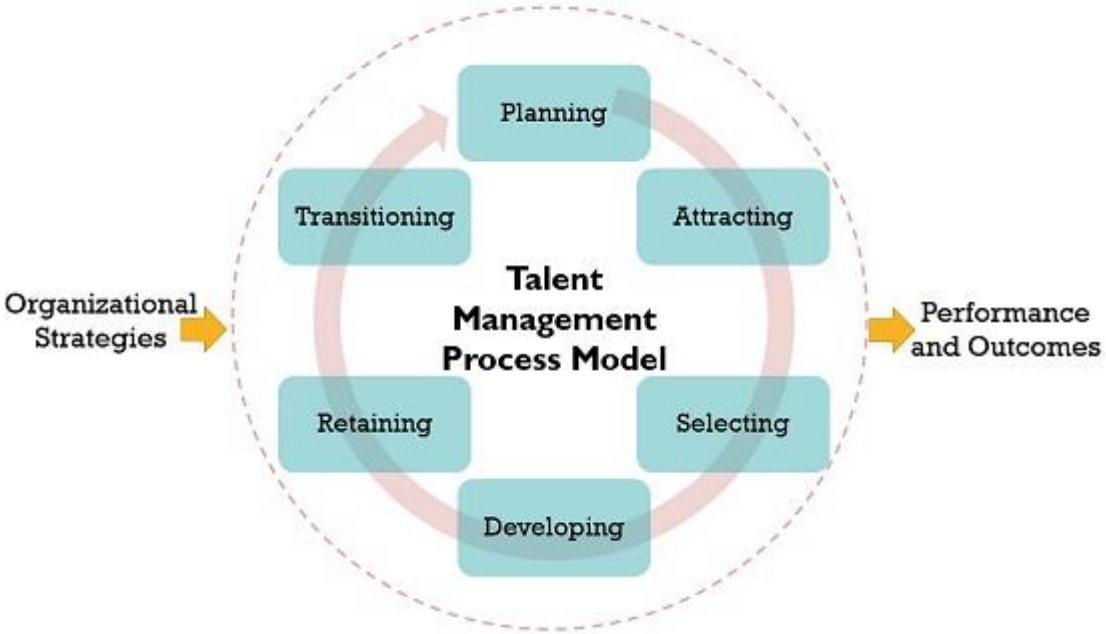
[1]Retreived from web page https://www.researchgate.net/publication/228558289_The_Resource-Based_View_of_the_Firm , on September 2, 2020

[2] Retreived from web page https://www.valamis.com/hub/talent-management#what-is-talent-management, on September 2, 2020

2. Модел на процеси на талент менаџментот

Тргнувајки од самата дефиниција станува сосема јасно дека талент менаџментот е корисен термин кога се објаснува посветеноста на организацијата да вработи, управува, развива и задржува талентирани вработени. Тој ги опфаќа сите работни процеси и системи кои се поврзани со задржување и развивање на супериорна работна сила. Управувањето со таленти е бизнис стратегија која на организациите ќе им овозможи да ги задржат своите најдобри талентирани и најквалификувани работници. Исто како вклучување на вработените или признавање на вработените, тоа е наведената деловна стратегија која ќе обезбеди привлекување на врвни таленти во конкуренција со други работодавачи.

Тоа значи дека талент менаџментот во пракса вклучува низа процеси, распоредени на систематски начин за рационализирано извршување. Овие процеси се надополнуваат едни со други и придонесуваат за целиот модел на управување со таленти. Секоја организација може да куратира свој модел за таленти. Но, секој и сите модели мора да се фокусираат на одредени суштински аспекти (Слика 1)



Слика 1 Модел на талент менаџмент, преземено од https://businessjargons.com/talent-management.html

1. **Планирање:** Планирањето е првиот чекор во процесот на управување со таленти, кое во себе вклучува:

- идентификување на потребите за човечки капитал.
- развивање на описот на работата и клучните улоги.
- предлагање на план за работна сила за вработување.

2. **Регрутирање:** Регрутацијата претставува процес на привлекување на квалификувани кандидати во толкав број кој ќе и овозможи на организацијата да ги избере најдобрите за пополнување на испразнетите работни места, а сосема јасно е дека методите и техниките на регрутирање постојано се усовршуваат, посебно под влијание на новите информациски и комуникациски технологии.

3. **Селекција**: Селекцијата всушност претставува процес во кој се врши избор помеѓу кандидатите што со помош на регрутацијата се квалификувале за одредена работа, односно се донесува одлука за нивно вработување или одбивање.

4. **Развој**: Тоа е фаза на систематско развивање на вработените во организацијата како стратегија која го максимизира човечкиот капитал преку инвестирање на време,пари и идеја за збогатување назанаењата и способностите на вработените

5. **Задржување:** Задржувањето на вработените е од суштинско значење за секое организациско постоење и опстанок. Од тие причини тоа е и главниот предмет на овој труд, а кој ке биде подетално разработен во натамошниот дел од текстот

6. **Транзиционирање**: Транзиционирањето има за цел целокупна трансформација на вработените за постигнување на организацискатa визија. Може да се направи преку: пензионирање, престанок на работниот однос, планирање на сукцесија или внатрешни промоции, иницијатива за управување со таленти и сл. [3]

3. Задржување на вработените

3.1 Наградувањето на вработените како ефикасно средство за задржување на вработените

Во современи услови на функционирање на организациите како клучни мотиватори кои обезбедуваат задржување на вработените се сметаат вклученоста во планирањето, вклученоста во утврдувањето на целите, вклученоста во одлучувањето како и отворените комуникации во сите насоки. Со еден зор, секој менаџер може да биде успешен во процесот на задржување на вработените, доколку се придржува кон следниве правила:

- Вработените да се третираат како личности.
- Работата да се направи поинтересна.
- Обезбедување на можности за напредување.
- Дозволување учество во донесување одлуки.
- Дозволување соработка и тимска работа.
- Постоење на повратна врска.
- Почитување на вработените.
- Давање искрени пофалби.
- Успешно решавање на конфликти.
- Да се биде пример за добро работење.
- Наградување на вработените

Во овој дел ке зборуваме токму за последното правило, односно правилото кое се однесува на наградувањето на вработените, затоа што сметаме дека наградувањето на вработените, а посебно правилното наградување е еден од главните фактори кои влијаат врз перформансите на работењето.

Наградувањето, во суштина, претставува еквивалент на завршената работа. Секој човек има сопствена замисла за тоа што заслужува за тоа што го сработил. И во зависност од таа корелација: замисла на работникот – реално остварување – мислење на менаџерот, работите во една организација се одвиваат добро или лошо.

Денес, во светот постои тренд на изработување на програми за наградување и давање признание на работниците. Целта на овие програми е правилно да се наградат вработените, со цел да се задржат во организацијата, а со тоа тие да претставуваат конкурентска предност на фирмата. Често се прашуваме зошто некои компании имаат успех, а други се даваат во завист и проблеми? Одговорот е едноставен, добрите компании го ценат придонесот на вработените во крајниот успех на компанијата.[4]

Секоја организација, соодветно на своите активности и можности, мора да пронајде свој сопствен систем на наградување на вработените. Проблемот со системите на наградување во голем број на организации е двонасочен: понекогаш недостигаат еден или повеќе од елементите на наградувањето, или пак тие не се соодветни со останатите организациски стратегии. Како и да е, да се биде успешен во својата дејност, значи и да се обезбедат, признаат и наградат 2 (два) вида на активности на вработените - нивните перформанси и нивното однесување.[5]

3.1.2. Видови награди

Помеѓу научните кругови во областа на талент менаџментот владее убедување дека наградувањето на вработените е најкомплексна и најосетлива функција во управувањето со човечките ресурси. Тоа се должи на фактот што во случајов се работи за функција која се остварува преку креирање на систем за наградување во кој спаѓаат значајни елементи како што се платите, стимулациите

[3] Retreived from web page https://businessjargons.com/talent-management.html, on September 2, 2020

[4] Retreived from web page, www.sony/premiumincentivessales.com, on Okctober 26, 2019

[5] Sarvadi P.,*The Best Ways to Reward Employees* p.1 Spr/Summ. Retrieved Januari 10,2019, from web site http://www.opm.gov/perform/reward. asp,file://localhost/A:/Tips for rewarding employes.htm

(поттикнувањето), надоместоците и други вредности кои работодавачот им ги обезбедува на вработените во замена за вложениот труд.

Системот на наградување го сочинуваат два вида на награди: [6]

- Матрејални компензации и стимулации (материјални награди);
- Нематеријални компензации и стимулации (нематеријални награди).

Под **материјани награди и стимулации** се подразбираат плати, надоместоци и др. облици на материјални надоместоци за вложениот труд. Поради своето значење се сметаат за клучен фактор за задржување на човечките ресурси, а се познати два вида и тоа: *Директни и Индиректни материјални награди*.

Директните облици на заработувачка ги опфаќаат оние елементи на заработувачката кои вработените ги примаат во готовина. Тоа се следниве:

1. *Основна плата*- претставува најважен елемент на заработувачката кој вработените го примаат врз основа на својата работа која ја извршуваат, независно од тоа каков е нивниот придонес на работното место
2. *Покачување на основната плата* заради одржување на куповната моќ- претставува елемент на заработувачката кој обезбедува одржување на куповната моќ на основната плата на долг рок, преку трајно зголемување на основната плата врз основа на пораст на индексот на цените на мало, индексот на трошоците за живот или некој друг показател.
3. *Заработувачка која зависи од перформансите*- претставува елемент на заработувачката кој го зема во предвид придонесот на поединецот во остварувањето на организациските резултати, резултатот на организациските единици или тимови на кои им припаѓа вработениот и истите опфаќаат различни облици на краткорочни и долгорочни стимулации.[7]

Индиректните облици на заработувачка ги опфаќаат:

1. *Бенефиции,* претставуваат елемент на заработувачка кој има за цел да на вработените и нивните семејства им обезбеди сигурност. Бенефициите опфаќаат пензиско и инвалидско осигурување, здравствено осигурување, вработување и осигурување во случај на невработеност и сл.
2. *Привелегии – погодности*, претставуваат индиректна заработувача која е поврзана за статусот и статусните белези и опфаќа разни облици како што се: бесплатна исхрана или исхрана по бенефицирани цени, користење на службен автомобил, бесплатна рекреација, користење на мобилен телефон и слично. (Слика 2)

Под **нематеријални компензации** и стимулации се подразбираат дизајнирање на работата, стил на менаџмент, учество, флексибилно работно време, управување со цели, признание и повратни информации, организациска култура, развој на кариерата, обука, усовршување и др., кои заедно со материјалните стратегии го сочиниваат целосниот мотивациски систем. Исто така, во поново време сè поголема улога во исполнувањето на задоволството на вработените имаат таканаречените потреби од повисок ред, како што се развојот и афирмацијата, признанието, статусот и.т.н.

[6] D. Rousseau, 1995, *Psycological Contracts in Organization* Thousand Ouks, CA: Sage, str.148

[7] Locke, E.A., 1975, *Personnell Attitude and Motivation*, Annual Review of psychology, str.457- 480 citiran od Biljana Bogicevic, 2003, *Menaxment qudskih resursa*, Ekonomski fakultet ,Beograd ,str. 268



Слика 2. Елементи на ситемот на заработувачка

Заклучок

Целта на овој труд беше да се елаборира една од најважните компоненти на моделот на талент менаџментот, а тоа е успешното задржување на потребните човечки ресурси, како основа за успешна реализација на организациските цели. Посебно се задржавме на компензацискиот систем односно материјалните и нематеријалните надоместоци кои најповеќе влијаат врз мотивацијата на вработените и нивните ставови кон работата и продуктивноста, но и кон нивниот став за тоа дали ке останат или ке ја напуштат организацијата. Значи, сосема е јасно дека по утврдувањето на релативната вредност на работите во организацијата, неопходно е да се одреди структурата на заработувачката со која се означува основната плата за секоја работа. Структурата на заработувачката односно платата е онова на целокупниот систем на наградување и компензација. Од голема важност при разгледувањето на структурата на платата и системот на компензација е проблемот на еднаквост и правилност.

Обично се зборува за три вида на еднаквост: *Надворешна еднаквост* – висината на платата во организацијата одговара на платите во другите организации; *Внатрешна еднаквост* – степенот во кој висината на платите за различни работи внатре во организацијата одговара на нивната релативна вредност; *Индивидуална еднаквост* - висината на индивидуалната плата во организацијата е сразмерна на индивидуалниот придонес и индивидуалната успешност.

Кон овие видови на еднаквост понекогаш се придодава и т.н. процесна еднаквост со која се појаснува дали процедурите кои се употребуваат за одредување и дистрибуција на заработувачката се добри и прифатливи за работниците и во која мера се одржуваат на задоволство на работниците.

Било која организација, доколку сака успешно да ги задржи своите кадри, при обликување на структурата на заработувачката мора да води посебна сметка за тоа: каква треба да биде висината на платата во споредба со другите организации ; дали работите треба да се посматраат поединечно или би требало да се класифицираат во категории и степени ; дали за секоја група на работи треба да се утврди иста плата или во секоја група да се одреди распон на платата ; колку групите на работа треба да се поклопуваат ; колку изнесува средниот износ на платата за секоја група работи, односно за секоја платна група и сл.

На крајот мора да го истакнеме и фактот, дека при определувањето на структурата и висината на заработувачката и компензациите во целина, нивната висина на пазарот не мора да биде пресудна. Имено, треба да дојде до израз умешноста на менаџментот на секоја организација, кој треба да одреди врз основа на сопствена проценка колкави би требало да бидат платите за да може да се привлечат и задржат вистинските луѓе, а истовремено да не се загрози работењето на фирмата.

Koristena literatura:

1. Д. Петровски, 2007, *Менаџмент на човечки ресурси,* Универзитет Св.Климент Охридски, Битола
2. D. Rousseau, 1995, *Psycological Contracts in Organization* Thousand Ouks, CA: Sage,
3. Locke, E.A., 1975, *Personnell Attitude and Motivation*, Annual Review of psychology,
4. Biljana Bogicevic, 2003, *Menaxment qudskih resursa*, Ekonomski fakultet ,Beograd
5. Mica Jovanovic-Bozinov ,Zivko Kulic ,Tatjana Cvetkovski, 2004, *Menaxment qudskih resursa*, Megatrend univerzitet primenjenih nauka , Beograd
6. https://www.researchgate.net/publication/228558289_The_Resource-Based_View_of_the_Firm
7. https://www.valamis.com/hub/talent-management#what-is-talent-management,
8. https://businessjargons.com/talent-management.html,
9. www.sony/premiumincentivessales.com,
10. http://www.opm.gov/perform/reward._asp,

ACTIVITIES THAT BOOST STUDENTS' MOTIVATION IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

asst. prof. Bisera Kostadinovska-Stojchevska, PhD
k_bisera@yahoo.com

assoc. prof. Milena Pejchinovska, PhD
milena.pejcinovska@uklo.edu.mk

Elena Boshevska, BA

Abstract

Motivation, as defined by Ullah and Fatema (2013), is an influence factor for achieving a specific goal. Or in other words, a driving force that encourages one to do something. Motivation plays a crucial role in acquiring and learning new information. In order to be able to learn something new, students need to have a driving force that encourages them to do, exactly that – be open to learning. Teachers are constantly faced with the challenge of keeping their students motivated, interested and engaged. That influence factor for achieving a specific goal, or motivation, is particularly needed when teaching literature. Teachers, especially those who teach English as a Foreign or English as a Second language, constantly face challenges when it comes to motivating their students to read, or be interested in literature at all. The challenge is even greater when in the regular classroom there is at least one gifted student (presuming they have already been identified as such). This makes the teacher's job even more difficult.

The aim of this paper, as the title suggests, is to propose activities that enhance and boost the motivation of EFL (English as a foreign language) students to read novels. The motivation of EFL students to read and understand novels can be fostered through Media/Digital Literacy and through the use of Drama Strategies. The activities proposed in this paper are beneficial even for gifted students in regular classes.
Keywords: motivation, regular classroom, gifted, talented, literature, EFL

1. Introduction

Teachers face challenges daily. One of those challenges is keeping their students motivated and engaged in the lessons. This task is even harder when in the regular classroom there is at least one talented and/or gifted student (who has already been identified as such). Understanding motivation and how to promote, enhance and retain it in the EFL classroom, especially when there is at least one previously identified gifted and talented student is crucial for teachers. When you combine the difficulty of promoting motivation in the EFL classroom with teaching literature in the EFL classroom, the challenge for EFL teachers is greater. However, there are activities and strategies that teachers can use to merit from the combination of motivation, literature and even the fact that there is at least one gifted and/or talented student in their class.

The aim of this paper, as the title suggests, is to propose activities that will enhance and boost the motivation of EFL students to read and be interested in literature. The strategies

and activities mentioned in this paper are also suitable to be used in the regular classroom in which there are also talented and gifted students.

2. Theoretical justification

In order to justify the choices of strategies and activities proposed in this paper, there is a need to explore the subjects of motivation, teaching literature in the EFL classroom and boosting students' motivation to read novels through Media/Digital Literacy and Drama strategies.

2.1 Motivation

According to Ryan and Deci (2004), to be motivated means to progress or to be in motion to do something. Crump (1995) explains that the levels and types of motivation in any individual are different from others. In other words, not only levels and amounts of motivation in individuals were different, but also their sorts of motivation could be various. Hermosa (2002) defined reading motivation as the interest or desire to read for different purposes. According to her, positive reinforcements had beneficial impacts towards motivation in reading, so it is necessary for teachers to make integrative reading activities.

Teachers and parents must supply adequate and interesting reading materials, create a sharing community of learners, make a comfortable context for learning, identify specific child's strengths and weaknesses, provide enough time to read, associate with other teachers and administrators for a general reading program, and learn the strategies for integration and effective learning (Baker, Dreher, and Guthrie, 2000). Another factor that may play a role in motivating EFL/ESL students to read in English is their perceived competence. Research has found conflicting results about the role of perceived competence on the reading motivation of EFL/ESL students. Some studies have found that students with higher levels of English proficiency tend to have higher levels of reading motivation as compared with students with lower levels of proficiency (e.g., Butler, 2007). In contrast, others have reported no difference between the reading attitudes of students who were proficient in English and those who were not (Yamashita, 2004). Lastly, Day and Bamford (1998) identified reading materials as one of the variables influencing individuals to read in a second language.

Providing interesting texts to ELs is critical in motivating them to read in English. Students need to be exposed to interesting and appealing texts from various genres that are appropriate for their reading level (e.g., Chun, 2009), and this might contribute to their motivation to read English texts. Some studies have found that students with higher levels of English proficiency tend to have higher levels of reading motivation as compared with students with lower levels of proficiency (e.g., Butler, 2007). In contrast, others have reported no difference between the reading attitudes of students who were proficient in English and those who were not (Yamashita, 2004).Lastly, Day and Bamford (1998) identified reading materials as one of the variables influencing individuals to read in a second language. Providing interesting texts to ELs is critical in motivating them to read in English. Students need to be exposed to interesting and appealing texts from various genres that are appropriate for their reading level (e.g., Chun, 2009), and this might contribute to their motivation to read English texts.

2.2 Teaching Literature in the EFL classroom

Khatib, Rezaei and Derakhshan (2011) summarise the merits of teaching literature in EFL as follows: Authenticity, Motivation, Cultural/Intercultural awareness and Globalization, Sociolinguistic/Pragmatic Knowledge, Grammar and Vocabulary Knowledge, Language Skills, Emotional Intelligence (EQ), Critical Thinking. According to Ghosn (2002), literature is inherently authentic and provides authentic input for language learning. It's safe to say that motivation plays a crucial role when it comes to learning literature and reading literary texts. Literary texts are very motivating due to their authenticity and the meaningful context they provide (Ghosn, 2002; Van, 2009). Literature deals with things which are interesting in nature and includes little if any uninteresting things (Maley, 1989a). Furthermore, as literature deals with universal concepts (Maley, 1989a), it boosts the students' consciousness and the understanding of the English culture. Given that culture is considered one of the five language skills that language learners should master, it goes without saying that it is important for students to immerse in the culture of the language they are studying as much as possible.

Arthur (1968) explains that syntactic knowledge and vocabulary enrichment can be accelerated through literary texts. In other words, the stock of the students' vocabulary is enriched and they correlate and internalize the sentence structures that they come across in literary texts.

Literature can develop sociolinguistic and pragmatic knowledge as manifested in communicative competence models (McKay, 2001). Through literature, students are exposed to different kinds of language varieties and their acquisition of the language feels more authentic and natural. According to Maley (1989a), literature deals with a potpourri of language types and varieties from slang to formal and various subject matters.

Another important benefit of teaching literature, as Ghosn (2002) puts it, reading literary texts fosters emotional intelligence. This means that literature fosters empathy. Literature is a diverse source of examples of emotional life because the authors of literary works have written about emotions that may have sufficient resonance with generations of learners (Oatley, 2004, 216-218). This showcases literature's role in promoting empathy. According to Langer (1997), literature allows students to reflect on their lives, learning, and language. This means that literature promotes critical thinking and it helps them to develop critical thinking abilities.

These merits of teaching literature, which were listed above, apply to gifted and talented students as well.

2.3 Boosting Students' Motivation to Read Novels through Media/Digital Literacy

It is widely known that the millennial generation is tech-savvy and not only that, they are mostly interested in their phones or anything digital. The traditional way of teaching literature is not as successful as it was in the past. This suggests the need to incorporate learning new media/digital literacies (Kress, 2003) into the English curriculum (EFL/ESL). Nevertheless, teachers should use this as their advantage. Teachers should exploit their students' interest for "anything digital" to teach literature, especially in EFL/ESL classrooms. There are audiobooks and digital texts online which are available for free which teachers can use. However, there are different ways, or activities that teachers can use in their EFL/ESL classroom to teach novels; activities such as: Digital Storytelling, learning

film techniques, studying and creating film adaptations of literature (novels), podcasting, teaching literature via popular music. All of these activities will boost the interest of the gifted and talented students in the regular classroom. It should be noted that all of the activities that are proposed in this paper were inspired from 'Teaching Literature to Adolescents' by Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006). However, the authors of this paper find them suitable for the purposes of motivating talented and gifted children in the regular classroom.

2.3.1 Digital Storytelling

One way of increasing students' motivation to study and read literature is to encourage them to use digital storytelling. In 'Teaching Literature to Adolescents', Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) suggest digital storytelling as an effective strategy when it comes to promoting literature in the classroom and boosting students' motivation. Students can engage in digital storytelling – the use of digital video to create narratives or essays through images, video clips. Music, and a voice-over (Center for Digital Storytelling, http://www.storycenter.org; Ohler, 2007). To evaluate students' storytelling, teachers could provide students with criteria or a rubric. Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) recommend a criteria that focuses on:

• Story development through well-integrated uses of images, video, audio, and text

• Fostering audience engagement and reflection through appropriate pacing and editing

• Use of variation in pacing, tempo, and editing speed to engage audiences

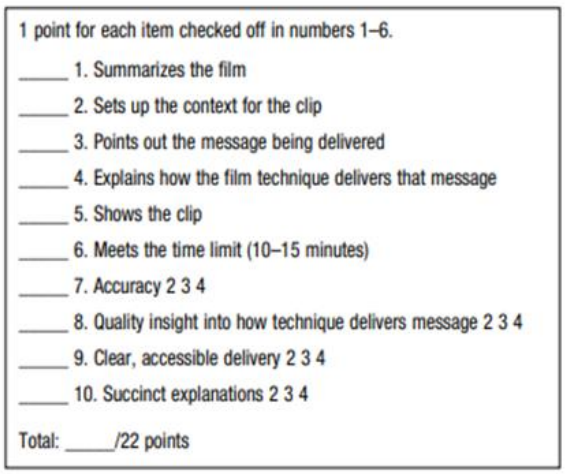
• Effective use of music choices and voice-over appropriate to the content

• Selective use of video versus still images

• Quality of self-narration that employs an authentic, conversational style and pauses

2.3.2 Learning Film Techniques, Studying and Creating Film Adaptations of Literature

In 'Teaching Literature to Adolescents' (Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2006), the authors explain that through video production, students learn to identify purposes for using different types of camera shots, angles, and editing techniques, uses that transfer to analysis of films, as well as an aesthetic appreciation of effective use of techniques. This helps students relate novels to films, which instantly encourages them to see novels in a different, 'more fun' light. Students can apply their knowledge of shots and editing to considering how they would create a film adaptation of short stories or scenes from a novel. Jenifer Larson, a teacher at Maple Grove High School, Maple Grove Minnesota, developed the following evaluation questions for this kind of a literature project:


1 point for each item checked off in numbers 1–6.

_____ 1. Summarizes the film

_____ 2. Sets up the context for the clip

_____ 3. Points out the message being delivered

_____ 4. Explains how the film technique delivers that message

_____ 5. Shows the clip

_____ 6. Meets the time limit (10–15 minutes)

_____ 7. Accuracy 2 3 4

_____ 8. Quality insight into how technique delivers message 2 3 4

_____ 9. Clear, accessible delivery 2 3 4

_____ 10. Succinct explanations 2 3 4

Total: _____/22 points

Figure 1. Evaluation questions for Learning Film Techniques, Studying and Creating Film Adaptations of Literature according to Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2006

Also, to help students learn to analyze the functions of specific clips in a film, Adam Kinory (2002) had students to free-write and discuss those clips, particularly in terms of four types of textual connections:

1. Text to text – This reminds me of something in another book, film or media

2. Inter-Text – This reminds me of something in this book

3. Text to Self – This reminds me of something in my own life

4. Text to World – This reminds me of something in the world

Another approach to having students understand the use of video production techniques is to have them study film adaptations, particularly books that have film adaptations. In studying film adaptations, Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) write that teachers could have students compare a text, theater, and/or film version of the same text, not in terms whether one is 'better' than the other, but more in terms of differences in how the different media present the same material.

2.3.3 Podcasting

According to Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006), students can also use podcasting to create audio productions as a form of adaptation or performance of their own or others' literary texts, as well as book talks or productions about literary texts. Students can record themselves reading excerpts from a novel and then add reflections on why they selected these excerpts. To create podcasts, students can first create an outline, notes, or script, and then use microphones, digital recorders, or cell phones to create audio files that, If necessary can be edited using Garage Band or Audacity.

2.3.4 Boosting Students' Motivation to Read Novels Through the Use of Drama Strategies

Another alternative way of teaching literature, or more specifically novels, is through drama strategies. This is so because drama or action strategies helps students to evoke, experience and interpret text. In 'Teaching Literature to Adolescents', Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) state the following criteria for achieving meaning making through drama or visual response activities:

1. Each activity should require students to **evoke** the world of the text.
2. The activities should encourage students to **elaborate** on the story world, to fill in gaps, to make inferences and to extend their reading beyond the text.
3. The activities should encourage students to revisit **textual facts** and details and experiences, and to re-organize, bring forward and reflect upon what they learned.
4. The activities should encourage students to achieve a **richer and more "valid"** reading of the text.
5. The activities should ask students to **hone other skills and develop knowledge outside the domain of the text**, e.g. learn about interviewing skills, news show formats, review writing, etc. (Cf. Use of drama in *Action Strategies*, and visuals *Reading IS Seeing* as well as combination techniques.)
6 The activities should be **fun** for the kids, and should ask them to learn something they didn't already know (instead of just revisiting what they already know) and to achieve or practice some new learning processes they do not already master.
7. The activities should **do some real world work**; pursuing and completing them should help to teach other kids in the class about each other, about the book or unit topic, about ways of reading, and may perhaps be part of a community service or partner school project, etc. In any case, the work should be authentic and have some real-world audiences.

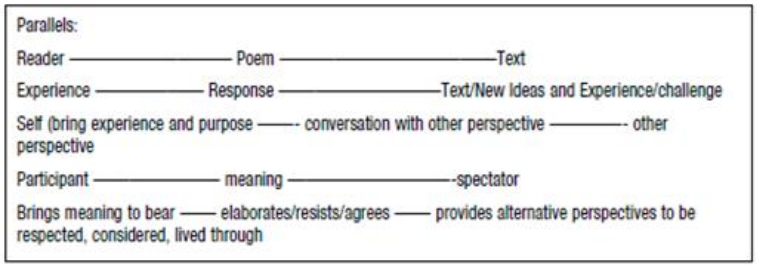
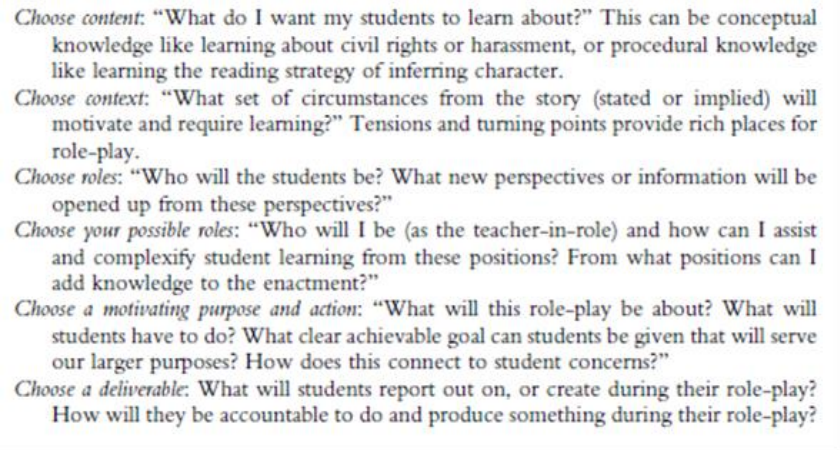


Figure 2, Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006)'s criteria for achieving meaning making through drama or visual response activities

2.3.5 Role-play

In Role-Play or RP, students assume the different perspectives of characters, objects, forces or ideas and interact with others, also assuming some kind of a role. Students are provided with a dramatic situation and something to discuss, achieve, and be able to deliver or report on after the role-play. Role-plays are can be really short (60-90 seconds), but they can also be extended. RPs give students the opportunity to inhabit a point of view and to enact the perspective. Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) suggest the activity where students can move around a "carousel", inhabiting a series of roles, each in turn. They can also engage in a role-played question and answer session, answering questions as they believe their character would.

Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) have these considerations when planning a role-play:



Choose content: "What do I want my students to learn about?" This can be conceptual knowledge like learning about civil rights or harassment, or procedural knowledge like learning the reading strategy of inferring character.

Choose context: "What set of circumstances from the story (stated or implied) will motivate and require learning?" Tensions and turning points provide rich places for role-play.

Choose roles: "Who will the students be? What new perspectives or information will be opened up from these perspectives?"

Choose your possible roles: "Who will I be (as the teacher-in-role) and how can I assist and complexify student learning from these positions? From what positions can I add knowledge to the enactment?"

Choose a motivating purpose and action: "What will this role-play be about? What will students have to do? What clear achievable goal can students be given that will serve our larger purposes? How does this connect to student concerns?"

Choose a deliverable: What will students report out on, or create during their role-play? How will they be accountable to do and produce something during their role-play?

Figure 3, planning a role-play, designed by Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006)

2.3.6 Hot seating

Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) write that hot-seating intensifies role-playing by putting students "on the spot" so they can be addressed, advised, interviewed, and questioned by a forum of students also in role, as journalists, other characters or interested parties etc. This technique helps students improve their ability to analyze characters, infer, elaborate, and think on their feet. A "life line" group can assist the person or people on the hot seat, as needed (Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm, 2006) suggest the ideas – Good Angel/Bad Angel, Inner voice, panel discussions, or press conference.

2.3.7 Mantle of the Expert

As Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) write – this strategy involves taking on the persona of a person who has a certain expertise, and to operate within a story world or imagined context with this expert person's knowledge and power. This technique helps students learn the ways of thinking and knowing that experts use to understand, produce, represent, and use content knowledge (Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm, 2006).

2.3.8 Discussion Dramas

This drama technique, as Beach, Appleman, Hynds and Wilhelm (2006) write, supports student talk and conversation about issues that matter by putting them in a role and in a group of other students. This frees students to explore issues and express opinions that they want to deal with, but without being personally responsible for these viewpoints since they are expressed "in role". By using these enactments, students not only deepen their understanding through talk, but their participation increases and they are practicing their speaking skills. This is especially recommended for EFL/ESL students. Through these discussions, students also enhance their thinking skills

3. Conclusion

When it comes to motivating EFL students to read, or be interested in novels, many factors come into play. Teachers should not only consider these factors, but they also should be prepared to offer their students an alternative for the traditional way of teaching literature. Boosting students' motivation through Digital activities by taking an advantage of the students' heightened interest in "anything digital", can be achieved through the following activities: Digital Storytelling, learning film techniques, studying and creating film adaptations of literature (novels) and podcasting. Also, teachers can use Drama or enactment activities to foster students' motivation. Teachers can use Drama activities such as: role-play, hot seating, the mantle of the expert and discussion dramas. All of the activities which are mentioned in this paper enhance the motivation of EFL students to read novels and it also helps them to understand them better and while doing so, students are practicing their listening, speaking and reading comprehension skills. All of the activities proposed in this paper are also suitable for gifted and talented students in the regular classroom. So incorporating these activities in the regular EFL classroom, will benefit all of the students.

Bibliography

Ajibade, Y., &Ndububa, K. (2008). Effects of word games, culturally relevant songs, and stories on students' motivation in a Nigerian English language class. *TESL Canada Journal*, 26(1), 27-48.

Baker, L., &Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. Reading Research Quarterly, 34(4), 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4.

Batluk, L. (2015). *A Case Study of Swedish Upper-Secondary School Students' Perceptions of Possible Impact of Listening to Vocal Music on Their Extramural English.* B.A thesis, Linnaeus University, Faculty of Social Sciences, Department of Education.

Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., Wilhelm, J. (2006). Teaching Literature to Adolescents. New York: Routledge.

Bokhorst-Heng, W., & Pereira, D. (2008). Nonat-risk adolescents' attitudes towardsreading in a Singapore secondary school.Journal of Research in Reading, 31(3), 285–301.doi:10.1111/j.1467-9817.2008.00369.x

Butler, Y.G. (2007). Children's reading attitudesin L1 and F1. Academic Exchange, 183 187.

Carreira, J. M. (2006). Relationships between motivation for learning English and foreign language anxiety: A pilot study. JALT Hokkaido Journal, 10, 16-28.

Chou, M. H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories.*Education*3-13, 42(3), 284-297.

Chun, C.W. (2009). Critical literacies and graphicnovels for English-language learners:Teaching Maus. Journal of Adolescent &Adult Literacy, 53(2), 144–153. doi:10.1598/JAAL.53.2.5

Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. (2nd ed). London: Arnold.

Coyle, Y., &Gracia, R. G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children.*ELT Journal*, 68(3), 276-285.

Crump, C. A. (1995). Motivating students: A teacher's challenge.

Davis, G. M., & Fan, W. (2016). English vocabulary acquisition through songs in Chinese kindergarten students. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(1), 59-71.

Day, R.R., & Bamford, J. (1998). Extensive readingin the second language classroom. Cambridge,UK: Cambridge University Press.Development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Gajdusek, L., & van Dommelen, D. (1993*).* Literature and critical thinking in the composition classroom. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*: 197- 215. Boston, MA: Heinle&Heinle.

Gardner, H. (2000). *Den bildademänniskan: Hurviverkligenförstårdetviläross*. (M. Hagelthorn,Trans.) Jönköping: BrainBooks. (Original work published 1999).

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13(4), 266-272. http://dx.doi.org/10.1037/h0083787

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). Attitudesand motivation in second-language learning.Rowley, MA: Newbury House.

Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning*. New York, NY: Routledge.

Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56,.(2), 172-179.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Longman.

Janusheva, V., Pejchinovska, M, Kostadinovska, B. 2016. The Motivational Function of the Grade, The Online Journal of New Horizons in Education (TOJNED), Vol. 6, Issue 2, ISSN: 2146-7374: 130 –142.

Kahtib, M., Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom.

Khatib, M.,Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011).*Literature in EFL/ESL Classroom.* AllamehTabataba'i University, Tehran.

Kostadinovska, B. Janusheva, V., Pejchinovska, M. 2015. Pop Culture – a Tool for Improving the Communicative Competence of the Students, International Journal of Science and Research (IJSR), Vol. 4 Issue 3, ISSN (Online): 2319-7064: 1860 – 1863.

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. New York: Routledge.

Legg, R. (2009*).* Using music to accelerate language learning: an experimental study. *Research in education*, 82(1), 1-12.

Maley, A. (1989a). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*: 1-9. Modern English Publications and the British Counsel.

Oatley, K. (2004). Emotional intelligence and the intelligence of emotions. *Psychological Inquiry*, 15, 216- 238. Oklahoma.

Paquette, K. R., &Rieg, S. A. (2008). *Using music to support the literacy development of young English language learners.* Early Childhood Education Journal. *Professional Development*, 14(1), 11-28.

Richards, J. C., Rodgers T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Published by the press syndicate of the University of Cambridge

Ryan, R. M., &Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation.

Sharman L, Dingle G. A. (2015).Extreme Metal Music and Anger Processing. *Frontiers in Human Neuroscience.* 2015; 9: 960.

Shrestah, P. N. (2008). Using stories with young learners. In M. Krzanowski (ed.), *Current developments in English for academic, specific and occupational purposes.* Garnetpublishing, UK.

Taboada, A., & McElvany, N. (2009). Betweenthe skill and will of extensive reading: L2 learners as engaged readers. In A. Cirocki (Ed.),Extensive reading in English language teaching (pp.179–202).Warsaw, Poland.

Tayebipour, F. (2009). In Defence of Teaching literature to EFL students in the era of Globalization. In L.J. Zhang, R. Rubdy, & Alsagoff (Eds.), *Englishes and Literatures-in-. English in a Globalised World*: Proceedings of the 13th International Conference on English in Southeast Asia (pp. 213-219). Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Ullah, M.,Fatema, S. (2013). Why Some Students Are Less Motivated in Reading Classes at Tertiary Level in Bangladesh. Canadian Center of Science and Education

Widdowson, H. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman.

Woodrow, L. J. (2006). A model of adaptive language learning.*The Modern Language Journal*, 90, 297- 319.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education.* Essex: PearsonEducation.

Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 andL2 and their influence on L2 extensive reading. Reading in a Foreign Language, 16(1), 1–19.

Јанушева, В., Пејчиновска, М. 2009. *Мотивирање на надарените ученици*. Универзитет *Св. Климент Охридски,* Зборник од првата меѓународна научна конференција: *Надарените и талентираните креатори на прогресот (теорија и практика),* Битола – Охрид, том 2: 295 – 302.

Пејчиновска, М. 2011. *Мотивационата функција на повратната информација во наставата по ЗО, природа, општество и подобрувањето на успехот на учениците*, CD од националната конференција со меѓународно учество: *Оценување за учење во 21 век*, Охрид.

IMPLEMENTATION OF CREATIVE READING IN LITERARY STUDIES – AN IMPORTANT ELEMENT IN IMPROVING THE CREATIVITY OF STUDENTS[1]

Elena Kitanovska – Ristoska, PhD, assistant professor
Faculty of Education, UKLO – Bitola

Abstract

On the most basic level reading is defined as a skill that enables us to get a message by recognizing the written symbols. Reading is a complex process which involves both perception and comprehension. The reader first recognizes the symbols and uses the background knowledge and experience to comprehend the meaning. Though often perceived as receptive and passive, the reading is a creative activity in itself.
Creative reading is a process that demands the reader produce new, original ideas, not fully and clearly expressed in the reading material. The reader turns into an active participant in the process, a co-author, who has an active role and adds to what the author has already written. This process requires rational reasoning, imagination and development of new ideas that are products of the reader's thoughts.
Upon applying the process of creative reading, the university students are expected to be able to understand and critically assess a range of different theoretical approaches and apply these approaches to specific examples in literary studies.

Key words: creative reading, readers, university students, literary studies.

Introduction

This paper examines how reading connects with the creative potential of young people i.e. university students. Consequently it also has a broad range looking at the interaction of different activities one needs to undertake in order to understand the message of a reading material (using past experiences, preparation to read with an open mind, becoming part of the writer's audience etc.) It is meant to be thought-provoking and to raise questions for those involved and increase their ability to understand the creative process of reading.
A usual way to begin a discussion in reading is to provide a definition of this activity. However there is no single definition of this concept. The *Merriam-Webster dictionary* defines reading, among other, as an act of receiving or taking in the sense of (letters, symbols, etc.) especially by sight or touch. Another definition is that reading is the act of interpretation of the meaning and significance of something. *The Oxford Learner's Dictionaries* provide almost similar definition of reading as an activity of looking at and understanding the meaning of written words or symbols. If we sum up these basic definitions in one sentence we can say that reading is the ability to draw meaning from printed material and interpret the message in an appropriate way. More complex definition of reading would surely involve the reader as an active participant in the

[1] Review paper

process of reading comprehension. The reader has multiple purposes for reading and each purpose emphasizes different combinations of skills and strategies.
The more general aim of this study is to look at the way the university students engage themselves in the process of reading and can their creativity be improved by incorporating different strategies of creative reading in the teaching process. More precisely, the aim of this study is to demonstrate how can the students improve other language skills, such as writing and speaking, as well as how can they develop their critical understanding as a result of becoming creative readers. The students in question are EFL students at the English Department of the Faculty of Education at "St. Kliment Ohridski" University in Bitola and the "media" through which they are expected "to learn" how to be more creative readers are the three courses in literary studies being an integral part of the curriculum of EFL major.

Research aim and methodology

The aim of this study is to produce arguments in favor of the hypothesis that creative reading in literary studies provides a solid base for developing students' creativity. To put it more precisely, this study proposes that the process of reading in literary studies at tertiary level has significant educational value as it enables the students to develop other language skills such as writing, on one hand and speaking, on the other. The attempt to verify the above-mentioned hypothesis is based on a case study conducted at the English Department of the Faculty of Education at "St. Kliment Ohridski" University, Bitola. The research method used for this purpose is mainly based on professor's observations and regular practice of note-keeping of the versatile reading activities applied in teaching literature and more importantly of the students' feedback regarding the role of creative reading in formation of their professional profile.

Theoretical background

The use of literature in teaching the four language skills: reading, listening, writing and speaking as well as language components such as grammar, vocabulary and pronunciation, in the context of foreign language teaching has become a very popular since two decades ago.

Prior to presenting the benefits of teaching literature and more precisely the use of reading as a significant tool in improving the creativity of students as identified in this research, we will consider the theoretical aspect proposed by Hadaway et al. (2002) who suggest three benefits of using literature for teaching language. According to them, the first advantage considers the contextualization of language. Students get familiar with the application of language in various conditions when they read a literary work. The second benefit considers social factors, embedded in different genres of literature. The third advantage considers the natural and meaningful application of language which are accomplished by illustrations and use of descriptive language in literature.
In addition Babaee (2014) argues that literature is used for three reasons as a means of second language teaching. First of all is the linguistic reason, suggesting that literature is important in language teaching since it offers the students real samples of language applications. It is of great significance for foreign language students to be taught in different genres and styles and to be able to distinguish the function of each of them.

The second reason is methodological and considers the idea that literary texts can have different interpretations, thus they produce different ideas among the students and this leads to creative, motivated interactions with the text, the students and the professor. The third reason is that the motivational factors are of great significance since the literary texts represent the authentic feelings of their authors and this produces a strong motivation in students. By the help of the literary texts, the students can have access to this individual experience and be able to relate what they read to the real world. Literature has the capacity to create authentic conditions for the students to practice and learn a foreign language with motivation; where as reading in this context provides them with the opportunity to establish a unique relation with the literary text.

Collie and Slater (1990) emphasize the importance of additional factors which influence the way the students get interested in literature. They propose that the selection of a literary text in the context of second language teaching should be made having in mind the culture level, the interests, as well as the language level of the students. Reading literary texts has valuable effects on the students' linguistic knowledge when it is interesting and meaningful. Selecting texts about the real-life experiences, wishes and desires of the students is also very important. In addition to this, language difficulty should be regarded. Simple language of a literary text can facilitate the understanding but it should not be considered as the most crucial factor. Criteria such as appeal, interest and relevance of the topic are more significant. Other factors such as enjoyment, pleasure and fun all help the students treat the linguistic problems that sometimes are serious in less interesting materials.

According to the latest accreditation of the English language and literature first cycle study program at the Faculty of Education, finalized in 2016, there are three compulsory courses in literature during the four years of study. The first is the course in English literature realized in Year I. The second is the course on Shakespeare studies realized in Year II and the third is the course in American literature realized in Year IV. They are all compulsory, one-semester courses with 4 instruction hours per week.

The contents of all three courses in literature are consisted of several different elements among which there are two major groups. The first consists of short introduction to the theoretical approaches of the literary theory, the nature of literature and methods of analyzing literature, the general information about the life of the authors, the political, social and economical conditions in which they live/d and write/wrote, the characteristics of each period as well as its impact on the literary works and the way each period influenced the development of the next. It also consists of some historical information regarding the way the society affected the authors and regarded the ways the authors gained their inspiration. The second group of elements of these courses' content consists of selection of literary works including poems, novels, plays and short stories. Usually each of them is given to the students one week before the lectures so the students would have the opportunity to read the literary work into question and be able to be included in the discussions, debates and quizzes which are sometimes parts of the lectures. The teaching process is realized by weekly lectures which are commonly teacher-centered, but sometimes students take more active part and the lectures turn to student-centered as they take active part in class debates and discussions. The students are expected to prepare and deliver a power point presentation on previously assigned topic related to the literary works, to read and analyze excerpts from the poems, novels,

plays and short stories. The various teaching activities are mainly intended to help the students acquire competences specified in the study program.
Upon completion of these courses, the students are expected to understand and critically evaluate each literary work, to understand the key elements of a range of different theoretical approaches and be able to apply these approaches to specific examples and be able to identify, contextualize and evaluate which theoretical approach would be best suited in analyzing particular kinds of literary texts.

The results of the study case and discussion

The analysis of the data obtained in this research shows that both the students and the professor can agree on a number of factors identified in order to improve the creative potential of students. On the ground of the frequency with which they occurred in the professor's notes and the students' feedback some were more prevalent than the others. They were mainly influenced by the selection of literary texts and different literary genres.

The most important instrument used for enhancing the students' reading skills, evidently calls for assigning regular reading tasks. The students of EFL majors at the Faculty of Education in Bitola which undertook the courses in English literature, Shakespeare studies and American literature were assigned to read one piece of literary work each week from the list of works that had been shortlisted for the particular semester. The reading assignment had more than one purpose. The most important purpose was for the students' to foster their reading skills, but it was also used to prepare them for active participation in the subsequent class activities such as class discussions and debates. Additionally, the requirement to read the full texts of the literary works served the purpose of consolidating the students' extensive reading skills in which case the focus was on understanding the main idea in general and on familiarizing students with the characters, themes, motifs and symbols of the text in question. The students were also able to reinforce their intensive reading skills by means of the detailed reading and subtle inquiry of a selection of specific excerpts from the works they had been instructed and expected to foster. The structured interviews conducted with the students showed significant difference of their first encounter with the literary work. The majority of the interviewed students of the Year I reported back that they find the reading task pretty difficult at first, where as the majority of the students of Year IV didn't report any problem with the reading material. This confirms the fact that, over time and with great persistence, the students' reading skills gradually improved and they were able to carry out each subsequent reading assignment at a much faster pace and with greater confidence and pleasure.

Another factor which became evident during the conduct of this research is what Hadaway et al. (2002) call social factor embedded in different genres of literature. The use of different genres in teaching literature is of extreme importance in developing reading skills and their use in improving creativity. For the purpose of this analysis we will briefly discuss the use of four literary genres in literary studies at the Faculty of Education in Bitola.

First we will discuss the use of poetry in the context of teaching literature in EFL classroom. Poetry is a significant genre for teaching and acquiring language skills. As a specific form of literature, poetry uses aesthetic and rhythmic qualities of language, such as sounds and meter to evoke meanings instead of the apparent meaning delivered by the prosaic forms. Some benefits of reading poetry as obtained within this research are:

- Providing students with different aspects of language applications,
- Motivating the students for personal interpretations,
- Provoking new ideas and emotions,
- Making the students familiar with the figures of speech such as metaphor, personification, hyperbole, simile, etc.
- Encouraging the creative potential of students to become engaged in writing poetry.

The process of reading poetry is considered to be an encouraging and interesting exercise for the students with special emphasis on the elements of the rhythm conveying understanding of the sound and power of language. Thus, it can be noted that the students became familiar with different aspects of language such as: intonation, stress, pitch and juncture. Furthermore, it should be added that the use of different types of poetry such as: epic, sonnet or ballad helped the students become acquainted with different poetic styles.

The second point of our discussion refers to the use of drama in the context of teaching literature. Drama is a significant source for teaching language and literature especially important for improving the students' awareness for different language applications. The use of drama can promote students' comprehension of life experiences as well. Some of the benefits of reading drama in the context of second language teaching are:

- Promotion of critical thinking,
- Developing the ability of critical thinking,
- Developing originality, sensitivity, flexibility and communication skills,
- Helping the students develop their level of competence with respect to their receptive and productive skills.

Some of the students involved in this research mentioned that the use of drama helped them in increasing their empathy and awareness and reinforced their positive self-concept. Some of the minor benefits in this context can relate to developing students' understanding of the verbal and non-verbal features of the target language.

The third element of our discussion on creative reading refers to the use of novel in the context of teaching literature. Being a long fictional narrative, which describes intimate human experiences, the novel is seen as a very rich source for developing the creativity of the readers. Using novel in teaching a foreign language can have multiple benefits for the students and can offer different ways for improving their creativity. The most important ones are:

- Offering real-life settings,
- Developing students' understanding of different cultures and people,
- Stimulating students' imagination,
- Developing oral and written language skills,
- Improving critical thinking ability.

Among the students in all years of study there was almost a general consensus on the importance of the story presented in the novel. The majority of the students shared the opinion that the most interesting were contemporary novels, written in modern

vernacular, involving characters of different ages and social status, contemporary themes and appealing settings. Particular themes, motifs, symbols and ideas that are developed in class discussions were another important factor why students appreciated reading novels. The use of appropriate novel raises motivation and interest in students. Small number of students thought that reading a novel was studious and boring activity, but eventually the realized that it lead to developing reading comprehension skills and building vocabulary. In fact, they considered that their horizons were broadened and at the same time they became more aware of other cultures.

The final point of our discussion leads us to the last literary genre used in classes in literary studies – the short story. In essence, the short story is a literary genre that often presents a single significant event or a scene involving a limited number of characters. In terms of length and word count it is shorter that the novel and requires shorter time for reading. This was considered the most important element why students like reading short stories. In short stories characters play authentically and symbolically, as individuals do in their real life. Among other, the most important benefits of the use of short stories in second language teaching as stated in this research are:

- Facilitating the students' reading task because of being short and simple in comparison to other literary genres,
- Developing critical thinking ability,
- Promoting the students' understanding of different cultures,
- Making the students feel comfortable while entering the world of wonders and mystery.

The use of short fiction proved to be very influential in language teaching since it offers a possibility for developing the cognitive analytical ability of students.

Different literary genres provide many opportunities for foreign language classes and can appeal to the students with versatile learning styles. Literary texts are reliable sources of linguistic input and can help the students in adopting the four language skills: speaking, listening, reading and writing. Reading in this context in not solely based on the experience of the author as presented in the literary work. The language of literature is considered to be representational rather than referential. The referential language is rather informational and tends to communicate in only one level; whereas the language of literature is representational and considers the students, while involving their feelings and perception of the real world. This makes the students active participants in the reading process. The students become co-authors as they go on. They add to what the author writes. They add their enrichment of meaning, they visualize, they recall experiences from their own life that can confirm or deny the author's statements, they see their relevance to other discussed topics etc. Creative reading also helps the students to activate their imagination and develop their emotions.

Conclusion

The purpose of this paper was to produce arguments in favor of the hypothesis that creative reading in literary studies provides a solid base for developing students' creativity. Put it more precisely, this study proposed the idea that the process of reading in literary studies at tertiary level has significant educational value as it enables the students to develop other language skills and language components such as grammar,

vocabulary and pronunciation The attempt to verify the above-mentioned hypothesis was based on a case study conducted at the English Department of the Faculty of Education at "St. Kliment Ohridski" University, Bitola. It was mainly based on the professor's observations, regular practice of note-keeping and students' feedback during the course of the semester and on the structured interviews as well as the written and oral exams at the end of the semester. The study presents both the professor's and the students' perspectives of the implementation of reading as an important element for developing the creativity of students. They all agreed that the reading process should serve for the purpose of developing the application of language in various conditions. It should also produce different ideas among the students which will lead to creative, motivated interactions with the text. And finally, it should motivate the students to establish a unique relationship with the literary text. By the help of the literary texts, the students can have access to this individual experience and be able to relate what they read to the real world.

References

Babaee, R. & Wan R. Bt Wan Y. (2014). *Significance of Literature in Foreign Language Teaching*, International Education Studies; Vol. 7, No. 4. Canadian Center of Science and Education

Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge

Hadaway, N. L., Vardell, S. M., & Young, T. A. (2002). *Literature-based instruction with English language learners*, Boston

Holden, J. (2004). *Creative reading, Young people, reading and public libraries*, London

Padgett, R. (1997). *Creative reading, What it is, how to do it and why*, Illinois

On-line sources

https://www.merriam-webster.com/ accessed on June, 23, 2020

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ accessed on June, 23, 2020

SOCIAL DEVELOPMENT PILLARS IN FUNCTION OF THE BRAIN DRAIN PHENOMENON STABILIZATION WHAT MULTIDIMENSIONALLY DETERMINED AND CONDITIONED PHENOMENON

Gjoko A. Strezovski Ph.D.
MSU „G.R.Derzavin“ Sv.Nikole-Bitola
gjstrezovski@yahoo.com

Abstract

The dynamic globalization processes that inevitably intensify on a global level, obviously, affect our country too. In this context, strong migratory movements, caused by a variety of (often existential) causes, which tend to move from less to more developed social systems, are important.

According to recently released data presented on the info graphic of the prestigious The Economist, the Republic of Macedonia is ranked eighth in the world in terms of brain drain intensity. It is sad, but true. The Republic of Macedonia is in the company of the most economically backward countries, mainly from the African continent. To make the tragedy even greater, in general, the mass migration of our citizens is the most eminent among young highly educated specialists, experts in various fields of study, masters and doctors of sciences. In one word, the greatest human potential we have as a state migrates mainly, the most important human resources, of which, each and every one leaving the country costs it 15.848 euros annually.

In this direction, there is almost no serious person in the country, especially among those who are engaged in scientific-research activity, which shows no particular interest in the mentioned issues, especially in the areas of problem detection, determination of its genesis and dynamic movements, but, of course, to find ways and modalities to alleviate the already alarming situation in that regard, because considering the actual , global, micro and macro-economic and socio-political constellations, it is more than clear that the process is impossible to stop completely, but simply to be brought into bearable frames. The consequences of the brain drain in Macedonia in the medium and long term will be cataclysmic. However, due to the fact that according to the latest research related to the phenomenon, as many as 78% of the students in the final years of the university education institutions in the country, stated that they see their future outside Macedonia.

Considering this situation, the basic intention of this article is not only to register the causes of the phenomenon and to identify the causal factors, but, by identifying and highlighting the basic pillars of social development, to make a modest contribution to it, promoting mitigation policies, that is, bringing in a bearable framework of the mass outflow process of the most talented and high quality educated people in the country.

Key words *: Globalization, brain drain, migration, highly educated experts, social system.*

СТОЛБОВИ НА ОПШТЕСТВЕНИОТ РАЗВОЈ ВО ФУНКЦИЈА НА СТАБИЛИЗИРАЊЕ НА ПОЈАВАТА НА ОДЛИВОТ НА МОЗОЦИ КАКО МУЛТИДИМЕНЗИОНАЛНО ДЕТЕРМИНИРАН И УСЛОВЕН ФЕНОМЕН

Апстракт

Динамичните глобализациски процеси кои незапирливо се интензивираат на светско ниво, очигледно, не ја одминуваат ниту нашата држава. Во тој контекст, значајна позиција заземаат силните миграциски движења, предизвикани од најразлични (најчесто егзистенцијални) причини, кои според траекторијата, обично се одвиваат од помалку кон посилно развиените општествени системи.

Според неодамна објавените податоци претставени на инфографикон на угледниот „The Economist“, Република Македонија се наоѓа на непопуларното осмо место во светот според интензитетот на одлив на мозоци (brain drain). Тажно, но вистинито. Во друштво на економски најзаостанатите земји, главно од африканскиот континент. За трагичноста да биде уште поголема, генерално, масовното иселување на нашите сограѓани е најизразено кај младите високообразовани кадри, стручњаци во разни научни области, магистри и доктори на науки. Со еден збор, главно мигрира најголемиот човечки потенцијал со кој располагаме како држава, најзначајните кадровски ресурси, од кои, секое поединечно напуштање на државата ја чини неа по 15.848 евра на годишно ниво.

Во оваа насока, речиси и да не постои сериозен човек во земјава, особено од редот на оние кои се занимаваат со научно-истражувачка дејност, кој не покажува особен интерес кон споменатата проблематика, посебно во сегментите на детектирањето на проблемот, утврдувањето на неговата генеза и динамички движења, но, секако и кон изнаоѓањето начини и модалитети за ублажување на веќе алармантните состојби на тој план, бидејќи, со оглед на актуелните глобални, микро и макро-економски и општествено-политички констелации, повеќе од јасно е дека процесот е невозможно целосно да се запре, туку едноставно, да се доведе во поднесливи рамки. Тоа од причини што, последиците од појавата на одлив на мозоци од Македонија, на среднорочен и на долгорочен план ќе бидат катаклизмични. Меѓудругото и заради фактот што, според последните истражувања поврзани со појавата, дури 78% од студентите од завршните години на високообразовните установи во земјава, се изјасниле дека својата иднина ја гледаат надвор од Македонија.

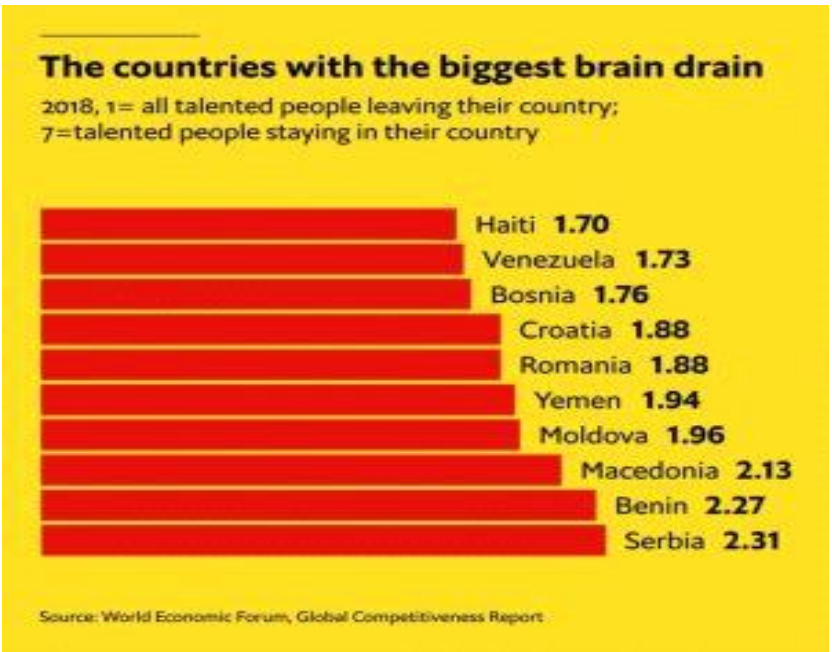
Имајќи го сето претходноизнесено во предвид, базична интенција на овој труд е не само таксативно да се регистрираат жариштата на појавата и да се утврдат елементарните причинители, туку, преку утврдување и потенцирање на основните столбови на општествениот развој, да се даде скромен придонес во правец на промовирање политики за ублажување, односно доведување во поднесливи рамки на процесот на масовен одлив на најталентираните и најквалитетните високообразовани кадри од државата.

Клучни зборови:*Глобализација, одлив на мозоци, миграција, високообразовани кадри, општествен систем.*

Алармантност на актуелните состојби

Македонија се соочува со т.н. „бела чума“, незпирливо и во загрижувачки размери. Економистите предупредуваат дека доминантна категорија на оние што заминуваат од земјата се невработените млади, што веќе негативно влијае врз севкупната состојба на пазарот на трудот.

Престижниот светски магазин „The Economist“, неодамна објави инфографикон на својот линкдин-профил врз основа на податоците од Извештајот за глобална конкурентност на Глобалниот економски форум за 2018 година.



Таб.1: *Табела на „The Economist“ според одливот на мозоци*

Табелата покажува дека Босна и Херцеговина се наоѓа на врвот (од земјите во регионот), меѓу земјите со најголем одлив на мозоци. Македонија се најде на непопуларното осмо место, главно во конкуренција на земји од регионот и од Африка.

Претходно објавената статија од „The Economist“, „Што мислат образованите луѓе од сиромашните земји за одливот на мозоци?“, зборува за парадоксот каде што најпаметните луѓе, кои се единствена шанса за сиромашните земји да излезат од тешката економска ситуација, ги напуштаат овие земји токму поради оваа ситуација.

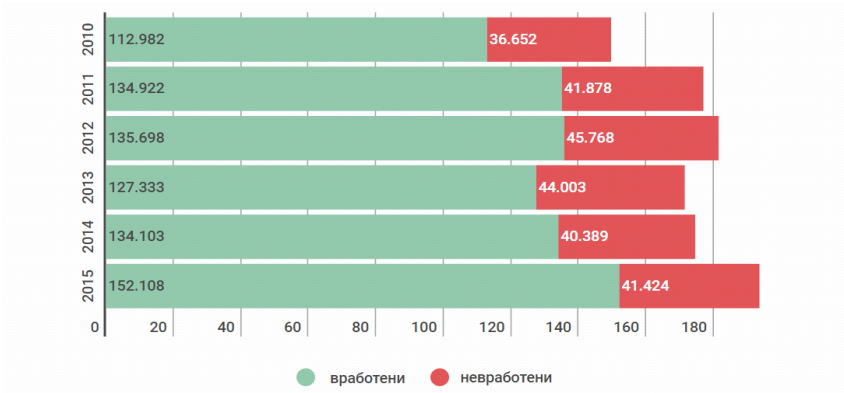
На алармантноста на состојбата со одливот на млади и образовани луѓе укажува владиниот документ „Национална стратегија за вмрежување, соработка и намалување на одливот на високообразовани и стручни кадри 2013-2020 година“. Речиси 30% од високообразованите луѓе во Македонија, живеат и работат во странство, а речиси 80% од студентите во завршните години на студиите на техничките факултети размислуваат или планираат да заминат од земјата. Вкупниот број наши сограѓани кои денес престојуваат во странство е мошне голем и може да се процени на над 447.000 лица, што претставува речиси 22% од вкупното население во 2010 година, при што, проценката на Светска банка е дека надвор од Македонија живеат и работат повеќе од 29% од високообразованите лица. Во наведениот

стратешки документ се посочува и тоа дека за само една година (2018-2019), бројот на млади работоспособни лица во нашата држава се намалил за 12.548.

Владиниот модел за дисперзирани студии по малите градови значително ги зголеми можностите и шансите за стекнување на статусот „академски граѓанин“, но концептот придонесе да се зголеми и бројот на млади луѓе кои што чекаат работа со диплома од високо образование. Во периодот од 2010 до 2015 година, невработеноста кај луѓето со завршен факултет расте со многу поголемо темпо, отколку вработеноста. За овие шест години се регистрирани нови 4.772 вработени со високо образование, но, во исто време се регистрирани нови 39.126 високообразовани кадри со статус невработени.

Според податоците обезбедени од Заводот за статистика, евидентно е дека, според нивната методологија, во категоријата високообразовани лица се вбројуваат луѓето со високо образование, магистри и доктори на науки. Подеталната анализа на податоците покажува дека само во анализираниот период, со звање „магистер“ и „доктор на науки“ се стекнале вкупно 9.842 луѓе, односно бројот на овој образовен профил е во значителен пораст.

Показател кој може да упатува на иселување, според економистите, е намалувањето на работната сила, особено кај луѓето на возраст од 15 до 24 години и од 25 до 49 години. Според сумираните статистички податоци за 2015 година, бројот на работоспособни од 15 до 24 години се намалил за 2.412, а на оние на возраст од 25 до 49 години за 10.136, или, само за една година, понудата на работна сила на пазарот на трудот се намалила за 12.548 луѓе, само од овие две старосни категории.



Граф.1:*Број на невработени и вработени со високо образование*

Освен што заминува обучен и образован кадар, Македонија се соочува и со феноменот на т.н. „потенцијална миграција“ кој, според Министерството за образование и наука, достигнува особено загрижувачки размери последнава деценија. Имено, сè поголем број млади високообразовани луѓе, како и студенти на последните години од студиите, сериозно размислуваат или планираат да заминат во странство.

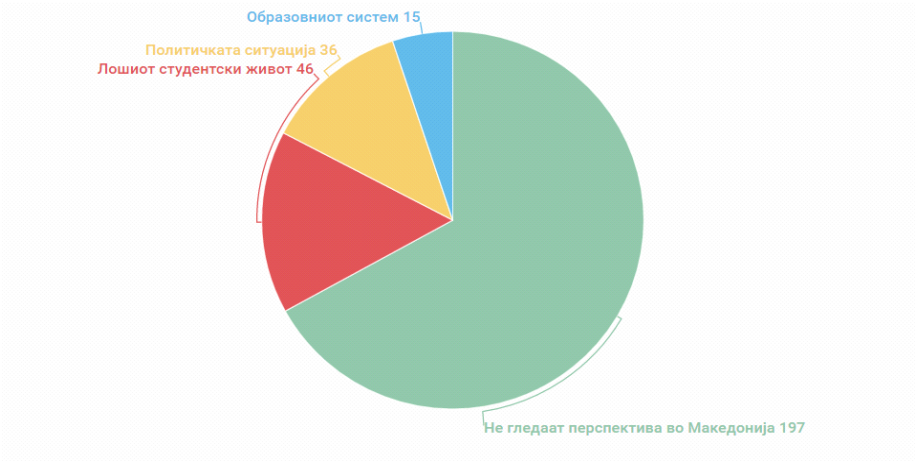
Според досегашните истражувања, во поглед на профилот на кадрите кои најчесто се иселуваат од државата, констатирано е дека високообразованите кадри во областа на медицинските и техничките науки се најчести репрезенти на појавата на одлив на мозоци. Меѓутоа, анкетата направена за потребите на тркалезната маса на тема: „Квалитет на истражувањата во општествените науки и спречување на одливот на мозоци од Република Македонија: научени лекции и идни предизвици“, која во

2017 година се одржа во организација на Институтот за стратешки истражувања и едукација (ИСИЕ) во партнерство со Швајцарскиот центар за експертиза во општествените науки од Лозана и Правниот факултет „Јустинијан Први“ од Скопје, покажа слични состојби на тој план и кај научните работници од областа на општествените науки. Имено, резултатите од ова истражување, каде што беа анкетирани универзитетски професори, истражувачи и асистенти од областа на правните, политичките, економските и други општествени науки, покажа дека дури 68% од испитаниците одговориле позитивно на прашањето: „Дали би се отселиле во друга земја?“ 45% од анкетираните одговориле дека би се отселиле засекогаш, додека 27% испитаници одговориле дека се гледаат себеси во странство за најмногу пет години. Инаку, на споменатата научна трибина, посебен акцент бил ставен врз одливот на мозоци како едно од клучните прашања на македонското образование, но и на македонското општество воопшто.

Причини за одливот на мозоци од Македонија

Во новообјавената „Национална стратегија за млади 2016-2025 година“, како најнов стратешки документ изработен од Министерството за образование и наука, се укажува дека еден од клучните проблеми со којшто се соочуваат младите во земјава е високата стапка на т.н. „младинска невработеност“, која во 2015 година кај младите од 15-24 години изнесувала 48,2%. Овој проблем, според Министерството, е тесно поврзан со финансиската состојба и влијае врз низа други прашања поврзани со квалитетот на животот. Загрижувачки, според стратегијата, е и процентот на млади кои не се вклучени во образование, работа или обука, а кој во 2013 година изнесувал речиси 30%. Од факултетите чиишто кадри најчесто заминуваат да работат во странство, велат дека голем дел од нивните студенти наоѓаат работа во првите три месеци по дипломирањето, но, за да се задржат на тоа работно место важно е какви услови ќе им се понудат.

Група студенти од ФИНКИ, кој е еден од најтрактивните факултети од каде што заминуваат млади луѓе, направи истражување посветено токму на заминувањето на младите. Во анкетата која ја спровеле меѓу 302 студенти од факултетот, дури 251 студент (83%) изјавил дека би отишол да учи во странство кога би имал можност, а само 51 од нив (17%) рекле дека ќе останат во Македонија. Отсуството на перспективност, според анкетираните студенти на ФИНКИ, е една од клучните причини за заминување од Македонија.



Граф.2:*Причини за заминување на младите во странство (Според анкетата на ФИНКИ)*

Загрижувачки тренд покажува и последната студија на Фондацијата „Фридрих Еберт“ која е повеќе посветена на иселувањето, односно миграцијата. „Половина од младите во Македонија сакаат да заминат во странство, а дури една третина од нив воопшто и не помислуваат некогаш да се вратат дома. Бесперспективноста, политичката неизвесност и длабоката партизираност се главните фактори кои ги демотивираат младите да ја планираат својата иднина во Македонија, а дури 67% од испитаниците во анкетата се жалат на финансиски проблеми и не веруваат дека по образованието ќе најдат работа“ – меѓудругото

Ранг	СТУДЕНТИ	ПРОФЕСОРИ	КОМПАНИИ
1.	ниските плати	ниските плати	економска нестабилност и неизвесност
2.	економска нестабилност и неизвесност	ограничени можности за работа во нивната област на специјалност	малку можности за напредок во кариерата
3.	малку можности за напредок во кариерата	економска нестабилност и неизвесност	ниските плати
4.	политички притисок	оддалеченост од важните истражувачки центри и напредокот	ограничени можности за работа во нивната област на специјалност
5.	недостаток од финансиски средства и можности за започнување на свој бизнис	недостаток од финансиски средства и можности за започнување на свој бизнис	

Таб.2:*Најважни причини за иселување од Македонија во странство*

Државата губи по 15.848 евра на годишно ниво за секој отселен млад човек, алармираат од Мрежата за спречување на одлив на мозоци во која членуваат седум граѓански организации. Оттаму велат дека нема конкретни податоци за тоа колкав е бројот на млади луѓе кои ја имаат напуштено државата, но, сметаат дека повеќе од неопходно е да се направи попис на населението. Според нивните истражувања, главната причина поради која се отселуваат младите, односно 74 % бараат подобра работа во странство. Како втора причина се јавува моментот дека тие се фрустрирани

од политичката ситуација, односно 36 % од испитаниците го споделиле тоа мислење. Од друга страна, најчесто младите се враќаат во државата поради носталгија, како и поради започнување сопствен бизнис што треба да се земе предвид од страна на институците за да преземат мерки и да ги привлечат младите да инвестираат во сопствената земја.

„Еден од најважните документи преку кој младите директно можат да се вклучат во креирањето на политики што нив ги засега – Националната стратегија, на крај беше донесена без нивно вклучување. Ова ја потврдува праксата во Македонија, да се донесуваат важни одлуки, без да бидат реално применети. Но, и кога ќе се донесат, главните луѓе кои треба да бидат корисници на тие стратегии, не се запознаени со нивното постоење“. Ова е констатација од најновото истражување направено од страна на Институтот за социјална демократија „Прогрес“, каде последниве години сериозно се занимаваат со проблемот на иселувањето на младите од земјава. Нивното истражување покажало дека голем дел од младите воопшто не се запознаени со стратегијата што нив ги засега. Само 15 % од испитаниците рекле дека слушнале за неа и знаат што содржи таа. Она што е уште пострашно, а произлегува од нивните истражувања, е фактот што 42 % од младите не знаат дека постојат младински политики. Овие истражувања покажаа и тоа дека причините поради кои младите сакаат да ја напуштат својата држава се: длабоко поделеното општество, лошата економска ситуација, и пред се', сериозната политичка криза. Во нивните заклучни согледувања стои дека силно и квалитетно образование е клуч за иднината на една држава, но не, ако постои образовна политика која се базира на брзоплети и едностранн реформи кои не се темелат на никаква стратегија.

Политичките состојби во земјата, честите политички кризи и нестабилноста е фактор кој дополнително влијае врз одлуката на младите да ја напуштат земјата. Последното истражување на „Наванти груп“, фрустрацијата од политичката ситуација ја потенцира како причина за заминување на дури 36% од младите кои ја напуштиле земјата. Од оние млади кои останале во земјата, 61% сметаат дека политичарите не се грижат за нивните мислења, но сепак, интерес за политиката изразуваат само 16,8%. Ова јасно укажува на разочараноста на младите од политичките структури, но и на недостигот на нивна желба, мотивација и амбиција да се вклучат во политичкиот живот и да прават системски промени, па така, голем број млади гледаат решение во заминување од државата.

Од претходно изнесеното, генерално може да се заклучи дека основни причини за интензивирањето на појавата на одливот на мозоци од земјава се: недоволното издвојување буџетски средства за образованието; оддалеченоста на функционалните истражувачки центри; затвореноста на научните институти; вработувањето на некомпетентни лица на несоодветни позиции; политизираноста и целосната партизираност на политиката на вработување, како и во самиот процес на образование; безперспективноста на младите како производ на наведените состојби; исфрустрираноста на младите високообразовани кадри од севкупните општествено-политички состојби; како и основната причина - егзистенцијалната.

Политики, области на дејствување и мерки за нормализирање на состојбите

Единствен национален документ кој директно го опфаќа прашањето на одливот на мозоци е „Националната стратегија за вмрежување и соработка со високо образовани и стручни кадри 2013 – 2020“. За жал, за истата има изработено само еден акциски план за 2013 и 2014 година, без никакво известување за текот и нејзината реализација. Оттогаш до денес, иако одливот на млади кадри се препознава како

сериозен општествен предизвик, дури и од страна на креаторите на политики, истиот не се препознава и не се дефинира како проблем во документите за јавни политики и политичката агенда. Наместо тоа, се применува пристап кон младинските политики насочен кон решавање на поединечни проблеми, најчесто поврзани со вработувањето на младите, иако не постои воспоставен механизам со кој се следи влијанието на ваквиот пристап и колку истиот навистина придонесува кон решавање на проблемот. Единствен друг документ, кој делумно ги опфаќа предизвиците на младите и причините поради кои тие си заминуваат е „Националната стратегија за млади 2016 – 2025“.

Што се однесува до перспективата на главните корисници на младинските политики – младите лица, најголемиот дел (67.4%) не препознаваат дека државата има стратегија (формална или не) насочена кон нивно задржување или враќање во земјата. Само 3,6% сметаат дека постои стратегија, 18,1% сметаат дека делумно постои, а 10,9% од испитаниците не знаат. Дури 90% сметаат дека постојните политики се неефикасни (69,8% ги оцениле како сосема неефикасни и 20,2% неефикасни), а само 3,1% дека се ефикасни. Во однос на општата перцепција за способноста на државата да го менаџира човечкиот капитал, 84% сметаат дека државата не обезбедува можности за развој на потенцијалот на младите (52,4% дека државата не обезбедува воопшто можности, а 31,6% дека не обезбедува доволно).

1.Системски мерки и политики (попис на населението и демографски политики)

Проблемот со одливот на мозоци е толку комплексен што не може да се даде едно изолирано решение. Но, најпрво, не можеме да креираме мерки и политики без точни бројки и статистики, па така, најприоритетно е да се „пребројме“ преку попис на население, но и развивање на функционален систем за следење на мобилноста на граѓаните, вклучувајќи ги младите, кој ќе покажува колку од нив си заминуваат, колку привремено, а колку трајно, но и со каков „капитал“ се враќа секоја индивидуа и на кој начин може да се искористи истиот за развој на нашето општество.

Меѓусекторската соработка и стратешкиот пристап се клучни за адресирање на овој предизвик. Не постои една одговорна институција и не постои една клучна политика. Ефективен пристап за надминување на овој предизвик е единствено преку соработка помеѓу различните институции, од различни ресори, но и вклученост на граѓанскиот сектор и самите млади. Дополнително, клучно е да постои детална анализа и сеопфатна стратегија. Без детална, национална анализа за состојбата и причините кои доведуваат до зајакнување на овој негативен тренд на одлив на мозоци, речиси е невозможно да се креираат квалитетни и ефективни политики и мерки. Но, исто така, ефектот би бил минимален доколку се бара решение на едно прашање, притоа игнорирајќи ги сите останати прашања и предизвици кои доведуваат до оваа појава.

Спречување на одливот на мозоци не е ограничување на младинската мобилност. Она што е од голема важност да се запамети е дека мобилноста на младите мора да се гарантира. Заминувањето на младите во други земји за доедукација, доквалификација или од која и да е друга причина, може да биде од голем бенефит за младиот човек во насока на градење на самостојност и независност, но и од бенефит за државата доколку истиот тој млад човек се врати и го инвестира стекнатиот интелектуален капитал назад во својата земја.

Во овој контекст, би ги сместил и т.н. демографски мерки, односно мерките кои би требало да ги преземе и реализира државата во насока на стимулирање на младите за склучување на бракови и создавање семејства, со посебен акцент врз

создавањето многудетни семејства. Ова е од особен интерес од причини што демографските движења во Македонија последниве децении се значително успорени, односно, природниот прираст во повеќето делови на државата има негативен тренд, што доведува до состојба каде населението старее, се раѓаат се' помалку деца, а младите се' поретко се одлучуваат да склопуваат бракови и да создаваат семејства, особено во продуктивниот период. Ова меѓудругото доведува и до сериозен недостиг на популација, посебно од групата на работоспособно население и тоа има страшен импакт во се' поголемиот недостиг на работна сила.

Мерките од овој корпус на стимулативни активности би требало да се преземат од страна на заедницата (Владата, општините, верските заедници и сл.), на начин што би се одвојувале материјално-финансиски средства за помагање на склучен брак (на пример, до 30-годишна возраст), финансиско стимулирање на секое новородено дете со драстично зголемување на износите на стимулативните средства за новородено трето, четврто дете итн.

2.Стратешки политики во областа на образованието

Во функција на подигнувањето на квалитетот на образованието, есенцијалната констатација говори дека во Република Македонија нема стратешки пристап во научните истражувања. Квалитетот на истражувањата треба да се подигне на многу повисоко ниво, а за подигнувањето нба квалитетот на образованието, мора да бидат земени во предвид повеќе индикатори. Всушност, не треба да биде цел просто објавување на стручни и научни трудови во списанија со импакт-фактор, туку треба да се поведе посебно внимание на тоа, овие трудови да имаат апликативен карактер и импакт врз севкупните општествени состојби. Со еден збор, тие треба да предизвикаат некакво општествено влијание и да се насочени кон некој од сегментите на општествениот развој. Фактот дека ниту една високообразовна институција од Република Македонија не е рангирана меѓу првите 2.000 универзитети на Шангајската листа, доволно зборува за императивот кој стои пред нас како општество, дека состојбите со квалитетот на нашиот образовен систем не е на посакуваното ниво и дека на тој план многу сериозно треба да се работи во периодов кој претстои.

Во овој сет мерки и активности, посебно внимание треба да се обрне на воспоставување поинтензивен дијалог помеѓу бизнис-секторот и образованието, односно, создавање поголема кохерентност на овој план. Сведоци сме на состојба каде ваквите релации во нашата држава се на исклучително ниско ниво, а тоа мора да се поправи со воспоставување на ваков вид соработка, од проста причина што бизнис-секторот го црпи кадровскиот потенцијал единствено од образовните институции и тој точно знае во секој момент кои профили и каков кадровски потенцијал му се потребни во функција на создавање одржлив развој на целокупната економија во државата. Меѓудругото, овие мерки би се состоеле во заедничко планирање на бизнис-заедницата и образовниот систем на идните кадри и нивната профилација, воведување на процеси на доедукација и преквалификација на одредени профили итн.

Во овој контекст, заедницата треба посебно да се ангажира во насока на издвојување и доделување средства во вид на стимулации за младите кои ќе се одлучат да отворат свој бизнис и активно да се вклучат во бизнис-секторот. Дел од таквите мерки би биле и организирањето обуки, едукации и стручна помош за идните млади бизнисмени во смисла на нивно охрабрување во процесот на нивно активното вклучување во светот на бизнисот.

3.Институционални мерки и политики

Во оваа група мерки и политики, на водечка позиција би ги сместил легислативните (законските) политики. Во прв ред, неопходно е значително подигнување на нивото на буџетските средства кои треба да се издвојуваат за македонското образование. Освен тоа, од големо значење за надминување на проблемите на тој план би било воведувањето на практични и функционални институционални мерки во вид на материјално-финансиски стимулации за талентираните ученици и студенти, како и ваков вид поддршка и стимулирање на научно-истражувачката дејност, особено на трудови и проекти од апликативен карактер. Со еден збор, неопходно е воспоставување на институционален систем кој истовремено треба да биде функционален, но истовремено и одржлив и надградлив.

Во овој сет мерки и политики, императивно се наметнува потребата од законско регулирање на критериумите за студирање, особено во делот на евалвацијата, начинот на студирање, како и пропулзивноста во студирањето. Во тој контекст, посебно внимание треба да се обрне на приватните високообразовни установи, каде, за волја на вистината, критериумите не се на потребното ниво.

Од особено значење во оваа насока, секако треба да биде и изнаоѓањето на модалитети за квалитетен и функционален процес на практична работа и едукација на студентите, преку напуштање на стереотипите на практикување на билдање на студентите со „гола теорија“. Во овој контекст би ја сместил и неопходноста од воведување практики за стимулирање и на професорскиот кадар во насока на лично, институционално, научно надградување и напредување.

Сепак, најзначајно во моментов е да се надминат лошите и безперспективни практики на целосна политизираност и партизираност во процесите на вработување и во процесите на професионален и кариерен напредок. Она што, за жал, денес претставува наше секојдневие, а се отсликува низ вработувања на некомпетентни и нестручни кадри на несоодветни работни места и каде партиската припадност претставува единствен применлив критериум, е сериозна пречка за севкупниот државен и општествен прогрес и просперитет. Тоа е прашање кое заслужува севкупен, консензуален пристап од страна на сите општествени чинители.

Меѓутоа, во прв ред, според сите стручни и научни обсервации, како од домашните, така и од меѓународните институции, под итно треба да се создаде реален амбиент на владеење на правото и создавање силна правна држава, како своевидна сигурност за сите оние млади високообразовани кадри кои иднината ја бараат во странство заради нивната исфрустрираност и разочараност од актуелните политички и севкупни односи и состојби на несигурност и безперспективност. Со еден збор, обврска на заедницата е целосно имплементирање на европските вредности во нашиот општествено-политички систем и создавање услови кои би ги задржале младите во својата држава.

Паралелно со изнесеното, државата мора да се ангажира за поинтензивно привлекување на домашни и странски инвеститори кои би инвестирале во реалниот сектор и би создале поголема додадена вредност во нашата економија преку отворање нови работни места и вработување на поголем број млади образовани кадри. Секако, ова би се постигнало со поттикнување на инвеститорите преку создавање поволна и стимулативна бизнис клима, со воведување најразлични реални финансиски олеснувања, релаксирање на фискалната политика итн.

Во прв ред, државата треба да се ангажира и во делот на создавање реални економски претпоставки за подигнување на платите и воопшто подигнување на животниот стандард на граѓаните, пред се’ преку создавање здрава и лојална

конкуренција помеѓу стопанските и нестопанските субјекти, што од своја страна би придонело и кон посилна мотивираност кај населението, а посебно кај младите високообразовани кадри, кои во едни такви констелации помасовно би се одлучувале да останат во Македонија.

Еден од фундаменталните аспекти врз кој државата би требало да стави сериозен фокус е создавањето цврста законска регулатива во процесот на образованието и задржувањето на образованите кадри во рамките на сопствените општествени потреби. Во суштина, тоа значи дека државата мора да изгради систем на ограничувања во процесот на одливот на мозоци, особено онаму каде што таа инвестирала. Имено, факт е дека нашиот образовен систем има силна социјална димензија и профилираност, како во основното и средното, така и во високото образование, пред се' во државните високообразовни институции. Нашите ученици, односно нивните семејства, се целосно поштедени од било какви финансиски давачки во текот на школувањето. Слична е состојбата и со студентите на додипломските студентски програми на државните универзитети, каде тие плаќаат буквално симболични износи на име партиципација за студирање, минимални средства за сместување во студентските домови и за исхрана во истите, користат субвенциониран превоз итн. Значи, нашето општество сериозно инвестира во добивањето „готов производ", односно во процесот на оформување на образованието на илјадници млади луѓе секоја година. Спротивно на тоа, земјите каде што по завршеното образование најчесто се упатуваат нашите „мозоци", буквално ништо не инвестирале во нивната стручна и научно-образовна подготовка и изграденост, туку, едноставно, бесплатно добиваат „готов производ". Ако се има предвид фактот дека сите ние како општество, во рамките на фискалната политика, секој месец издвојуваме средства за образованието со цел овие млади луѓе речиси бесплатно да се школуваат, императивно се наметнува потребата од нивно „оддолжување" кон државата и општеството. А, токму во таа насока државата преку имплементација на соодветни законски решенија кои би важеле за студентите на државните високообразовни институции треба да ја регулира таа проблематика. Тоа би можело да се направи на два можни начини:

а) Депонирање на средства во висина на просечните трошоци на студирањето пред започнување на истото, со обврска на државата, да му ги врати рефундирани за износот на законски важечките камати по завршување на студирањето, се разбира, доколку лицето остане да живее и да работи во Република Македонија;

б) Целосно авансно рефундирање на просечните трошоци за студирањето, зголемени за износот на законски важечките камати од страна на државата во која лицето би се отселило и би работело по дипломирањето, што пак, би се регулирало со билатерални меѓудржавни договори како дел од примената на меѓународното право.

Заклучни согледувања

Иако одливот на млади кадри се препознава како сериозен општествен предизвик, дури и од страна на креаторите на политики, истиот не се препознава и не се дефинира како проблем во документите за јавни политики и политичката агенда. Наместо тоа, се применува пристап кон младинските политики насочен кон решавање на поединечни проблеми, најчесто поврзани со вработувањето на младите, иако не постои воспоставен механизам со кој се следи влијанието на ваквиот пристап и колку истиот навистина придонесува кон решавање на проблемот. Единствени стратешки документи во државата, кои го третираат проблемот на одливот на мозоци се „Националната Стратегија за вмрежување и соработка со високо образовани и

стручни кадри 2013 – 2020“ и „Националната стратегија за млади 2016 – 2025“. Ако се имаат во предвид фактите кои говорат дека Македонија во моментов се наоѓа на непопуларното осмо место во светски рамки според одливот на мозоци, дека според последните истражувања поврзани со појавата, дури 78% од студентите од завршните години на високообразовните установи во земјава, се изјасниле дека својата иднина ја гледаат надвор од Македонија, дека секое поединечно напуштање на државата ја чини неа по 15.848 евра на годишно ниво, ако се има предвид фактот што за само една година (2018-2019), бројот на млади работоспособни лица во нашата држава се намалил за 12.548, но, ако исто така се земе предвид и тоа дека за последниве шест години се регистрирани нови 4.772 вработени со високо образование, но, во исто време се регистрирани нови 39.126 високообразовани кадри со статус невработени, императивно се наметнува неопходноста од создавање нови активни политики кои сериозно ќе се спротивстават и ќе застанат на патот на ваквите појави.

Во групата на **системски мерки и политики**, во трудов се потенцирани: пописот на населението како мерка која не само што едноставно ќе ја преброи популацијата, туку ќе ги постави и демографско-развојните компоненти како суштински прашања за севкупниот општествен развој; како и бројните стимулативни мерки кои треба да придонесат кон поинтензивно склучување бракови кај младите и создавање многудетни семејства. Ова е од посебно значење заради зголемување на популацијата во земјава, подобрување на негативните демографски појави се' поприсутни последниве децении и зголемување на понудата на пазарот на трудот со млади работоспособни луѓе.

Во **стратешките политики во областа на образованието**, посебен акцент треба да се стави на: значително повисоки буџетски издвојувања за образованието; подигнување на квалитетот на македонското образование; стимулирање на научно-истражувачката дејност и нејзино квалитативно издигнување на многу повисоко ниво; воспоставување на блиски релации помеѓу бизнис-секторот и образовниот систем во насока на планирање, профилирање, доедукација и доквалификација на кадровскиот потенцијал; како и финансиска стимулација и охрабрување на младите за отворање свои бизниси и нивно активното вклучување во светот на бизнисот.

Споменатите развојни мерки и политики неопходно е да имаат и реална институционална подлога, односно, неопходни се и **институционални мерки и политики**. Во овој сет политики, би ги издвоил: легислативните (законските) политики преку издвојување поголеми средства за образованието и за научно-истражувачката дејност; законско регулирање на критериумите за студирање, особено во делот на евалвацијата, начинот на студирање, како и пропулзивноста во студирањето; изнаоѓање на модалитети за квалитетен и функционален процес на практична работа и едукација на студентите, преку напуштање на стереотипите на практикување на билдање на студентите со „гола теорија“; надминување на лошите и безперспективни практики на целосна политизираност и партизираност во процесите на вработување и во процесите на професионален и кариерен напредок; создавање на реален амбиент на владеење на правото и создавање силна правна држава, како своевидна сигурност за сите оние млади високообразовани кадри кои иднината ја бараат во странство заради нивната исфрустрираност и разочараност од актуелните политички и севкупни односи и состојби на несигурност и безперспективност; како и поинтензивно привлекување на домашни и странски инвеститори кои би инвестирале во реалниот сектор и би создале поголема додадена вредност во нашата економија преку отворање нови работни места и вработување на поголем број млади образовани кадри.

Работна библиографија

1.*Национална стратегија за млади 2016-2025*, Агенција за млади и спорт, 2016

2.*Национална стратегија за вмрежување, соработка и намалување на одливот на високообразовани и стручни кадри 2013-2020 година*, Агенција за млади и спорт, 2013

3.*„Youth2Business“ форум*, Економски факултет - Скопје, 2015

4.*Глобален економски форум,* The Economist, *2018*

5.Документ за јавна политика, Институт за стратешки истражувања и едукација - ИСИЕ, Скопје, 2017

6.*Расте одливот на мозоци, половина од младите не гледаат иднина во Македонија,* Институт за социјална демократија „Прогрес“ - истражувања, Скопје, 2016

Улогата на семејството во потикнувањето и развојот на надарените

м-р Гоце Бумбароски
ООУ Кочо Рацин, Прилеп, goce_bumbaroski@hotmail.com

Препораки за промена на односот на семејството кон надарените

- ✓ Понекогаш гледам со чувство на потполна збунетост.
- ✓ Во конфузијата што го исполнува светот денеска, јас гледам непочитување на многу вредности во животот.
- ✓ Убаво е се околу нас, но многумина се слепи за тоа!
- ✓ Тие го гледаат чудото на оваа земја - и изгледа не гледаат ништо.
- ✓ Секоја секунда живееме во нов и единствен момент од универзумот,
- ✓ Момент што никогаш не бил пред тоа ниту ќе биде потоа.
- ✓ А на што ги учиме нашите деца во училиштето?
- ✓ Ги учиме дека два и два се четири, и дека Париз е главниот град на Франција.
- ✓ Кога ќе ги научиме, исто така, што се тие?
- ✓ Би требало да му речеме на секое од нив: дали знаеш што си?
- ✓ Ти си чудо. Ти си единствено.
- ✓ Во целиот свет не постои дете исто како тебе.
- ✓ Во илјадници години што поминале,
- ✓ Никогаш немало друго дете како тебе.
- ✓ Погледни го твоето тело - колку е чудесно!
- ✓ Твоите нозе, твоите раце, вештината на твоите прсти, начинот на кој се движиш!
- ✓ Можеш да станеш Шекспир, Микеланџело, Бетовен.
- ✓ Имаш способност за се.
- ✓ Да, ти си чудо. И кога ќе пораснеш
- ✓ Можеш да му нанесеш штета на некој друг, чудесен како тебе!
- ✓ Ти мораш со внимание да се однесуваш кон другите.
- ✓ Ти мораш да работиш-ние сите мораме да работиме-да го направиме овој свет вреден за неговите деца.

Pablo Casals

Прв дел
Концептуализација на надареноста

1. Дефинирање на надареноста

Феноменот на надареноста различно е дефиниран не само во различни епохи на цивилизацискиот развој, туку и различно во одделни периоди од развојот на психологијата.

Така, на пример, во првобитната заедница надарен бил оној поединец што бил успешен ловец, во древна Грција оној што бил добар говорник, вешт воин или олимписки шампион, а пак во 20 век за кој што е карактеристичен брзиот развој на науката и техниката, тоа бил научникот или пронаоѓачот.

Историски гледано, прва научна студија за надареноста е делото на Ф. Галтон со наслов "Наследен гениј" (Хередитари гениус), што е публикувано во 1869 година. Како што е познато Галтон го застапувал становиштето дека надареноста е наполно наследно детерминирана, односно дека таа по пат на наследување се пренесува од една генерација на друга. Освен тоа, тој ја дал и идејата дека надареноста е дистрибуирана во популацијата според Гаусовата крива.

Раководејќи со една таква идеа Галтон изработил дури и скала на надареност кај која нејзините степени биле определени според принципот од колкав број на луѓе некој поединец е понадарен. Така, на пример: највисокиот степен на скалата кој бил именуван како врвен "гениј" означувал најдаровит поединец што може да се пронајде во милиони луѓе .

Галтоновата концепција за надареноста подоцна се покажала како научно незаснована па затоа е и напуштена. Меѓутоа неговата идеја за дистрибуираноста на надареноста во популацијата се уште е актуелна.

"Разликата помеѓу надарените и другите е само во надареноста"

Многу подоцна дури во 1921 година, Терман и неговите соработници ги започнале истражувањата во кои за првпат биле употребени психолошки инструменти за идентификување на надарените деца. Тогаш всушност е дадена и првата дефиниција за надареноста. Сосема логично, бидејќи притоа бил применет психометриски приод, надареноста била дефинирана како висока, општа интелектуална способност, идентификувани биле како надарени оние деца што на Станфорд Бинеовиот тест на интелегенција имале количник на интелегенција 140 и над тоа. Што значи Терман ја сфаќал надареноста како мошне високо ниво на интелегенција, а која што ако се разгледува како посебен вид, може да се именува со изразот "општа надареност".

Според Вити (Р. Вити) даровит е оној поединец чии што постигнувања се константно значајни во која било потенцијално вредна област на човековата активност.

Според сфаќањето на Галагер (J.Галагер 1976) надарени се оние деца што се способни за високи постигнувања или кои имаат потенцијална способност, специфични академски способности, творечко или продуктивно мислење, способност за раководење, визуелни и други психосензорни и психомоторни способности .

2. Кои се надарени деца?

"Животот на надарените е исполнет со труд, очекувања, желби, неизвесност..."

Според Вернон и соработниците (Vernon, Ph.E. et al. 1977) надарени се оние деца кои уште во раното детство се поактивни и позаинтересирани за својата средина во

споредба со другите деца: многу рано почнуваат да зборуваат, имаат добро помтење, сакаат да ги истражуваат работите околу нив и да манипулираат со нив, подобро логички резонираат, брзо разбираат и го применуваат тоа што го слушнале, имаат многу развиена фантазија.

Подоцна, во училиштето лесно учат, брзо сваќаат нови односи, не чекаат готови поими и информации од други. За новите вештини потребни им се помалку објаснувања во споредба со другите ученици. Постигнуваат подобри резултати во јазиците, природните и општествените науки, математиката, а некои се истакнуваат и во некои области од уметноста.

Уживаат во решавањето проблеми и чувствуваат потреба да проверуваат и да бараат нови одговори. Од аспект на креативноста, надарените ученици поставуваат необични прашања, наведуваат неочекувани идеи, имаат желба за истражување на нови области, имаат жива фантазија, широки интереси и различни видови на хоби. Покажуваат успех во активностите за планирање и организирање, социјално се добро прилагодени и често стануваат водачи на формални и неформални групи. Развојот на нивните емотивни карактерни особини зависи од нивното разбирање и прифаќање од страна на наставниците и соучениците .

3. Потреба од рана идентификација на надареноста во семејството

Идентификацијата на надарените, истакнува со право Ѓорѓевиќ (1979), во основа е сложена, стручна и општествено значајна работа. Сложена е поради фактот што во себе вклучува извршување на разновидни задачи. Таа претставува стручна работа заради тоа што бара од оние што треба да ја извршуваат да бидат стручно оспособени за тоа. Општествено значајна е пак од повеќе причини. Тоа се сознанијата дека надарените деца и младинци се најдрагоценото богатство на секој народ и дека надарените се најзначајниот фактор не само за развојот на науката, туку и за севкупниот општествен развој.

Природно е првите проценувачи на надареноста на детето да бидат родителите, бидејќи тие од најраната возраст имаат објективна можност да го перцепираат развојот на своето дете и неговите реакции во различни ситуации. Според Корен (Корен, И. 1993), родителите успешно ги забележуваат општите способности или посебните дарби кај своите деца.

Оваа констатација ја поткрепуваат и резултатите од истражувањата на Британското национално здружение за надарени деца (Тхе Натионал Ассоциатион фор Гифтед Цхилдрен), според кои три четвртини од вкупно 125 родители на надарени деца, се изјасниле дека самите ги забележале нивните исклучителни способности до третата година. Само 7% од испитаните родители не биле свесни за тоа до четвртата година од животот на децата .

"И помислата за постоењето на надарените е повеќе од ништо"

Раното препознавање на знаците на надареното однесување кај децата од страна на родителите е важно затоа што придонесува да се зголемат можностите за развој на согледаните потенцијали.

Меѓутоа, проценувањата на родителите не се секогаш со добра прогностичка валидност што е последица на нивната недоволна оспособеност, неможноста да го споредуваат своето со другите деца на иста возраст, или пак, тенденцијата да ги преценуваат постигнувањата, кои повеќе се резултат на нивниот притисок, отколку на реалните способности од детето .

Втор дел
Семејството и надарените деца

1. Улогата на семејството

Семејството претставува централно место во животот на секое дете. Тое е прва емоционална и социокултурна средина во која што се развива детето. Родителите можат континуирано да ги следат сите реакции и манифестации на однесувањето на детето во најразлични ситуации.

Понекогаш родителот е склон да верува дека има надарено дете. Можеби нема?! Но родителите можат да им помогнат на децата да постигнат максимален успех со нивната дарба. За да го реализираат тоа, тие мора подобро да ја разберат надареноста, бидејќи тие можат да придонесат најмногу за стимулирање на надареноста кај децата, без да им одземат дел од нивното детство.

Мора да се признае дека во практиката не е секогаш така. Посветувањето на надареното дете бара од родителите ангажирање, нова обврска, создавање стимулативна клима, која ќе го ослободи уште повеќе да го искаже својот потенцијал. "Често надарените знаат и да ја наплатат негрижата за нив и тоа многу скапо"

Родителите имаат пресудно значење за општиот развој на ученикот, а посебно за препознавањето и развојот на надарениот ученик .

Забележувањето на првите знаци на надареност започнува уште во првата година од животот, кога родителите ги забележуваат карактеристичните облици на однесување на нивното дете: како тоа се однесува на одреден звук, како воспоставува контакт, што во одредена социјална ситуација е за него карактеристично, што за детето претставува посебен интерес, како него го манифестира и сака да го задоволи и друго. Родителите први можат да ја почувствуваат "необичноста" на своето дете во која било област и вид на активност. Родителите имаат најголема можност да го забележуваат однесувањето на своите деца. При реализирањето на оваа задача родителите најчесто, го споредуваат своето дете со неговите врсници.

Терман и Оден наведуваат дека родителите кај натпросечните деца забележуваат:

- ✓ Богата информираност
- ✓ Широк речник
- ✓ Добро меморирање
- ✓ Љубопитност
- ✓ Брзо разбирање
- ✓ Пишување и читање пред поаѓање во училиште
- ✓ Интерес за научни книги и др.

2. Типови на родители

Родителите му овозможуваат на детето максимално да ја изрази својата индивидуалност и да биде она што навистина е. Родителите на надарените деца, треба да знаат дека нивните превисоки или прениски аспирации можат да направат проблеми во социјализацијата на нивното дете.

Премногу амбициозни родители склони се да претераат во истакнувањето на она што нивните деца го можат и го знаат. Скромните родители, од страв нешто да не се промени и "поквари" тешко ја прифаќаат надареноста на детето.

И двата случаи можат да влијаат на детето да изгради неповолна слика за себеси, да покажува недоверба спрема возрасните, да се чувствува инфериорно, загрозено. Поради тоа треба да се има во вид дека позитивните чувства, привлечноста и

усогласените аспирации на децата и родителите водат кон прифатеност на младите во училиштето и друштвото, што за надарените е многу важно (А. Стојановиц, 2003).

Некои родители, пак вознемирени поради чинот дека нивното дете е надарено чувствуваат поголема одговорност во неговото воспитување и образование. Иако не се доволно упатени, можеби чинот да бидеш надарено дете е права среќа и многу деца не гледаат на тоа нивно животно искуство како на посебна среќа. Многу од нив ќе заминат толку далеку за да ја прикријат својата надареност при што ќе се вклопат помеѓу своите врсници .

"Луѓето не ги забележуваат надарените се додека се тие меѓу нив"

Трет дел
Соработката на семејството со училиштето

1. Актуелни состојби во соработката

"Ако родителите навреме утврдат дека нивното дете е надарено, ако им се реални очекувањата, ако му создадат соодветни услови за работа и ако во границите на нивните можности го потикнуваат неговиот развој, ако редовно соработуваат со училиштето тогаш тоа е среќно, зашто постојат елементарни услови надареноста да дојде до израз и надареното дете да успее".

Тргнувањето на детето во училиште претставува важен настан во неговиот живот и во животот на неговите родители. Со самото тоа родителите му го доверуваат детето на наставникот т.е. на училиштето и заедно започнуваат да ги делат обврските: нова средина, училница, наставничка, наставни предмети, учебници, распоред на часови, одење и враќање од училиште, домашни задачи, оценки.

Родителите постојано треба да бидат информирани за местото и средината во која што ќе престојува нивното дете: каква е училницата, хигиената, осветлувањето, загревањето, клупите, столчињата и се друго бидејќи сето тоа може да влијае на здравјето и расположението на детето и на неговата желба за учење .

Треба да се интересираат и да бидат информирани за наставните програми и проекти кои што се реализираат или треба да бидат реализирани, која е нивната цел, кои и какви учебници се потребни односно се она што директно или индиректно се однесува на нивното дете и од кое зависи неговиот успех или неуспех во развивањето на надареноста. Токму поради тоа потребно е и многу значајно да постои соработка помеѓу училиштето и семејството.

Најчесто соработката помеѓу наставникот и родителите се одвива преку следниве форми:

- Индивидуални разговори со родителите на надарените деца
- Групни родителски состаноци
- Посета на родителскиот дом
- Писмено известување на родителите

Голем број на родители имаат негативен став кон училиштето и наставниците, што многу често е резултат на сопственото негативно искуство, и најчесто тие родители ја одбегнуваат соработката со наставниците. Во такви ситуации наставниците треба да се потрудат да им ја повратат довербата на родителите во училиштето како воспитно-образовна институција и да ги заинтересираат за што поголема соработка .

"Какви училишта, настава и наставници им се потребни на учениците кои имаат други и свои потреби и мерки?"

Наставниците средбите со родителите никогаш не треба да ги започнуваат со критикување на ученикот, туку треба да ги посочат позитивните страни на нивното дете, неговата заинтересираност кон одредени наставни предмети и сл.

Секој наставник треба да располага со основните податоци за родителите, да завземе емпатичен став, да покаже голема доверба и да знае да ги чува тајните кои што ќе му ги доверат родителите .

2. Интеракција на педагошкиот триаголник (родител-наставник-ученик)

Наставниците се повеќе увидуваат дека е пожелно и вредно во нивните разговори со родителите да ги вклучуваат и самите ученици. Основна тема на секој од овие разговори се заинтересираноста и постигнувањата на учениците за одделни предмети.

Учениците обично се плашат од оние разговори помеѓу наставникот и родителите во кои не учествуваат тие самите и не знаат за што се разговара. Учениците најчесто имаат впечаток дека родителите и наставниците се состануваат во тајност за да би зборувале против нив, за да изнесуваат некои непријатни информации или да се договораат за нешто што е важно за нив без нивното учество .

Наставниците кои го употребиле педагошкиот триаголник (родител-наставник-ученик) забележале позитивни резултати. Предностите од тоа се:

- Поголемо чувство на сигурност кај ученикот
- Подобро користење на времето
- Комплетни информации за учениците кои ги добиваат родителите
- Шанса да се разрешат несогласувањата помеѓу родителот и ученикот
- Подобро планирање за идното учење
- Зголемена желба на ученикот да ги почитува одлуките со оглед на тоа дека и тој учествува во нивното донесување

3. Потреба од промена на односот

Наставникот ја има единствената можност да создаде услови потенцијално надареното дете да стане позитивен и полезен член на општеството. Тој треба да биде свесен дека на некои надарени деца им недостига синхронизираност со нивните врсници, семејството и со времето во кое живеат. Затоа, неопходно е наставникот да ги разбере чувствата на фрустрираност и изолираност кај овие деца, кои можат да се појават, бидејќи нивниот интелектуален развој е побрз од емоционалниот и физичкиот.

Тој треба да биде свесен за евентуалното несовпаѓање на интелектуалните и социјалните потреби, како, на пример: потребите за сигурност и социјално прифаќање.

"Талентите најчесто патат бидејќи се тоа што се"

Мејкер (Maker, 1982) во таа смисла истакнува дека наставниците, покрај знаењата од сопствениот предмет, треба да располагаат со:

1. Сознанија за развојот на детето,
2. Доверба,
3. Вештина за развој на флексибилен и интересен материјал,
4. Високо развиена вештина за прашување и објаснување,
5. Желба повеќе да насочуваат отколку да диктираат, дозволувајќи им на учениците да развиваат независност во мислењето и однесувањето,
6. Веќе докажан успех како наставници во редовните училишта,
7. Можности да направат грешки и
8. Наставниците треба да поседуваат лидерски вештини .

Да се биде наставник на надарени ученици

Елизабет Друс во 1976 година напишала:

"Задачата на наставникот е да инспирира и да ослободува. На надарените ученици најмногу можат да им помогнат тие наставници, кај кои постои комбинација на две карактеристики. Прво, тие треба многу да знаат и постојано да го збогатуваат

своето знаење со актуелните постигнувања во предметот што го предаваат. Второ, тие мора да имаат вонредна вештина за комуникација. За надарените ученици креативен е оној наставник, кој има верба во младите луѓе и ги сака учениците, кој е љубезен, демократичен и полн со разбирање. Ваквите наставници веруваат дека сите човечки суштества се по природа добри и имаат потенцијали. Насочуван на такви вредности, ученикот може - да избере стил на живеење и поглед на светот - исто како и секојдневни избори, за кои повеќето луѓе не се свесни.

Треба да признаеме дека надарените деца уште од мали се способни да увидуваат значајни нешта и нашата задача, како наставници е Сократовска: да го извлечеме креативното од нив и да им дозволиме да бидат таму каде што можат да го откријат тоа што, всушност, веќе го знаат ."

За наставниците кои ги подучуваат надарените ученици доволно е да имаат просечни способности, натпросечно да се заинтересирани да им помагаат на надарените, секогаш да се спремни за соработка, да умеат да го наградат трудот, да ја ценат интелегенцијата и да знаат како да ја негуваат (Цларк, Б. , 1983; Керамичиева, Р. , 1989).

Kathnelson, A & Colles, L. 1982 барале од 10-годишни надарени деца да наведат каков треба да биде идеалниот наставник. Одговорите се прикажани на следнава листа, според која наставникот треба:

1. Да ги разбира
2. Да има смисла за хумор
3. Да може да го направи учењето забавно
4. Да е весел
5. Да ги подржува и да ги респектира
6. Да е интелигентен
7. Да е трпелив
8. Да е флексибилен
9. Добро да го познава наставниот предмет
10. Да ги објаснува внимателно нештата
11. Да е вешт во групните активности

Во истата студија било консултирано и мислењето на нивните родители. Како врвни приоритети во рангирањето на професионалните компетенции на наставниците, тие ги наведуваат следниве:

1. Знаење за природата и потребите на надарените
2. Вештини за развивање на сликата за себе
3. Вештини за интегрирање на когнитивните, афективните, сензорните и интуитивните способности

Во однос на личните особини за нив најважни се:

1. Разбирањето
2. Прифаќањето
3. Почитувањето
4. Довербата
5. Себепочитувањето
6. Отвореноста за нови идеи
7. Флексибилноста

"Додека добриот едукатор треба да биде пример со педагошки карактеристики, од едукаторот кој треба да работи со надарени деца, децата и родителите - сите очекуваат да биде пример над примерите!"

Четврт дел
Актуелни и потенцијални форми и облици на подршка

1. Влијанието на семејството врз развојот на надареноста

Семејството е првата и најважната средина во развојот на децата кои забележуваат значителен успех како возрасни. Тоа ги поставува основите на емоционалниот и когнитивниот развој, ја детерминира ориентацијата на детето кон иднината, кон поставувањето цели, кон усвојувањето и градењето вредности и кон создавањето однос кон традицијата. Делувајќи образовно, семејството учествува во изградувањето на идентитетот на детето, на неговата самопроценка и на чувството за компетентност.

Според некои автори (Алберт, 1971, 1980; Симонтон, 1987) процесот на социјализација, кој се остварува во две екстремно различни семејни средини, придонесува децата да се развијат во надарени индивидуи. Едната ја сочинуваат непотполни семејства, во кои детето рано го губи едниот родител, а другата семејства, во која постојат нормални односи помеѓу членовите и кои стимулативно влијаат на развојот на надареното дете .

"Човекот е господар на светот само ако ги подржува надарените"

1.1. Неповолната семејна средина и надареност

Чарли Чаплин имал ужасно детство. Татко му бил тежок алкохоличар, а мајка му психички нестабилна. На 5 годишна возраст бил прифатен во дом за сирачиња, каде што поминал две години.

Мајката на Исак Њутн го напуштила кога бил дете, оставајќи го на баба му. - Според Хоув (Хоње, М. Ј. А., 1992).

Наспроти надарените, кои растеле во неповолни семејни услови, историјата забележала и еминентни уметници и научници кои детството го поминале во особено пријатна и потикнувачка семејна средина и среќно живееле до крајот на животот. Такви биле Рафаел, Верди, Бах, Гете и др.

Што претставува позитивна семејна средина, која промовира и креативна мотивација и долготрајно лично исполнување?

Теоретските истражувања и емпириските резултати укажуваат на две главни димензии.

Првата е стимулација од страна на родителите, која води кон индивидуалност, љубопитност, интерес и спремност да се одговори на предизвици.

Другата димензија е подршката од страна на родителите, топло, емотивно прифаќање, кое резултира со интеграција, самодоверба, внатрешна хармонија, истрајност и со развој на вештини .

"Секој е талентиран за нешто ако знае за што"

1.2. Поволната семејна средина и надареност

Рут Лоренс останала забележана во историјата како чудо од дете, кога на 10-годишна возраст, на приемниот испит за упис на колеџот Ст. Хугх'с Цолледге, Охфорд, постигнала најголем успех од 530 кандидати. Испитот траел три часа, а се состоел од три дела:

1. Аритметика и геометрија,

2. Сметање, веројатност и статистика и
3. Чиста и применета математика

Рут никогаш не посетувала училиште. Кога била на 5-годишна возраст татко и, кој бил советник за компјутери, ја напуштил работата за да ја едуцира дома. Мајка и, која исто така работела со компјутери, го издржувала семејството. Покрај за математика, Рут се интересирала за англиски јазик, историја, географија, природни науки, а научила и да свири на пијано. Почнала да чита на 4-годишна возраст, а една година подоцна почнала да ги изучува академските предмети. Најнапред нејзините родители не планирале да не ја праќаат во редовно училиште, но чувството на задоволство од домашното подучување, како и позитивните резултати тие продолжиле дома да ја подучуваат .

"Времето(не) работи за надарените"

Бидејќи не посетувала училиште, таа многу не другарувала со врсници. Уживала во сериозна конверзација со возрасните, понекогаш гледала телевизија и покажувала широк круг на интереси. Таа не работела понапорно од нејзините просечни врсници, но се концентрирала во тоа што уживала, особено на математиката. Нејзина амбиција била да стане професор по математика и истражувач во тоа поле уште на тинејџерска возраст .

Може да се заклучи дека постои поврзаност помеѓу семејните односи во раното детство и надареноста на индивидуата. Значи надарените индивидуи, веројатно, имале или неповолни семејни односи во детството, кои успеале да ги надминат, или растеле во многу добра семејна средина, која ги стимулирала и подржувала. Просечното или нормалното детство може да придонесе за ефективен развој .

2. Начини на подршка во семејството

Семејството е прва емоционална и социокултурна средина во која што се развива детето. Родителите можат континуирано да ги забележуваат сите реакции и манифестации во однесувањето на детето во различни ситуации. Самите родители се во состојба да го помогнат и подржат развојот на способностите на своето дете. Предуслов за тоа, помеѓу останатото, е солидното педагошко образование на родителите .

Кога станува збор за подршка од страна на семејството за надарените неопходно е да се нагласи значењето на познавањето на карактеристиките на надареноста. На тој начин се обезбедува континуитет, се зголемува чувството за сигурност кај детето и неговата полесна адаптација во училиштето. Во таа смисла, неопходно е родителите да ја следат работата на своите деца и нивниот развој во целина, да ја охрабруваат и подржуваат самоиницијативата кај децата и да му овозможат изнесување на силни и моќни ставови и мислења.

Треба да се нагласи дека родителите не ги создаваат надарените деца, туку создаваат атмосфера во која детето може да ја изрази својата надареност. Сето друго е издигнување на детето.

Надареното дете се раѓа со висок потенцијал, и она во што родителската улога е незаменлива е препознавањето на надареното дете и адекватната подршка на неговиот развој. Родителите мораат да развијат потполно разбирање за надарените деца како би му биле од помош. Не треба да се заборави и дека знаењата и вештините кои учениците ги развиваат и стекнуваат во семејството би требало да им овозможат квалитетен живот.

Родителите мора јасно да ја дефинираат надареноста и да разберат како таа се развива.

Во целина гледано, развивање на специфични методи, програми и начинот на помош и нивната суштинска примена се елементи во третманот на надарените на патот за остварување на нивните полни потенцијали .

Треба да бидат свесни дека со надареноста секогаш доаѓаат и поголеми проблеми. Да имате надарено дете е исто како да имате вреќа полна со златници. И не заборавајте дека со секој златник може да го купите и она што е корисно и она што е штетно, и добро и лошо...

Родителите на надарените деца можат да паднат во замка ако бараат преголеми очекувања од децата. Надареноста не подразбира секогаш зрелост, одговорност, уредност, несоодветно однесување итн.

Позитивна, здрава слика за себеси подразбира развиена свест за најдобрите и најслабите делови од себеси и прифаќање на чинот дека сите луѓе се несовршени. Нагласете ги добрите страни на детето. Неговите недостатоци и предности - ви се допаѓале на вас и на другите или не - треба да се знаат.

3. Препораки за односот на семејството кон надарените

- ✓ Забележувајте ги првите знаци уште во првата година од животот на детето, карактеристичните облици на однесување: како тоа се однесува на одреден звук, како воспоставува контакт, што во одредена социјална ситуација е за него карактеристично, што за детето претставува посебен интерес, како него го манифестира и сака да го задоволи и друго
- ✓ Вие не ги создавате надарените деца, туку создавате атмосфера во која детето може да ја изрази својата надареност. Сето друго е издигнување на детето
- ✓ Мора јасно да ја дефинирате надареноста и да разберете како таа се развива
- ✓ Раната идентификација на надарените деца го означува најдрагоценото богатство на секој народ
- ✓ Надарените се најзначајниот фактор не само за развојот на науката, туку и за севкупниот општествен развој
- ✓ Вие уште од најраната возраст имате објективна можност да го перцепирате развојот на своето дете и неговите реакции во различни ситуации
- ✓ Треба да ги забележувате општите способности или посебните дарби кај своите деца
- ✓ Посветувањето на надареното дете бара од вас ангажирање, нова обврска, создавање стимулативна клима, која ќе го ослободи уште повеќе да го искаже својот потенцијал
- ✓ Охрабрувајте го и на секој начин потикнувајте ја самостојноста во акција (од хранење, преку основната хигиена до сложени моторички и останати вештини) со јасно изразен позитивен став ,,ти тоа го можеш"
- ✓ Помогнете му да го урамнотежи погледот на големите вредности во своето врсничко опкружување
- ✓ "Еден изгубен ден за надарените е една изгубена надеж"
- ✓ Барајте и најдете активност во која детето може да ужива заедно со другите деца: на игралиште, во парк, во возење велосипед итн.
- ✓ Помогнете му да пронајде деца со слични интереси. Важно е да сфатите како вие ќе го пронајдете и иницирате таквото пријателство

- ✓ Помогнете му да сфати дека сите ние имаме многу улоги во животот, дека секој е со нешто надарен и талентиран за нешто, и дека таа различност нас не чини побогати
- ✓ Пофалете го своето дете но и другите деца за нивните позитивни акции. Вниманието на детето само на неговите способности води до фрустрација
- ✓ Пофалете го детето и за обидите, упорноста и оригиналноста кои ги искажува, не само за завршеното дело
- ✓ Многу надарени деца мислат дека се сакани само и/или пред се за своите способности и за се она што го прават совршено, а не поради себеси и се плашат дека нема да бидат сакани ако постојано не ги искажуваат тие способности
- ✓ "Луѓето не ги забележуваат надарените се додека се тие меѓу нив"
- ✓ Покажете му на детето дека го вреднувате и цените она што е добро во него и она што знае добро да го прави

Стереотип за надарено дете

Стереотип: Постои стереотип за надарено дете: мал-возрасен, со очила врамени во груба рамка, со раце полни со претешки книги на Хомер, Платон, Декарт, Ајнштајн.

Современо сфаќање: Според физичкиот изглед надарените деца суштински не се разликуваат од врсниците: можат да бидат полесни или потешки, пониски или повисоки, па тешко можат да се препознаат на прв поглед .

"Задоволство е надарените да бидат задоволни"

Завршни констатации

Од претходно изнесеното може да заклучиме дека речиси во секоја област на човековиот труд постојат луѓе кои се исклучителни и кои поради некои причини, се издвојуваат од толпата. Тие луѓе се нарекувани гении, супериорни, надарени, талентирани, експерти, па дури и среќни. Евидентно е дека денес во светот на надарените им се посветува се поголемо внимание, бидејќи тие претставуваат најголемо национално богатство на една земја. Нагласениот интерес за нив е инспириран од се поизразеното настојување да се постигне престиж и доминација во науката, техниката и другите области од човечкото творештво, што е посебно присутно во високо развиените земји.

Според многу автори, "увозот на умови" е највтината инвестиција која секојдневно се потврдува во современиот свет .

"Без постојана работа нема талент и нема големи дела"

А.С.Пушкин

Семејството е првата и најважната средина во развојот на децата кои забележуваат значителен успех како возрасни. Родителите се тие кои му овозможуваат на детето максимално да ја изрази својата индивидуалност и да биде она што навистина е. Родителите на надарените деца можат да паднат во замка ако бараат преголеми очекувања од нив. Тие треба да му покажат на детето дека го вреднуваат и го ценат она што е добро во нив и она што знае добро да го прави.

БИБЛИОГРАФИЈА

СТРАНСКА ЛИТЕРАТУРА
1) Цветковиќ – Лаs J. „Ја хочу и могу више" , Загреб, 2002
2) Томас Г., Како бити успешан наставник, Београд, 2001
3) Зборници:
- Зборник 12
- Зборник 12

ДОМАШНА ЛИТЕРАТУРА
1. Арнаудова В., Лешковска А. Е., Надарено дете, Филозофски факултет-Скопје, 2000
2. Кеверески Љ., Како да ги препознаеме надарените и талентираните ученици, НИРО, Просветен работник, Скопје
3. Коскарова П.Р., Методика на воспитна работа, Скопје, 2003
4. Стојановски З., Петроска В., Арнаудова В., Актуелни прашања на идентификацијата на надарените деца и младинци, Филозофски факултет, Скопје

The role of the family in encouraging and the development of gifted children

Goce Bumbaroski, MA
Kocho Racin Primary School, Prilep, goce_bumbaroski@hotmail.com

Recommendations for changing the attitude of the family towards the gifted

- Sometimes I see a feeling of complete confusion.
- In the confusion that fills the world today, I see disrespect for many values in life.
- Everything around us is beautiful, but many are blind to it!
- They see the wonder of this country - and they seem to see nothing.
- Every second we live in a new and unique moment of the universe,
- A moment that has never been before or will never be.
- And what do we teach our children at school?
- We teach them that two and two are four, and that Paris is the capital of France.
- When we learn them, what are they?
- We should tell each of them: do you know what you are?
- You are a miracle. You are unique.
- There is no child in the world like you.
- In the thousands of years that have passed,
- There has never been another child like you.
- Look at your body - how wonderful!
- Your feet, your hands, the skill of your fingers, the way you move!
- You can become Shakespeare, Michelangelo, Beethoven.
- You have the ability to do everything.
- Yes, you are a miracle. And when you grow up
- You can hurt someone else who is just as wonderful as you!
- You need to be considerate of others.
- You have to work-we all have to work. To make this world worthwhile for his children.

Pablo Casals

Part one

Conceptualization of giftedness

1. Defining giftedness

The phenomenon of giftedness is defined differently not only in different epochs of civilizational development, but also differently in separate periods of the development of psychology.

Thus, for example, in the original community the individual who was a successful hunter was gifted, in ancient Greece the one who was a good speaker, skilled warrior or Olympic champion, and in the 20th century characterized by the rapid development of science and technology. was the scientist or inventor.

Historically, the first scientific study of giftedness was the work of F. Galton entitled "Inherited Genius" (Hereditary Genius), published in 1869. As is well known, Galton advocated the view that giftedness is completely inherited, that is, that it is passed on from one generation to the next through inheritance. He also gave the idea that giftedness was distributed among the population according to the Gaussian curve.

Guided by such an idea, Galton even developed a scale of giftedness in which its degrees were determined by the number of people an individual is more gifted with. So, for example: the highest level of the scale that was named the top "genius" meant the most gifted individual that can be found in millions of people.

Galton's concept of giftedness later proved to be scientifically unfounded and therefore abandoned. However, his idea of distributing giftedness to the population is still relevant.
"The difference between gifted and others is only in giftedness"

Much later, in 1921, Terman and his colleagues began research into the psychological tools first used to identify gifted children. Then, in fact, the first definition of giftedness was given. Logically, as a psychometric approach was applied, giftedness was defined as high, general intellectual ability, identified as those gifted who had an IQ of 140 or higher on the Stanford Binet Intelligence Test. Which means that Terman saw giftedness as a very high level of intelligence, which, if considered a special kind, can be called "general giftedness."

According to Viti (R. Viti), a gift is an individual whose achievements are constantly significant in any potentially valuable area of human activity.
According to Gallagher (J. Gallagher, 1976), children who are capable of high achievement or who have potential, specific academic abilities, creative or productive thinking, leadership skills, visual and other psychosensory and psychomotor abilities are gifted.

2. Who are the gifted children?

"The lives of the gifted are filled with hard work, expectations, desires, uncertainty ..."

According to Vernon and colleagues (Vernon, Ph.E. et al. 1977), those children who are more active and interested in their environment in early childhood are more gifted compared to other children: they start talking very early, have a good memory, want to they explore things around them and manipulate them, they reason logically better, they understand quickly and apply what they have heard, they have a very developed imagination.

Later, they learn easily at school, quickly develop new relationships, and do not expect ready-made concepts and information from others. New skills require fewer explanations

than other students. Better results are achieved in languages, natural and social sciences, mathematics, and some stand out in some areas of art.
They enjoy solving problems and feel the need to check and seek new answers. In terms of creativity, gifted students ask unusual questions, come up with unexpected ideas, have a desire to explore new areas, have a vivid imagination, broad interests and different types of hobbies. They show success in planning and organizing activities, are socially well-adjusted, and often become leaders of formal and informal groups. The development of their emotional characteristics depends on their understanding and acceptance by teachers and classmates.

3. The need for early identification of giftedness in the family

The identification of the gifted, Djordjevic (1979) rightly points out, is basically a complex, professional and socially important thing. It is complicated by the fact that it involves performing various tasks. It is a professional job because it requires those who do it to be professionally trained. It is socially significant for several reasons. These are the findings that gifted children and young people are the most precious treasure of every nation and that gifted people are the most important factor not only for the development of science, but also for the overall social development.

Naturally, the first assessors of a child's giftedness are the parents, because from an early age they have the objective opportunity to perceive the development of their child and his reactions in different situations. According to Koren (Koren, I. 1993), parents successfully notice the general abilities or special gifts in their children.

This finding is supported by the results of research by the British National Association for Gifted Children (The National Association of Forum Gifted Cildren), which found that three-quarters of the 125 parents of gifted children reported their exceptional abilities by the age of three. Only 7% of parents surveyed were unaware of this until the fourth year of their children's lives.

"And the thought of the existence of the gifted is more than anything."

Early recognition of the signs of gifted behavior in children by parents is important because it helps to increase the chances of developing perceived potential.

However, parents' assessments are not always with good prognostic validity as a result of their insufficient ability, inability to compare themselves with other children of the same age, or the tendency to overestimate achievements that are more the result of their pressure than of the child's real abilities.

Second part

Family and gifted children

1. The role of the family

The family is central to every child's life. It is the first emotional and sociocultural environment in which a child develops. Parents can continuously monitor all reactions and manifestations of the child's behavior in a variety of situations.

Sometimes a parent tends to believe that he has a gifted child. Maybe not ?! But parents can help their children achieve maximum success with their gift. To do this, they must better understand giftedness, because they can contribute the most to stimulating giftedness in children without taking away part of their childhood.Мора да се признае дека во практиката не е секогаш така. Посветувањето на надареното дете бара од родителите ангажирање, нова обврска, создавање стимулативна клима, која ќе го ослободи уште повеќе да го искаже својот потенцијал.

"Often gifted people know how to pay for their care and it's very expensive."

Parents are crucial to the general development of the student, and especially to the recognition and development of the gifted student.

The first signs of giftedness begin in the first year of life, when parents notice the characteristic forms of their child's behavior: how it relates to a particular sound, how it establishes contact, what in a particular social situation is characteristic of it, what about the child is of special interest, how he manifests it and wants to satisfy it and more. Parents can be the first to feel their child's "unusualness" in any area and type of activity. Parents have the greatest opportunity to notice their children's behavior. In carrying out this task, parents often compare their child with their peers.

Terman and Oden state that parents of above-average children notice:
. Rich information
. Wide vocabulary
. Good memory
. Curiosity
. Fast understanding
. Writing and reading before leaving for school
. Interest in scientific books, etc.

2. Types of parents

Parents allow the child to express his individuality to the maximum and to be what he really is. Parents of gifted children should know that their excessive or too low aspirations can cause problems in their child's socialization.
Too ambitious parents tend to exaggerate what their children can and do know. Modest parents, out of fear that something will change and "praise" it, find it difficult to accept the child's gift.
Both cases can affect the child to build an unfavorable image of himself, to show distrust towards adults, to feel inferior, threatened. Therefore, it should be borne in mind that the positive feelings, attractiveness and harmonized aspirations of children and parents lead to the acceptance of young people in school and society, which is very important for the gifted (A. Stojanovic, 2003).
Some parents, on the other hand, are upset that their child is gifted and feel more responsible for their upbringing and education. Although they are not well-versed, the act of being a gifted child may be a real blessing, and many children do not see their life experience as a special blessing. Many of them will go so far as to cover up their giftedness and fit among their peers.

"People don't notice the gifted as long as they're among them."

Third part

The cooperation of the family with the school

1. Current situation in cooperation

"If parents determine in time that their child is gifted, if their expectations are realistic, if they create the right working conditions and if within the limits of their abilities they encourage its development, if they regularly cooperate with the school then it is happy, because there are basic conditions the giftedness to come to the fore and the gifted child to succeed. "

The departure of the child to school is an important event in his life and in the life of his parents. With that, the parents entrust the child to the teacher, ie. at school and together they begin to share responsibilities: new environment, classroom, teacher, subjects, textbooks, class schedule, walking and returning from school, homework, grades.

Parents need to be constantly informed about the place and environment in which their child will be staying: what the classroom is like, hygiene, lighting, heating, benches, chairs and everything else because it can affect the health and mood of the child and his desire. for studying .

They should be interested and informed about the curricula and projects that are being implemented or should be realized, what is their goal, what and what kind of textbooks are needed, ie what is directly or indirectly related to their child and on which it depends. his success or failure to develop giftedness. That is why it is very important that there is cooperation between the school and the family.

Most often, the cooperation between the teacher and the parents takes place through the following forms:

- Individual conversations with parents of gifted children
- Group parent meetings
- Visit to the parental home
- Written notification to parents

Many parents have a negative attitude towards school and teachers, which is often the result of their own negative experiences, and most often those parents avoid cooperating with teachers. In such situations, teachers should try to restore the trust of the parents in the school as an educational institution and to interest them for greater cooperation.

"What schools, classes and teachers do students who have other needs and measures need?"

Teachers should never start meetings with parents by criticizing the student, but should point out the positive aspects of their child, his interest in certain subjects and so on.

Every teacher should have the basic information about the parents, take an empathetic attitude, show great confidence and know how to keep the secrets they entrust to the parents.

2. Interaction of the pedagogical triangle (parent-teacher-student)

Teachers are increasingly realizing that it is desirable and valuable in their conversations with parents to involve the students themselves. The main topic of each of these conversations is the students' interest and achievements in certain subjects.

Students are usually afraid of those conversations between the teacher and the parents in which they do not participate and do not know what is being discussed. Students often have the impression that parents and teachers are meeting in secret to speak out against them, to convey some unpleasant information or to agree on something that is important to them without their participation.

Teachers who used the pedagogical triangle (parent-teacher-student) noticed positive results. The advantages of this are:

• Greater sense of security in the student
• Better use of time
• Complete information about students receiving parents
• Chance of resolving disagreements between parent and student
• Better planning for future learning
• Increased desire of the student to respect the decisions as he also participates in their decision making

3. Need to change the relationship

The teacher has the only opportunity to create conditions for the potentially gifted child to become a positive and useful member of society. He should be aware that some gifted children lack synchronization with their peers, family, and time. Therefore, it is necessary for the teacher to understand the feelings of frustration and isolation in these children, which can occur because their intellectual development is faster than emotional and physical.

He should be aware of the possible mismatch between intellectual and social needs, such as the need for security and social acceptance.

"Talents usually suffer because they are what they are"

In this sense, Maker (1982) points out that teachers, in addition to the knowledge of their subject, should have:

1. Information on child development,
2. Trust,
3. Skill for developing flexible and interesting material,
4. Highly developed questioning and explanation skills,
5. Desire to direct rather than dictate, allowing students to develop independence in thought and behavior,
6. Already proven success as a regular school teacher,
7. Opportunities to make mistakes and
8. Teachers need to have leadership skills.

To be a teacher of gifted students

Elizabeth Durs wrote in 1976:

"The teacher's job is to inspire and liberate. Gifted students can be most helped by those teachers who have a combination of two characteristics. First, they need to know a lot

and constantly enrich their knowledge with the current achievements in the subject. secondly, they must have extraordinary communication skills. For gifted students, the teacher is creative who has faith in young people and loves students who are kind, democratic and full of understanding. Such teachers believe that and all human beings are by nature good and have potential. Guided by such values, the student can - choose a lifestyle and worldview - just like everyday choices, which most people are not aware of.

We have to admit that gifted children from an early age are able to see important things and our task as teachers is Socrateska: to draw the creative from them and allow them to be where they can discover what they actually already have. they know. "

For teachers who teach gifted students, it is enough to have average abilities, to be above average interested in helping the gifted, to always be ready to cooperate, to be able to reward hard work, to appreciate intelligence and to know how to nurture it (Clark, B., 1983; Keramichieva, R., 1989).

Kathnelson, A & Colles, L. 1982 asked 10-year-old gifted children to state what an ideal teacher should be. The answers are shown in the following list, according to which the teacher should:

1. Understand them
2. To have a sense of humor
3. To be able to make learning fun
4. Be cheerful
5. To support and respect them
6. Be intelligent
7. Be patient
8. Be flexible
9. To know the subject well
10. Explain things carefully
11. Be skilled in group activities

The same study consulted the opinion of their parents. As top priorities in the ranking of teachers' professional competencies, they list the following:

1. Knowledge of the nature and needs of the gifted
2. Self-image development skills
3. Skills for integrating cognitive, affective, sensory and intuitive abilities

Regarding the personal characteristics, the most important for them are:

1. Understanding
2. Acceptance
3. Respect
4. Trust
5. Self-esteem
6. Openness to new ideas
7. Flexibility

"While a good educator should be an example of pedagogical qualities, an educator who should work with gifted children, children and parents - everyone expects to be an example above examples!"

Fourth part

Current and potential forms and forms of support

1. The influence of the family on the development of giftedness

The family is the first and most important environment in the development of children who notice significant success as adults. It lays the foundations for emotional and cognitive development, determines the child's orientation towards the future, towards setting goals, towards adopting and building values, and towards creating a relationship with tradition. Acting educationally, the family participates in building the child's identity, his self-esteem and his sense of competence.

According to some authors (Albert, 1971, 1980; Simonton, 1987), the process of socialization, which takes place in two extremely different family environments, contributes to the development of children in gifted individuals. One consists of incomplete families, in which the child loses one parent early, and the other families, in which there are normal relations between the members and which stimulate the development of the gifted child.

"Man is the master of the world only if he supports the gifted."

1.1. Unfavorable family environment and giftedness

Charlie Chaplin had a terrible childhood. His father was a heavy drinker and his mother was mentally unstable. At the age of five, he was admitted to an orphanage, where he spent two years.

Isaac Newton's mother left him when he was a child, leaving him to his grandmother. - According to Howe (Honje, M. J. A., 1992).

In spite of the gifted ones, who grew up in unfavorable family conditions, history has seen eminent artists and scientists who spent their childhood in a particularly pleasant and encouraging family environment and lived happily ever after. Such were Raphael, Verdi, Bach, Goethe, and others.

What is a positive family environment, which promotes both creative motivation and long-term personal fulfillment?

Theoretical research and empirical results indicate two main dimensions.

The first is parental stimulation, which leads to individuality, curiosity, interest, and a willingness to respond to challenges.

The other dimension is parental support, warm, emotional acceptance, which results in integration, self-confidence, inner harmony, perseverance, and skill development.

"Everyone is talented at something if they know what they're up to."

1.2. Favorable family environment and giftedness

Ruth Lawrence went down in history as a child prodigy when, at the age of 10, she took a college entrance exam. Hughes Coldledge, Ohford, achieved the greatest success of 530 candidates. The test lasted three hours and consisted of three parts:

1. Arithmetic and Geometry,
2. Calculation, probability and statistics and
3. Pure and applied mathematics

Ruth never attended school. When she was 5 years old, her father, who was a computer consultant, left her job to educate her at home. Her mother, who also worked with computers, supported the family. In addition to mathematics, Ruth became interested in English, history, geography, and natural sciences, and learned to play the piano. She began reading at the age of four, and a year later she began studying academic subjects. At first, her parents did not plan to send her to a regular school, but she continued to enjoy the homework and the positive results she received at home.

"Time (doesn't) work for gifted people"

Because she did not attend school, she was very friendly with her peers. She enjoyed a serious conversation with adults, sometimes watching television and showing a wide range of interests. She did not work harder than her average peers, but concentrated on enjoying herself, especially in math. Her ambition was to become a professor of mathematics and a researcher in that field at an early age.

It can be concluded that there is a link between family relationships in early childhood and the individual's giftedness. So gifted individuals probably had either unfavorable family relationships in childhood, which they managed to overcome, or grew up in a very good family environment, which stimulated and supported them. Average or normal childhood can contribute to effective development.

2. Ways of family support

The family is the first emotional and sociocultural environment in which a child develops. Parents can continuously notice all the reactions and manifestations in the child's behavior in different situations. Parents themselves are able to help and support the development of their child's abilities. A prerequisite for this, among other things, is the solid pedagogical education of the parents.

When it comes to family support for gifted people, it is important to emphasize the importance of knowing the characteristics of giftedness. This ensures continuity, increases the child's sense of security and makes it easier for him to adapt to school. In this sense, it is necessary for parents to monitor the work of their children and their development as a whole, to encourage and support the children's initiative and to enable them to express strong and powerful views and opinions.

It should be emphasized that parents do not create gifted children, but create an atmosphere in which the child can express his giftedness. Everything else is raising a child.

The gifted child is born with high potential, and what the parental role is irreplaceable in is the recognition of the gifted child and the adequate support of his development. Parents need to develop a complete understanding of gifted children to help them. It should not be forgotten that the knowledge and skills that students develop and acquire in the family should provide them with a quality life.

Parents must clearly define giftedness and understand how it develops.

In general, the development of specific methods, programs and methods of assistance and their essential application are elements in the treatment of the gifted on the road to realize their full potential.

They should be aware that with giftedness there are always bigger problems. Having a gifted child is like having a bag full of gold coins. And don't forget that with every gold coin you can buy what is useful and what is harmful, both good and bad ...

Parents of gifted children can fall into the trap of demanding too much from their children. Giftedness does not always mean maturity, responsibility, orderliness, inappropriate behavior, etc.

A positive, healthy self-image implies a developed awareness of the best and weakest parts of oneself and an acceptance of the fact that all people are imperfect. Emphasize the child's strengths. Its disadvantages and advantages - whether you like it or not - should be known.

3. Recommendations for the attitude of the family towards the gifted

- Note the first signs in the first year of a child's life, the characteristic forms of behavior: how it relates to a particular sound, how it establishes contact, what is characteristic of it in a particular social situation, what is of special interest to the child, like him he manifests it and wants to satisfy it and more
- You do not create gifted children, but create an atmosphere in which the child can express his giftedness. Everything else is raising a child
- You must clearly define giftedness and understand how it develops
- Early identification of gifted children marks the most precious treasure of any nation
- Gifted are the most important factor not only for the development of science, but also for the overall social development
- From an early age you have the objective opportunity to perceive the development of your child and his reactions in different situations.
- You should notice general abilities or special gifts in your children
- Commitment to a gifted child requires you to engage, a new commitment, to create a stimulating climate that will free up even more to express your potential
- Encourage him and encourage him to be independent in every way possible (from feeding, basic hygiene to complex motor skills and other skills) with a clear positive attitude, "you can do it"
- My Help him balance the view of great values in his peer environment
- "A lost day for gifted people is a lost hope"
- Look for and find an activity that the child can enjoy together with other children: on the playground, in the park, on a bicycle ride, etc.
- Help him find children with similar interests. It is important to understand how you will find and initiate such a friendship
- Help him to understand that we all have many roles in life, that everyone has something gifted and talented, and that diversity makes us richer.
- Praise your child and other children for their positive actions. The child's attention only to his abilities leads to frustration
- Praise the child for his or her efforts, perseverance, and originality, not just for the work done.
- Many gifted children think that they are loved only and / or above all for their abilities and for everything they do perfectly, and not for themselves and are afraid that they will not be loved if they do not constantly express those abilities.
- "People don't notice the gifted as long as they're among them"
- Show your child that you value and value what is good in him and what he knows how to do well

Stereotype for a gifted child

Stereotype: There is a stereotype of a gifted child: a small adult, with glasses framed in a rough frame, with hands full of too heavy books by Homer, Plato, Descartes, Einstein.

Modern understanding: According to physical appearance, gifted children are not fundamentally different from their peers: they can be lighter or heavier, lower or higher, so they are difficult to recognize at first glance.

"It is a pleasure for the gifted to be satisfied"

Final findings

From the above, we can conclude that in almost every area of human labor there are people who are exceptional and who, for some reason, stand out from the crowd. These people are called geniuses, superior, gifted, talented, experts, and even happy. It is obvious that today in the world, the gifted are being given more and more attention, because they are the greatest national treasure of a country. The emphasized interest in them is inspired by the increasingly expressed effort to achieve prestige and dominance in science, technology and other areas of human creativity, which is especially present in highly developed countries.

According to many authors, "importing minds" is the cheapest investment that is confirmed daily in the modern world.

"Without constant work there is no talent and no great deeds."

A.S. Pushkin

The family is the first and most important environment in the development of children who notice significant success as adults. Parents are the ones who allow the child to express his individuality to the maximum and to be what he really is. Parents of gifted children can fall into the trap of demanding too much from them. They need to show the child that they value and appreciate what is good in them and what they know how to do well.

BIBLIOGRAPHY

FOREIGN LITERATURE
1) Cvetkovic - Laz J. "I heard it and maybe more", Zagreb, 2002
2) Thomas G., How to Be a Successful Teacher, Belgrade, 2001
3) Speakers:
- Proceedings 12
- Proceedings 12

HOME LITERATURE
1. Arnaudova V., Leshkovska A. E., Gifted Child, Faculty of Philosophy-Skopje, 2000
2. Kevereski Gj., How to recognize gifted and talented students, NIRO, Educational Worker, Skopje
3. Koskarova PR, Methodology of educational work, Skopje, 2003
4. Stojanovski Z., Petroska V., Arnaudova V., Current issues of identification of gifted children and youth, Faculty of Philosophy, Skopje

Гордана Балтовска[1]

„ ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА НА ЛИДЕРОТ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ“

АПСТРАКТ

Во процесот на управување со наставниот курикулум и развојот на училиштето, лидерите во образовните институции се соочени со бројни проблеми кои мора да ги разрешат на ефикасен и ефективен начин. Во таа насока тие секојдневно донесуваат одлуки кои треба да ги засноваат на соодветни стекнати и научени емоционални компетенции.

Емпириските наоди на одредени научници веруваат дека емоционалната интелиганција на лидерите е исклучително важна за организацијата на училиштата како воспитно-образовни динамички системи, односно дека емоционално интелигентното лидерство е најважната димензија. Целта на друдот е да се укаже дека успешни, емоционално интелигентни лидери претставуваат добра комбинација на срцето и умот. Емоционално интелигентните лидери можат да го стабилизираат хаосот, даваат насоки и влеваат сигурност во многу секојдневни конфузни ситуации. Тие насоки пак, инспирираат, мотивираат и создаваат чувство за посветеност кај наставниците и учениците, што е круцијално за успехот на училиштето и целиот воспитно-образовен процес.

Предмет на елаборација во трудот е утврдување на односот помеѓу компетенциите произлезени од емоционална интелигенција кај лидерите и организациската клима кој е важен за теоријата на емоционалната интелигенција. Затоа секој лидер во едно современо училиште што се стреми кон постигање на повисоки перформанси треба да поседува определени стручни и социо-емоционални компетенции што ќе му овозможат ефикасно и ефективно градење на позитивна организациска клима и подобрување на резултатите на училиштето, а посебно во насока на постигнување на поголеми перформанси во работата со надарените и талентираните ученици.

Резултатите од трудот говорат дека треба да се алармира прашањето за потребата на лидерите во образовните институции за стекнување на неопходните социоемоционални компетенции кое станува се повеќе предмет на научно проучување. Посебно е важно при што акцентот се повеќе се става на изменетиот контекст, каде современиот лидер мора да поседува социо емоционални компетентни и широк спектар на вештини кои вклучуваат мотивација за учење, креативност и соработка, поефективно работење со наставниците, и надарените и талентираните ученици, наместо да се става способноста за меморирање на фактите или успехот на учениците во тестирањето на највисоко ниво.

Клучни зборови:емоционална интелегенција, социоемоционални компетенции, менаџмент, лидерство, ефикасност.

---

[1] Дипломиран економист, Универзитет св. Климент Охридски Битола, Економски факултет Прилеп (1997), Магистер по менаџмент на човечки ресурси, Универзитет за туризам и менаџмент, Факултет за менаџмент на човечки ресурси Скопје (2016), Доктор на науки по Менаџмент во образование, Универзитет св. Климент Охридски Битола, Педагошки факултет Битола (2019).
e-mail: gbaltovska@gmail.com

Gordana Baltovska[2]

„ EMOTIONAL INTELLIGENCE OF LEADERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS "

ABSTRACT

In the process of curriculum management and school development, educational institutions leaders are faced with numerous problems that must be addressed in an efficient and effective manner. To this end, they make decisions on a daily basis that they must base on appropriate acquired and learned emotional competences.

The empirical findings of a group of scholars believe that emotional intelligence of leaders is extremely important for the organization of schools as educational-dynamic systems, that is, that emotional intelligence is the most important dimension. The purpose of the research paper is to indicate that successful, emotionally intelligent leaders are a good combination of heart and mind. Emotionally intelligent leaders can stabilize chaos, provide guidance, and provide security in many everyday confusing situations. These guidelines, in turn, inspire, motivate and create a sense of commitment to teachers and students, which is crucial to the success of the school and the entire educational process.

The subject of elaboration in this paper is to define the relationship between competencies descended from emotional intelligence with leaders and organizational climate which is important for the theory of emotional intelligence. Therefore, every leader in a modern school striving for higher performance should possess certain professional and socio-emotional competences that will enable him to efficiently and effectively build a positive organizational climate and improve school performance, in particular to achieve greater performance in working with gifted and talented students.

The results of the paper indicate that the question of the need for leaders in educational institutions to acquire the necessary socio-emotional competences should be alerted, which increasingly is being the subject of scientific study. It is highly important that the more emphasis should be placed on pedagogical skills in an altered context, where the modern leader must possess socio-emotional competences and a wide range of skills, that include motivation for learning, creativity and collaboration, working with teachers more effectively, and gifted and talented students, rather than putting the ability to memorize facts or the success of students at the highest level of testing.

Keywords: emotional intelligence, socio-emotional competencies, management, leadership, efficiency

[2] Graduated economist, University Saint Clement Ohridski Bitola, Faculty of Economy Prilep (1997), Master of management and human resources, University of tourism and management, Faculty of tourism and management Skopje (2016), Doctor of Philosophy in education, Management in education, University Saint Clement Ohridski, Faculty of Education Bitola (2019).
e-mail: gbaltovska@gmail.com

ВОВЕД

Одредена група научници веруваат дека емоциите се исклучително важни за лидерството во училиштата како воспитно-образовни динамички системи, односно дека емоционално интелигентното лидерство е најважната димензија. Со оглед на спецификите што во себе ги содржи секоја училишна заедница, може да се истакне дека на секое училиште му е неопходно потребен емоционално интелигентен лидер. За да можат денешните училишта да ги следат промените во опкружувањето и успешно да се справуваат со проблемите што се појавуваат секојдневно, неопходно е нивните директори да можат да управуваат со сопствените емоции во вакви услови. Успешен, емоционално интелигентен училишен директор е добра комбинација на срцето и умот. Потребата која се јавува за нови, поттикнувачки лидери, кои се повеќе важни за време на брза транзиција и длабоки промени, доведоа до брз развој на проучувањето на лидерите и лидерството. Толку многу автори тврдат дека во денешно време се потребни емоционално интелигентни лидери. Емоционално интелигентните директори можат да го стабилизираат хаосот, даваат насоки и влеваат сигурност во многу секојдневни конфузни ситуации. Тие насоки пак, инспирираат, мотивираат и создаваат чувство за посветеност кај вработените, што е круцијално за успехот на училиштето.

Односот помеѓу компетенции за емоционална интелигенција кај лидерот и климата на организацијата е важен за теоријата на емоционалната интелигенција. Затоа секој училишен директор во едно современо училиште што се стреми кон постигање на повисоки перформанси треба да поседува определени стручни и социо-емоционални компетенции што ќе му овозможат ефикасно и ефективно градење на позитивна организациска клима и подобрување на резултатите на училиштето.

Прашањето за потребата на директорот за стекнување на неопходните стручни и социо-емоционални директорски компетенции станува се повеќе предмет на научно проучување. Заклучоците од ова истражување покажуваат дека е постои евидентна потреба за истражување на **појава** која во ова научно истражување се идентификува као: **компетенциите на училишните директори и нивно стекнување преку обуки и професионален развој кај директор-почетник, директор-ментор и директор-советник**. Ова подразбира креирање на соодветни програми за сертификација и континуиран професионален развој на училишните директори во зависност од фазата во која се наоѓа училишниот директор (на почетокот на извршување на својата функција и понатаму во текот на извршување на директорската функција). Особен акцент во оваа насока треба да биде ставен на емоционалната интелигенција на училишниот директор, како фактор за стекнување на потребните професионални компетенции што му се потребни за ефективно и ефикасно управување со училиштето.

Првичните согледувања од состојбите во овој сегмент укажаа дека постојната програма за сертификација на директори на училишта е недоволно соодветна, се применува само за иницијално стекнување на сертификат кој е законски предуслов за училишен директор, и иако со закон е предвидено, во пракса воопшто не се спроведуваат напредни обуки на постојните училишни директори. Исто така, постои неусогласеност и во институционалната организација на обуките и полагањето на испит за директор – ги спроведува иста институција (Државниот испитен центар), иако бројни високошколски институции имаат организирано последипломски студии во делот на образовен менаџмент, но во постојната законска поставеност како услов за директор на училиште овие студии не се вклучени.

Според тоа, **проблемот** кој во е наметнат и кој се истражува во овој научен труд е: **Недоволно соодветна подготовка на кандидати за училишни директори и непостоење на програми за континуиран професионален развој на директори, со посебен осврт на недоволното вклучување на програми за развој на емоционално интелигентно лидерство кај училишните директори.**

Тргнувајќи од актуелноста на проблематиката на истражување опишана претходно, **предмет** на истражувањето во овој научен труд се: **емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата**, односно влијанието на емоционалната интелигенција на училишниот директор во неговиот кариерен развој пред и во текот на извршувањето на функцијата директор, и како емоционалната интелигенција влијае врз стекнувањето на професионални компетенции за оваа важна менаџерска функција во училиштата. Во овој контекст се дефинираат потребните знаења, вештини и способности што треба да ги стекне секој кандидат за директор (директор почетник) во фазата на примарна сертификација за директор, но и при понатамошниот негов професионален развој (директор-ментор и директор-советник).

Со ова научно истражување се постигнуваат генералните цели од истражувањето кои му даваат одлика на научен труд и тоа: основна цел, теориска цел, практична цел, методолошка цел,

Со **емпириското истражување** се презентирани квантитативната анализа на резултатите од истражувањето (анализа на структурата на испитаници и анализа на анкетниот прашалник за директори), а потоа и квалитативната анализа со доказ на хипотезите на истражувањето. Опфатени се постојните модели на иницијална (основна) и напредна програма за обука на директори на училиштата во Република Северна Македонија, а предложен е и хипотетички модел на програма за обука на училишните директори во две фази.

1. ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Salovey и Mayer (1990) првпат го воведоа поимот *емоционална интелигенција* во објавената, научна работа, концептуализирајќи ја како „форма на социјална интелигенција која вклучува способност да ги следи сопствените и чувствата и емоциите на другите, да ги разликува и да ги користи овие информации да го водат кон размислување и акција“[3].

Терминот „*емоционална интелигенција*“ (EQ) го фокусира своето внимание врз основните емотивни елементи на човечкиот потенцијал и перформанси. Кон крајот на 1930-тите и 40-тите години, Thorndike и Wechsler го истражувале концептот „*социјална интелигенција*“, но Gardner (1983) го популаризирал овој конструкт преку своите студии за „повеќекратни интелигенции“. Во поново време, други психолози дополнително ја артикулираат комплексноста на интра- и интер-лични интелигенции (Bar-On, 1992, 1997; Goleman, 1998; Saarni, 1988). Други теоретичари користат етикети како „практична интелигенција“ и „успешна интелигенција“, кои ги интегрираат интерперсоналните компетенции со когнитивни способности, зацврстувајќи ги концептите околу резултатите како што се успехот или ефективноста (Sternberg, 1996).

[3] Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211

Goleman[4] (1995) ја проширил работата на Salovey и Mayer околу размислувањето колку емоционалната интелигенција се разликува од когнитивната интелигенција или IQ, што се покажала како слаб предиктор на ефикасноста на работата (Hunter & Hunter, 1984; Sternberg, 1995). Како што беше потврдено од Студијата за млади во Кембриџ-Соммервил (Cambridge-Sommerville Youth Study), лонгитудиналната студија на 450 момчиња кои растат во Сомервил, Масачусетс, IQ имала мала врска со тоа колку момчињата се успешни во работа или во други области од нивниот живот. Наместо тоа, она што се чинеше дека се најзначајните предиктори на перформансите и успехот беа повеќе афективните способности, како што е емоционалната контрола и способноста за здружување со другите (Kimmel, 1988).

Понатамошните студии во IQ и перформансите сугерираат дека емоционалната интелигенција, всушност, помага да се подобри когнитивното функционирање.

Goleman (1995) понуди дефиниција за емоционална интелигенција како „способност за препознавање на нашите сопствени чувства и чувствата на другите, за мотивирање на себеси и за менаџирање на сопствените емоции и на сопствените односи со другите.[5]“ Тргнувајќи од горенаведените наоди, Goleman (1995) ги позиционира човечките компетенции на EI: *самосвест*, *самодисциплина*, *упорност* и *емпатија* како посилни консеквенци во предвидување на перформансите на некоја личност одколку нејзиниот IQ. Со други зборови, емоционалната интелигенција е паметна за себе и за другите луѓе. Тоа вклучува и разбирање на луѓето и правење нешто со тоа разбирање.[6]

2. ДОМЕНИ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Моделот на емоционална интелигенција, базиран на способности, како што беше формулиран од Mayer и Salovey (1999), предлага дека емоцијата и сознанието функционираат заедно на адаптивни начини во четири сродни емоционални способности:

- **Перцепција на емоции**: Способност да ги согледа емоциите во себе и другите, како и во предмети, уметност, приказни, музика и други стимули.
- **Олеснување на мислата**: Способност да генерира, користи и чувствува емоции колку што е потребно за да ги комуницира чувствата или да ги применува во други когнитивни процеси.
- **Разбирање на емоциите**: Способност да се разберат емоционалните информации, да се разбере како емоциите се комбинираат и напредуваат преку транзиција на врската, и да ги ценат таквите емотивни значења.
- **Управување со емоции:** Способност да се биде отворен за чувства, и да ги модулира во себе и другите, со цел да се промовира лично разбирање и раст.

Goleman (1998) ја концептуализирал[7] теорија на емоционална интелигенција во однос на емоционалните компетенции, подоцна дефинирани од McBer/Hay (1999) како „научена способност заснована на емоционална интелигенција што резултира со

[4] Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam

[5] Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam

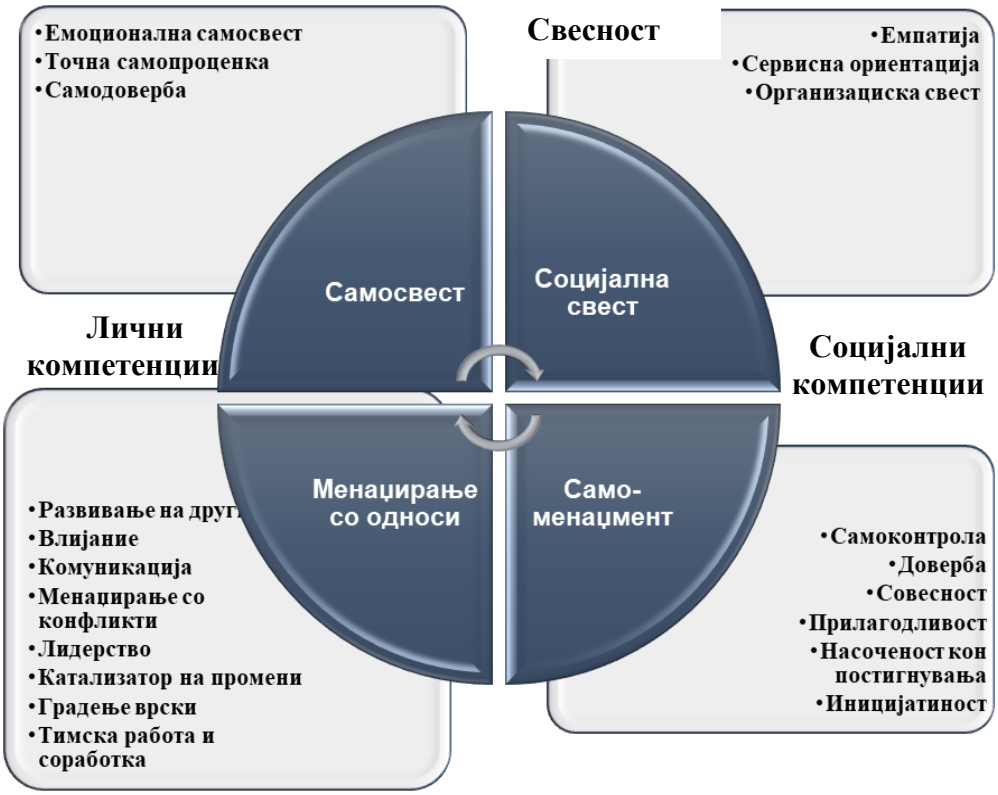
[6] Haygroup (2004). Driving personal and professional development. Accreditation training. Boston

[7] Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

одлични перформанси од работата“. Со други зборови, компетенцијата за емоционална интелигенција е способност да препознае, да разбере и да користи емоционални информации за себе или за другите што доведува до или предизвикува ефикасни или супериорни перформанси. Првиот модел[8] на Goleman (1998) за емоционалната интелигенција идентификува пет домени, или димензии, на емоционална интелигенција опфаќајќи дваесет и пет компетенции.

Трите димензии: *самосвест*, *саморегулација* и *мотивација*, ги опишуваа личните способности поврзани со знаењето и управувањето со сопствените емоции. Останатите две димензии, *емпатијата* и *социјалните вештини*, ги опишаа социјалните компетенции поврзани со познавањето и управувањето со емоциите кај другите. Како што Goleman го редефинирал својот модел, разликата меѓу „себеси“ наспроти „другите“ ќе остане важна димензија на неговата типологија на емоционалната интелигенција.

Слика 1. Типологија на емоционалната интелигенција



Извор: Goleman, D., Boyatzis, R., & M **Менаџмент** *al Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press

Односот помеѓу компетенции за емоционална интелигенција кај лидерот и климата на организацијата е важен за теоријата на емоционалната интелигенција. Истражувањата ја истакнуваат улогата на компетенциите за емоционална

[8] Ibid.

интелигенција во лидерската ефективност, идентификувајќи како шесте различни стилови на лидерство базирано на ЕИ влијаат врз климата. Визионерските, афилијативните, демократските и инструкциските лидерски стилови генерално ја движат климата во позитивна насока. Принудното и пацесетното лидерство имаат тенденција да ја влошат организациската клима, особено кога лидерот ја пренагласува својата улога, иако секоја од овие две може да има позитивно влијание ако се применува во соодветни ситуации.

Кај лидерите не е неопходен максимален развој во сите компетенции, но способноста да се обезбедат една или повеќе компетенции од секој од четирите домени е предуслов за ефективно лидерство. Тоа е интеракција на компетенциите од овие четири кластери што ги разликува одличните лидери од просечните.[9]

Иако постои теоретско значење кое покажува дека индивидуалните компетенции можат да влијаат врз индивидуалните перформанси, демонстрирањето на ваквите врски може да се покаже како вештачка вежба. Во попрактична примена на теоријата на емоционална интелигенција, луѓето често ги покажуваат овие компетенции во групи кои дозволуваат компетенциите да се поддржуваат една со друга. Се чини дека емоционалните компетенции работат најсилно во синергистичките групи, со докази кои сугерираат дека за постигнување на високи перформанси е потребно владеење на „критична маса“ на компетенции.[10]

3. ВЛИЈАНИЕТО НА ЛИДЕРСТВОТО ВО УЧИЛИШТАТА

Истражувањето за влијанието на лидерството врз ефективните училишта е мешано, а значењето на корелацијата во голема мера е определено од тоа како се мери успехот и ефективноста. Постојат мали емпириски докази за да се поддржат храбри тврдења дека лидерството на училишниот директор значително и систематски влијае врз постигањата на учениците. Се покажало дека успехот на учениците во голема мера е во функција на квалитетот на наставата (Sanders & Horn, 1998) и социо-економскиот статус (Coleman, 1966).

Меѓутоа, кога успехот на училиштето се не се мери со ученичките достигнувања како што се доказите за промени, имплементација на програмата и училишна клима, улогата на директорот добива зголемено значење. Истражувањата на ефективните училишта спроведени првенствено во ниски социоекономски средини наведуваат силно административно лидерство како еден од пет или шест фактори кои позитивно влијаат врз училиштата (Edmonds,1979; Venezky & Winfield, 1979; Lezotte & Bancroft,1985; Fullan, 1985; Rutherford, 1985; Duttweiler & Hord, 1987).

Други истражувачи ја истакнаа важноста на училишното лидерство во донесувањето на промени и подобрување (Coleman & LaRocque, 1990; Hill, Wise, & Shapiro, 1989; Jacobson, 1986; Muller, 1989; Murphy, Hallinger, & Peterson, 1985; Paulu, 1988). Многу студии тврдат дека директорот е централен елемент во подобрувањето на наставните програми во училиштето (ullan, 1991; Hansen & Smith, 1989),

[9] Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March- April

[10] Boyatzis, R., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass

повторувајќи ја работата на Lieberman и Miller (1981), кои истакнаа дека директорот е клучната личност за да се случат промени во училиштето.

Leithwood и Montgomery (1982) откриле дека ефективните директори обично се проактивни и преземаат чекори за да обезбедат поддршка за иницијативи за промена во име на учениците и персоналот. Stallings и Mohlman (1981) укажуваат дека директорите кои се сметаат за ефективни во спроведувањето на наставната програма се однесуваат така да бидат корисни за наставниците, да понудат конструктивна критика и да ги објаснат причините за сугестија за промени во однесувањето. Ефективните директори споделуваат идеи, поставуваат добри примери, се добро подготвени и се грижат за личната благосостојба на нивните наставници (Rutherford, Hord, Huling, & Hall, 1983).

4. СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА ВО УЧИЛИШНИОТ МЕНАЏМЕНТ

Во ова истражување е прикажан поширок контекст на феноменот на организирана професионална обука на воспитно-образовниот кадар, во кој свое место има и професионалниот развој на директорите на училиштата. Целта на истражувањето е да се утврди корелацијата на трендовите (и кај нас и во светот) со општите карактеристики на овој феномен кои се случуваат во текот на изминатите дваесетина години, со посебен осврт на развојот на теоретските поставувања и нивната практична примена во процесот на професионален развој на училишниот директор. Според резултатите од голем број научни истражувања и студии, важноста на стручната обука на директорите на средните училишта е истакната како неисцрпен процес на надградба на веќе постоечките работни компетенции, но и стекнување знаења за подобро, поцелосно и професионално извршување на функцијата училишен директор.

Стручното усовршување на директорите на основните и средните училишта во училишниот менаџмент се појавува во многу широк контекст на организирано стручно усовршување на воспитно-образовните работници на училишниот систем во Република Северна Македонија. Поради моментална неочекувана пристапност во организирањето на стручни собири и законски вакуум, што е очигледно кај нас, некои вработени од училишниот систем веќе долго време имаат обврска за постојано стручно усовршување, првенствено заради обновување на стекнатите лиценци, а некои воопшто немаат. Најголем број вработени најчесто редовно стручно се усовршувани заради личното чувство на потреба од нив, но во практиката, всушност, се реализираат само оние усовршувања за кои моменталните постојат финансиски средства на училиштата. За тоа одлучуваат училишните директори, но и другит образовни институции на локално и државно ниво. Но, факт е дека постои феноменот на стручното усовршување и во најголема мера се користи, така што мерливите излезни вредности во завршните евалуации се од голема важност, како за организаторите на стручните собири, така и на поширокатa општествена заедница.

Ефективниот професионален развој подразбира постојано охрабрување на професионалниот развој на училишниот кадар, кој потоа резултира со подобри перформанси на учениците и подобри достигнувања на учениците. „Професионалниот

развој е континуиран процес кој се одразува во пристапот за доживотно учење и станува главен приоритет во европските образовни системи.“[11]

Во текот на изминатите две децении, во светот има три главни реформи, кои директно влијаеле врз пристапот до професионален развој на училишниот персонал:[12]

Прашањата кои произлегуваат од бројните реформи на некои земји во последниве години отворија и различни можности за пристап до структурно и содржинско дизајнирање на конкретни едукации. Формалниот професионален развој на воспитно-образовните работници се појави како феномен кој е подложен на промени, кој треба да се подобри и прилагоди на времето и дадениот простор. Денес, повеќето теоретичари кои се занимаваат со професионална обука на училишниот кадар, овој феномен го гледаат како на *процес* (Bolam, 2008), во која сите вработени во училиштето пред се треба да учат, да ги зголемуваат и да ги користат потребните знаења, вештини и вредности. При тоа е важен процесот на прилагодување на потребите на секој поединец, но исто така и на потребите на училишниот менаџмент.

Суштината на професионалното стручно оспособување на училишниот кадар мора да вклучува учење за независен, критички пристап кон праксата, но и на барањата на јавноста за професионалните вредности и одговорности, кои се, исто така, отворени за критички надзор.[13]

4.1. ПОТРЕБА ЗА СТРУЧНОТО ОСПОСОБУВАЊЕ И УСОВРШУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ ЗА СТЕКНУВАЊЕ НА СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ И ДРУГИ КОМПЕТЕНЦИИ

Зборувајќи генерално за професионалниот развој на директорите на училиштата во светот, првенствено се мисли на стекнување на практични компетенции потребни за решавање на реалните животни проблеми во институциите што ги водат, а програмите за стручни семинари ги реализираат образовани инструктори.[14] Најчесто станува збор за дирекори-инструктори кои стекнале знаења и компетенции преку верифицирани универзитетски програми и на тој начин стануваат искусни теоретичари и практичари кои можат да ги подучуваат помладите и помалку искусни директори како предавачи, ментори, лидери на работилници и фасилитатори. Основните теоретски знаења и вештини стекнати преку стручните оспособувања на директорите во светот може да се сумираат во вештините на водење и менаџирање со институцијата.

Постои широк спектар на институции вклучени во стручно оспособување и усовршување на директорите на училиштата. Воглавно се однесува на универзитетите кои нудат постдипломско стручно образование од областа на училишниот менаџмент,

[11] Bolitho, R., Milović, S. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Vo: Zbornik radova “Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj“. Zagreb: AZOO, str. 5 – 7.

[12] Cheng, Y., C. (2008). New Learning and School Leadership: Paradigm Shift Towards the Third Wave, in Leadership for Learning. International Perspectives: Sense Publishers, p. 38-39

[13] Bolam, R. (2008). Professional Learning Communities and Teachers’ Professi- onal Development, in Teaching: Professionalization, Development and Lea- dership. Toronto: Springer, p. 161

[14] Kouzes, M., Posner, B. Z. (2007). Leadership and Challenge. San Francisco: Josse-Bass

националните педагошки центри, центрите за иновации во образованието, синдикалните организации, стручни здруженија на директори и специјализираните училишта за училишен менаџмент. Времетраењето на професионалниот развој е исто така различен, од 150-250 работни часови распоредени во две до три календарски години. За директорите со повеќе работно искуство во повеќето земји се одржуваат кратка верзија на семинарот, но таквата обука трае околу една година.[15]

Но, професионалниот развој на директорите на училиштата не треба да се поистоветува со стручно оспособување кое се однесува на директорите почетници или пак оние кои сакаат да станат директори. За такви кандидати во поголемиот дел од европските земји се организираат семинари за стекнување на основните компетенции за работата на директорот во училиштето, што во организациска смисла може да бидат подготвителни, но може да траат и по неколку години, како на пр. во Австрија, за време на првиот мандат на директорите на училиштата[16].

Прашањето за *потребата* на директорот за стекнување на основните директорски компетенции станува се повеќе предмет на научно проучување. Според поновите истражувања за образовните потреби на директорите на средните училишта од скандинавските земји[17], последните години беше изразена зголемена желба и потреба на директорите да стекнуваат нови знаења од областа на училишниот менаџмент. Испитаните директори истакнуваат дека нивниот ангажман за активно учество во работата на понудените семинари за обука бара одредени лични одрекувања, како и зголемен напор во учењето, и со оглед дека различни луѓе учат на различни начини, во ангажманот е секогаш силно присутен и личен елемент. Заклучоците од истражувањето покажуваат дека за такво учење на директорот со работа е потребна добра подготовка и спроведување на самите семинари, како и постојана заемна помош и соработка на колегите директори кои се во процес на професионален развој.

Од училишните директорите се очекува на стручни семинари да развијат и лични квалитети како што се храброст, оптимизам, толеранција, емоционална интелигенција, самосвест, амбиција, посветеност кон работата и постојана желба за учење. Притоа се јавуваат отворени прашања на кои секоја земја во која се организира семинарот за стручно усовршување на директорите на училиштата треба да најде конкретни одговори:

- *Како да се усогласат различните нивоа на стручност и компетентност во стручното усовршување на постојните директори?*
- *Како да се развијат ефективни начини за привлекување на најдобри кандидати за идни директори?*
- *Како да се изберат најдобрите кандидати за идни директори?*
- *Како да се стимулираат директорите постојано да ги развиваат своите способности?*

---

[15] Една од студиите која, меѓу другото, дава и преглед на институциите - носители на стручно усовршување, времетраење, организација и сл. во европските земји е ENIRDEM - Европската мрежа за подобрување на истражувањето и развојот на образовниот менаџмент (European Network for Improving Research and Development in Educational Management - ENIRDEM). (Verbiest, 2001)

[16] Достапно на: www.siteresources.worldbank.org. Превземено на 12 февруари 2019

[17] Tronsmo, P. (2010). Leadership in the Education Sector. Oslo: The Norwegian Directorate of Education and Training

За потребите на ова истражување и поставени се листата на клучни поими или т.н. појмовно – категоријален апарат кој се користи: 1. Менаџментот на човечки ресурси (Human Resource Management), 2. Подобрување на работата на воспитно - образовните институции (Училишно подобрување – School Improvement), 3. Училиште (Воспитно – образовна организација), 4. Училишен директор, 5. Лидерство, 6. Улогата на емоциите на работно место, 7. Емоционални компетенции, 8. Социјализирачки компетенции, 9. Професионален развој на вработените во училиштата, 10. Поимот оспособување или обука, 11. Стручно оспособување (стручна обука) на директорите на училиштата-*pre-service training*, 12. Поимот професионален развој (professional development),

5. ПОЈАВА НА ИСТРАЖУВАЊЕ, ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕ, ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ, ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Појава што е третирана во ова истражување се: **компетенциите на училишните директори и нивно стекнување преку обуки и професионален развој кај директор-почетник, директор-ментор и директор-советник**. Ова подразбира креирање на соодветни програми за сертификација и континуиран професионален развој на училишните директори во зависност од фазата во која се наоѓа училишниот директор (на почетокот на извршување на својата функција и понатаму во текот на извршување на директорската функција). Особен акцент во оваа насока треба да биде ставен на емоционалната интелигенција на училишниот директор, како фактор за стекнување на потребните професионални компетенции што му се потребни за ефективно и ефикасно управување со училиштето.

Проблемот кој во ова истражување се наметна е: **Недоволно соодветна подготовка на кандидати за училишни директори и непостоење на програми за континуиран професионален развој на директори, со посебен осврт на недоволното вклучување на програми за развој на емоционално интелигентно лидерство кај училишните директори.**

Тргнувајќи од актуелноста на проблематиката на истражување опишана претходно, **предмет** на истражувањето ќе бидат: **емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата**, односно влијанието на емоционалната интелигенција на училишниот директор во неговиот кариерен развој пред и во текот на извршувањето на функцијата директор, и како емоционалната интелигенција влијае врз стекнувањето на професионални компетенции за оваа важна менаџерска функција во училиштата.

Основната цел на ова истражување е, врз основа на теориските сознанија и врз основа и анализа на емпириско истражување кое е спроведено, да се даде дијагноза на постојната состојба во поглед на програмите за обука и сертификација на училишни директори во Република Северна Македонија

Теориската цел на ова истражување има задача да ги истражи светските и европските искуства и практики на развиените држави во процесот на подготовка и професионален развој на училишни директори. Исто така, има за цел да разработи некои основни поими од современото образовно лидерство, како на пример: образовен менаџмент, емоционално интелигентен лидер, функции и улоги на училишниот директор и сл.

Практичната цел во ова истражување има задача да даде дијагноза на постојната состојба во поглед на подготвителните програми за обука на директори и програмите за континуиран развој на директори и дали тие соодвествуваат со реалните барања и потребни компетенции што треба да ги поседуваат училишните директори за успешно да ги менаџираат и водат училиштата кон реализација на поставените цели и задачи и кон подобрување на резултатите на ниво на училиште.

Методолошката цел на ова истражување е да се дизајнира можен модел со кој ќе се дефинираат потребите за обуки и професионален развој на училишни директори-почетници, училишни директори-ментори и училишни директори-советници.

6. ДИНАМИКА И ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕ

За остварување на поставените цели и задачи на истражувањето што е спроведено, во емпириското истражување беше спроведен анкетен прашалник за училишни директори, за добивање на ставови и мислења на училишните директори, и покрај основните информации за структурата на испитаници, е составен од 9 прашања, кои во најголем дел содржат повеќе искази, на кои испитаниците на скала на ставови, ќе го изкажуваат своето мислење и став по одредено прашање.

Примерокот на испитаници во истражувањето беа директори на основни и средни училишта од Република Северна Македонија и тоа:

- 100 испитаници – директори на основни училишта
- 50 директори од средни училиштата

Примерокот на испитаници меѓусебно ќе се разликуваат и по своето искуство како училишни директори (директори-почетници и директори со поголемо искуство како училишен директор).

Теренското истражување, вклучувајќи ја подготвителната и главната фаза, беше спроведено во 2018-2019 година. Беа искористени соодветни научни методи и техники на истражување и мерни инструменти: компаративен, дескриптивен и аналитичко-синтетички метод, аналиа на содржина, анализа на податоци, анализа на резултати.

Резултатите кои се добија од ова истражување обезбедија компаративна анализа на програмите за обука и професионален развој во развиените земји, да ги истражи различните улоги и функции на директорите на современите основни и средни училишта, со што се потврди значењето на емоционалната интелигенција на училишниот директор како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата.

Очекувани резултати од истражувањето се: тргнувајќи од дијагнозата на постојната состојба, а врз основа на резултатите добиени од теориското и емпириското истражување кое се спроведе да се добие реална слика за состојбите во врска со предметот на истражување, а воедно **и да се дизајнира можен модел со кој ќе се дефинира посеопфатна програма за обуки и понатамошен професионален развој на училишните директори во Република Северна Македонија.**

7. МОДЕЛИ НА СТРУЧНО УСОВРШУВАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА

Во литературата посветена на професионалниот развој на директорите на училиштата наоѓаме низа различни дефиниции за *моделот на професионален развој*. Значајна теоретска анализа на моделот на професионален развој на директорите на училиштата беше разработена од М. Д. Мамфорд и сор. (2000). Според авторите[18], градењето на нивниот предлог-модел директно дејствува група дефинирани компоненти кои во текот на процесот на усовршување се испреплетуваат и се надградуваат:

- компетенции на училишниот директор кои ќе се стекнат и подобрат,
- особините на личноста на лидерот,
- претходното работно искуство,
- влијание на окружувањето,
- конечните резултати од професионалниот развој.

Целта на стручното усовршување е да се подобрат оние компетенции на директорат, со кои училишните директори подоцна ќе можат ефикасно да ја извршуваат својата работа. Во овој контекст, водителите и организаторите треба да имаат предвид дека учесниците се разликуваат во нивните општи и когнитивни способности, мотивацијата за работа на личен професионален развој и претходното работно искуство кое директно влијае на индивидуалните особини на учесникот и брзината на прифаќање на нови знаења и компетенции за време на процесот на стручно оспособување. Влијанието на окружувањето врз учесниците пред и за време на процесот е компонента која ги спојува сите компоненти на прикажаниот модел и игра важна улога во постигнувањето на конечните резултати од стручното оспособување на училишните директори.

8. ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ НА СТЕКНУВАЊЕ НА СТРУЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ ВО КАРИЕРНИОТ РАЗВОЈ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА

Во изградбата на хипотетичкиот модел на стручното усовршување на директорите на основните и средните училишта во Република Северна Македонија се користат резултатите од позитивните искуства на одредени земји во осмислување и практичното спроведување на одредени модели, прикажани во теориискиот дел од книгата. Притоа беа анализирани само оние модели или делови од модели кои во својот развој и практична примена имале сличен контекст и проблематика со нашата просветна реалност. Посебно внимание е посветено на оние клучни елементи на забележаните модели кои се препознатливи и можно применливи во нашите услови за директорите на училиштата.

Уважувајќи ги позитивните практични достигнувања на трансформациското лидерство како актуелен светски модел на стручни усовршувања на училишните директори, кој во изминативе години се спроведува во нашата земја, при изработка на хипотетички модел за идните задолжителни стручни усовршувања на директорите на училиштата во Република Северна Македонија, земени се теоретски и практични

[18] Mumford i dr., (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions, Leadership Quarterly, 11 (1), London: SAGE, str. 162

познавања на оние автори кои критички пристапија кон анализата на овој модел и укажуваа на некои негови недостатоци и можни опасности. Така, при утврдувањето на конечниот содржин и дидактичкото моделирање на предложениот модел, се разгледани и некои други, прифатливи приоди во содржината планирање на стручните усовршувања на директорите на училиштата, со оглед на фактот дека кај нас се уште не постојат јасно дефинирани директивните компетентни профили / стандарди, ниту пак јасно искажани цели за тоа каков училишен директор сакаме да имаме (иако согласно Законот за обука и испит на директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење се донесени и соодветни документи – Програма за обука и испит на директори на основни и средни училишта и Програма за напредна обука на директори дадени во продолжение на трудот).

8.1. ПОСТОЈНА ПРОГРАМА ЗА ОБУКА И ИСПИТ НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Врз основа на член 3 став 1 од Законот за обука и испит на директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15, 145/15 и 192/15), министерот за образование и наука, во декември 2015 година донесе *Програма за обука и испит на директори на основни и средни училишта*.[19]

Со оваа програма се пропишуваат содржините на модулите според кои кандидатите за директори на основни и средни училишта, ученички домови и отворени граѓански универзитети за доживотно учење следат обуката: 1. Примена на информатичко-компјутерска технологија при менаџирање во образованието, 2. Теорија на организација, 3. Луѓето во организацијата, 4. Директорот како педагошки раководител, 5. Финансии, 6. Законодавство.

Врз основа на член 22 став 4 од Законот за обука и испит на директор на основно училиште, средно училиште, ученички дом и отворен граѓански универзитет за доживотно учење („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15, 145/15 и 192/15), министерот за образование и наука, донесе *Програма за напредна обука на директори*.[20]

Со оваа програма се пропишуваат темите од содржината на напредната обука на директорите на основни и средни училишта, ученички домови и отворени граѓански универзитети за доживотно учење, и тоа: 1. Водство, 2. Раководење со човечките ресурси, 3. Педагошко раководење на училиштето, 4. Финансиско раководење, 5. Законско и административно работење на училиштето.

8.2. ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ НА ПРОГРАМА ЗА ОБУКА НА

[19] ПРОГРАМА ЗА ОБУКА И ИСПИТ НА ДИРЕКТОРИ НА ОСНОВНИ И СРЕДНИ УЧИЛИШТА Службен весник на РМ, бр. 219 од 14.12.2015 година

[20] ПРОГРАМА ЗА НАПРЕДНА ОБУКА НА ДИРЕКТОРИ Службен весник на РМ, бр. 219 од 14.12.2015

УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ

Како можни теоретски предлози во конструкцијата на **првата фаза** на предложениот модел како најсоодветни се дел од Шведскиот модел на стручното оспсообување на идни директории[21], делови од Кипарскиот модел на стручното усовршување на директорите на почетокот на мандатот,[22] како и дел од моделот кој се имплементира последните години во САД во Колеџот на Св. Елизабет во сојузната држава Њу Џерси,[23] кои исто така се однесуваат на стручното усовршување на директорите на почетокот на мандатот. Како што е наведено, првите два споменати модели во земјите на потекло се однесуваат само на кандидатите за директорите и на директорите на почетокот на мандатот кои претходно работеа во школскиот систем како заменици директори. Исто така, значајно е да се спомене и фактот дека сите забележани модели, кои служеле како теориски предлог во конструкцијата на првата фаза на нашиот модел, во светот имаат вградена поддршка на менторско водење на директорите низ целиот процес на стручно оспособување и првично усовршување на директорите,[24] што кај нас не е случај. Затоа и некои делови од значајни модели на менторско водење,[25] се адаптирани кон нашите услови и како такви се вградени во првата фаза од предложениот модел. Како теориска поддршка во конструкцијата на првата фаза на предложениот модел, се донесоа констатации и сфаќања изведени по спроведените истражувања за потребите на директорите на училиштата во Република Северна Македонија (особено во делот на социо-емоционалните компетенции) на почетокот на мандатот (Vrgoč i suradnici, 2002; Burcar 2005; MZOŠ, 2005). Имајќи ги во предвид резултатите од истражувањето, може да се заклучи дека стручното оспособување на идни директори во Република Северна Македонија е една од поголемите нерешени проблеми во нашата земја во однос на стекнување на основни менаџерски компетенции, но и социо-емоционални компетенции. Освен тоа, евидентно е и недостатокот на менторско водење во системот на стручното усовршување на директорите на средните училишта во нас.

Во конструкцијата на **втората фаза** на предложениот модел, кој се однесува на стручно усовршување и понатамошен професионален развој на директорите на училиштата со повеќегодишно директорско искуство, како дел од теоретски предлог беа анализирани и применетите делови од некои постојни модели поврзани со стручно усовршување за времетраење на службата (за стручно усовршување), за директорот со нешто помалку години раководство, сметано како *компензациско стручно усовршување* и *континуирано професионално усовршување* (CPD), за сите директори со повеќегодишно искуство, што е организациски во врска со прашањето на понатамошниот професионален развој на училишните директори.

---

[21] Johansson, O. (2010). School Leadership for Learning: Goals of the National School Leadership Training Programme in Sweden. PLA, Cyprus, October 2010. Report

[22] Kythreotis, A. (2010). The Initial Training Programmes for Newly Promoted School Principals in Primary and Secondary Schools in Cyprus: School Lea- dership for Learning. PLA, Cyprus, October 2010. Report

[23] Markowitz, A. H. (2010). US Perspective on Leadership Development. New Jer- sey: College of Saint Elizabeth

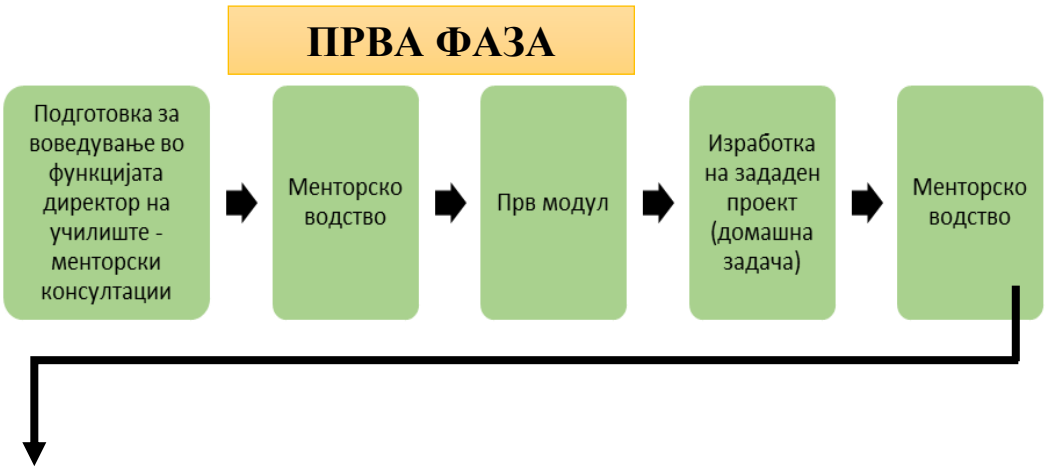
[24] Roberts, B. (2007). The useful elements of pre-principalship preparation, Scho- ol of Education. Hamilton: University of Waikato, New Zealand

[25] Klasen, N., Clutterbuck, D. (2003). Implementing Mentoring Schemes. Oxford: B. Heinemann

Како можни теоретски предлози во конструкцијата на втората фаза на предложениот модел, најприфатливи беа дел од британскиот модел NPQICL на стручно усовршување на директорите со искуство,[26] австрискиот модел на задолжително стручно оспособување и усовршување[27] и Холандскиот модел на модуларно стручно усовршување.[28] При конструкцијата на втората фаза на предложениот модел, беа земени во вид и резултатите добиени од емпириското истражување кое е спроведено за искажаните потреби на анкетираните училишни директори за развој на основните социо-емоционални и стручни компетенции што се од суштинско значење за одредување на програми за стручно усовршување во областа на менаџирањето и водењето со училиштето.

Една од задачите на ова истражување беше, врз основа на емпириско истражување, да се применат оние резултати и сознанија кои би можеле да придонесат во креирање на нов модел на професионален развој на училишните директори во Република Северна Македонија. Врз основа на компарацијата на моделот што денес постои во нашата земја во однос на самопроценката на корисноста на овој модел (во рамките на функциите на водење и менаџирање) и постојните модели во развиените земји и земјите во земји со историско сличен образовна историјат, како и степенот на мотивација на директорите за учество на определени форми на стручно оспособување, како и на искажаната потреба за воведување на менторство, се пристапи кон креирање на тристепен модел на професионален развој на училишните директори во Република Северна Македонија.

Шема 1. ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ на професионален развој на училишните директори

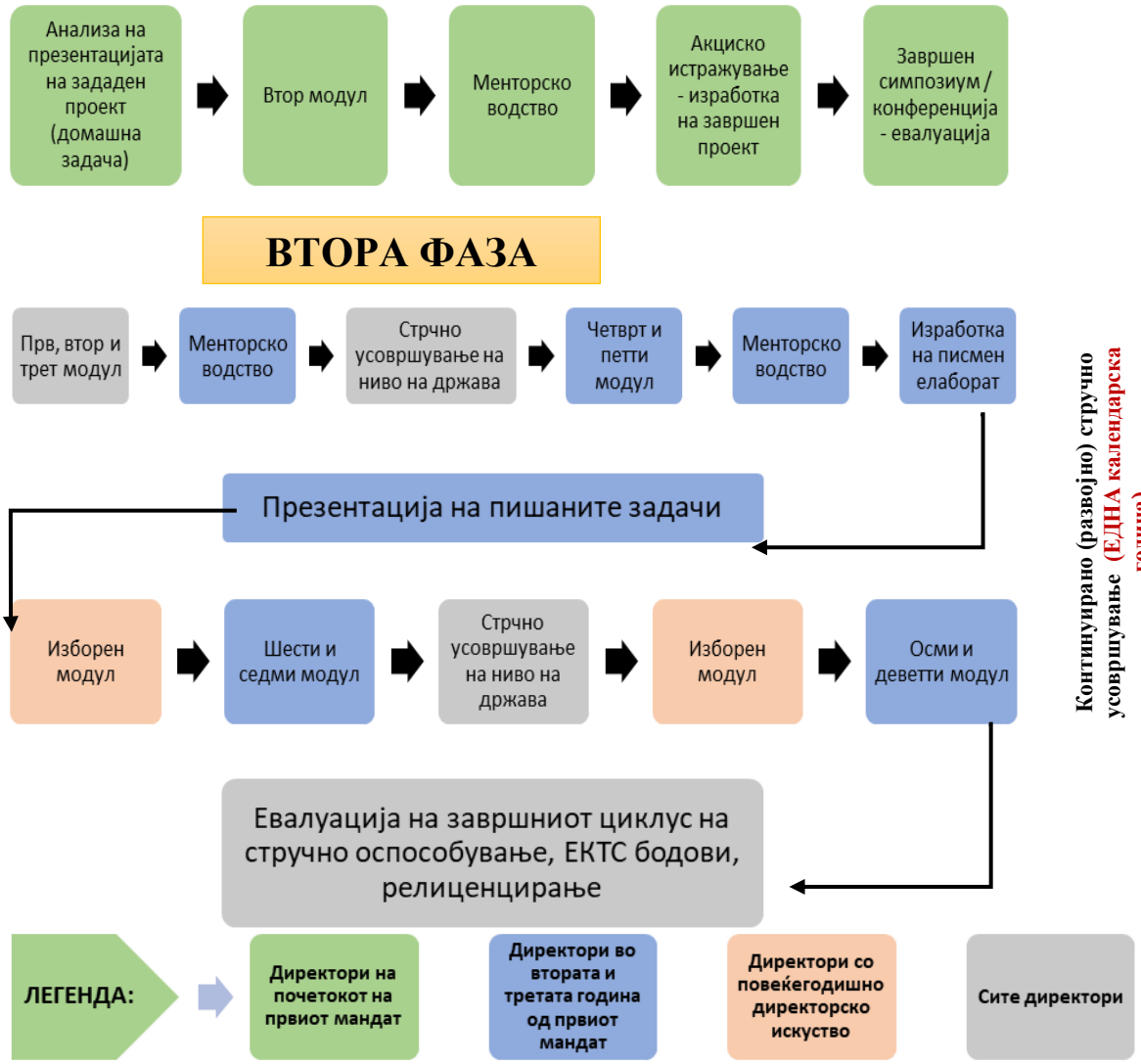


Компензациско стручно усовршување (ЕДНА календарска година)

[26] Достапен на www.nationalcollege.org.Uk преземени: 12 јануари 2019

[27] Schratz, M., Petzold K. (2007). Improving School Leadership Country, Backgro- und Report for Austria**.** Insbruck: Department of Teacher Education and Scho- ol Research, University of Innsbruck

[28] Grot, D. (2004). Towards Outcomes Based Secondary School Management. Am- sterdam: Nederlandese School vor Onderwijsmanagement



8.2.1. Структура на првата фаза на хипотетички модел на стручно усовршување на директорите на училиштата во Република Северна Македонија

Во првата фаза од предложениот модел на професионален развој на директорите на средните училишта во управувањето со училиштата ќе учествуваат само директорите кои се на почетокот на мандатот.

Оваа фаза трае една година и ја има следната структура:

-Континуирано менторско водење

Пред да влезат во процесот на професионален развој (стручна обука), на директорите - почетници ќе им бидат назначени ментори, директори со долгогодишно искуство. Пожелно е менторот да дојде од истиот тип средно училиште и истиот град како директор - почетник, за да може во секое време да му биде на располагање на

директорот – почетник.[29] Прашањето за официјално назначување ментор на Република Северна Македонија може да се реши на два начина:

- со назначување на еден од постојните назначени раководители на локалната самоуправа или координатори на директорите на училиштата на локално ниво кои повеќе години дејствуваат неформално како ментори во Република Северна Македонија, или
- со воспоставување на постојана професионална соработка со Државниот испитен центар, како единствена институција во нашата земја која организира професионална обука за директори на училишта, од една страна и идните именувани директори - ментори од друга страна. Менторот на почетокот на процесот на професионален развој на директорот – почетник ќе има за задача да ги трасира начининот на работа на директорот - почетник и постепено да ги развива директорските компетенции во областа на менаџирање со вработените и управувањето со институцијата.[30] По завршувањето на првиот модул од страна на директорот-почетник, задачата на менторот ќе биде да му помогне на директорот-почетник во процесот на определување и пишување на дадената домашна задача (семинарски труд или истражувачки проект). По завршувањето на вториот модул, менторот заедно со директорот-почетник ќе извршат евалуација на успешноста на процесот на воведување на новиот директор и ќе му помага на директорот в о изработката на задададена писмена работа на тема од областа на училишниот менаџмент. Во текот на целата прва година на мандатот на новиот директор, менторот постојано ќе го следи и ќе му помага на новиот директор во својата работа.

-Активно учество на директорот – почетник во работата на двата модули

За директорите на почетокот на мандатот, во една календарска година ќе се организира стручна обука во **два дефинирани модули**:

❖ **Прв модул: Вовед во училишен менаџмент**

На два дводневни семинари во временско растојание од еден месец, директорите ќе стекнат основни компетенции во областа на менаџирање на училишна институција. Со демонстрација на структурата на училишниот систем и задачите на директорот, кои мора да бидат во согласност со важечката правна легислатива, ќе се обработуваат теми од од пошироко познавање на законодавството, на пример, применливоста на специфичните закони во секојдневната работа на училиштето, познавањето на училишната документација и поголемо познавање на законските прописи, на пр. законите за образование во основното и средното образование, државните педагошки стандард за основно и средно образование, Законот за работни односи, но исто така и запознавање со цела низа други важни закони и прописи поврзани со училишната работа и индивидуалните права на поединци (наставници и учениците), правата на детето, обезбедувањето на безбедни услови за работа и престој во училишната средина и слично.

Во првиот воведен модул, признати теоретичари од областа на училишниот менаџмент, како и искусни практичари, ќе им укажат на новите директори на

[29] Lovely, S. (2004). Staffing the principalship, finding, coaching and mentoring school

[30] Blackman, M. C., Fenwick, L. T. (2000). The principalship: Looking for Leader in a Time of Change. Education Week, 19 (29), Bethesda, Editorial Projects in Education, str. 46 – 68

вообичаените грешки направени од страна на директорите на почетокот на нивните должности, како и на поважните проблеми со кои се соочуваат во првите години на мандатот. Во овој модул, директорите, исто така, ќе се здобијат и со основни познавања од целите на менаџментот и знаења и вештини од познавањето на принципите на системот на менаџмент. Содржински, модулот завршува со стекнување на вештини за евалуација како основа за понатамошен развој на училиштето. На крајот на семинарот/обуката, секој директор има задача да направи личен проект во областа на менаџментот во училишната институција.

❖ **Втор модул: Вовед во процесите на менаџмент и водство**

На два дводневни семинари, директорите ќе стекнат компетенции во областа на менаџирање со човечките ресурси и контрола на квалитетот на наставниот процес. Тие ќе развијат способност за проценување и расудување, да креираат визија за училиштето, креирање на акциони планови и да планираат подобрување на училишната работа. Во овој модул, посебен акцент е ставен на прашања поврзани со прашањата за однесување на учениците и улогата на директор во конфликтни ситуации. Овие компетенции се стекнуваат преку развивање на комуникациски вештини, доминантна тема на овој модул. По завршувањето на семинарите / обуките, директорите, врз основа на дадено акционо истражување во нивното училиште, подготвуваат елаборација за нивната улога во остварувањето на визијата на училиштето. После позитивните оценки на менторот, активностите на директорот на семинарите за професионален развој и позитивно оценетите писмени задачи (два зададени проекти), новите директори можат да стекнат доволен број на ЕКТС кредити за добивање на првата лиценца.

8.2.2. Структура на втората фаза на хипотетички модел на стручно усовршување на директорите на училиштата во Република Северна Македонија

Во втората фаза на предложениот модел на стручна обука (професионален развој) на директорите на училишта во управувањето со училиштата, ќе присуствуваат директорите во втората и третата година од првиот директорски мандат директорите со повеќегодишно директорско искуство. Некои делови од предложениот модел за професионален тренинг се организираат за двете групи на директори, на пример, првите три задолжителни модули за сите директори на училиштата, без оглед на нивното работно искуство и по една стручна конференција на државно ниво кој ќе се одржува еднаш годишно. Сепак, некои делови од предложениот модел се прилагодени само на работата на директор со помалку години искуство на оваа функција *(in-service training)*. За нив, во некои фази на професионалната обука, се задржува моделот на менторско водство, додека менаџерите со подолгогодишно искуство ќе имаат стручно оспособување поврзано со нивниот понатамошен професионален развој.

При конструкцијата на оваа фаза од хипотетичкиот модел, се почитуваат резултатите од истражувањето во 2008 година во неколку федерални држави на САД,[31] според кои *на организаторите на стручното оспособување / професионален развој укажуваат на повнимателно формирање на групи учесници во семинарот*

[31] Clarke, S. (2008). The Five Models of Professional Development. ICT Action Research. New York: Crown Press, p. 232-256

според нивното работно искуство и претходно знаење, бидејќи потребите на учесниците се разликуваат од планираните. Така, директорите со повеќегодишно работно искуство во еден двогодишен циклус на стручно усовршување / професионален развој ќе имаат можност да работат во три задолжителните модули (но не и во истата група со директорите со прв мандат) и да изберат два модули од листата на изборни модули по желба. И едните и другите ќе имаат обврска да учествуваат на национална стручна конференција, која ќе се организира еднаш годишно.

-Активно учество во работата на повеќедневен стручен собир на државно ниво (еднаш годишно)

Резултатите од емпириското истражување покажаа дека моделот на стручното усовршување на сите директории на средните училишта на државно ниво се уште е исклучително интересен и потребен. Прифаќајќи ги овие резултати, овој најстар модел на стручно усовршување на директорите на училиштата кај нас останува да остане составен дел од предложениот систем на професионални усовршувања, првенствено поради рангираните потребите на директорите за едногодишно стручен собир, без оглед на годините на искуството на директорите. Планирани се и формално-содржински промени на овој модел во однос на досегашната ситуација. Поради воведување на модуларно стручно усовршување за сите директори, се покажа дека традиционалните „работилници“ на овие стручни собири станаа излишни, поради ненамерно повторување на содржините од други модели на стручни усовршувања, како и поради масовноста и неможноста за учество на сите, или на повеќето директори на семинарите. Исто така се ограничува времето на настапи за предавачи до најмногу еден час, а почитувајќи ги мислењата и предлозите на директорите според резултатите на ова емпириско истражување, бројот на избрани слушатели кои доаѓаат од редовите на искусни директори со теми од презентација на добри практики, ќе се зголеми во однос на другите предавачи.

-Активно учество во работата на девет задолжителни модули

За директорите во втората и третата година од првичниот директорски мандат во предложениот модел ќе се организираат двегодишна стручна усовршување и преку девет дефинирани модули:

- **Прв модул: Стратешки менаџмент во образованието**

Во дводневен семинар на директорите на стручни и научни предавања и на методот на искуствено учење ќе се стекнат со вештини за управување со училиштето, со теоретски објаснувања и усвојување на клучните стратешки поими, како што се стратегискиот менаџмент, лидерство, менаџмент, образовниот менаџмент и слично, да се запознаат со класичните и современите стратегии на лидерство во училиштата, како и за повеќе важни модели на стратешко менаџирање. На крајот на работа во овој модул, директорите ќе стекнат компетенции за анализа на околината во контекст на стратегискиот менаџмент.

- **Втор модул: Водење на воспитно-образовни установи**

Модулот е замислен како дводневен, а директорите ќе добијат компетенции на водење на воспитно-образовни институции преку стручни и научни предавања и метод на искуствено учење.

Во организациски смисла ќе се води сметка за претходно формирање на групите на учесници на семинарите, како во работењето на овие модули директорите не би биле на исто ниво со директорите кои имаат помалку години директорски

искуства. Работата со оваа група на директори во сите модули се темели пред се на методите на искуствено учење. Во текот на втората година стручното усовршување на директорите по слободен избор можат да избираат уште два од останатите шест модули, на кои се задолжени активно да учествуваат.

За овие директорите е задолжителен и дводневен стручен собир на државно ниво кој се организира еднаш годишно за сите директорите на училиштата. По завршениот двагодишен циклус на стручно усовршување, директорите ја повторуваат процедура и избираат изборни модули кои се сметаат за најпотребни за лично постојано стручно усовршување. На крајот на двегодишниот циклус на втората фаза на моделот на обуки за стручно усовршување на директорите на училиштата, се врши евалуација на циклусот, а директорите им се доделени соодветните ЕКТС-бодови кои ќе бидат неопходни за понатамошна ресертификација.

Модулите треба да се креираат согласно потребите на училишните директори. Емпириското истражување покажа дека новите директори на почетокот од својот прв мандат имаат најголема потреба од стекнување на поголеми вештини и знаења од ефективно лидерство, менаџирање со човечките ресурси, комуникациски вештини, администрирање и законодавство и донесување одлуки, а помалку од претприемачко лидерство и кризен менаџмент.

Слични потреби за дополнително професионално усовршување имаат и директорите со повеќе мандати.

Генерално, од Табела 20 може да се заклучи дека и покрај поминатите иницијални обуки за училишни директори, кај сите целни групи директори се јавува потребата за дополнително стручно усовршување во сите области на училишниот менаџмент.

Табела 1. Потреба на училишните директори за дополнително стручно усовршување

	Дали се потребни знаења и вештини:	**директор со прв мандат**	**директор со повеќе мандати**	**Вкупно**
1	a) Ефективно лидерство	4,96	4,98	**4,97**
2	m) Менаџирање со човечките ресурси	4,98	4,94	**4,97**
3	e) Комуникациски вештини	4,98	4,90	**4,95**
4	l) Администрирање и законодавство	4,98	4,88	**4,95**
5	k) Управување со материјално-финансики ресурси во училиштето	4,97	4,85	**4,93**
6	g) Донесување одлуки	4,95	4,88	**4,93**
7	c) Тимска работа	4,88	4,98	**4,91**
8	b) Инструкциско лидерство (директорот како педагошки раководител)	4,87	4,94	**4,89**
9	d) Менаџирање со проекти	4,86	4,85	**4,86**
10	f) Емоционално интелигентно лидерство	4,82	4,94	**4,86**
11	h) Менаџирање на конфликти	4,84	**3,85***	**4,53**
12	n) Друго (евалуација на работата на училиштето)	4,63	**3,96***	**4,44**
13	j) Претприемачко лидерство	**4,34***	4,21	**4,30**
14	i) Кризен менаџмент	**4,37***	**3,31***	**4,03**

Во однос на потребата за професионален развој и стекнување и развивање на социо-емоционалните компетенции како важен предуслов за успешно водење на училишната заедница, директорите во најголем број имаат потреба за јакнење на емоционалната самосвест (93%), ориентација кон успехот (90% од испитаниците), иницирање или менаџирање со промените (89%), како и во делот на усовршување на

вработените за подобрување на нивните перформанси (89%). Од Табела 21може да се заклучи дека скоро во сите области на социо-емоционалните карактеристики училишните директори имаат неопходна потреба од понатамошно стручно оспособување и усовршување, што мора да се земе предвид при креирање на содржините на модулите за професионален развој на директорите на училиштата.

Табела 2. Потреба од дополнителни обуки за стекнување на социо-емоционални компетенции на директорот на училиште

Емоционални карактеристики на директорот на училиште	**2=да**	**%**	**1=делумно**	**%2**	**0=не**	**%3**	**Средна оценка**
Емоционална самосвест: препознавање на сопствените емоции и нивниот ефект	139	93%	11	7%	0	0%	**1,93**
Ориентација кон успехот: Настојување да се работи подобро и да се постигне посакуваниот успех	135	90%	15	10%	0	0%	**1,90**
Катализатор на промени: иницирање или управување со промените	134	89%	16	11%	0	0%	**1,89**
Усовршување на другите луѓе: помош на вработените за подобрување на работата	133	89%	17	11%	0	0%	**1,89**
Инспирација: инспирирање и водење на вработените во организацијата	122	81%	28	19%	0	0%	**1,81**
Прецизна самопроценка: познавање на сопствените сили и ограничувања	112	75%	38	25%	0	0%	**1,75**
Управување со проблеми: решавање на инетреперсонални конфликти	112	75%	34	23%	4	3%	**1,72**
Самодоверба: чувствување на сопствените вредности и способности.	94	63%	56	37%	0	0%	**1,63**
Услужливост: Препознавање и задоволување на потребите на вработените и клиентите	89	59%	61	41%	0	0%	**1,59**
Самоконтрола: Инхибиција на емоциите во корист на постигнување на цели и организациски норми	78	52%	72	48%	0	0%	**1,52**
Доследност: Отвореност и доследност во вредностите, емоциите и однесувањето	78	52%	72	48%	0	0%	**1,52**
Прилагодливост: флексибилност во работа со променливи ситуации и препреки	69	46%	81	54%	0	0%	**1,46**
Оптимизам: позитивен поглед кон светот, иднината и секојдневието	69	46%	81	54%	0	0%	**1,46**

Иницијатива: Активност и склоност кон акции	56	37%	94	63%	0	0%	**1,37**
Емпатија: Разбирање на другите и активно интересирање за нивните проблеми. Способност за препознавање и сочувствување со емоциите кои другите ги чувствуваат	55	37%	93	62%	2	1%	**1,35**
Впечаток: другите да се согласат со иницијативата	64	43%	74	49%	12	8%	**1,35**
Свесност за организацијата: Набљудување на политичките односи во организацијата	38	25%	103	69%	9	6%	**1,19**
Тимска работа: градење на однос за создавање на заедничка визија и синергија	32	21%	106	71%	12	8%	**1,13**

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Оваа научно истражување има за цел да ја истражи емоционалната интелигенција како фактор за стекнување соодветни стручни компетенции во кариерниот развој на директорите на училиштата. Добиените резултати од емпириското истражување, но и од истражувањето на бројната литература во ова подрачје, доведоа до низа откритија кои можат значително да придонесат за понатамошен развој на моделите на стручното усовршување на директорите на средните училишта во Република Северна Македонија во сферата на училишниот менаџмент со цел подобрување на квалитетот на директната работа на училишните директори.

Со теориската анализа на проблемското подрачје и емпириското истражување со цел евалуација на постојниот модел на стручно усовршувања на директорите на училиштата во нашата земја, се дојде до значајни сознанијаа кои овозможуваат да се направат релевантни заклучоци, чии резултати може да се изнесат во форма на предлози, сугестии, тврдења и решенија за успешно (ре)дизајнирање на задолжителните обуки на директорите на средните училишта во Република Македонија.

Врз основа на теоретската анализа се дојде до релевантни заклучоци за трендовите на унапредување на стручното усовршување на директорите, обединување на постојните модели од аспект на работното искуство на училишниот директор со цел стручно усовршување на директорите на основните и средните училишта. Притоа, како најважни и најприсутни се истакнаа моделите на стручноусовршување чија цел е да се произведат трансациски и трансформациски директор и директорот кој раководи „така да служи со срцето и умот“. Во таа насока, училишниот директор мора да поседува социо-емоционални компетенции, односно емоционална интелигенција.

Во светски размери најзастапени се два најпрестижните модели на стручно усовршување, менторско водење и моделот на модуларно стручно усовршување, а врз основа на работно искуство на директорите, постојните модели се обединети во три основни групи: модели кои се спроведуваат пред преземање на функцијата директор

(стручно усовршување), во првите години на мандатот (воведување) и за време на траење на функцијата (континуирано, односно развојно стручно усовршување).

Теориското и емпириското истражување кое е спроведено ќе придонесе и за подобро разбирање на основните поими поврзани со стручното усовршување на директорите на основните и средните училишта во училишното управување.

Резултатите од истражувањето може да помогнат во практичното поставување на нов систем на модели за стручно усовршување на директорите на средните училишта во Република Северна Македонија во училишниот менаџмент. Најголемо подобрување се очекува во делот на стручното усовршување што се однесува на новите директорите и практичното користење на првиот чекор на предложениот хипотетички модел, во кој, во замена за непостоењето на стручното усовршување на директорите пред нивното стапување во функција, отвора можност за систематски и потемелен влез во улогата училишен директор. Со тоа би се направил голем напредок во областа на стручното усовршување на директорите на почетокот на нивното работење. Резултатите од истражувањето исто така укажуваат на потребата од проектирање на специфичен систем на модел на стручно усовршување на директорите на училиштата со оглед на претходните менаџерски искуства на директорите, што како практика беше искористено и презентирано со практичното користење на втората етапа на предложената хипотетичка модел.

Уште повеќе, истражувањето покажа дека успешните директори поседуваат изразена емоционална интелигенција. Тоа го препознаваат и директорите вклучени во емпириското истражување и со своите одговори покажуваат висок процент на потреба за развивање и јакнење на сопствените социо-емоционални компетенции.

Проектирањето на подобрување на квалитетот на стручното усовршување на директорите на средните училишта во Република Северна Македонија во делот на училишен менаџмент е еден од клучните критериуми за научната вредност на новите сознанија добиени од ова истражување, кое преку практична примена на теориските проекции и практична примена на предложениот модел на стручно оспособување и усовршување на училишните директори, значи и научна верификација на предложениот модел и, последователно, да придонесе за професионален развој на директорите на основните и средните училишта и за поквалитетно менаџирање, водење и раководење со училиштето.

БИБЛИОГРАФИЈА

Adair, J. (2007). Leadership for Innovation. London: Kogan Page.

Adams, J. D. (1986). *Transforming Leadership*. Alexandria, VA: Miles River Press. *Administrative Science Quarterly*, 45, 187-231.

Ainoia, J. (2011). What Are the Different Types of Professional Training and Development? Dostapno: www.wisegeek.com

Al-Gasim, S. S. (1991). The relationship between principal leader behavior and middle school climate in Hail District, Saudi Arabia . Unpublished dissertation.

Alimo-Metcalfe, B. (1998). *Effective Leadership*. Local Government Management Board, London.

Amabile, T. (1988). The intrinsic motivation principle of creativity. In Staw, B. and Cummings, L.L.(Eds.), *Research in Organizational Behavior, Volume 10*. Greenwich, CT: JAI Press.

American Association of Colleges for Teacher Education. (2001, March). PK-12 educational leadership and administration (white paper). Washington, DC.

Anderson, M., E. (1991). Principals: How to Train, Recruit, Select, Induct, and Evaluate Leaders for America's Schools. Eugene: University of Oregon, Eric Cle- arinhouse on Educational Management, ED 337 843.

Andrilović, V., Čudina, M. (1985). Osnove opće i razvojne psihologije. Zagreb: Školska knjiga.

Appleberry, J. B., & Hoy, W. K. (1969). The pupil control ideology of professional personnel in 'open' and 'closed' elementary schools. *Educational Administration Quarterly, 5*, 74-85.

Aquino, G. (1985). *Educational Administration*. Quezon City: Rex Printing.

Argyris, C. (1958). The organization: What makes it healthy? *Harvard Business Review*, March-April, 107-116.

Ashforth, B. (1985). Climate formation: Issues and extensions. *Academy of Management Review, 10*, 837-847.

Bachman, W. (1988). Nice guys finish first: A SYMLOG analysis of U.S. Naval commands. In Polley, R.B. et al. (Eds.), *The SYMLOG practitioner: Applications of small group research*. NY: Praeger.

Bahtijarević-Šiber, F., Sikavica, P., Pološki-Vokić, N. (2008). Temelji menadžerstva. Zagreb: Školska knjiga.

Bailey, S. S. (1988). The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers. Unpublished dissertation.

Bal, J., Jong, J. (2007). Improving School Leadership. Report for the Netherlan- ds: OECD Review Background.

Bancroft, R. M. (1986). Principal's leadership style and school climate. Unpublished dissertation.

Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transfor- mational leadership: a test of antecedents. Journal of Leadership and Organi- zational Studies, 11 (4), London, Sage, str. 26 – 40.

Barnett, K., McCormick, J., Conners, R. (2000). Leadership behavior of secon- dary school principals, teacher outcomes and school culture, a Paper presen- ted at the Australian Association for Research in Education Annual Conferen- ce, Sydney, 4.-7. 12. 2000.

Bar-On, R. (2000b). Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference, London, May 18.

Barrick, M.R., Mount, M.K., and Strauss, J.P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology, 78*.

Boyatzis, R., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass.

Brothers, L. (1989). A biological perspective on empathy. *American Journal of Psychiatry, 146* (1), 10-19.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush, T., Middlewood, D. (2005). Leading and Managing People in Education**.** London, SAGE.

Byron, K. L. (2003). Are better managers better at 'reading' others? Testing the claim that emotional intelligence predicts managerial performance. Unpublished dissertation,

Caruso, D.R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager* . San Francisco: Jossey-Bass.

Catholic Health Association (1994). *Transformational leadership for the healing*

Cherniss, C. and Adler, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organizations*. Alexandria, Virginia: ASTD.

Cohen, L., Manion,L., Morrison, K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ*. New York: Berkley Publishing Group. Covey, S. R. (1991). *Principle-Centered Leadership*. New York: Summit Books.

Copland, M. A. (1999). Problem-based learning, problem-framing ability and the principal selves of prospective school principals (Doctoral dissertation, Stanford University, 1999). Dissertation Abstracts International, 60/08, 2750.

Darling-Hammond L., Hightower, A., Husbands, J., LaFors, J., Young, V., Christopher, C. (2005). Instructional Systemic Change: The Story of San Diego's Reform. Lanham, MD: ScarecrowEducation.

Delanshere, G. Petrovsky, A. (1994). Capturing Teacher Knowledge: Performan- ce Assessment. Educational Researcher, 23, Washington DC, AREA, str.11–18.

Dembowski, F. L. (1998). The Assessment of Management Policies and Practi- ces in School Districts. Conference paper, EDRS Price MF01/PC01. Devos, G., Tuytens, M. (2006). Improving School Leadership. University Gent: Department of Educational Studies.

Domović, V., Oldroy, D. (2005). Teacher Education in Croatia and other European Countries. Zagreb: MZOŠ.

Fleishman, G. (1973). *Current developments in the study of leadership*. Carbondale, IL: South Illinois University Press.

Franković, D., Pregrad Z., Šimleša, P. (ur.) (1963). Enciklopedijski rječnik peda- gogije. Zagreb: Matica Hrvatske.

Gantt, S. P., & Agazarian, Y. M. (2004). Systems-Centered Emotional Intelligence: Beyond Individual Systems to Organizational Systems. *Organizational Analysis*, *12*(2), 147-170.

George, J.M. and Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.

Gibbons, T. C. (1987) Revisiting the question of born vs. made: Toward a theory of development of transformational leaders." Unpublished dissertation, Fielding Institute.

Glasser, W. (2001). Kvalitetna škola. Zagreb: Alineja.

Goldring, E., Sims, P. (2005). Modeling creative and courageous school lea- dership through district-community-university partnerships. Educational Po- licy, 19 (1), London, Routledge, str. 223 – 249.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.

Granott, N. (1998). We learn, therefore we develop: Learning versus development — or developing learning? In M.C. Smith, & Thomas Pouchot (Eds.), Adult learning and development: Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A., Kepner, K. (2002). Transformational Leadership: Transformation of Managers and Associates. Dostupno: www.edis.ifas.ufl.edu

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. Journal of Educational Administration, 30(3), 35-48.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change reflection on the practice of instructional and transformational leadersship. Journal of Education, 33 (3), Cambridge, Cambridge Press, str. 329 – 333.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership: How has the model evolved and what have we learned? Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement, 9, 157191.

Hallinger, P., & McCary, C. E. (1992, March). Developing the strategic thinking of instructional leaders (Occasional Paper No. 13). Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education, The National Center for Educational Leadership.

Hallinger, P., Heck, R.H. (1997). Exploring the Principals Contribution to Scho- ol Effectiveness: 1980 – 1995 School Effectiveness and School Improvement, 8 (4), London, Routledge, str. 1 – 35.

Karstanje, P. (2007). Project: Educational Management Training Development, Kick-of workshop. Zagreb, 10. listopada 2007. Radni materijal.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1952). Some recent findings in human relations research. In E. Swanson, T. Newcombe, and E. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*. New

Kotter, J., Cohen, D. (2002). The Heart of Change. Boston: Harvard Business School Press.

Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 23*(3), 31-48.

Leithwood, K., Day, C. (2007). Successful School Leadership in times of chan- ge. Toronto: Springer.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning (Learning From Leadership Project Executive Summary). New York: The Wallace Foundation.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2nd ed.). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Mazzeo, C. (2003). Improving teaching and learning by improving school le- adership. Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices

McGregor D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.

Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F.

Milović, S. (2010). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj, u Zborniku ra- dova "Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj". Zagreb: AZOO, str. 30 – 31.

Monk, D., Plecki, M. and Killeen, K. (2003). "Examining Investments in Teacher Professional Development: A Look at Current Practice and a Proposal for Improving the Research Base." School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections. New York: Eye on Education.

Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual, 2nd Ed*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mulford, B. (2003). The role of school leadership in attracting and retaining te- achers and promoting innovative schools and students. Comisioned paper by the Commonwealth Department of Education Science and Training for their. Review of Teaching and Teacher Education. Dostupno: www.dest.gov.au

National Center for Education Statistics. (2006). Schools and Staffing Survey. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Norton, M. S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, *56*(1), 43-45.

Owen, J. (2005). How to Lead. London: Pearson Education Ltd.

Pastuović, N. (1999). Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživot- nog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.

Petar, S., Vrhovski, I. (2004). Ljudska strana upravljanja ljudima. Zagreb: Mo- zaik knjiga.

Popović, D. (2007). Profesionalni razvoj nastavnika. Stručni skup "Profesional- ni razvoj nastavnika", Sremski Karlovci, 27. studenoga 2007. Radni materijal.

Rijavec, M. (1994). Uspješan menadžer. Zagreb: MEP Consult.

Robinson, C. (2003). Catalog and Guide to Federal Funding Sources for Professional Development in Education (2003—Update), Washington, DC: The Finance Project.

Sabo, D., Barnes, K., & Hoy, W. K. (1996). Organizational health and decision participation: An empirical analysis of healthy interpersonal dynamics and teacher participation. *Journal of School Leadership, 6*, 576-599.

Šalaj, B. (2002). Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država,Politička misao, 34 (3), Zagreb, Fakultet političkih znanosti, str. 127 – 144.

Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2001). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Sanders, N. M., Simpson, J. (2005). State policy framework to develop highly qualified administrators. Washington, DC: CCSSO.

Schneider, B., & Reichers, A. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.

Smith, D. (1996). The Following Part of Leading, the Leader of the Future. San Francisco: Jossey-Bass.

Staničić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju, Napredak, 148 (2), Za- greb, HPKZ, str. 173 – 191.

Taylor, G.J., Parker, J.D.A., and Bagby, R.M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 27*(3), 339-354.

Usdan, M., McCloud, B., & Podmostko, M. (2000). Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship. A Report of the Task Force on the Principalship School Leadership for the 21st Century Initiative Institute for Educational Leadership. Author Institute for Educational Leadership: Washington, DC.

Verbiest, E. (ur.) (2001). A Cross-European Survey on Training School Lea- ders. U: Leading Schools for Learning (ur. D. Oldroyd). Ljubljana: Šola za rav- natelje. 193-222.

Young, M. D. (2002, February). Ensuring the university's capacity to prepare learningfocused leadership. Report presented at the meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership, Racine, WI.

Петковски. К, Алексова М.*„Водење на динамично училиште"*, Битола 2013

Петковски. К, Јошевска.Ф, „*Предизвиците на менаџментот и лидерството во воспитно-образовните организации*"', Битола, 2015

Петковски. К, Јошевска.Ф, *„Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации"*, Битола, 2015

Петковски. К, Терзиоска В. *„Менаџирање со човечки ресурси во училиштата"*, Битола 2013

MOTIVATION AS A MEDIATING FACTOR IN THE REALIZATION OF GIFTEDNESS

Gorica Popovska Nalevska

Internacional Slavic University "Gavrilo Romanovic Derzhavin", Facylty of Psychology, Sveti Nikole and Bitola, North Macedonia

popovska.g@gmail.com

Abstract

Interacting between three sets of factors is especially important in order to manifest the gift or talent. The first group is made up of over-average genetic potentials - dispositions converted into dynamic systems, which are call capabilities. The second group is the cognitive-motivational sphere of personality - the dynamic forces in human behavior, and the third group is the favorable external stimuli (social climate, material condition, educational support, etc.). The components of motivation are personality traits such as dedication, persistence, ambition and emotional stability.

The issue of motivation is relevant to all students. Motivation is an important factor for learning success. It encourages the learner to learn, create, and has a proactive attitude towards learning. However, for some specific groups of students, not only are the fundamental principles of motivation relevant, but there are some additional principles or issues that need to be considered. The purpose of this paper is to review the key motivational issues relevant to gifted and talented students, and more specifically, the refinements or adaptations of these issues that are required to more effectively target these students. Success in developing giftedness and creativity is based on the concept of open education, which involves maximizing student engagement in self-determined learning, individual differentiation, cooperative work, discovery learning and project-oriented learning. Following from this, a variety of pedagogical strategies are proposed which educators can use to enhance or sustain gifted and talented students.

Keywords: motivation, gifted students, teaching strategies.

МОТИВАЦИЈАТА КАКО ПОСРЕДУВАЧКИ ФАКТОР ВО РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА НАДАРЕНОСТА

Апстракт

За да се манифестира надареноста кај поединецот особено е важна интеракцијата помеѓу три групи на фактори. Првата група ја сочинуваат изразено надпросечни генетски потенцијали – диспозиции претворени во динамички системи, наречени способности. Втората група ја чини конативно-мотивациската сфера на личноста - динамичките сили во човековото однесување, а во третата група се поволните надворешни стимулатори (социјалната клима, материјалната состојба,

образовната поддршка и сл). Компонентите на мотивација се особини на личноста како што се посветеност, упорност, амбиција и емоционална стабилност.

Прашањето за мотивацијата е релевантно за сите ученици. Мотивацијата е важен фактор за успех во учењето. Го охрабрува ученикот да учи, да создава и да има проактивен став кон учењето. Сепак, за некои специфични групи на ученици, во кои спаѓаат и надарените, значајни се не само основните принципи на мотивација, но и некои дополнителни принципи или прашања што треба да се земат во предвид при нивната едукација.

Целта на овој труд е да се разгледаат клучните мотивациони прашања релевантни за надарените и талентирани ученици, поточно адаптациите кои се потребни да се направат за поквалитетна едукација на оваа група ученици. Успехот во развивањето на надареност и креативност се заснова на концептот на отворено образование, што подразбира максимално вклучување на учениците во самоопределено учење, диференциран пристап, кооперативно учење, учење со откривање и учење низ проектни активности. Во трудот се предложени различни педагошки стратегии кои наставниците можат да ги користат за подобрување и одржување на мотивацијата за учење на надарените ученици.

Клучни зборови: мотивација, надарени ученици, наставни стратегии.

1.Introduction

In defining and identifying giftedness, motivation often emerges as a core element of gifted students' performance. For example, Renzulli's (1978) three-ring conception of giftedness identifies task commitment (reflecting motivation) as one of the three components of giftedness (the other two being above-average ability and creativity). Additionally, in describing the process by which giftedness is translated into talent, Gagné identified a group of catalytic factors including motivation (Gagné, 1995; see also Gross, 2002).

Giftedness is a concept which has intrigued researchers and educators for centuries because it is difficult to define. First definitions of giftedness were related to the interviewees' intelligence quotient (IQ) scores on the Stanford-Binet Intelligence Test (Terman–Oden, 1947). However, over the last few decades, this attitude has changed to include more than one kind of intelligence. The most famous attempt in this direction was Gardner's definition of Multiple Intelligences (Gardner, 1983). Gardner (1983) distinguishes between eight types of intelligence: linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalist.

When defining giftedness, consideration should be given not only to its cognitive, but to its affective dimension as well.

Personality traits are usually described as "catalysts" depending on whether the combination of above-average abilities succeeds and develops. Four personality traits are important for realizing potential gifting:

• Openness to new experiences – recognition;

• Positive self-image - accepting one's self as it is, high self-esteem. Highly gifted children are subject to negative self-esteem due to high self-criticism;

• Autonomy - advocating for their own views, not favoring the opinion of the majority under the influence of social pressure and not adapting to environmental criteria. Gifted people have a strong internal sense of control, which is reflected in greater endurance, willingness to take responsibility and initiative in the workplace;

• Stress Resistance - Gifted children are sensitive to environmental concerns and injustices, and are prone to vigorous emotional reactions. High intellectual ability allows for more successful coping with stress, a strong sense of humor, and less anxiety than others.

Finally, recent studies have shown that gifted students are highly motivated (Kahyaoglu, 2013; Al-Khasawneh–Al-Omari, 2015), which implies that motivation plays an important part in defining giftedness. In Renzulli's (1986) three-ring definition of giftedness; task-commitment, above average ability and creativity are taken as the defining factors.

The lack of motivation in today's education system is particularly pronounced among gifted children. In the past, it was thought that teachers very often viewed interest and high levels of motivation as characteristics of gifted students, as well as their assumption that predisposition in itself serves to motivate students. This interpretation is due to the mistaken paradigm that intellectual ability, in particular the capacity to perform mental activities, is in itself sufficient to create self-motivation and success in school. However, not all gifted and talented students are motivated and many fail at school.

True gifting, despite high general or specific ability, if not combined with motivational factors, will not manifest. Motivation is the influence that causes, directs and sustains people's desired behavior. It is defined as an activity or process that initiates an action, aimed at a predetermined goal, that a person will achieve only if motivated. The intensity of the motivation to perform a particular activity is influenced by the assessment of the importance of a goal, the expected effort required to reach the goal, and the likelihood that the goal will be achieved.

Regarding the characteristics of motivation and personality as perceived specificities of gifted individuals, the following sets of traits and consequences are distinguished:

• Working energy - vitality, drive, endurance;

• Goal orientation - persistence, diligence, commitment to the task;

• Interest - excitement, enthusiasm, fascination with the problem;

• Self-perception - a positive self-image, self-esteem, self-esteem;

• Independence - autonomy, self-sufficiency, individualism, dominance, self-direction, non-conformity, initiative, risk preparedness.

When discussing motivation, it is important to make a distinction between self-determined and controlled actions. Self-determined actions are those which individuals freely choose and want to do. This means that the only incentive for undertaking these kinds of actions comes from one's enjoyment and interest in a particular activity i.e. intrinsic motivation. On the other hand, controlled actions are those which are determined externally. Therefore, they come as a result of extrinsic motivation (Brophy, 2004). Studies have shown that intrinsically-oriented learning tends to be more beneficial than extrinsically-oriented, since intrinsically-motivated people show enhanced performance, persistence, and creativity (Deci–Ryan, 1991), as well as self-esteem (Deci–Ryan, 1995). However, the attitude towards extrinsic motivation has changed. Today, it is thought that intrinsic motivation and extrinsic reward can work together toward motivated learning.

Gifted learners can be both intrinsically and extrinsically motivated. Intrinsic motivation is considered to be a hallmark of gifted learners (Winner, 1996). Their self-driven desire allows them to focus on the same activity for a long time, without distraction (Brophy, 2004). A disadvantage of their strong motivation may be exhaustion (Roeper, 1991).Transformation of external motives into internal is possible if:

- enable the learner to achieve success and thus to enjoy learning;
- create conditions for self-control, self-assessment and awareness of the ultimate goal to be achieved;
- allow the learner to research, which will naturally increase their curiosity;

- allow the learner to choose learning strategies and techniques that are most appropriate to their personality.

2. Motivating the gifted and talented: relevant research

There are a few key issues in motivation, which are relevant to gifted and talented students (Andrew, 2002).

Students' beliefs about "smartness"

Students' views of what 'smartness' means can hold implications for their motivation. It is not uncommon for gifted and talented students to have experienced success without a great deal of effort, preparation, organisation, or study. The difficulties surrounding effortless success arise when students conclude that to be smart an individual needs to do things easily and without effort, preparation, or organisation (Winebrenner,2001). The potential problems surrounding this view of 'smartness' are multifold. If students believe that 'smartness' involves success with little or no effort, they can be quite unsettled when they need to do work that is challenging or requires some level of struggle. This is because they may draw the conclusion that theirexperience of challenge or difficulty implies they lack ability.

The perceived risks of effort

Some students can see effort as a risky commodity because it can imply (in their minds) that they lack ability. In fact, research has demonstrated that students who succeed with less or little effort are viewed by others as more competent than students who invest relatively greater effort (Covington, 1992, 1998). This is not to suggest that educators should diminish the value of effort. Effort is a valuable educational property because it is clearly a very important aspect of schoolwork over which students have most control. It seems that students are less inclined to see that the quality of their effort reflects on their ability (McNabb, 1997).

Students' implicit theories

Implicit theories refer to the beliefs students hold about the nature of intelligence. These implicit theories can impact on their motivation. In the most general form, students can see intelligence as something that is a fixed and immutable entityor as an incremental dimension that can be changed or improved upon (Dweck, 1991). Many come to learn that their success can be achieved by dint of natural ability alone. By implication, they do not need to develop more effective skills or extend themselves much beyond what their ability enables them to achieve. To foster incremental views of intelligence, it is important to communicate to students that intelligence can be developed further. Importantly, however, students need to test this proposition. It is best tested when they seek out tasks and activities that are challenging but achievable and they develop the skills needed to meet these challenges. When they meet these challenges successfully and there is evidence of skill development, it is then important for them to reflect on the lesson learnt — namely, that intelligence can be further developed (McNabb,1997). It is also important to provide clear task-based feedback on students' work. This entails focusing on the work itself and not so much on the student or his or her ability. Another way to enhance students' sense of control is by giving them greater input into decisions that affect them. Choice and input can encompass students contributing to content, methods by which that content is delivered, and indeed the

methods and criteria for (authentic) assessment. The development of students' meta-cognitive strategies can also enhance their sense of control. One way to develop such skills is to encourage students to evaluate their own work and to view this work analytically (Garcia & Pintrich, 1994; Martin, 2001, 2002, in press; Miller, Greene,
Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996). This is an important skill because it develops students'ability to monitor their progress and to make appropriate adjustments when required. The teacher may then evaluate the student's work and both teacher and student can compare their analyses.

Fear of failure

Fear of failure can be a particular problem for gifted and talented students. The identity and self-concepts of these students can be founded on their ability and their capacity to demonstrate that ability (McNabb, 1997). When students' sense of worth is primarily based on their ability to achieve, any performance or evaluative situation can threaten their worth and this can evoke a fear of failure. Overstriving refers to students who work diligently, expend a great deal of effort in study and practice, and try extremely hard. Importantly, however, they do so primarily to avoid failing, disappointing teachers or parents, or being seen to be 'dumb'. That is, they avoid failure by succeeding (Covington, 1992; Covington & Omelich, 1991). Although overstriving can lead to high levels of achievement, it is also often accompanied by anxiety and self-doubt, thereby rendering the educational process a somewhat unpleasant one. Defensive pessimists are students who setunrealistically low expectations leading up to a performance or evaluative situation (Norem & Cantor, 1986a, 1986b; Norem & Illingworth, 1993). In doing so, they lower the standard for satisfactory performance, thereby reducing the chances of failure against this lower standard. They also reduce the disappointment of poor performance should it occur and so have prepared themselves (and others) for this poor performance – cushioning its blow. In a similar way to defensive pessimists, gifted and talented students have been found to strategically regulate their expectations to reduce the likelihood of failure (Davis & Rimm, 1998; Rimm, 1997).

Perfectionism

When addressing perfectionism amongst students, it is important to clearly recognise and communicate the difference between excellence and perfection. Many motivated students recognize this difference and are satisfied with the former. This means that they can tackle and complete other assignments and study and do well across many or all subjects. It may also be important to set strict time limits, reading limits, writing limits, or double-checking limits for some students, ask students to articulate these parameters, and encourage them to adhere to these parameters.Another way to tackle perfectionism is to encourage students to aim to be academic allrounders. For example, they might aim to become good in many facets of schoolwork rather than being perfect in just one or two.

Attaining an appropriate balance between challenge and skill

Research suggests that students are most engaged in what they do when their level of skill appropriately matches the level of challenge. Vygotsky (1978), for example, identified this as the 'zone of proximal development' .According to psychologists, when individuals are in a flow state they are absorbed by the task and are less inclined to worry about how they compare with others or how they will be evaluated. As noted above, students are in flow and

totally absorbed and interested when the level of challenge matches their level of skill. When the level of challenge markedly exceeds their level of skill, they feel anxious. When their level of skill is
low and the challenge is low, they are apathetic (they believe they are not capable of doing it, and in any case, it is not worth doing). Where the skill level exceeds the challenge level, students may first be relaxed but are soon bored. Indeed, the latter student parallels many a disengaged gifted student. As the framework suggests, it is fundamental that these students are presented with challenges that are appropriately matched to their skill. Also in addition to a balance between challenge and skill, individuals must also have a sound self-belief and sense of control.

The way students view competition

The final motivation issue to address in relation to gifted and talented students relates to competition. Competition, for many underachieving gifted and talented students, is feared. Covington (1992) termed competition a zero-sum game: for some students to win others must lose. Losing for underachieving gifted and talented students can reflect poorly on their core identity (being able) and sense of worth (Clinkenbeard, 1994). Indeed, gifted and talented students who have a high fear of failure often avoid competition unless they are likely to win (Davis & Rimm, 1998). This is not to suggest that students or classrooms need to be more competitive. Rather, students can cope better in a competitive system through a greater task focus in the classroom, more personalised standards and benchmarks for excellence, and less focus on comparisons with others.

3. Using self – determination theory in the classroom

A recent theory of motivation based on the idea of needs is self-determination theory, proposed by the psychologists Edward Deci and Richard Ryan (2000), among others. The theory proposes that understanding motivation requires taking into account three basic human needs:

- autonomy - the need to feel free of external constraints on behavior;
- competence - the need to feel capable or skilled;
- relatedness - the need to feel connected or involved with others.

The key idea of self-determination theory is that when persons (such as you or one of your students) feel that these basic needs are reasonably well met, they tend to perceive their actions and choices to be intrinsically motivated or “self-determined”. In that case they can turn their attention to a variety of activities that they find attractive or important, but that do not relate directly to their basic needs. For example, some individuals might read books that theacher suggested, and others might listen attentively when theacher explain key concepts from the unit that you happen to be teaching. If one or more basic needs are not met well, however, people will tend to feel coerced by outside pressures or external incentives. They may become preoccupied, in fact, with satisfying whatever need has not been met and thus exclude or avoid activities that might otherwise be interesting, educational, or important. If the persons are students, their learning will suffer.
What are some teaching strategies for supporting students’ needs? Educational researchers have studied this question from a variety of directions, and their resulting recommendations converge and overlap in a number of ways. For convenience, the recommendations can be

grouped according to the basic need that they address, beginning with the need for autonomy. A major part of supporting autonomy is to give students choices wherever possible (Ryan & Lynch, 2003). The choices that encourage the greatest feelings of self-control, obviously, are ones that are about relatively major issues or that have relatively significant consequences for students, such as whom to choose as partners for a major group project. But choices also encourage some feeling of self-control even when they are about relatively minor issues, such as how to organize your desk or what kind of folder to use for storing your papers at school. It is important, furthermore, to offer choices to all students, including students needing explicit directions in order to work successfully; avoid reserving choices for only the best students or giving up offering choices altogether to students who fall behind or who need extra help. All students will feel more self-determined and therefore more motivated if they have choices of some sort. Teachers can also support students' autonomy more directly by minimizing external rewards (like grades) and comparisons among students' performance, and by orienting and responding themselves to students' expressed goals and interests.

A second strategy for using self-determination theory is to support students' needs for competence. The most obvious way to make students feel competent is by selecting activities which are challenging but nonetheless achievable with reasonable effort and assistance (Elliott, Thrash &, Mapes, 2003). There are some strategies that are generally effective even if you are not yet in a position to know the students well. One is to emphasize activities that require active response from students. Sometimes this simply means selecting projects, experiments, discussions and the like that require students to do more than simply listen. Other times it means expecting active responses in all interactions with students. Another generally effective way to support competence is to respond and give feedback as immediately as possible.

A third strategy for using self-determination theory is to support students' relational needs. The main way of support students' need to relate to others is to arrange activities in which students work together in ways that are mutually supportive, that recognize students' diversity, and minimize competition among individuals.

4. The role of the teacher in the education of gifted

The development of gifted students cannot be observed without perceiving the role of the teacher.

The personal method of work of the teacher, the way of communication and cooperation with the students, possessing social skills and competences, are a prerequisite for quality teaching work, which includes working with gifted students.

By choosing relevant didactic strategies, the teacher is given the opportunity to create different teaching methods, which gives new teaching quality, increased interest and motivation, develops curiosity for research, and all of which leads to the development of students' giftedness. . The teacher must have professional, didactic-methodical as well as social and personal competencies.

Active teaching along with its activities, curriculum integration, interactivity, teamwork, research, individualization, according to the needs and goals, proves to be the best model that fulfills the basic principles of the educational process. Active teaching is one initiated by the teacher. Practice has also shown that familiarizing with the results of success, the possibilities for applying the acquired knowledge, setting deadlines for performing tasks, praising, creating a stimulating atmosphere prove to be effective methods of external stimulation within active teaching. And the ultimate goal is to create the intrinsic motivation, the desire, the will that will motivate the student to develop their own abilities and

dispositions. Due to the above facts, it is necessary for the teacher to implement active teaching which in practice gives the best results when it comes to motivation.

Good practice for gifted students is also good practice for all students in the class. Teachers can support gifted students and make maximum progress by developing appropriate strategies. We propose a few important:

- Introducing students' interests. Each school year, it is desirable for students to complete an inventory of interests that will help the teacher tailor the curriculum properly;
- Compact the curriculum and provide enrichment activities. Provide environments that are stimulating, and address cognitive, physical, emotional, and social needs of gifted children in the curriculum. Let the students move quickly through the required curriculum content and onto more advanced material
- Organizing a differentiated approach to teaching. Different tasks by weight levels are set that relate to the same type of activity. Gifted and talented students can start at a higher level and skip easier tasks;
- Allow them to choose an activity that is interesting to them, which does not have to be related to the curriculum. They can also work on their own independent project;
- Don't assign extra work to gifted children who finish assignments early. This is unfair and frustrating to them. Simply offering more of the same only restricts further learning. Instead, allow those children to work on independent projects or other unfinished work when they finish an assignment early.
- Ask the gifted students questions they want to answer, thereby enabling them to relate to the class and course content. Other students will also learn from them, and the gifted will feel important and accepted;
- Gifted students are not good at everything. The teacher should check that the gifted student has understood it, just as he or she does with other students. A gifted student may not say that something is unclear to him because he is used to perceiving it as perfect and best. There is always an area where the gifted are less good;
- Sometimes they can be frustrated and give up on the task. They are accustomed to quickly resolving and understanding the task, so they may be prone to failure. The teacher can help with small tips and guidance, but not with ready answers;
- Explore many points of view about contemporary topics and allow opportunity to analyze and evaluate material. Allow open forums and debates in the classroom about controversial issues. As a teacher of gifted children, take an active stance. Be an advocate for gifted students. Utilize specialized training to ensure the ability to meet the needs of gifted students. Share personal interests with all students, to enrich and expand their world.
- Provide them with books and literature that are in their area of interest;
- Gifted students can be the best teacher assistants, they want to be in the role of teachers;
- Don't let their curiosity and their questions count for you. They are not trying to be indecent and undisciplined, they are just very curious;
- Inform them of current competitions and allow them to work on the competition assignments once they have completed the assigned tasks in the lesson;
- Address the counseling needs of each student to support emotional growth, as needed. Some gifted students have issues regarding anger, boredom, bullying, delinquency, isolation, depression, peer relations, perfectionism, dropping out of school, stress, frustration, and underachievement. About 20-25% of gifted students have emotional difficulties.

- Modeling social situations. Social situations can be challenging for some gifted students who have low levels of social skills. Positive practice is role-playing or simulating real-world situations in the classroom;
- Sharing current events. Current events are important to incorporate into the curriculum, so that the gifted can use their talents to solve real-world problems;
- Involve mentors. The mentor is an experienced person who provides information, counseling, support and feedback to the mentee. Mentoring is a way to help personal and career development of the gifted. The mentor is usually an expert in the area of interest to the gifted student.

5. Conclusion

A gifted child is a challenge for the entire school system, and especially for the teacher. There are many reasons for this: a gifted child needs more encouragement, knowledge, activity; the teacher should be prepared for different situations, questions, answers for the gifted child; situations have also been reported where the gifted child knows more about a topic than the teacher; there are certain methodical forms of work with gifted children that are not easy to organize and realize, and the teacher plays a major role in this. These and many other reasons suggest that it is not easy to teach gifted children, but it is extremely important and necessary.

Quality education of gifted students implies that teachers need to have developed didactic-methodical competencies for inclusive classroom education, they need to supports the abilities and recognizes the abilities of all students. The implementing of innovative, creative and active strategies will benefit all of the children in the classroom, not just the gifted ones.

Teachers must have social support and adequate education to work with gifted children, because gifted children are the wealth of every society. As Freeman (2001) points out: "... Although gifted are only persons, they are also national resources, and the future of each society depends on the development of the potential of young people. No country can afford to lose them".

Literatura

Al-Khasawneh, F.M, Al-Omari, M.A. (2015). Motivation towards learning English: the case of Jordanian gofted students. *International Journal of Education*, Vol. 7, No. 2.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Covington, M. V. (1998). *TheWill to Learn: A Guide for Motivating Young People*, Cambridge Press, New York.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998*). Education of the gifted and talented.* Sydney: Allyn & Bacon.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Plenum series in social/clinical psychology. Efficacy, agency, and self-esteem* (p. 31–49). Plenum Press.
Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers. Minneapolis*. Free Spirit Publishing.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. A. Dienstbier (Ed.). *Perceptions on motivation: Nebraska Symposium on Motivation,* Vol 38 (pp. 199- 235). Lincoln: University of Nebraska Press.

Elliot, A. J., Thrash, T. M., Mapes, R. (2003). *The development of fear of failure in elementary school children.* Unpublished raw data, University of Rochester.

Freeman, J. (2001). *Gifted children growing up.* London: The Cromwell Press, Trowbridge, Wilts.

Gagné, F. (1995). *From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field.* Roeper Review, 18, 103-111.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies.* In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gross, M.U.M. (2002,). *Academically gifted boys: Undervalued, underserved and often overlooked.* Paper presented at The Australian Boys' Education Conference, Kings School Parramatta, Sydney, Australia.

McNabb, T. (1997). *From potential to performance: Motivational issues for gifted students.* In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (pp. 408-415). London: Allyn & Bacon.

Norem, J. K., Cantor, N. (1986). Anticipating and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in 'risky' situations. Cognitive Therapy and Research, 10, 347-362.
Norem, J. K., & Cantor,
N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 51, 1208-1217.

Terman, L. M., Oden. M. H., and Bayley, N. (1947). *The Gifted Child Grows Up: Twenty-five Years' Follow-up of a Superior Group*. Genetic studies of genius. v. 4. Stanford: Stanford University Press.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.

Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness: A re- examination of the definition of the gifted and talented*. Storrs, CT: University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series.

Renzulli, J. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press.

Ryan, R.M.,Lynch, M.F. (2003). *Motivation and classroom management.* In R. Curren (Ed.), Blackwell companions to philosophy: A companion to the philosophy of education (pp. 260–271). New York: Blackwell.

Roeper, A. (1991). *Gifted adults: Their characteristics and emotions.* Advanced Development, 3, 85-98

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom. Minneapolis*. Free Spirit Publishing.

ISMAIL ALII, PhD
Ministry of Education and Science
Republic of North Macedonia
majlo1977@hotmail.com

DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

ABSTRACT

Given the enormous impact of education on personality development and its fundamental and strategic importance to the state, it is more than necessary for this issue to be appropriately positioned in the overall endeavors to optimization of the future social, economic and cultural development.

The necessity to meet the standards of compatibility, modernity and efficiency of educational practice raises the question of a scientifically designed and global approach in this field. Raising the quality of the work, that is, the quality of the teaching process and the overall efficiency of the educational institution imperatively sets new directions of educational policy-making in our country.

Therefore, all teaching staff are at the center of social efforts to improve the quality of educational work and raise the efficiency of the educational institution. At the same time, the requirements arising from the place and role of these staff in the foreground emphasize their qualifications, i.e. their ability to follow, know and apply contemporary knowledge in the field of educational theory and practice.

Keywords: education, teacher, development, competencies, flexibility.

ISMAIL ALII, PHd
Министерство за Образование и Наука
Република Северна Македонија
E-mail: majlo1977@hotmail.com

РАЗВОЈОТ НА НАСТАВНИЧКИТЕ КАДРИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

АБСТРАКТ

Со оглед на големото влијание на образованието во развотот на личноста и неговото фундаментално и стратегиско значење на државата, повеќе од неопходно е оваа прашање да завземе соодветно место во севкупните настојувања за агенсирање и оптимализирање на општествениот, економскиот и културниот развој во иднината.

Потребата од задоволување на стандардите на компатибилност, современост и ефикасност на образованта практика го акуелизира прашањето за научно осмислен и глобарен приод во таа сфера. Подигањето на квалитетот на работата, односно квалитетот на наставниот процес и вкупната ефикасност на воспитнообразовната институција, императивно ги поставува новите насоки во кои треба да се движи креирањето на образовната политика во нашата земја.

Поради тоа, сите наставнички кадри се наоѓаат во центарот на општествените настојувања за подобрување на квалитетот на образованта работа и подигање на ефикасноста на воспитно-образованата институција. Притоа барањата кои произлегуваат од местото и улогата на овие кадри на преден план ја истакнуваат нивнта квалификуваност, односно оспособеност за почитување, познавање и аплицирање на современите сознанија од сферата на воспитно-образовната теорија и практика.

Клучни зборови: ***образование, наставник, рзвој, компетенции, флексибилност.***

1. ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНО УСОВРШУВАЊЕ

1.1. Иницијално образование

Иницијалното образование како првична професионална подготовка на наставници во основното и средното образование во Република Македонија се остварува со различен пристап, во зависност од тоа дали станува збор за одделенски или за предметни наставници по општообразовни, уметнички или стручни предмети или пак по практична настава.Од учебната 1995/96 година иницијалното образование на сите наставници (освен за практичната настава), е подигната на факултативно нивоо во траење од 4 (четри) години.

Во република Македонија, оделенски наставници подготвуваат:

Педагошкиот факултет во Скопје (со настава на македонски, албански и турски јазик), Педагошкиот факултет во Битола ,Штип и Тетово, Институт за Педагогија при Филозофски факултет во Скопје. На истите високообразовните установи се подготвуваат и предучилишни воспитувачи.Сите установи имаат иста или слична студиска програма. Студиските програми ги сочинуваат општообразовни предмети. Општи или стручни педагошки предмети, психолошки предмети и методични предмети соодветни на наставниот план на одделенската настава.

Предметни наставници за основното образование се подготвуваат на 6 (шест) факултети:

Филозофскиот, филолошкиот, Природно-математичкиот факултет, Факултет за физичка култура и факултет за ликовни и музички уметности. Истотака предметни наставници се подготвуваат и на Универзитетот на Југоисточна Европа во Тетово.

Сложеноста на средното образование, која произлегува од неговата организациска и програмска структура, го прави мошне комплексно прашањето за наставниот кадар, затоа што во средното образование постојат три категории на наставници:

1. Насатвници кои непосредно се оспособуваат за вршење на наставничката дејност во текот на факултетските студии.
2. Насатавници кои завршиле друг, ненаставнички факултет и со додатно образование, односно педагошка доквалификација (главно: педагогија, психологија и методика) се стекнуваат со право да изведуваат настава во стручните училишта по соодветни стручни предмети.
3. Насатвници за изведување на практична настава (инструктори), оваа категорија, образовно гледано и поккрај одредени законски обврски, практично е најнедефинирана.

Иницијалното образование, имајќи ја предвид сегашната поставеност, посебно внимание заслужува од гледиштето на неговата програмско-дидактичка

физиономија. Наставничката дејност, како што е познато, се темели врс дво основни компоненти:

1.Стручно научна и

2.Педагошка,

што значи дека успешно извршување на наставничката професија потребни се стручно-научни знаења од одредена област и педагошки знаења, способности и вештини.

Слична е состојбата и со оспособувањето на наставниците за работа во средните стручни училишта, по стручните предмети. Кај нас е присутна практика како за наставници да се ангажираат лица со завршено соодветно високо образование (економски, земјоделски, технички факултети и сл.), но без соодветна педагошка подготовка.Законската обврска да се здобијат со педагошко, психолошко и методичко образование, за да работат како наставници, нема соодветно институционално решение. Педагошката доквалификација, што за овој вид на наставници се реализира на споменатите факултети повеќе делува како формално отколку суштинска.Повеќе важно е да се здобија со сертификат одколку да се професионално усовршуваат, и да се здобијат со способности и вештини кои се неопходни за успешно вршење на функцијата наставник. Со ваквиот начин на професионално оспособување, тешко може да се очекува заживување на воспитно-образовниот процес кој бара мотивиран, иницијативен и креативен наставник.

Сериозно внимание заслужува и педагошката практика како значајна компонента на иницијалното образование. Последните десет години во светот е присутна тенденција за нејзиното зголемување и проширување. За жал кај нас уште е недоволна осмислена, главно се реализира преку настава на соодветните методики, што е сосема незадоволително.Неопходно е, на практичната компонента да и се даде поголема значање и тоа како во поглед на времетраењето така и во поглед на содржината, задачите и начинот на нејзината реализација. Мошне важно е таа да биде методички осмислена, со почитување на основните педагошки принципи и на законитостите на воспитнообразовниот процес.

Познато е дека недоволно осмисленета професионална подготовка на наставниците на најдиректен начин, имплицира сериозни проблеми во воспитно-образованат практика. Новите предизвици со кои се соочуваат воспитанието и образованието, предпочинат наставник професионално оспособен за творечко делување. Кој ќе потикнува, мотивира, овозможува разновидни наставни образовни и воспитни ситуации во кои ученикот ќе ја доживува сопсвената себереализација (сам да реализира одредена задача). Во таа смисла, посебно внимание заслужува потребата од концепциско и програмско и дидактичко осмислување не само на иницијалното туку и на континуираното образование.

1.2. Професионален развој на Насатвниците

Ликот на наставникот треба да биде во согласност со реалното случување и соодветнитепотреби. Тоа е лик на наставник за 21-век, богат по општообразовно и стручно полеи оспособен и мобилен на планот на стекнување потреби и вештини за успешно реализирање на неговата професија. Значи, наставникот[1] ќе мора, покрај стекнувањето на формалната квалификација, потребно е постојано да се оспособува стручно и професионално.

Задоволувањето на потребите за: зголемување на квалитетот на наставниците и обучувачите во контекст на нивната видеоизменета улога на знаење базирано општество и остварување на нивна континуирана образовна мобилност, создавање на услови за втора шанса за невработените наставници чии способности и знаења со оглед на работата во голема мерка се редуцирани, нивелацијата на сетификатната, персоналната и работната квалификација во доменот на иницијалното образование на наставниците, перманентна научно-истражувачка дејност во сферта на образованието, надминувањето на парциални приоди во осовременување на образовната практика и теорија, и афирмирање на педагошката теорија и практика и нејзино имплементирање во меѓународни рамки, представува една од приоритетните задачи на Министерството за образование и наука, на Република Македонија во наредниот период.

Ваквиот приод е клучен не само од национален аспект, туку и од аспект на остварување на правт цел од Процесот на дефинирање на целите на Европската комисија за образование: „Подобровање на квалитетот и ефикасноста на системите за образование о обука во Европската унија„[2]. Четрите клучни прашања кои треба да се одговорат се:

1. Идентификување на вештините што треба да ги поседуваат наставниците и обучувачите, со оглед на нивните променливи улоги во општесвото базирана на знаењаа.
2. Обезбедување на услови кои им пружат адекватна подршке на наставниците и обучувачите во нивното третирање на предизвиците на општеството базирано на знаење, вкучувајќи иницијална обука и професионално усовршување од перспективат на доживотното учење.
3. Обезбедување на задоволителен влез во наставничката професија, во сите предмети и степени, како и грижа за долгорочните потреби од оваа професија преку зголемување на атрактивноста на наставата и обуката.
4. Привлекување на нови „регрути„ во образованието и обучувачката професија кои имаат професионално искуство во дгруги области.

1.Под поимот наставник се подразбират наставници од основното и средното образование (гимназиско и стручно образование). Поимот обучувачи се користи за означување на подршката и обуката на ученици (обучувани) во претпријатијата, каде се одвива работната компонента на стручното образование и обука.
2.Нивоата на постигањата кои се прифатени од страна на Советот на Европа во мај 2003 година, се исто така важни при разгледувањето на стратешката улога на наставниците и обучувачите.

1.3. Евалвација и усовршување на програмите за обука на наставници

Програмите за иницијална обука на наставниците, треба да се динамични, променливи и да се во постојан развој. Тие треба да ги подготвуваат идните наставници за прогресивно и проактивно превземање на професионаните обврски кои се очекуваат од нив. Тие треба постојано да размислуваат за природата на образовниот систем, не само да одговарат на промените во професионалниот контекст, туку да придонесат и за самиот процес на промени. Поради тоа, при дефинирање на студиските програми за иницијално образование на наставниците мора да се води сметка за:

Стручноста е традиционална карактеристика односно компетенција на добриот наставник и таа останува од есенциална важност. Добриот наставник е битен извор на знаења и разбирање. Меѓутоа, начинот на кој наставникот ги стекнува и гради своите компетенции треба да се менува и да се ситуира во рамките на системот за доживотно учење, како сумирачки поим на иницијалното образование и континуираното професионално усовршување.

Педагошки компетенции – Наставникот треба да биде компетентен на општопедагошки и дидактички план за да може да пренесе широка сфера на знаења и вештини со посебен фокус врз стратегиите за стекнување на знаења и вештини, развојот и стимулирањето на мотивацијата за учење, креативноста, самостојноста, критичкото мислење, способноста за решавање на проблеми и креативноста кај учениците за сметка на фаворизирањето на енциклопедизмот, фактографијата и репродукцијата.

Компетентноста за употреба на образовната технологија, е клучна карактеристика на професионалноста на наставниот кадар во образованието.Најважно е да се разбере технологијата во смисол на педагошки потенциал и можност за нејзина интеграција во стратегиите за учење и организација на работата.

Организациски компетенции и способност за тимска работа – Наставничката професија не може повеќе да се третира само како индивидуална активност, таа се повеќе се трансформира во тимска работа и представува дел од колективната ,,организација за учење,, .

Флексибилност – Наставникот мора да прифати дека барањата можат да се променат неколку пати во текот на неговата професионална кариера и не треба да ја интерпретира професионалноста како изговор за отпор кон промените.

Отвореноста – е вештина која наставникот треба да ја научи како способност за работа со родителите на начин кој треба да биде комплементарен на другите аспекти на на неговата професионална работа.

Врз база на вака дефинираните општи категории односно компетенции може да се даде спектарот на клучни професионални компетенции за наставникот каде што секоја институција што обучува наставници треба да го задоволи, и тоа со:

- Висока експертиза во еден или повеќе специфични предмети (академско образование).
- Поседување на стабилни знаења и разбирање од предметната област за кои тааа е одговорна.
- Познавање на најмалку еден странски јазик.
- Дополнување на своите предметни експертизи со педагошки способносети, вклучувајќи ја и мотивацијата за учење, креативноста, соработката, разбирање на социалниот контекст на образованието (особено предметните наставници).
- Разбирање за педагошкиот потенцијал на технологјата, развојот на способностите да се интегрира во процесот на наставата и учењето.

- Способност за интегрирање на принципите на доживотното учење во процесот на наставата и учењето.
- Способност за постигнување на меѓународни (Европски) стандарди во релизирање на наставата.
- Широки и станндизирани знаења и разбирања на основните карактеристики на образованието во најразличен, особено Европски и интеркултурен контекст.
- Способности за воспоставување и одржување на дефинирана аргументација за образовни прашања на јасен, луциден и кохерентен начин.
- Отчетност за приднесот кон образованието ха детето и превземање професионална одговорност за развојот на личноста, талентот, менталните, духовните и физичките атрибути на секое дете.
- Знаење, разбирање и спремност за вклучување во тековните образовни прашања и давање придонес во процесите на развој на курикулумите (особено на локано ниво), професоионалниот на вработените и севкупниот училиштен развој.
- Оспособеност за примена на широк спектар на различни стратегии во наставата со цел овозможување на учењето на децата, вклучувајќи соодветна примена на информатичко-комуникациската технологија. (ИКТ)
- Способност и посветеност за промоција на еднаквоста на можностите за сите во инклузивно општество и активно преземање чекори за елиминација и дискриминацијата.
- Интелектуалната независност и докажан критички ангажман.
- Знаења и способности за унапредување на учењето на оние ученици кои имаат проблеми односно бариери во учењето, вклучувајќи ги оние кои имаат потреба од подршка во одредени курикулумски области и оние со емоционални потешкотии и проблеми во однесувањето.
- Известување на родителите и другите заинтересирани страни за успехот и напредокот на учениците.
- Способност за примена на истражувања и други видови на валидна евиденција со цел обезбедување на информациикои би го воделе изборот, промените и приоритетите во промовирање на образовните практики и напредокот.
- Соодветно однесување како професионалец за развој кон другите наставници и колегите од други професии, пара-професионалци и агенции кои се ангажирани во давање подршка на учениците и стекнување искуство во соработка со нив.
- Извршување на административни задачи според барањата на училиштето.
- Превземање обврски и заложби за сопсветниот професионален развој што произлегува од професионалност на само-увид и само-евалвација на сопсвената професионална практика и практиката на другите.

Треба да се истакне дека овие клучни компетенции овозможуваат нивна примена во различни социални, културни, лингвистички и образовни опкружувања.Од горенаведеното јасно е дека програмите ќе бараат од студентите да поминуваат подолго време на училиште и други релевантни

образовни институции. Како резултат од ова, тие ќе имаат можност да стекнат директно искуство во наставата на учениците и во професионалната интеракција со други наставници, парапрофесионалци, родители и преставници на други професии.

Барањата кои се поставуваат пред програмите за иницијална обука на наставниците имаат за цел да ги објаснат и илустрираат аспектите на работата на студентите, кои дизајнираната програма во целост да го остварат. Овие карактеристики ќе се користат од државата и од основното училиште во дизајнирањето стратегии за оценување , кои ќе гарантираат дека се остварени барањата за компетенции на студентите во иницијалната обука на наставници. Институциите за иницијално образование треба да продолжат да се грижат за студентите и по завршувањето на студите и да им пружат адекватна помош за време на нивниот приправнички период.За време на приправничката пракса тие треба да работат кон постигање на стандардите за регистриран (лиценциран) наставник.

Иницијалното образование на наставниците кои завршиле студии надвор од образовната сфера (идни наставници во предетната настава) се остварува со паралели или сукцрсивна педагошка доквалификација на високообразовните установи кои се занимават со образование на наставниците или кои за предмет на своите студиски програми го имаат образованието.

Стручните наставници во средното образование потребите од педагошки компетенции може да ги стекнуваат паралелно со својата стручна обука (познато како студии под Б) или сукцесивно, односно по завршувањето на нивното стручно образование, во соодветна педагошка високообразовна установа.

Акредитацијата на програмите за иницијална обука на наставниците ја врши Одборот за акредитација кој е во склоп на секторот за високо образование при Министерсво за образование и наука, и тоа мора да е прифтливо во контекст на:

- Екстерен систем на одобрување или акредитација на програмите за образование на наставниците
- Надворешен систем за сертификација на професионалните квалификациина наставниците.

Овој надворешен систем за сертификација треба да ја потврди содветноста на програмата за образование на наставниците и нејзината можност за подготвување на професионалните задачи и улогата на наставничката професија.Во таа смисла, Одборот за акредитација на студиските програми за иницијалното образование на наставниците, и крајна Одлука донесува доколку се исполнат следниве услови:

- Студиските програми да бидат водени од страна на институции кои вклучуваат препознатливи општествени партнери кои располагаат со содветен и квалитетен наставен кадар.
- Студиските програми да бидат водени од страна на институции кои успешно го поминале процесот на внатрешната и надворешната евалвација (по можност од европските институции).
- Студиските програми да бидат водени од институции кои ги задоволуваат стандардите за евалвација на програмите за образование на наставници.

- Студиските програми да ги исполнуваат условите прдвидени за иницијално образование на наставниците во поглед на потребните компетенции.

1.4. Создавање на ефикасна и стручна институционална подршка на системот за образование и усовршување на наставниците и обучувачите

За да се обезбеди успешна обука потребно е од воспоставување на систем за акредитација на давателите на образовните услуги за да се осигура дека услугите за обука на наставниците во текот на работењето се обезбедуваат од повеќе понудувачи на обуки и дека тие ги исполнуваат соодветните стандарди за квалитет.За да се реализира сето ова, потребна е и соодветна стручна и институционална подршка.Таква подршка подразбира етаблирање и функционирање на следниве тела:

1. Совет за професионален развој на наставници (СПРН)

Советот за професионален развој на наставниците, го формира, Министерството за образование и наука (МОН) и Советот поднесуваа извештај директно до Министерството за образование и наука. Советот нема надлежност за донесување на Одлуки, хеговата еулога е да дава совети, како и предлози или препораки за да се обезбедува успех во имплементацијата на политиката поврзана со наставниците.

Улогата на СПРН е давање на стручни совети, инструкции и препораки до Министерството за образование и наука за можни идни развојни цели поврзано со наставниците. Ваквите цели можат да ги вклучат прашањата поврзани со:

- Правниот статус на наставниците
- Професионалните квалификации
- Сертификацијата
- Професионалниот развој и
- Задолжителната обука пред вработувањето.

Членови: СПРН е составен од:

ПРЕСТАВНИЦИ	**Бр.**	**НАЗНАЧУВАЊЕ**
Наставници	1	Назначен од синдикатот на наставниците
Високо образование	2	Назначен од Универзитетите
Директори	1	Назначен од асоциацијата на директорите на училиштата
Општински совети	1	Назначен од здружението на директори
Преставници на заедницава	3	Лица со висока положба во општеството со одредено искуство во образованието кои ќе ја зајакнат работата не СПРН. Овие лице се назначуваат од Министерството за оообразование и наука

		по прибавено мислење од локалната самоуправа.Најмалку еден од назначените лица треба да биде родител од училиштен одбор.
МОН	1	Проjектниот советник за професионален развој на наставниците истовремено тој ќе биде Пресадавач на советот
Секретар	1	Назначен од страна на советот
Вкупен број на членови	10	

2. Одбор за акредитација за програми за стручна и професионална обука на наставниците

Професионалното и стручното усовршување на наставниците во текот на нивната работна кариера се реализира во контекст на степенестиот (скалест) моден на професионален развој во соработка на широк круг на акредитирани даватели на образовни услуги, а под кординација на Одборот за акредитација на програми за професионално усовршување.Успешната реализација на оваа мерка ќе води сметка за тоа дали програмите за професионално и стручно усовршување на наставниците се поставени врз барањата кои произлегуваат од:

- Професионалните улогу кои наставникот треба да ги изврши во основното училиште и во поширокиот општествен контекст.
- Работните задачи на наставникот во училиштето (едукација, евалуација, администрација, советување и иновација).
- Содветно ниво на квалификација за компетентно извршување на професионалните улоги и задачи.

Статус – Одборот се формира од страна на Министерството за образование и наука. Одборот го советува МОН за прашањата поврзани со акредитацијата на понудувачите на обука на наставниците во текот на работата и нивните програми, и да донесе Одлука за акредитација на понудувачите на обука за наставниците во текот на работата и нивните програми.

Улога – Одборот треба да обезбеди совети, инструкции и препораки на Министерството за образование и наука во развојот и имплементацијата на компонентата – обука за наставниците во текот на работата.

Одборот се занимава со:

- Пружи помош за да се воспоставуваат стандарди и процедури за акредитација на понудувачите на обука на наставниците во текот на работата и нивните програми.
- Обезбедување совети и инструкции за информациите кои треба да им бидат достапни на понудувачите на обука на наставниците во текот на работните врски со новите предлози за акредитацијата.
- Донесување Одлуки за акредитација на понудувачите на обука на наставниците во текот на работата и нивните програми.

- Обезбедување совети и инструкции за публикацијата на понудувачите на обука на наставниците во текот на работата и нивните програми.
- Прегледување и оценување на развојот и имплементацијата на програмата и извештаите на консултантите и предлагање цодветни чекори што ќе произлегуваат од овие прегледи.
- Составување редовно како што ќе биде потребно и на барање на проектниот советник за професионален развој на наставниците.
- Доставување полугодишни извештаи до заинтересираните страни.

Членови – Одборот го има овој состав:

Преставници	**Бр.**	**Назаначување**
Наставници	1	Назначен од синдикатот на наставниците
Високо образование	3	Назначен од Интер-универзитетската конференција
Директор на училиште	1	Назначен од Асоцијацијата на директори
МОН	1	Проектниот советник за професионален развој на наставниците - председавач
Преставници од НВО	1	Назначен од невладините организации (НВО)
Вкупно	**7**	

Придобивки на наставниците:

- Наставниците како професионалци ќе можат да се фокусират на своите кариери и да размислуваат проактивно за можностите на напредок во својата кариера.
- Наставниците ќе можат да станат поефикасни менаџери во реализирањето на воспитно-образовниот процес.
- Наставниците ќе станат поефикасни, поорганизирани и поконструктивни во својата работа.

Придобивки за институциите:

- Поставување на основа за систем за интерна контрола на работата на наставниците.
- Поставување на основа на порационален систем за иабор и напредување на наставниците (истовремено промовирајќи еднаквост во можностите).
- Поефективна искористување на буџетот за обука на наставниците во текот на работата.

3. Агенција/Одбор за лиценцирање на наставниците

Статус: Агенцијата/Одборот се формира од страна на Министерството за образование и наука и Синдикатот на просветните работници, го советува МОН и синдикатот за прашањата поврзани со лиценцирање на новите наставници и тесно соработува со институциите за контрола на квалитетот во основното и средното образование кои се Државен просветен инспекторат и Државен испитен центар.Агенцијата/Одборот има право да одземе лиценца на наставник доколку утврди последователни слабости во неговата работа, детектирани од страна Државен просветен инспекторат и Државен испитен центар.

Улога: Оваа професионална организација превзем аодговорност за:

- Лиценцирање на наставниците вра основа на изградени индикатори за квалитет.
- Гарантирање и подигање на квалитетот на професионалните услуги на наставниците.
- Соработка со МОН и другите социални партнери во одобрувањето и акредитацијата на програмите за обука на наставниците.

Членови на Агенцијата/Одборот:

Преставници	**Бр.**	**Назначување**
Наставници	3	Назначени од синдикатот на наставниците
Високо образование	3	Назначени од страна на Интер-универзитетската конференција
Директор на училиште	1	Назначен од асоцијацијата на директори
МОН	1	Проектниот советник за професионален развој на наставниците - председавач
ДПИ	1	Назначен од Државниот просветен инспекторат (ДПИ)
Бкупно	**9**	

2. КАРИЕРЕН РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Изостанувањето на системски пристап во имплементација на проектите и старите навики за умраниловка во статусот и наградувањето, кај голем дел од наставниците, без оглед што поседуваат анаења и способности за современа настава и учење, создале отпор кон професионалните обврски, со што и имплементацијата на современи стратегии во наставата ја доживуваат како

привремен и често дополнителен работен ангажман. Кон тоа придонесуваат и селективноста во имплементацијата и непостоењето на објективна евалвација.

Очигледно е дека осовременувањето на наставата и учењето е невозможно да се изврши, се додека системски не се изврши промена во статусот и наградувањето на наставниците, со што би се избегнале ситуациите во кои сите наставници имаат ист статус и се вреднуваат (наградуваат) **исто,** без оглед на квалитетот што го поседуваат, пристапите што ги практикуваат во наставата и резултатите што ги постигнуваат во работата со учениците.

Министерството за образование и наука системски ќе изгради модел за напредување во кариерата за наставниците во основното и средното образование, и ќе го вгради во законската регулатива.

Ваквиот модел за напредување во кариера за наставниците треба да овозможи степенест пристап во статусот на наставниците (наставник-приправник, наставник, истакнат наставник и наставник- ментор) кој ќе биде соодветно поткрепен и со степенест пристап во нагрдувањето (наставник приправник 80% плата , за останатите степени наградувањето се регулира со посебен правилник). Изборот во повисоко звање ќе се врши врз основа на прецизни индикатори за стекнатите компетенции, искуство, покажан квалитет/успех во наставата и учењето на учениците, иновациите и училишните и вонучилишните активности.

Професионалната квалификуваност на наставникот не смее да заврши со стекнување на Диплома , туку треба да се развива и унапредува во наставната практика.

Многу е важно кај наставниците да се развива свеста и потребата за континуирано учење, како основа за професионален развој.Поставување на критериуми и стандарди за напредување по нивоа е исто така важен мотивирачки фактор за постојано професионално напредување на наставниците.

2.1 РАЗВОЈ НА КАРИЕРАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ

2.1.1 Наставник почетник

- Нивоо на образование – Универзитетски степен на образование
- Компетенци за базично нивоо во стручното подрачје

(за предметни наставници и стручни наставници)

- Педагошки компетенции- завршена студиска програма за професионално педагошко усовршување.
- ИТ компетенции- базично информатичко образование
- Уверение дека е психо-физички здрав
- Положен психолошки тест
- Евалвација

1. Интерна – самопроцена, проценка од ученици, стручни работници, виш наставни/ ментор и директор.
2. Екстерна – од родителите, советниците и инспекторите и стопансвото.

Времетраењето на звањето односно приправничкиот стаж трае една година.

2.1.2. Наставник

- Нивоо на образование – универзитетски степен на квалификација
- Наставно искуство – најмалку една година како наставник почетник
- Законски услови – стекната **лиценца** за наставник
- ИТ компетенции – употреба на компјутерски апликации
- Психолошки профил
- Уверение дека е псико-физички здрав

Опис на задачите

1. Учествување во тимското планирање на наставата
2. Учествување во дизајнирањето на материалите за учење
3. соработување со стручните служби во училиштето
4. Учествува во креирањето и дизајнирањето на воннаставните и вонучилишните активности на учениците
5. Води сопствена педагошка евиденција
6. Учество во обука за задоволување на основните услови и критериуми
7. Подржува иницијативи за осовременување на наставата
8. Учество во проектни активности во училиштето
9. Следи актуелна педагошка и стручна литература
10. Објавува сопствени прилози во стручниот печат
11. Следи и учествува на стручни собири, трибини и др.

- **Остварува соработка:**

1. Интерна – со ученици, наставници, стручни активи, стручни соработници и директор
2. Екстерна – со родители, претпријатија, стручни асоциации, локална заедница и др.
3. **Евалвација**
    - Интерна – самовреднување, вреднување од страна на ученици, стручни соработници и директор
    - Екстерна – родители советници, инспектори, претпријатија и др.
4. Користење на образовна технологиа
5. Добиени одреден број на кредити (бодови од предходно наведените критериуми) регулирано со посебен правилник на напредување.

2.1.3. Истакнат Наставник

Услови и креитериуми

- Работно искуство – најмалку 4 години како наставник
- Објавување трудови во стручниот печат

- Учество во проекти во својство на имплементатот на проектни активности
- Минимум 200 часа обука од соодветни области
- Учество во стручни тела и органи во училиштето
- Учество на сручни собири во својство на излагач на сопствен труд
- Иработена сопствена стручна библиографија
- Развива и користи сопствени материали за учење
- Соработува со локалната заедница
- Уверение за здравствена состојба
- Волентерска училишна работа
- Употреба на стручна литература и други извори на учење
- Монтирање, раководење, анализи и евиденции на наставниот процес
- Туторство/менторствпо на студенти идни наставници и ученици
- Проектна настава
- Развивање на наставни материали, дидактички материали, наставни средсва и други извори за образование
- Менторсво на наставници почетници
- Учествува во комисија за изработка на наставни програми
- Остварува соработка :
    1. Интерна – со ученици, наставници, стручни активи, стручни соработници и директор
    2. Екстерна – со родители, претпријатија, стручни асоцијации, локална заедница и др.

- **Евалвација:**

    1. Интерна – самовреднување, вреднување од страна на ученици, стручни соработници и директор
    2. Екстерна – родители, советници, инспектори, претпријатија и др.

Добиени одреден број на кредити (бодови од предходно наведените критериуми), регулирано со посебен правилник за напредување.

2.1.4. Наставник Ментор

Услови и креитериуми

- Работно искуство – најмалку **6** години како истакнат наставник
- Иновации во наставата и училишната работа
- Национални проекти (член на тим, советник, кординатор)
- Употреба на современа литература и други извори на учење
- Проектни активности во меѓународно нивоо
- Публикација (објавување) на стручна и педагошка литература
- Менторство во проектни обуки на наставници
- Учество во проекти во својство на координатор, член на примарен тим, тим на девелопери или тим за обука
- Учество на државни и меѓународни собири
- Развивање на материали за учење и дидактички материали

- Остварува соработка:
    1. Интерна – со ученици, наставници, стручни активи, стручни соработници и директор
    2. Екстерна – со родители, претпријатија, стручни асоцијации, локална заедница и др.
- **Евалвација:**
    3. Интерна – самовреднување, вреднување од страна на ученици, стручни соработници и директор
    4. Екстерна – родители, советници, инспектори, претпријатија и Државен испитен центар.

Добиени одреден број на кредити (бодови од предходно наведените критериуми), регулирано со посебен правилник за напредување.

Бидејќи напредувањето во кариерата за наставниците бара системско Решениесо прецизно дефинирање на сите аспекти за преминување од едно на друго нивоо, мора да се изработи јасен и прецизен правилник за напредување на наставниците.

Еднаш стекнатите звања немаат траен карактер, што ќе биде регулирано со посебен правилник согласно постојните законски прописи.

Во разни земји различно е поставен, регулиран и организиран процесот на стручното усовршување на наставниците.

3. ФИФНАСИСКО ПЛАНИРАЊЕ ЗА СИСТЕМОТ ЗА ПРОФЕСИОНАЛЕН И КАРИЕРЕН РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Во рамките на оваа компонента треба да се утврдат различни извори на финансирање на професионалнит развој на наставниците. Во испитувањето на финансирањето на професионалниот развој е утврдена дека во 2013 година, 19% од опфатените општини и 15% од училиштата во тие општини обезбедиле средства за професионален развој на наставниците. Тој износ бил речиси еднаков на износот што за истата година го обезбедила државата преку Бирото за равој на образованието (БРО) за истата намена, но за сите училишта од цела држава. Ова е показател за постоење свест за потребата од континуирано стручно усовршување на наставниците со средсва обезбедени од различни извори на финансирање.

За да ги предвидиме финансиските оптоварувања на буџетот на Република Македониј од предложените решенија за професионален развој на сите наставници е изготвена и финансиската конструкција.За да може навремено и реално да се планират потребните средсва во буџетот и решенијата да почнат да се применуваат и за да може да се обезбеди различен пристап во финансирањето на стручното усовршување на наставниците, се изработени две финансиски сценарија:

- Утврдени финансиски обврски на МОН и БРО и на општините за обезбедување по пет (5) часа стручно усовршување на наставниците на ниво на општините. Се предпоставува дека со овој модел ќе се следи и дисеминацијата на стекнатото знаење на нивоо на училиште и општина, односно дека неколкукратно ќе се зголеми бројот не обучени наставници.На тој начин чинењето на обука по наставник

значително ќе се намали, а со тоа и оптоварувањето на централниот и на локалниот буџет.

- Утврдени финансиски обврски на МОН/БРО за обезбедување на шеесет (60) часа стручно усовршување за сите наставници и стручни соработници во РМ за период од три (3) години. Овој модел е прифатен од страна на МОН/БРО и е внесен во законската регулатива.

Двете сценарија беа дискутирани со представници од МОН и БРО пред да им бидат доставени на БРО и МОН за понатамошна употреба и планирање идните активности поврзани со професионалниот развој на наставниците.

Извор: *Закон за наставници во основните и средните училишта („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15)*

1. Финансиките плаирања за унапредување на наставниците на наставник ментор

Унапредувањето на наставниците во звања наставник ментор ги има следните предности ис слабости:

1. Унапредување на наставниците ментори според утврдесниот број на наставници на училишно нивоо:

Овој модел што постои во законската регулатива , а го ограничува бројот на наставниците што моќат да напредуваат во кариерата на годишно нивоо, по двајца (2) наставници во училиштата со помал број на ученици, односно до 50 наставници и по тројца (3) во училишта со над 50 наставници, и со дополнителна поделба на училишта со помал и поголем број на наставници од овие кои ги истакнавме, наставници кои треба да се стекнат со звање наставник ментор, и колку ќе бидат финансиските оптоварувања по училиште.

Според овој модел, вработените во помалите училишта ќе го достигнат максималниот број на наставници ментори и наставници советници, многу порано отколку нивните колеги во големите училишта. Притоа потребни се 15 години за напредување во звање во сите училишта. Овој модел го отвори прашањето на правичност, мотивација и можностите што им се нудат на наставниците кои ќе ги исполнат стандардите за напредување во кариерата. Поради тоа се пристапува кон развивање на моделот опишан подолу.

2. Унапредување на наставници ментори според број определен на општинска ниво:

Утврден е бројот на натавниците што треба да се стекнат со авањето наставник ментор на нивоо на држават и колкави ќе бидат финансиските оптоварувања по општини (без оглден на голенинтат на училиштата) за период од пет (5) години, земајќи го предвид бројот на наставници и просечниот број на ученици по наставник. Сепак, поради нееднаквиот сооднос на бројот на ученици на еден наставник на национално ниво, предложена е формула која ги зема предвид бројот на студенти, број на училишта, и на бројот на наставниците на

нивоо на општина, при што најголемо влијание да има бројот на ученици како крајни корисници на ефектот од работата на наставниците ментори.

Бројот на наставници ментори по општина секоја година го определува , Министерството за образование и наука, земајќи ги во предвид горенаведесните параметри.

3. Унапредување на наставници во звањата ментори и советници според бројот определен од централно нивоо:

Утврден е бројот на наставници, што треба да напредуваат ва звања и колкави ќе бидат финансиските оптоварувања (без оглден на голенинтат на училиштата) за период од пет (5) години. Дојдена е до констатација дека овој модел е најприфатлив за Министерството за образование и наука, и е внесен во законската регулатива.

При истакнување на финансиските сценарија користени се податоци од интернет страницата на Државниот завод за статистика, и податоци добиени од Министерство за образование и наука.

4.АНАЛИЗА НА ПОЛИТИКИТЕ И ПРАКСАТА НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ И КАРИЕРНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА – ОСНОВ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА СИСТЕМОТ

Знаеме добро дека добрата настава и добрите наставници се клучен училишен фактор на успехот за успехот на учениците. Затоа се поставува прашањето „ Како треба да се подготват наставниците за да одговорат на различните предизвици со кои се соочуваат?„ Анализата на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците помага да се даде одговор на оваа комплексно прашање.

4. 1. Осум цели на образовните политики за наставен кадар

Во продолжение следи краток осврт на клучните наоди за секоја од осумте цели на образовните политики:

- Поставувања на јасни очекувања од наставниците – Во наставните програми јасно е дефинирано што се очекува од учениците да постигнат и што треба да прават наставниците.Меѓутоа, недостигаат дефинирани компетенции за тоа што наставникот треба да знае, да умее и да прави за успешно да ја реализира воспитно-образовната работа.Изработка на каталог за професионални компетенции ќе придонесе за подобро разбирање на современата наставничка професија, како професија што поставува сложени барања и налага постојано усовршување.
- Обезбедување на квалитетен кадар – Процесот на приправничкиот стаж и менторирањето, како и изведувањето на стручниот испит треба да се подобрат. За таа цел потребно е да се изработи и упатсво за подготовка на менторска програма и воведе задолжителна обука за ментори. Исто така, треба да се зајакне контролата на квалитетот на спроведување на приправничкиот стаж и да се подобрат механизмите за изведување на стручниот испит. Меѓу другото,

треба да се изготват стандарди за наставници во различни звања што ќе биде основа за проценка на исполнетост на условите за стекнување на соодветно звање.

- Подготовка на наставниот кадар – Иницијаното образование за наставници во Република Македонија има потенцијали, идните наставници да се стекнат со потребните знаења и вештини. Меѓутоа, тоа треба да вклучува повеќе практично искуство што ќе овозможи идните наставници да ги практикуваат теоретските знаења и да почнат да ги стекнуваат основните професионални компетенции за наставниците, уште од времето на студиите.
- Поврзување на вештините на наставниците со потребите на учениците – Во Република Македонија евиденцијата што се води не овозможува во секое време да се имаат податоци за тоа дали по одделни наставни предмети недостига квалификуван кадар и како резултат на тоа нема системски мерки за надминување на овој проблем. Току за тоа треба да се подобри системот за идентификување на наставен кадар што недостига и да се изготват проекции за идните потреби од квалификуван кадар.
- Раководење на наставниот кадар од страна на високопрофесионални директори – Кандидат за директор на училиштето задолжително поминуваат обука преку која се стекнуваат со вештини за раководење, меѓутоа не постои систем за постојано стручно усовршување на директорите. Исто така е потребно да се воспостави систем за задолжителна перманентна обука на директорите. Воедно, анализата покажа дека е потребно да се рационализираат нивните административни обврски, така што редовно ќе се ажурираат податоците од училиштето, така што државните институции директно ќе ги превземат информациите што им се потребни.
- Следење на наставата и учењето – Република Македонија е во фаза на воспоставување на системи за оценување на учениците што можат да се користат за подобрување на наставата и градење на образовните политики. Меѓутоа, нема усогласени долгорочни политики за тоа какви видови на оценувања на учениците ќе се вршат, какви анализи ќе се прават и за кои цели ќе се користат сознанијата. Наставниците треба да добијат обуки за користење на резултатите од екстерни оценувања за подобрување на сопсвената работа. Исто така, треба да се изготват стандарди за квалитетот на работењето што ќе се користат за интерно и екстерно оценување на работата на наставниот кадар.За таа цел треба да се разработат процедури за интерно следење на работата на наставниците, а критериумите за нивно вреднување да бидат усогласени со стандардите за вреднување на национално нивоо.
- Подршка на професионалниот развој на наставниците – Наставниците во Република Македонија се обврзани професионално да се усовршуваат, но не постојат специфични барања во врска со обемот и интензитетот на обуките. Затоа е потребно да се определи законско задолжителен **минимум** часови на обука и да се обезбедат доволно средтсва за да може секој наставник да ги следи обуките. Потребно е да се преиспите системот за вреднување на сертификатите од обуките и тој да се поврзе со времетраењето на обуките, а особено со сертификацијата на примената на знаењата стекнати од обуката. Процесот на акредитација на програми да се врши редовно и да има обуки на кои наставникот ќе учествува согласно личната проценка на потребите, а не само доколку го испрати училиштето.
- Мотивација на наставниците за работа – Согласно законските одредби, наставниците може да напредуваат во звања, но тие сеуште не се применуваат.

Исто така, постоојат законски механизми што обезбедуваат одговорно работење на наставниот кадар и мал број механизми за поврзување на кавлитетот на работењето со приањата, но и тие ретка се применуваат во практика. Со цел да се мотивираат наставниците е потребно да почно примената за одредбите за напредување во кариера, кое што ќе биде базирано врз оценка на квалитетот на работата.

Вреднувањето на работата на наставниците не треба да се прави формално, туку да се обезбедените резултати од вреднувањето да влијат на подобрувањето на работата. Да се обезбедат механизми и финансиски средства, за да успешните наставници да бидат финансиски наградувани, или да имаат друг вид на придобивки.

4.2. Компетенции и стандарди за насатвниците

Што преставуваат компетенциите и стандардите на наставниците?

Компетенциите се описи на она што се очекува наставникот да знае и да умее да прави, како и на вредностите од кои се раководи во сфојата професија. Стандардите, пак, ги опишуваат очекувањата од наставниците што достигнале различни нивоа во својата кариера, односно може да се стекнат со звање наставник ментор и наставник советник. Во различни земји се користат различни приоди да се опишат очекувањата од наставниците, кај нас тие се организирани околу клучните подрачја на работата на наставникот, и тоа на:

- Знаење за наставниот предмет и за воспитнообразовниот систем
- Поучување и учење
- Создавање стимулативна средина за учење
- Социјална и образовна инклузија
- Комуникација и соработка со семејството и заедницата
- Професионален развој и професионална соработка

Како компетенциите и стандардите може да придонесат за подобар квалитет во образованието?

Квалитетно образование не е можно без квалитетни наставници. Истражувачите и практичарите се обидуваат да откријат, што е тоа што еден наставник го прави добар наставник. Определувањето на компетенциите што се очекува добриот наставник да ги поседува е еден од начините, наставниците подобро да се подготвуваат за својата професија. Основните професионални компетенции ќе бидат водич за усогласување на универзитетското образование за наставници со барањата на струката од една страна, а од друга, ќе бидат основа за воведување на наставниците во работа во текот на приправничкиот стаж. Компетенциите и стандардите за наставник ментор и наставник советник, покрај тоа што ќе се користат при унапредувањето во звања, ќе се користат и за планирање и следење на професионалниот развој на наставниците. Нацрт компетенциите и стандардите за наставници по излегувањето беа доставени до

сите училишта да дадат мислење и предлози за подобрување, кои веќе се вградени во документите. Бирото за развој на образованието, му предложи на министерот да ги донесе со што ќе се обезбеди законска основа за нивна примена.

4.3. Професионални компетенции на насатвниците - Зошто им се важни на наставниците?

Следејќи ги светските трендови, во последниве години, се направени голем број на реформи во воспитно-образовниот систем во Република Македонија, настојувајќи да се обезбедат настава и учење, кои би ги оспособиле учениците за живот во 21-век, и кај нив да развијат вештини за доживотно учење.Тие промени често ги збунуваа наставниците, затоа што се чини дека постојано од нив се бара нешто ново и различно. Од друга страна, бројни истражувања покажуваат дека квалитетот на наставата и постигањата на учениците во голема мера зависат од знаењата, вештините и посветеноста на нивните наставници. Само наставник, кој и самиот е подготвен да се менува, може да придонесе кај учениците да се развијат способности и ставови важни за доживотно учење. Формалното образование, особено само базичното образование, повеќе не е доволно за да се одржи чекор со големиот број промени и да може истите успешно да се имплементираат во воспитно-образовната работа. Затоа потребен е континуиран професионален развој на наставниците преку различни форми на неформално и информално образование.

Сите се согласуваме дека за квалитетно образование, несомнено е потребен квалитетен наставник. Но, дали сите мислиме на исто кога зборуваме за квалитетен наставник? Кои се карактеристиките за еден квалитетен наставник? Кои се тие знаења и вештини кои треба да ги поседува еден наставник, каква треба да биде реализацијата на наставата, како треба да соработува со учениците, родителите и поширокатa заедница, колку и во која насока треба професионално да се усовршува за да може да се нарекува квалитетен?

Иако одговорите на овие парашања се неопходни за да се постигне посакуваниот квалитет во образованието, сепак досега не постоеше исто разбирање на поимот „квалитетен наставник„ , што доведе до различно толкување дури и од страна на самите наставници, така што тие се обидуваат да го постигнат квалитетот, што самостојно, на некој начин, го дефинирале, во зависност од нивните дотогашни потенцијали, искуства и опркружувањето во кое работат. Притоа, секој од наставниците настојува да се усовршува според сопствени насоки и соогледувања за тоа што е квалитетен наставник, на индивидуална иницијатива, без да постои утврдена политика за професионален развој на наставникот, како и во отсуство на стандарди и критериуми за професионален развој и напредување во кариерата.

Во програмата за професионален развој на училишниот кадар, која е состевен дел на Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015, се потенцира потребата од професионален кариерен развој на наставниците, како основен фактор со кој би се мотивирале вработените во образованието за доживотното учење и професионално усовршување, а со сето тоа и за реализирање квалитетна настава и зголемување на постигањата на учениците. Но, иако професионалниот и кариерен развој е

законски регулиран, до сега не беше пропишано со подзаконски акти и процедури како истиот ќе се спроведува.

За првпат со Законот за наставници во основни и средни училишта донесен во 2015 година е регулиран начинот на професионален и кариерен развој на наставниците. Според Законот, наставникот за да изведува настава треба да ги поседува основните професионални компетенции за наставник, а може да напредува во звање наставник ментор и наставник советник, доколку ги постигне пропишаните стандарди за тие звања.

Постоењето на документи какви што се Основните професионални компетенции на наставници и професионалните стандарди за наставник ментор и наставник советник е првиот чекор кон утврдување на знаењата и вештините кои треба да ги поседува еден наставник за успешна реализација на воспитно-образовната работа, како и за неговата оспособеност за напредување во звање.

Професионалните компетенции всушност се она што веќе подолго време им беше потребно на наставниците во Република Македонија, опис на она што се очекува наставникот да знае и да умее да прави, како и на вредностите од кои тој треба да се раководи во сфојата професија, односно опис на поимот „ квалитетен наставник„.

Стандардите, пак ги опишуваат очекувањата што е тоа што треба да го поседува секој наставник за да може да се стекне со звање наставник ментор и наставник советник, односно да напредува во својата кариера. Основните професионални компетенции на наставници се важен документ што се очекува да придонесе за добро регулирањето на наставничакат професија.

Библиографија

1. Менаџмент на човечки расурси; Проф. Д-р Добри Петровски – Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски„ - Битола.

2. ILO (International labour office Geneva), Меѓународна организација на труд (1999) Колективно преговарање – приручник за образование на работници.

3. Закон за основното образование, („Службен весник на Република Македонија“ бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)

4. Закон за средното образование, („Службен весник на Република Македонија“ бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)

5. Закон за Бирото за развој на образованието, („Службен весник на Република Македонија“ бр.37/2006; 142/2008; 148/2009, 69/2013, 120/2013, 148/2013, 41/2014 и 30/2016).

6. Закон за стручно образование и обука, („Службен весник на Република Македонија“ бр. 71/2006, 117/2008, 148/2009, 17/2011, 24/2013, 137/2013, 41/2014 и 145/2015).

7. Закон за Академијата за наставници („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15, 192/15 и 30/16).

8. Закон за наставници во основните и средните училишта, („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/2015, 145/2015 и 30/2016).

РАНА ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА НАДАРЕНИ И ТАЛЕНТИРАНИ ВО ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ УСТАНОВИ

М-р Розе Костеска[1]
Татјана Грегова [2]

Апстракт: Досегашното искуство во работењето со децата од предучилишна возраст зборува за можност кај нив да се забележат одредени сигнали кои укажуваат на нивната потенцијална надареност и талентираност. За да се зборува за вистинска надареност и талентираност неопходно е да се изградат процедури кои ќе значат следење на развојот на детето, за да може да се применат постапки кои ќе сведочат за раната демонстрација на евентуална надареност и талентираност. Покрај проценката која ќе се засновува на стандардите на постигнуваата на детето, неопходно е да се воспостави клима и средина за учење која оди во прилог на развој на детската кретивност, надареност и талентираност. Тоа значи во функција да се стават детската природна потреба да се прашува, да се дознава, да се откриваат нештата на свој сопствен оригинален начин. А воспитувачот е тој кој тоа ќе го поттикнува, ќе го мотивира, ќе обезбедува услови за поттик и хранење на детската потреба да се открива и истражува се околу себе.За да може тоа да го оствари тој треба доследно и професионално да ја користи својата најдрагоцена алатка: набљудувањето. Овој труд зборува токму за праксата на рана идентификација на надареноста и талентираноста во предучилишните институции.

Клучни зборови : надарен, талентиран, детето, рана возраст,идентификација,воспитувач

The Process of Early identification of gifted and talented in pre-school institutions

Abstract: Experience of working with preschool children indicates an opportunity for to notice certain signals indicating their potential giftedness and talents. To speak of genuine talent and giftedness, it is necessary to build procedures that will mean monitoring the development of the child, so that procedures can be applied to witness the early demonstration of eventual talent and giftedness. In addition to an assessment based on the standards of the child's achievements, it is necessary to establish a learning environment and environment conducive to the development of children's creativity, talent and giftedness. It means creating an learning environment in which child's natural need to ask, to find out, to discover things in their own original way will be at the focus of work . And of course this process demands an educator who will motivate, provide the conditions for the nurturing and encourages the child's need to discover and research everything around him. To be able to complete this teacher should be able about professional using of his basic working tool his / her.: observation. This paper is dedicated to illumination of the practice of early identification of giftedness and talent in preschool institutions.
Key words: **gifted, talented, child, early age, identification, educator**

[1] ЈОУДГ„Јасна Ростеска“Охрид
[2] ЈОУДГ„Мајски Цвет“ Битола

В О В Е Д

Во поново време сведоци сме на се позачестено користење на изразот на поединецот и општеството за децата со „посебни потреби“.

Посебноста се сфаќа и се користи како општ поим за деца со попреченост во развојот, односно со отстапки од нормалниот развој кој се очекува според одредени стандарди на одредена возраст на децата, а всушност таа има пошироко значење. Посебни потреби има секоја индивидуа, а од тука и секое дете поединечно. Вака сфатеното значење на поимот посебност не води и кон размислување за отворање на прашањето за надарените и талентираните деца.

Почитта кон поединецот треба да се насочи и кон надарените и талентираните деца кои остануваат или незабележани или погрешно проценети како деца кои не се послушни, незаинтередирани, повлечени во себе и друго. Причината во ова треба да ја бараме во недоволната посветеност на општеството за овие деца кои се неговиот најзначаен ресурс, недоволната компетентност на воспитувачите во предучилишните установи за откривање и работа со надарени деца и нивната вистинска мисија и визија за нивното значење за развојот на децата со кои работат како и потенцијалот кои тие деца го носат во себе. Особено кога се знае дека раниот детски развој и градењето на здрав темел врз кој потоа ќе се гради личноста е најважен за секоја личност поединечно, а се реализира токму во предучилишниот перид, се поставува прашањето: Што е компетентност и дали предучилишните установи располагаат со компетентни кадри кои работат на откривање и работа со надарени деца. Дали високообразовните институции посветуваат внимание на овој проблем при едукацијата на воспитувачите и друго.

Поради наведеното, потребно е детално да се истражи колку воспитувачите во предучилишните установи се оспособени за откривање и работа со надарените деца, но и за нивниот интерес за проширување на сопствените компетенции.

1.Која е разликата меѓу надарени и талентирани деца?

Ова е многу важно за да се направи дистинкција. Во светот малку луѓе ја прават оваа разлика, а таа е пресудна за многу нешта. Постои мит дека сите деца се надарени. Тоа не е вистина. Што значи надарено дете? Зборуваме за креативни, иновативни мислители.

Кога ќе ги погледнете мозоците на надарено и на дете што постигнува високи резултати додека процесираат некоја сложувалка или проблем, сликата е целосно различна. Има и физички и когнитивни разлики во начинот на кој тие ја процесираат информацијата. Тука е клучот.,според најнови истражувања на(D-r Rebekah Granger Ellis 2019)[3]

[3] D-r Rebekah Granger Ellis 2019://www.fakulteti.mk/news/06042019/intervju-so-d-r-rebeka-elis-nadarenite-deca-imaat-poinakov-mozok---vnatre-e-kako-vo-fliper

Надарените и талентирани деца се ставени на маргините, понекогаш за нив се донесуваат и погрешни проценки и заклучоци во зависност од нивното однесување и не им се посветува посебно внимание иако и тие се деца со посебни потреби.

Кога зборуваме за **надареност**, станува збор за потенцијал, а не за достигнување. Затоа што често тие деца не постигнуваат високи резултати во школо. Кога зборувам за овие креативни мислители, зборувам за оригиналност, преземачи на ризици, флуентност, флексибилност на мисла, критички процесирани вештини кои се на високо ниво и се брилијантно употребени. Тие земаат елементи за кои никогаш нема да помислите дека се поврзани и на тој начин доаѓаат до одговорот. Секогаш ми се интересни наставниците кога велат: „Како ти текна тоа?!“ Но, тие успеваат да си ја следат мислата. И навистина е интересно да го видиш нивното МР за тоа што се случува во нивниот мозок. Високоинтелигентна личност, дете кое достигнува високи резултати користи едно или две процесирања на мозокот. Но, во мозокот на надарено дете е како во флипер. Сѐ е на сите страни, мозокот бара пристап насекаде, во секој спомен, однос со луѓе, прави когнитивни конекции кои останатите луѓе вообичаено не ги прават.

Талентирано дете е тоа што има висока надареност во конкретна област - за јазици можеби, или за визуелни или изведувачки уметности или во некоја стем-област – наука, технологија, математика. Нив обично ги нарекуваме академски надарени бидејќи станува збор за еден предмет. Тоа се 5 % надарени што постигнуваат високи резултати. Останатите 95 % се под оној чадор на поинакви дефиниции.

Талентот најчесто е многу прецизно одреден – музички, артистички, во една особена област. Надареноста е начин на кој мозокот процесира информација. Има многу надарени деца што исто така се и талентирани, но има талентирани што не се надарени и надарени што не се талентирани. Затоа мора добро да се разграничи, да бидеме многу јасни за што зборуваме и како ги препознаваме. На пример, дете што е музички или уметнички талентирано, можеби нема потреба од специјализиран курикулум во средината, како што има потреба надарено дете, затоа што мозокот им функционира поинаку. Во другата ситуација зборуваме за висок капацитет во одредена област D-r Rebekah Granger Ellis 2019)[3]

Во денешни услови голем број од надарените деца се „гушат“ во просечноста, со несоодветниот пристап од страна на возрасните кон нив. Од тука и потребата за кадар кој ќе биде едуциран да ги препознае и да работи со овие деца. Раното детство е важно за севкупниот развој на личноста.

Состојбата во која се наоѓаат надарените деца кај нас упатува на потреба од промена на односот кон нив, бидејќи тие заслужуваат поинтензивен третман на сите нивоа и степени на образование вклучувајќи го и предучилишното. Од тука крајно е време и ние да се соочиме со фактот дека со потребите и развојот на надарените деца не може да правиме компромис. Грижата и подршката на нивниот развој за нас треба да претставува приоритетна општествена и институционална цел и задача.

Токму од оваа причина се наметнува неопходноста за дополнително усовршување на воспитувачите во предучилишните установи во насока на тоа како да го препознаат, негуваат и дополнително да го стимулираат надареното дете, а тоа може ефикасно да се постигне преку системот на задолжително стручно усовршување. Со оглед на тоа што наставните активности се прилагодени спрема „просечните деца“, надарените деца се наоѓаат во незавидна положба и единствениот начин на кој можат да го покажат својот талент се воннаставните (слободните) активности.

Се смета, односно се тврди дека на проблемот со едукација на надарените деца мора да му се посвети многу поголемо внимание и да се пристапи многу посериозно кон овој проблем, во што најголем придонес можат да дадат воспитувачите кои континуирано би ги развивале своите компетенции во детектирањето на надарените деца и би го поттикнувале нивниот развој. На тој начин, воспитувачите ќе знаат и ќе можат да одговорат на потребите на надарените деца и ќе им ја дадат својата целосна помош со која тие би станале продуктивни членови на општеството.(Đorđević B; Maksić, S, 2005, стр. 125-147)[4].

Според истражувањето кое го направивме кај колешките – воспитувачките можеме да кажеме дека најголем број од колешките, , кај децата најмногу можат да го забележат талентот за уметност (музичка и ликовна) и само мал дел умееат да откријат некоја надареност кај децата а тоа се должи на моменталната(голема) бројност на деца во групите, неможноста да му се посвети повеќе идивудуален пристап на секое дете Талентот на музика и сликање најчесто се смета на генетската предиспозија или изложеноста на детето во таква средина каде се негува музика и уметноста .

Пронаоѓањето, поттикнувањето и негувањето на талентот и креативноста на децата и младите претставува предизвик на современиот свет, од кој ќе зависи неговиот иден развој.(Кеверески.Љ, 2000, стр. 32)[5]

<u>2.Улогата на воспитувачот во раниот детски развој и потребите и можностите на преучилишните установи за идентификација и работа со надарени деца.</u>

Новите сфаќања за важноста на првите пет години од животот одат во прилог на потребата од рано препознавање и стимулирање на специфичните потреби на децата. Повеќето автори ги наведуваат следните ефекти кои се јавуваат со раното препознавање и нивното поддржување: поттикнувањето на сигурноста, самодовербата, иницијативноста, мотивираноста, интересот, самоефикасноста, храброста за ризик, отпорноста на критика и други. Овие ефекти се доволни нашето внимание да го насочиме кон раното препознавање на надарените деца и

[4] Đorđević B, Maksić S (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37 (1). стр. 125-147.
[5] Кеверески.Љ.2000г.Како да ги препознаеме надарените и талентираните

нивно вклучување во развојната програма со која ќе го развиваат својот потенцијал. (Кеверески, Љ, 2000, стр.43)[6]

Досегашната практика во предучилишните установи го потврдува тврдењето на П. Шимлеша дека :„училиштето -во нашиов случај -градинката - наликува на „менза“ во која децата добиваат ист вид на храна без оглед на нивните желби и апетити“.Од тука и потребата од промена каде градинката треба да биде место каде сите деца, а посебно надарените ќе добиваат „храна“ соодветна на нивните желби, потреби и можности.

Од тука воспитувачите треба да креираат атмосфера која ќе го стимулира развојот на надарените деца. Тоа се однесува на креирање на интересна настава за надарените, која ќе го задоволи нивото на способностите на надарените, давање можност детето самостојно да ги изразува своите потреби, вештини, истрајност, упорност, креативност и иницијативност. Секако еден од најважните фактори во постигнувањето на позитивни резултати на секое поле, а особено на полето на откривањето и работата со надарените деца е соработката на воспитувачите со родителите на децата. Квалитетна комуникација на релација воспитувач-родител е основа за обезбедување на правилен и оптимален развој и учење на детето.

Детската градинка како ресурсен центар треба да биде подготвена и отворена за едукација и поддршка на родителите. (Програма за рано учење и развој, 2014)[7].

Градинката представува системска целина на повеќе компоненти, методи, форми и аспекти на воспитно-образовно дејствување врз развојот на детето. Доколку се јави потреба, градинката со кадарот со кој располага треба да е во состојба да соработува и со други институции и воспитно-образовни асоцијации од социолошки, психолошки, медицински и друг карактер. (Котева,Т, 2006; стр.128)[8].

Истражувањата говорат дека воспитувачите можат да постигнат огромни успеси при проценката на способностите на особините на личноста кај надарените и талентираните деца. Се смета дека воспитувачите кои се заинтересирани и кои добро ги познаваат способностите и особините на личноста на надарените, можат многу лесно да ги воочат индикаторите во однесувањето на тие деца.Според (Amer Ćaro 2009, стр. 63-66)[9] најчести индикатори се следните:

- самодисциплинирани се и независни;

[6] Кеверески.Љ.2000г.Како да ги препознаеме надарените и талентираните

[7] Национална програма за развој на образованието во Р.М 2005/2015стр71

[8] Котева, 2006 Семејното воспитание и социјалното однесување на децата стр128, академски печат, скопје, 2006

[9] Amer Ćaro – Stavovi nastavnika općine Tešaj o darovitim učenicima; во Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Zenici (2009). Univerzitet u Zenici, Pedagoški fakultet u Zenici. Zenica. стр. 63-66.

- поставуваат многу прашања;
- се обидуваат задачите да ги решат на невообичаен и имагинативен начин;
- поседуваат многу информации за различни нешта;
- имаат желба, односно сакаат да откријат како се случуваат или како функционираат нештата;
- ги критикуваат другите за глупавите идеи;
- понекогаш сакаат да бидат сами и досадно им е ако ништо не работат;
- имаат смисла за хумор и со леснотија ги разбираат нештата;
- уживаат во решавање на проблеми и загатки;
- често имаат сопствени идеи за тоа како нештото треба да се направи;
- отпорни се на притисоците од групата, соработуваат, завземаат сопствени ставови и независни се во размислувањето и мислењето;
- имаат висок степен на развиено дивергентно мислење;
- поседуваат посилна мотивација и поголеми општи знаења во споредба со своите врсници.

Овие деца имаат добра меморија и се способни да ги воочат факите без многу повторувања. Воедно, тие се обдарени со интелектуална љубопитност, поставуваат многу прашања, а најголем дел од нив покажуваат необичен степен на оригиналност и фантазија. Исто така, надарените деца се способни да го применат наученото и творечки да го искористат во нови ситуации. Но, факт е и дека честопати се случува воспитувачите погрешно да ги проценат или да не ги забележат способностите на овие деца, заведени од изгледот на детето, пријатната или непријатна надворешност на детето, неговото лесно или тешко изразување, неговата поизразена физичка активност, а честопати и од неговите лични карактеристики. Праксата покажува дека честопати се случува да се прецени комуникативното, пријатно дете кое има добар речник и располага со бројни информации, не увидувајќи дека тоа е само резултат од добрите семејни услови. Од друга страна, може да се случи, односно се случува да бидат потценети многу интелигентни деца, само затоа што се мирни и повлечени, ако не соработуваат со своите врсници, не постигнуваат соодветен успех, ако се непријатни или ако работните навики им се слаби. Надареноста како динамичен процес се покажува на различни начини и мора да се посвети внимание на следното:

1. „Ѕвезда која губи сјај“ – раниот развој кај некои деца создава впечаток дека може да се сметаат за надарени, но подцна постепено или нагло, го губат поволниот почеток што го покажале;
2. Група деца кои многу рано покажуваат дарба во посебна насока: музика, ликовна област, а во останатите области се просечни;
3. Детето може да изгледа способно, но не и надарено во раните години, а потоа одненадеж да манифестира еден или повеќе таленти до степен кој дава основа да го сметаме за надарено;
4. Група која ја сочинуваат деца надарени во широк опсег, но кои имаат некоја „специфична дамка“, односно слабост или потешкотија во една област или правец;(J, Anđelković; V, Rančić; V, Pančić; B, Ranđelović, 2011)[10]

[10] Jelena Anđelković, Valentina Rančić, Violeta Pančić, Branislav Ranđelović. Analiza zastupljenosti akreditovanih programa vezanih za rad sa talentovanom decom. во: Zbornik radova (2011). U službi talenata/U službi darovitih. III međunarodna naučna

Правилната идентификација на надарените деца бара примена на стандардизирани тестови за општи и специјални способности. Воспитувачите имаат можност секојдневно да го следат развојот на надареноста, а доколку се стручно оспособени, можат да им помогнат на децата максимално да го развијат својот талент за одредено подрачје. (Đorđević,2005)[11]

Сосема е очигледно дека од исклучителна важност е да се работи на едукацијата на воспитниот кадар и да се влијае врз тоа воспитувачите да се мотивираат, да им се обезбеди соодветно и стручно усовршување од доменот на работа со талентирани – надарени деца, со цел да можат да ги идентификуваат децата и да ги препознаваат нивните специфични можности.

Изработката на индивидуални образовни планови бара соработка помеѓу воспитувачите, стручните работници и соработници и родителите во сите фази од образовниот процес (од изработката, реализацијата и следењето на постигнувањата на децата). Воспитувачот мора добро да ја познава содржината на образовната програма, а посебно принципите на развој на надареноста. Неговата улога е и да го води поединецот во совладувањето на посложените вештини и усвојувањето на сè поапстрактните облици на репрезенатција на знаењата. Со индивидуализираниот пристап во групата, тој треба да го стимулира развојот на интересите кои се усогласени според видот и развиеноста на способностите на децата. Посебните задачи главно се издвојуваат во математиката и јазикот, а многу ретко од областа на музичката и ликовната култура и физичкото воспитание. Теоријата е една, а каква е, всушност, ситуацијата во праксата?

Од овие причини, заклучуваме дека многу деликатен проблем во врска со надарените е и прашањето, како да се препознаат, како да се работи со нив, односно каков воспитувач треба да работи со надарените деца.

<u>3.Видови работа со надарени деца</u>

Праксата покажува дека работата со надарените-талентираните деца во градинките, во најголем број случаи, се одвива на слободните активности , дополнителна активности и во одделни активности. При тоа, работата со надарените деца е препуштена на воспитувачот иако се знае дека оваа работа бара сосема поинаков пристап и дека во работата со овие деца најдобри ефекти би се постигнале во сите етапи (подготвување, планирање, реализација и евалуација) и ги почитува специфичностите на децата со кои се работи.

---

konferencija o negovanju talenata/ o radu s darovitima. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Kanjiža; стр. 20-29.

[11] Đorđević B, Maksić S (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37 (1). стр. 125-147.

Паралелно со развојот на психолошката и педагошката теорија и пракса, се развивале и се дооформувале сознанијата за начините на кои со помош на воспитно-образовните активности може да се обезбеди оптимален развој на надарените и најспособните деца. Првиот пристап во работата со надарените тврди дека надареноста најнапред треба да се идентификува. За идентификација најчесто се користат резултатите од тестирањето на интелектуалните способности, творечките способности, тестовите за личноста, но и резултатите од систематското следење и набљудување. (Dockal, V; Laznibatova, J; Kovac, T., 1992)[12]

Другиот пристап во работата со надарените се залага за развој на надареноста на сите деца аргументирајќи дека градинката мора да се грижи за своите деца. Од практични и морални причини тешко е надареноста да се ограничи на мал процент деца. Засега дарбата е развоен поим чие манифестирање може да биде поттикнато или успорено, а мерките и инструментите за идентификација на надареноста не се доволно прецизни. Сепак, (Đorđević B, Maksić S (2005)[13]. сметаат дека наставните стратегии на образование за надарените се добри за сите ученици

Психологот и педагогот во градинката имаат мошне важна улога во севкупниот процес на откривање, работа и следење на развојот на надарените деца. Тие треба да работат на откривање на надарените деца и да предлагаат мерки и форми за работа со нив во текот на годината, да вршат следење и тестирање на постигнувањата на децата. Сето тоа го прават во тесна и континуирана соработка со воспитувачот, негователот и останатите стручни работници и стручни соработници во градинката и секако со родителите на децата. Процесот на нивното активирање треба да започне уште при приемот на детето во градинка при што треба во предвид да ги земат информациите и забележителните искуства кои ги даваат родителите, а подоцна и искуствата на воспитувачот и негователот кои работат со детето. Процесот на препознавање и следење воспитувачот може да го води преку опсервирање, интервјуа, прашалници, разговор и сл. (Закон за заштита на децата; Сл .в. на Р.М.бр. 23, 2013г)[14].

Во нашата долгогодишна работа со деца од предучилишна возраст секојдневно се среќаваме со различни деца кои покажувале поинакво, поразлично, посебно однесување за време на престојот во градинка.

Како пример сакаме да го споделиме нашето искуство за Марин момче на 3 и пол год, кое уште од самото доаѓање во воспитната група во градинката покажа

[12] Dockal V, Laznibatova J, Kovac, T (1992) - The research on talent in Slovakia. во: Monks F.J, Katzko M.W, van Boxtel H.W. (ed.) Education on the gifted in Europe: Theoretical and research issues. Amsterdam-Lisse. Swets and Zeitlinger; стр. 177-180.

[13] Đorđević B, Maksić S (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37 (1). стр. 125-147.

[14] („Службен весник на РМ“ 98/2000)

поинакви интереси и специфични способности за разлика од другите деца. При секојдневното набљудување забележавме дека тој покажува индивидуален интерес за нешта кои децата од неговата групи не ги интересираат.

Кога ги забележавме овие карактеристики кај него, поразговараме со неговите родители кои споделија дека и тие забележале работи кои им било необично, како дете од три годишна возраст ги знае, умее и покажува. Ни кажаа дека со детето не се работило наменски во ниту еден аспект од развојот. Тој, покажува способности за препознавање, именување на цифрите на броевите до 1000 без грешка, самостојно брои и напред и наназад, над 1000, ги знае само 1000,2000,3000,4000 и итн, ги препознава буквите и од кирилицата и од латиницата. Умее да чита зборови, пишува бројки и букви, а умее и самостојно да напише мали едноставни зборови.. Работи со логопед за подобра артикулација и дискриминација на гласовите за правилно изговарање на зборовите. Вози велосипед и тротинет, сака да игра со топка, но најмногу му се допаѓаат игрите со бројки и букви. Се лути кога не е нешто во негов интерес а умее задоволството и радоста да ја сподели Го користи стекнатото искуство во процесот на учењето, покажува добри манипулативни способности,добро внимание, истрајност, иницијативност и самоконтрола.. На почетокот не воспоставуваше комуникација со другите деца, но со тек на неговиот престојот во градинката се повеќе ги развиваше односите со децата. Тоа доведе да развие чувство на припадност ,сигурност и безбедност во групата.

Тоа беше и мотивот ние да се пријавиме. на оваа конференција. Ние ќе го следиме неговиот развој и во соработка со стручната служба и секако со родителите ќе изработиме индивидуален план за работа со него и во групата а и дома.

<u>Заклучок</u>

Впечатоците говорат дека работата со надарените деца е незадолжителна и е препуштена на ентузијазмот на воспитувачите, затоа што градинките во повеќето случаи создаваат погодна и пријатна атмосфера за оптимална работа и развој на секое дете и секој воспитувач. Затоа треба да се охрабрат воспитувачите и да им се даде моќ, да ги вооружиме со наука за работата на мозокот на овие деца. Треба да им излеземе во пресрет на сите деца и на тие „поинаквите и посебните “ бидејќи тоа е нивниот крик за помош, не е недисциплина, тоа е повик да го разберете јазикот на нивниот мозок. Бидејќи, на крајот на краиштата, не постои наставник/воспитувач/учител кој не сака деца. (D-r Rebekah Gradger Ellis 2019)[15]

Литература:

1. Кевересќи.Љ.2000,„Како да ги препознаеме надарените и талентираните“,2000г

[15] D-r Rebekah Granger Ellis 2019://www.fakulteti.mk/news/06042019/intervju-so-d-r-rebeka-elis-nadarenite-deca-imaat-poinakov-mozok---vnatre-e-kako-vo-fliper

2. Котева, 2006 Семејното воспитание и социјалното однесување на децата стр128, академски печат, скопје, 2006
3. Лена Дамовска и група автори Стандарди за рано учење и развој кај децата од 2-6 години, Министерство за труд и социјална политика 2009.
4. („Службен весник на РМ“ 98/2000)
5. Национална програма за развввој на образованието во Р.М 2005/2015стр71
6. Програма за воспитно- образовната дејност во предучилишното воспитание и образование Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето, Скопје 1982г
7. Amer Ćaro – Stavovi nastavnika općine Tešaj o darovitim učenicima; во Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Zenici (2009). Univerzitet u Zenici, Pedagoški fakultet u Zenici. Zenica. стр. 63-66.
8. Dockal V, Laznibatova J, Kovac, T (1992) - The research on talent in Slovakia. во: Monks F.J, Katzko M.W, van Boxtel H.W. (ed.) Education on the gifted in Europe: Theoretical and research issues. Amsterdam-Lisse. Swets and Zeitlinger; стр. 177-180.
9. Đorđević B, Maksić S (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37 (1). стр. 125-147.
10. Jelena Anđelković, Valentina Rančić, Violeta Pančić, Branislav Ranđelović. Analiza zastupljenosti akreditovanih programa vezanih za rad sa talentovanom decom. во: Zbornik radova (2011). U službi talenata/U službi darovitih. III međunarodna naučna konferencija o negovanju talenata/ o radu s darovitima. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Kanjiža; стр. 20-29.
11. Margarita Todorović (2011). Položaj talentovane dece u inkluzivnoj nastavi. Osnovna Škola „Ćele Kula“. Niš, Srbija.
12. Закон за заштита на децата (Сл .в. на РМ бр 23, 2013г)
13. D-r Rebekah Granger Ellis 2019://www.fakulteti.mk/news/06042019/intervju-so-d-r-rebeka-elis-nadarenite-deca-imaat-poinakov-mozok---vnatre-e-kako-vo-fliper)

CARE FOR THE TALENTS IN THE ORGANIZATIONS

Prof. Toni Soklevski Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
sokle2000@yahoo.com

Prof. Lidija Stefanovska Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
l_stefanovska@yahoo.com

Prof. Gordana Tasevska Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
gorde.tasevska@yahoo.com

Talents are in every organization and they are its most important resource. How and how much organizations care about talent in their communities is precisely the subject of this research conducted in 2019 in forty organizations of the most diverse activities and sizes in our country.

Successful companies succeed in connecting the passions of talent with the interests of the company. If the leader fails to do so, his talents will start looking for himself in another company. True talent always strive for improvement and we want change and innovation. Wise leaders never "put talents in a box", but rather, they are exempt from it. Talented professionals have good ideas, thoughts and concerns. If the leader does not want to listen, they will find another leader who wants to do it.

The paper contains quantitative findings and qualitative recommendations that can serve to improve the treatment of talent in organizations in our country. A special contribution of this research paper is the created model for efficient and effective talent care in organizations.

Keywords: talent, care, organization.

ГРИЖА ЗА ТАЛЕНТИТЕ ВО ОРГАНИЗАЦИИТЕ

Проф. д-р Тони Соклевски
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
sokle2000@yahoo.com

Проф. д-р Лидија Стефановска
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
l_stefanovska@yahoo.com

Проф. д-р Гордана Тасевска
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
gorde.tasevska@yahoo.com

Талентите ги има во секоја организација и тие се нејзин најважен ресурс. Како и колку организациите се грижат за талентите во своите средини е токму и предметот на ова истражување спроведено во текот на 2019 година во четириесет организации од најразлични дејности и големини во нашата земја.

Успешните компании успеваат да ги поврзат страстите на талентите со интересите на компанијата. Ако лидерот не успее да го направи тоа, неговите таленти ќе почнат да се бараат себеси во друга компанија. Вистинските таленти секогаш се стремат кон подобрување и ги сакаат промените и иновациите. Мудрите лидери никогаш „не ги стават талентите во кутија“, туку баш напротив, тие ги ослободуваат од неа. Талентираните професионалци имаат добри идеи, мисли и размислувања. Ако лидерот не сака да ги ислуша, тие ќе најдат некој друг лидер кој ќе сака да го прави тоа.

Трудот содржи квантитативни наоди и квалитативни препораки кои можат да послужат за подобрување на третманот кон талентите во организациите во нашата земја. Како посебен приднес на овој научен труд е креираниот модел за ефикасна и ефективна грижа на талентите во организациите.

***Клучни зборови**: талент, грижа, организација.

ВОВЕД

Од анкетирањето и структуираните интервјуа на извршните директори и менаџерите во четириесет организции во нашата земја за тоа кои се клучните приоритети за последните две години, менаџментот на талентите стои високо на листата. Менаџирањето на талентите е секогаш лесен и безбеден избор. Генерално, за талент менаџирањето се гледа на долг рок. Најголемиот предизвик за организациите е да го направи менаџирањето на талентите итно и да го направи приоритет за денес, не за во иднина.

Најсоодветните трендови на талент менаџирањето се потпираат на следните пристапи:

- Фокус на сегашноста, не на иднината.

Наместо да се фокусирате на интервенциите кога се работи за менаџирање на таленти за во иднина, може да се фокусирате на интервенциите кои имаат ефект денес. Примери: отстранете го лицето кое го блокира одвивањето на процесите во менаџмент

тимот и назначете некој од вашите најдобри потенцијали; на тимот кој поседува огромен потенцијал доделете му одговорност за развој на нови пазари; не се воздржувајте да ги поставите вашите најдобри луѓе на вашите најважни работни позиции.

- Од стандарден до индивидуален пристап.

Најважниот тренд во секторот за човечки ресурси е индивидуализацијата. Денес, не е потребно да вршите претпоставки за тоа што сакаат луѓето и што им треба. Индивидуалниот пристап станува се почест и вработените се повеќе очекуваат однос како кон вашите клиенти. Ако ги знаете способностите на вашите луѓе, кои се нивните желби и во кои насоки сакаат да се развиваат, вие може да креирате можности кои се поклопуваат со индивидуалните потреби и желби.

- Консултации за перформансот.

Добрите луѓе сакаат да бидат подобри. Консултирање за перформансот е вежбата со која им помагате на луѓето да станат подобри, преку редовен фидбек. Помошта на најдобрите да станат уште подобри не е лесна, полесно е да му/и дадете задачи на вашиот просечен работник и насоки за како да го подобрат својот перформанс.

- Аналитиките за талентот се во основата.

Талент аналитиките се основата на секоја иницијатица од менаџметот на таленти. Најважните талент менаџмент трендови може да бидат имплементирани преку талент аналитиките. Фокусирајте се на сегашноста, не на иднината. Ова се некои од клучните точки на кои треба да го насочите менаџирањето на талентите во организациите.

1. ТЕОРЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Менаџментот со таленти е корисен термин кога ја опишува посветеноста на организацијата да вработи, управува, развива и задржува талентирани вработени. Ги опфаќа сите работни процеси и системи кои се поврзани со задржување и развивање на супериорна работна сила. Управувањето со таленти е посветеност на организацијата да регрутира, да вработи, задржи и да ги развие најталентираните и се чувствувате вработени достапни на пазарот на труд. Управувањето со таленти е бизнис стратегија која се надева на организациите ќе им овозможи да ги задржат своите највисоки талентирани и најквалификувани работници. Исто како вклучување на вработените или признавање на вработените, тоа е наведената деловна стратегија која ќе обезбеди привлекување на врвни таленти во конкуренција со други работодавачи. Кога ќе му кажете на потенцијалниот вработен дека сте посветени на стратегијата за управување со таленти, која ќе осигури дека тој или таа ќе имаат можност професионално да се развијат , ќе ги привлечете најдобрите таленти. Ова е затоа што студии постојано покажуваат дека можноста да продолжат да растат и да ги развиваат своите професионални и лични вештини е главен мотив за тоа зошто вработените земаат и останууваат на работа.[1]

Талент менаџментот е нов концепт на организациите за постигнување конкурентска предност и постигнување повисоки перформанси во работењето. Постојат различни дефиниции за овој концепт, меѓу кои ќе издвоиме неколку. „...е интегриран сет на процеси и процедури кои се користат во една организација со цел да се привлече, задржи и развие талентот со цел постигнување стратегиски цели“[2]; „ ...е процес преку кој менаџерите треба да ги предвидат и задоволат своите потреби за

[1] Сузан М. Хитфилд (2016), Управување со талентите, Њујорк.

[2] Marcia J. Avedon- Senior Vice President, (2018), Human Resources and Communications for Ingersoll Rand.

човечки капитал“[3]. Може да се каже дека талент менаџментот е интегриран сет на процеси, програми и културни норми во една организација, дизајнирани и имплементирани за да се привлечи, развие, распредели и задржи талентот во функција на постигнување на стратегиските цели и идните бизнис потреби. Имено, талент менаџментот вклучува[4]: (1) развивање на стратегија за да се утврди она што организацијата треба реализира како моментални и идни потреби на бизнис планот; (2) воспоставување процеси со цел да се измери надлежноста - потребни и достапни; (3) создавање на широк спектар на развојни алатки и процеси со цел да се обезбедат соодветни пристапи во зависност од индивидуалните потреби на вработените; (4) идентификување на начини за да се добијат и задржат оние кои се од клучно значење за успехот; (5) и воспоставување соодветни пристапи на организацијата, за истата да се справи со оние кои не се вклопуваат со организациските барања.

Она што се чини дека ги разликува практичарите и организациите фокусирани на менаџмент на таленти од организации кои користат термини, како што се управување со човечкиот капитал или управување со перформансите , е нивниот фокус на улогата на менаџерот, наспроти потпирање на човечки ресурси, за животниот циклус на вработен во една организација .

Практичарите на другите две стратегии за развој и задржување на вработените би рекле дека, на пример, управувањето со перформансите има ист сет на најдобри практики. Се вика само со друго име. Управувањето со таленти им дава на менаџерите значајна улога и одговорност во процесот на регрутирање и во тековниот развој и задржување на вработените со повисоко ниво. Во некои организации, само најдобрите потенцијални вработени се вклучени во системот за управување со таленти. Во други компании, секој вработен е вклучен во процесот. Во некои компании, системот за управување со таленти е достапен преку електроника; во други, пристапот е неформална комуникација меѓу менаџерите и персоналот за човечки ресурси.

Управувањето со таленти е деловна стратегија и мора целосно да се интегрира во сите процеси поврзани со вработените во организацијата. Привлекувањето и задржувањето на талентираните вработени во системот за управување со таленти е работа на секој член на организацијата, но особено менаџерите кои имаат персонал за известување (талент).

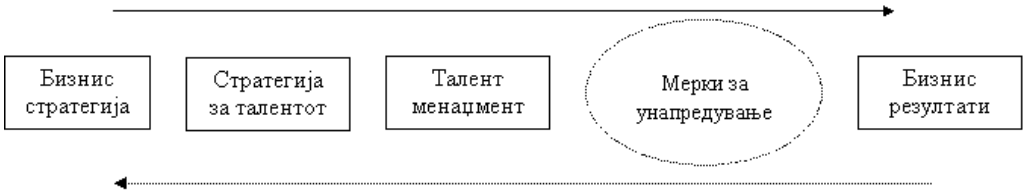
Една ефективна стратегија, исто така, вклучува споделување на информации за талентираните вработени и нивните потенцијални патувања во кариерата низ организацијата. Ова им овозможува на различните оддели да ги идентификуваат достапните таленти кога се создаваат можности или се појавуваат.

Битно е што моделот на менџмент талентот мора да биде координиран со останатите организациски програми и системи во функција на постигнување подобри бизнис резултати. Овој тек на координација е претставен на следнава слика:[5]

[3] Cappelli, P. (2008), Talent on demand: Managing talent in an ago ofuncertainty, Boston: Harvard Business School Press.

[4] James A. Cannon (2011), Talent Management and Succession Planning, Published by the Chartered Institute of Personnel and Development,151 The Broadway, London.

[5] Talent Management: Understanding the Dimentions, CIPD, 2006.



Сл.1: Корелација меѓу бизнис стратегијата, стратегијата на талентот и бизнис резултатите

Критични фактори за успех на овој процес се:

- да биде насочуван од бизнис стратегијата;
- да биде интегриран со останатите организациски процеси; и
- да биде управуван и да биде вкоренет начин на размислување.

Во поголемите организации, управувањето со таленти бара Информациски системи за човечки ресурси (ХРИС) кои ги следат патеките на кариерата на вработените и управуваат со расположивите можности за талентираните вработени

Компетенциите се рамка што поврзуваат мноштво на процеси што се однесуваат на човечките ресурси. Поради тоа, тие се почетна точка во талент менаџментот. Меѓутоа, се поставува прашање: како компаниите треба да ги имплементираат компетенциите за подршка на талент менаџментот? За да бидат компетенциите во функција на ефикасен и ефективен талент менаџмент потребно е да се дефинира методологија со којашто ќе се реализираат следниве пет фази:

- Планирање и дефинирање на целта. Имено, оваа фаза е клучна за успешна реализација на процесот на талент менаџментот. Дел од оваа фаза вклучува интерна комуникациска стратегија, определување на проектен тим, негови улоги и одговорности, како и евалуација на софтверот за талент менаџментот.
- Модел на персонализација. Во оваа фаза е потребно да се избере модел на компетентност којшто ќе ги рефлектира уникатните потреби на компанијата. Проектниот тим, како и експертите кои ќе бидат вклучени треба да ги идентификуваат клучните компетенции кои се критични за компанијата. Најдобар пристап е top-down. Имено, обратниот пристап bottom-up резултира со многу компетенции кои тешко се управуваат.
- Проценка на вработените. Оваа фаза се фокусира на собирање информации за нивоата на компетенции и вештини на веќе избраните компетенции на вработените. Постоењето дескриптори обезбедува објективна основа за оценување. Исто така и самите вработени можат да извршат самоевалуација или мултипроценка на компетенциите. Во текот на овој процес, вработените можат да го детерминираат нивното поседување со компетенции, се со цел да се утврди разликата меѓу нив и стандардите коишто се пропишани за одделна позиција. Во оваа фаза, исто така, се реализира процес на комуникација меѓу вработените со нивните менаџери во врска со нивниот професионален развој и развој на кариерата. Резултатите се интегрираат во еден систем за управување со таленти за обезбедување на потребните тренинзи, обука и развој на човековите ресурси.
- Резултати од анализата и активности. Во оваа фаза, врз основа на информациите од претходните фази, се прави анализа на компетенциите, недостатоците и предности за поединци, тимови, одделенија или компанијата во целина, како и имплементирање на стратегија за искористување на предностите и надминување на недостатоците.

- Одржување. Оваа фаза нема крај. Имено, истата продолжува со оглед на постојните организациски промени и потребата за ажурирање на компетенциите и приспособување на истите на новите производи, технологии и процеси.

2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ И АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Истражувањето беше спроведено во текот на цела 2019 година во 40 организации во нашата земја со над 30 вработени, а се однесуваше на истражувачкото прашање: Утврдување на разлики во грижата кон талентите од трите нивоа на менаџмент: топ, оперативните и линиските менаџери.

Табела 1: Разлики во компетенциите помеѓу нивоата на менаџмент (топ, оперативни и линиски)

ANOVA							
	Нивоа на менаџмент		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
а. грижа за таленти	топ	Between Groups	2,528	2	1,264	62,430	**,000**
	оперативни	Within Groups	4,475	221	,020		
	линиски	Total	7,004	223			
b. грижа за таленти	оперативни	Between Groups	6,749	2	3,375	80,572	**,000**
	линиски	Within Groups	9,256	221	,042		
	оперативни	Total	16,006	223			
v. грижа за таленти	оперативни	Between Groups	,250	2	,125	5,552	**,004**
	линиски	Within Groups	4,970	221	,022		
	оперативни	Total	5,220	223			

Од инспекцијата во Табела бр.1, а врз основа на применетата универијантна анализа (ANOVA) на варијанса, може да се констатира статистички значајна разлика на ниво од 0.05, помеѓупристапот кон грижата за таленти на трите нивоа на менаџирање (топ, оперативни и линиски менаџери) во извршеното истражување:

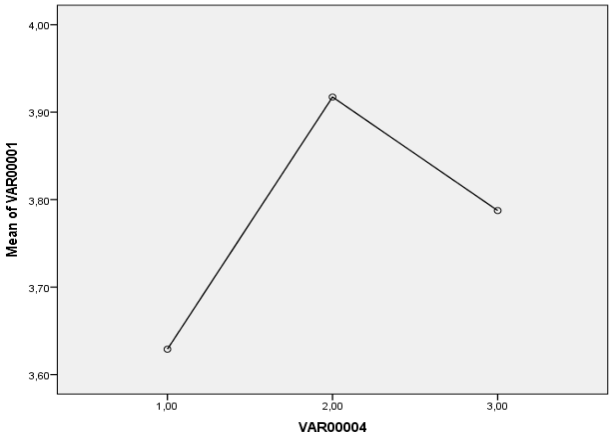
а. Грижа за талентите во реализација на работните задачи, разлики помеѓу трите нивоа на менаџирање со коефициент на значајност од F (2, 221) = 62,43, и p = .000 (Sig. = .000).

б. Грижа за талентите во реализација на работните активности, разлики помеѓу трите нивоа на менаџирање со коефициент на значајност од F (2, 221) = 80,57, и p = .000 (Sig. = .000).

в. Грижа за талентите во контекст на работата, разлики помеѓу трите нивоа на менаџирање со коефициент на значајност од F (2, 221) = 5,55, и p = .004 (Sig. = .004).

Табела 2: Разликите на аритметичките средини во нивоата на маенаџирање

		Subset for alpha = 0.05		
а) компетенции	**N**	**1**	**2**	**3**
1.топ менаџери	40	3,63		
3. линиски менаџери	80		3,79	
2. оперативни менаџери	104			3,92



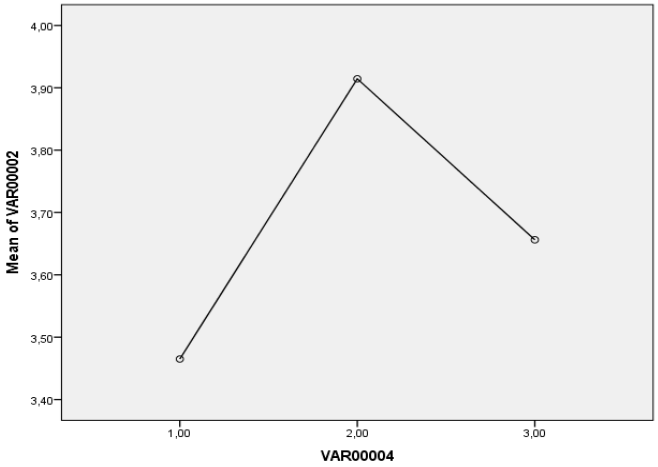
Графикон бр. 1 а. Грижа на таленти во реализација на работните задачи – разлики помеѓу топ, оперативните и линиските менаџери

Од инспекцијата на Табела бр. 2 и шематскиот приказ (графикон бр. 1) може да се видат разликите на аритметичките средини во нивоата на менаџирање (Топ менаџери, Mean = 3.63; Оперативни менаџери, Mean = 3.92 и Линиски менаџери, Mean = 3.79) во показателот од а. Грижа за талентите во реализација на работните задачи.

Табела 3: Разликите на аритметичките средини во нивоата на маенаџирање

		Subset for alpha = 0.05		
б) компетенции	**N**	**1**	**2**	**3**
1.топ менаџери	40	3,47		
3. линиски менаџери	80		3,66	
2. оперативни менаџери	104			3,91

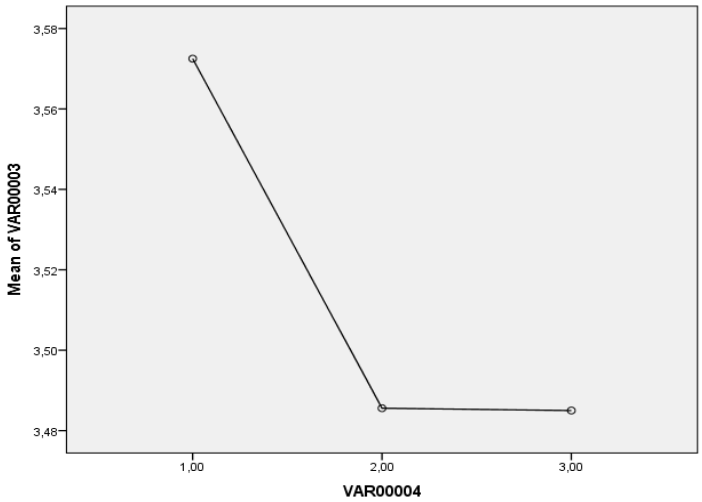
Од инспекцијата на Табела бр. 3 и шематскиот приказ (графикон бр. 2) може да се видат разликите на аритметичките средини во нивоата на маенаџирање (Топ менаџери, Mean = 3.47; Оперативни менаџери, Mean = 3.91 и Линиски менаџери, Mean = 3.66) во показателот од б. Грижа за талентите во реализација на работните активности.



Графикон бр. 2 б. Грижа на таленти во реализација на работните активности – разлики помеѓу топ, оперативните и линиските менаџери

Табела 4: Разликите на аритметичките средини во нивоата на маенаџирање

Г) компетенции	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3. линиски менаџери	80	3,49	
2. оперативни менаџери	104	3,49	
1. топ менаџери	40		3,57



Графикон бр. 3 в. Грижа на таленти во во контекст на работата

Од инспекцијата на Табела бр.4 и шематскиот приказ (графикон бр. 3) може да се видат разликите на аритметичките средини во нивоата на маенаџирање (Топ

менаџери, Mean = 3.57; Оперативни менаџери, Mean = 3.49 и Линиски менаџери, Mean = 3.49) во показателот од в. Грижа за талентите во контекст на работата.

Успешниот талент менаџмент е резултат на начинот на размислување на секој менаџер кој во организацијата се однесува одговорно спрема менаџмент талентот како составен дел од нивниот бизнис, а не единствена одговорност на одделот за човечки ресурси. Истиот ќе им овозможи на организациите да создадат уникатен и релевантен бренд на вработени и постигнување долгорочна конкурентска предност.

ЗАКЛУЧОК

Современите услови на стопанисување и водење на деловни бизниси значително ги променија претпоставките на планирањето и дејствувањето на стратегискиот менаџмент. Пред топ менаџментот се поставија предизвиците иницирани од интензивното динамичко окружување, а пред се, од се поголемиот квантум на потребно и расположливо (екстерно и интерно) знаење, како за компанијата така и за конкуренцијата. Сето тоа налага во процесот на деловно стратегиско одлучување да се вклучи целисходно управување со организациското знаење и менаџери кои ќе бидат носители на тој нов концепт.

Имено, тој концепт се заснова на зголемување на индивидуалните компетенции на секој менаџер поодделно, како и вкупните менаџерски компетенции на компанијата на начин кој овозможува квалитетно управување со различните модалитети на знаења. При тоа, процесот на управување со знаењето во рамките на компанијата и процесот на развој на менаџерските компетенции треба да се комплементарни, компатибилни и да овозможуваат нивна симултана реализација. Евалуацијата на компетентоста на менаџерите треба да биде основа за креирање на развојни планови на акција за развој на тален менаџментот. Истата е основа за поставување објективни критериуми за развој и идентификација на приоритетите на талентот.

Организациите почнуваат да ја ценат стратегиската вредност на талентот и неговото влијание врз постигнувањето повисоки организациски перформанси. Тоа претставува голема промена во начинот на водење на бизнисот од аспект на вредноста на човечките ресурси. Во услови на економија базирана на знаење, истиот не претставува приоритет, туку императив на современиот бизнис кој во своите најважниприоритети треба да ја има грижата за талентите и нивниот развој.

Од тој аспект мора да постои корелација меѓу моделите на компетентност, бизнис стратегиите, стратегиите за управување со талентот и деловните резултати. Поради тоа треба да се креира модел за талент менаџмент, што ќе биде показател како талентот се движи низ организацијата и низ поодделните процеси. На тој начин ќе може да се измери ефектот на секоја компонента од тој модел, што ќе биде основа за донесување битни стратегиски одлуки за талент менаџментот. Бизнис резултатите треба да бидат повратна врска за превземање корективни акции и мерки со цел креирање нови бизнис и талент стратегии.

Успешното управување во глобалната економија наметнува потреба од инволвираност на сите менаџерски нивоа во процесот на управувањето со знаењето, а тоа бара зголемување на компетенцијата на менаџерите. Јакнењето на менаџерските компетенци се постигнува со целисходно управување со знаењето во рамките на компанијата и зголемување на нејзината конкурентност.

Со зголемување на менаџерките вештини, односно менаџерските компетенции се влијае на организациските процеси на компаниите и се обезбедува зголемена

ефективност, ефикасност и иновативност. Како резултат на тоа, потребно е да се идентификуваат клучните компетенции и да се креираат програми за нивни развој, бидејќи истите се фундамент за рационално управување со талентите. Во таа насока талент менаџментот е водечки императив на секоја организација.

Талент менаџментот не е само процес на управување со физички, односно човечки ресурси, туку интегриран и сеопфатен пристап на управувањето со способностите, компетенциите, вештините, потребите, интересите, кариерата, стравт и очекувањата од луѓето дека организациските вредности и потреби ќе бидат поефикасни и поефективни.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Cappelli, P. (2008), Talent on demand: Managing talent in an ago ofuncertainty, Boston: Harvard Business School Press.
2. James A. Cannon (2011), Talent Management and Succession Planning, Published by the Chartered Institute of Personnel and Development,151 The Broadway, London.
3. Ron Sanchez (2003), Knowledge Management and Organizational Competence, Oxford University Press, USA; 1St Edition
4. Сузан М. Хитфилд (2016), Управување со талентите, Њујорк.
5. Talent Management: Understanding the Dimentions (2006), CIPD.

Sashka Jovanovska
PhD, English language professor, North Macedonia
E_mail: saska_dimitrovska@yahoo.com

Developing talented students' linguistic abilities

Abstract

Developing talented students' linguistic abilities through the study of literature in English gives a wide range of individual lexical or syntactic elements. Students are introduced to the many features of written language, reading, meaning and contextualization of text. They learn about syntax and sentence functions, about different possible structures, about different ways of connecting ideas, through which they develop and enrich their writing skills. Drama as a literary form is suitable for organizing drama activities and is undoubtedly important in the study of language. The fact that drama in education does not insist on bringing drama activities to the stage indicates the focus on the immediate experience of educational methods and innovative episodes, as opposed to being audiences. It is thought that by using this literary form in the classroom, students become knowledgeable in a sense-context that unambiguously changes the role of the teacher as well. This represents a teacher as: a facilitator, an instigator, and ultimately a classmate. Imagination in the educational benefits of drama promotes creative thinking and develops critical thinking skills. The dramatic text that will be used in this paper is going to develop the linguistic abilities of the talented students that discovers the development of language, enhances effective listening skills and enhances them by understanding and learning, but also by incorporating the senses as an integral part of the learning process. It also enhances the empathy and awareness of others, bring respect and group collaboration, reinforces positive self-concept and provides teachers with more interactive instruction.

Key words: drama, talented students, creativity, education

Introduction

One of the most specific objectives of the research in the methodological part is "to increase the effects of the application of literary forms in the study of English, which facilitates the learning process."

Literature plays an important role in learning English language. However, there are some problems that teachers face in the field of English language teaching through literature.

In fact, there are very few pedagogically designed materials suitable for use by English teachers, and there is a lack of preparation in the field of teaching literature. There is also a lack of clear goals for defining the role of literature in learning English. Many teachers have tried to include literature in English, but have no background or training in the field.

However, the teacher plays an important role in teaching English through literature. It should determine the purpose of language teaching in terms of students' needs and expectations. He should also choose the appropriate language, teaching method, teaching

techniques and activities. Then, the teacher should choose the literary texts relevant to the purpose and objectives provided in the teaching.

The relation between language and literature

Literature is the art of writing. Although both terms are synonymous, literature covers the artistic part of the work, while the term literature is used to denote any kind of written work. As a common term, it refers to any written form, as well as to the entire literary work in existence, both worldwide and within a separate culture.

Human language is the most perfect means of communication and is the most complex system of signs, composed of many parts, such as voices, letters, words, sentences. And grammar is a system of signs. Human language is intended for communication and it is its basic function. It is assumed that the need for man to express his thoughts and feelings led to the creation of language.

In the narrow sense of the word, it is difficult to provide a definition for the term "literature", but what can be argued is that literature is not the name of a simple, real phenomenon, but a comprehensive term that encompasses a wide range of activities. However, when it comes to the subject of study, literature can be seen as an activity that includes the use of language. With the claim, "the study of literature is the basis for the study of language in the system," Widowson (1971) gives us knowing that literature is an example of a language in use, but it is also a context for the use of languages. The application of literary texts in the study of English can contribute to the improvement of the student's knowledge in relation to certain units in the language organization.

Language ambiguity is one of the main arguments of literature. There is a general assumption that in order to study literature, it is necessary to know the complexity of the language and the inherent interpretive ability that the author's message should convey.

However, what follows from this is the recognition that the correct expressive values of each word, of each phrase, clause can be deduced from their interdependence with all other parts of the text.

Literature: Which and why

The use of literature, literary forms in English language teaching developed through basic language skills (reading, writing, listening and speaking) and through language areas (vocabulary, grammar and pronunciation) is increasingly emphasized. However, if a task is set for translation purposes, teachers often give their students translations of literary texts, such as drama, poetry, and short stories in their native language adapted to the age and knowledge of the students. This application of translation gives students the opportunity to practice in lexical, syntactic, semantic, pragmatic and stylistic ways the knowledge they have acquired in English, but also in other subjects. In the next section, an explanation is given of the reasons why English teachers use literary forms and the main criteria on which the selection of appropriate literary texts in English is based.

Reasons for using literary texts in English language textbooks

According to Collie & Slater (1990: 3), there are four main reasons why the use of literature in English is explained in detail. They are: valuable source material, cultural enrichment, linguistic enrichment and personal engagement. Significant reasons may also include

universality, scope, personal importance, diversity, interest, usefulness and suggestive power, ambiguity, and others that influence a powerful resource in learning English language.

The benefits of using dramatic text in learning English language

The play is suitable for organizing dramatic activities and is undoubtedly very important when a language is studied. The fact that the drama in education does not insist on staging dramatic activities on stage indicates the focus on the direct experience of educational methods and innovative episodes, as opposed to staging in front of an audience. Williams (1997) believes that with the use of this literary form in teaching, students become active connoisseurs of a sense-context that unequivocally changes the role of the teacher. Namely, he is now: facilitator, instigator, and ultimately - a classmate.

According to Heathcote (1984), dramatization is an integral part of people's lives, Wagner (1999) dramatizing every day by fantasizing, imagining a future situation in preparation for a potential encounter. It seems our minds feed on fiction, Cook (Cook, 2000), in any art form: film, literature, music, photography. If art really has such power to attract and retain human attention, it would be a shame not to use this human fascination for hours by creating, accepting, or temporarily functioning in an imaginary context to improve the quality of educational experiences.

According to Lenore (1993), imagination in the educational benefits of drama promotes creative thinking and develops critical thinking skills. Dramatic text reveals the development of language, increases effective listening skills and strengthens them by understanding and learning, and of course by involving the senses as an integral part of the learning process. It also increases the empathy and awareness of others, encourages respect and group collaboration, strengthens the positive self-concept and provides teachers with interactive teaching.

"Language has been claimed as the 'cornerstone' of drama." (Stinson and Winston, 2011, p.479). Interestingly, language and drama have many factors in common. Both are influenced by context, they are of a socially constructed nature, and both require active participation (ibid, 2011). In fact, it is language that is present to the audience, and drama is valuable to language as it provides context where language is used, extended, and protected (Fleming, 2001). Embedded in context, the language brought about is "fluent, purposeful and generative." (Kao and O'Neill, 1998, p.4). The importance and benefits of drama to language, especially at the linguistic level, have been discussed a lot in the drama literature. Fleming (2001, p.133), however, sees another more fundamental reason, that goes beyond developing the linguistic competence, for the importance of drama with respect to language, i.e. "in terms of values, attitudes and understanding." He argues that drama guarantees constructing meaning in more sensitive ways to cultures and values.

Research demonstrates that using drama in teaching language, or English in particular, entails a great deal of the variation required in the classroom from which both learners and teachers benefit (Savela, 2009). Benefits of drama are extensively identified and discussed by drama scholars and theorists. Some of them make general and comprehensive lists of the advantages, while others tackle certain key merits in fine details and extra focus.

For children being educated entirely in a language different from their mother tongue, their very sense of identity can be at stake, their self-esteem and self-confidence at

risk, factors which are bound to have a strong impact on their education as a whole (Winston, 2012, p.3).

One of the key advantages of drama is its recognition of the centrality of the body in the classroom (Winston, 2012). It emancipates the body's energies through conducting activities that involve playfulness and physicality. Students gain more confidence because they get released from the constraints of spoken language and use their bodies to express thoughts and communicate meaning (Palechorou and Winston, 2012).

Conclusion

Although the world of a novel, a play, or a short story is imaginary, it is still a complete and colorful setting in which the characters can be described from many social/regional backgrounds. And the reader (student) can discover the way the characters in such a literary work see the outside world (their thoughts, feelings, customs, traditions, property, what they buy, faith, fear, enjoyment, how) they also talk about how they behave in different situations).

This colorful world can quickly help students to understand the rules and preoccupations that shape true society through the visual literacy of semiotics. Literature is actually considered to be the best supplement to other materials used to culturally enrich students when learning English language.

References

1. Abbs, P. (1990). Preface. In: D. Hornbrook. (ed). Education in Drama. London: Falmer Press.
2. Anderson, J. and Chung, Y-C. (2011). Finding a voice: arts-based creativity in the community languages classroom. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. [online] 14(5), pp.551-569. Available at: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2010.537742?needAccess=true [Accessed 20 August 2016].
3. Chang, L-Y. (2012). 'Dramatic' Language Learning in the Classroom. In: J. Winston. (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp. 6-14.
4. Chukueggu, C. (2012). The Use of Drama and Dramatic Activities in English Language Teaching. The Crab: Journal of Theatre and Media Arts. [online] 7, pp.151-159. Available at: http://crab.uniport.edu.ng/images/crabjournal_download/The%20Use%20of%20Drama%20and%20Dramatic%20Activities%20in%20English%20Language%20Teaching.pdf [Accessed 2 August 2016].
5. Collie, J. and S. Slater. 1990. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge: CUP.
6. Company, C. (2014). Use of Drama Techniques as a Methodology to Teach English in Infant Education by Teachers in Catalonia. Master's dissertation. University of Vic. Available at: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/3411/trealu_a2014_ulldemolins_carla_use_drama_techniques.pdf?sequence=1 [Accessed 3 August 2016].

7. Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. TESL Canada Journal. [online] 8(1), pp.87-99. Available at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ420165.pdf [Accessed 2 August 2016].
8. Doll, W. (1993). A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
9. Fleming, M. (2001). Teaching drama in primary and secondary schools: an integrated approach. London: David Fulton Publishers.
10. Gabriella, K. (2014). Four theories justifying the use of drama techniques in language teaching. In: The Proceedings of the International Conference "Communication, Context, Interdisciplinarity". [online] Tîrgu-Mureş: "Petru Maior" University Press, pp.203-213. Available at: http://www.upm.ro/cci3/CCI-03/Lds/Lds%2003%2024.pdf [Accessed 3 August 2016].
11. Heathcote, D. (1984). The Authentic Teacher and the Future. In: L. Johnson and C. O'Neill. (eds). Collected Writings on Education and Drama. Evanston IL: Northwestern University Press, pp.170-199.
12. Hubbard, P. et al. (1986). A Training Course for TEFL. Oxford: Oxford University Press.
13. Kao, S. and O'Neill, C. (1998). Words into worlds: Learning a second language through process drama. Stamford, Conn.: Ablex.
14. Kempston, T. (2012). Using Drama to Enrich School-Based Assessment in the Hong Kong Secondary School English Language Classroom. In: J. Winston. (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp.92-103.
15. Moon, Y-i. (2013). The Effects of Using English Drama on the Learning of Target Expressions for Primary School Students. The Journal of Asia TEFL. [online] 10(4), pp.215-239. Available at: www.asiatefl.org/main/download_pdf.php?i=40&c=1391762251 [Accessed 4 August 2016].
16. Murphy, E. (1997). Characteristics of constructivist learning and teaching. Constructivism: From philosophy to practice. [online] Available at: http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle.html [Accessed 19 August 2016].
17. Ntelioglou, B. (2012). Insights from a Drama-EAL Classroom. Using Drama with English Language Learners in a Canadia High School. In: J. Winston. (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp.81-91.
18. O'Toole, J. (1992). The process of drama: Negotiating art and meaning. London: Routledge.
19. Palechorou, E. and Winston, J. (2012). Theatre, Language Learning and Identity (2). Empowering Additional Language Learners through Classroom Drama Projects. In: J. Winston. (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp.42-53.
20. Piazzoli, E. (2012). Film and Drama Aesthetics for Additional Language Teaching. In: J. Winston. (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp.134-148.
21. Savela, J. (2009). Drama Education in English Teaching. A study of drama activities in English language schoolbooks. Thesis. University of Jyvaskyla. Available at: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20103/savela_jarmo.pdf?sequence=1 [Accessed 4 August 2016].

22. Stinson, M. (2012). Accessing Traditional Tales. The Legend of Bukit Merah. In: J. Winston. (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp.69-80.
23. Stinson, M. and Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance. [online] 16(4), pp.479-488. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2011.616395 [Accessed 15 August].
24. Winston, J. (2012). (ed). Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
25. Widdowson, H. G. (1975). Stylistics and the teaching of literature London: Longman.
26. Williams, M. and Burden, R. L. (1997). Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach, Cambridge: Cambridge University Press.

THE EXPERIENCE OF MACEDONIAN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WITH GIFTED STUDENTS

Assistant professor, Silvana Neshkovska, PhD
Faculty of Education – Bitola, "St. Kliment Ohridski" University–Bitola

Assistant professor, Lela Ivanovska, PhD
Faculty of Information and Communication Technologies, "St. Kliment Ohridski" University–Bitola

Assistant professor, Milena Kasaposka-Chadlovska, PhD
Faculty of Law, "St. Kliment Ohridski" University–Bitola

Abstract
Giftedness in the context of foreign language learning still has a status of an underexplored issue which needs special deliberation and thorough studying.
The paper at hand investigates the experience of Macedonian foreign language teachers with gifted students. The research is based on a tailor–made questionnaire, in which primary and secondary school teachers of foreign languages (English, German, and French) from a number of Macedonian schools, first, state their viewpoints regarding how they identify gifted students; what their perception of the overall attitude of gifted students is; what difficulties they encounter in teaching gifted students, etc. The questionnaire is also intended to elicit more specific information related to the process of teaching gifted students. More precisely, it looks into the methods, strategies and techniques that foreign language teachers employ in teaching gifted students.
Overall, this research shows that Macedonian education has a long way to go in order to master a proper stratagem for dealing with gifted students efficiently in the context of foreign language learning. However, it is also evident that foreign language teachers are aware of that the fact that proper cultivating and harnessing of gifted students' intellectual potential is an absolute imperative and should be placed high on the list of national priorities.

Key words: gifted students, foreign language teaching, Macedonian primary and secondary education

1. Introduction

The education of gifted and talented students requires special attention for an obvious reason – the immense potential of these individuals to transform not only their personal and professional experience but also human experience in general. Hence, serious and continuous investments in the education of gifted and talented students is an imperative for all societies worldwide. Unfortunately, many countries in the world, being caught in the grip of more pressing societal and even existential issues, seem not to be in a position to give the education of gifted and talented students the attention it really deserves.

The paper at hand deals with the issue of giftedness in the context of Macedonian education. The focus is put on linguistically talented students and the aim is to unveil the teachers' perspective on the matter. More precisely, the paper inspects the experience of Macedonian primary and secondary foreign language teachers with linguistically talented students. By filling in a tailor-made questionnaire, foreign language teachers disclose how they identify gifted students, and how they normally go about teaching talented students in their regular classes; what predicaments (if any) they face, and what teaching methods, strategies and techniques they employ.

2. Theoretical background

The interest in individuals with exceptional abilities has preoccupied many scholars both in the past and at the present time. As a result, many scholars have tried to define the concept of giftedness. Thus, for instance, Renzulli, in his article *"What makes giftedness? Re-examining a Definition"*, draws on three crucial factors**:** *task commitment (motivation), above average ability,* and *creativity* in defining giftedness. According to Renzulli, people with *above*

average ability display high levels of abstract thinking, verbal and numerical reasoning, spatial relations, memory, and word fluency. *Task commitment*, on the other hand, involves motivation turned into action, perseverance, endurance, hard work, self-confidence, perceptiveness and a special fascination with a subject. The third factor, *creativity*, refers to originality of thinking, freshness of approaches to problems, constructive ingenuity and an ability to set aside established conventions and procedures. Hence, in Renzulli's view giftedness occurs "*only if above average intellectual ability and above average creativity are present in a person, along with a high level of task commitment*" (1978: 12 in Passet, 2015).

More recent studies on giftedness reveal the most typical characteristics of talented individuals. Namely, although gifted and talented people do not present a homogenous group, still, they seem to possess certain common characteristics such as: excellent memory; good reasoning; extensive vocabulary; early reader; fast learning; long attention span (when interested); facility with numbers; mature judgement for the age; prefer older companions; compassion; concerned with justice; sensitivity (feel hurt easily); perfectionism; intensity; creative imagination; strongly curious; skilled with jigsaw puzzles; question authorities; humour, etc. (Laznibatová, 1996, 1998, 2001, 2008; Dočkal, 2005; Silverman, 2012, in Reid, 2015).

An important aspect of giftedness, according to some scholars, is that "it can be developed in some people only if an appropriate interaction takes place between a person, his or her environment, and a particular area of human endeavour" (Renzulli, 1998 in Passet, 2015). In other words, talent does not develop on its own (Jurašková, 2003, in Reid, 2015: 115); it develops merely in a stimulating environment where gifted individuals, starting from their early childhood onwards, receive adequate support from their family, schools and society at large (Dočkal, 1995, 2005 in Reid, 2015: 115).

As to the support gifted individuals receive within the educational system, it has been established that it can take many different forms. Most commonly, gifted pupils attend regular schools but they are offered acceleration of the learning process; enrichment of curriculum content; early entrance to primary school; skipping classes; absolving chosen subjects with higher grades; choice of more difficult optional subjects, etc. (Hribkova, 2009, in Reid, 2015: 118).However, in some countries such as Slovakia, for instance, conditions have been created for gifted children to study in segregated schools where they acquire the same key competences as their peers in regular schools, the only difference being that their curriculum is considerably enriched and widened with additional contents, books and projects (Reid, 2015).

Irrespective of the form of education gifted and talented students receive, they are believed to have "a unique learning profile that differs significantly from the one of average learners" by its "rigor and complexity" (Heacox, 2009: 136-145, in Çelik-Şahin and Schmidt, 2014). This implies that the process of teaching gifted students can be extremely challenging and demanding for the teachers themselves. Teaching gifted children requires careful time management, attention, patience as well as priority setting (Bevan-Brown & Taylor, 2008 in Reid, 2015). Scholarly findings suggest that the obeyance of certain principles guarantees efficient teaching of gifted students. One of these principles is *the principle of developing creativity, divergent thinking and high level thinking skills,* which is achieved mainly by "asking open-ended questions, challenging questions, various games, activities and everyday events that children go through" (Reid, 2015). *Facilitating gifted students' learning skills* is another such principle. It includes teaching students to take notes effectively; to use the library; to listen attentively, to organize their time; to construct effective questions; to debate well; to observe carefully; to evaluate their own and other people's work critically, etc. (Dalton & Smith, 1986 in Reid, 2015). *Attending personal qualities, attitudes, values and feelings of gifted students* is yet another salient participle that teachers should take into consideration. This means that they should put special accent on developing students' decision-making skills,

spiritual sensitivity as well as their ability to manage their own thoughts, feelings and behaviour (Bevan-Brown & Taylor, 2008 in Reid, 2015).

Linguistically talented students are a special category of gifted students. The teaching principles laid out above definitely apply to them as well. The studies on linguistically gifted students mostly focus on the most useful teaching methods and techniques for this category of students. Thus, the Grammar-Translation Method, the Direct Method, and the Audio-Lingual Method have been discarded as less advantageous for teaching linguistically gifted students, as doing translation of texts, focusing on grammar rules, doing drills and repetitions mechanically are evidently not of much use to linguistically talented students (Passet, 2015). On the other hand, the Communicative Method which emphasizes communication and focuses on students' communicative rather than linguistic competence seems to meet gifted students needs more adequately (Cook, 2009: 248 in Passet, 2015). The Task-based Learning (TBL) Method which is founded on the beliefs that "… learning and teaching should be organized around a set of classroom tasks" has also been quite favorably assessed in this context (Cook 2009: 257 in Passet). With this method, the teacher has an enormous responsibility for designing effective language learning tasks, whereas, the students themselves are responsible for taking active part in each task. Research has shown, in fact, that this method could be most effective if used in conjunction with other methods. Passet (2015: 25) perhaps rightfully remarks that the decision on what teaching method is the most suitable for a specific gifted student should be largely based on the style and preferences of the student himself/herself.

As to the *teaching techniques* that teachers should employ in teaching linguistically talented students, Reid (2015: 119) proposes the following:

a) *Discovery techniques*– teachers do not explain to students everything, but allow them to work out by themselves the rules and solutions to a problem. For solving the problematic tasks, pupils need to apply previous knowledge, predict and elicit new rules, apply intuition and take risks.
b) *Multi-stimulation techniques* – these techniques integrate cognitive, affective, intuitive and physical components. The tasks are prepared to stimulate students' intellectual potential and satisfy their needs for variety. They include: ambiguous assignments, exceptions, assignments which require more rules or steps, puzzles, riddles, tongue twisters and brainteasers.
c) *Self-learning techniques* – these are convenient and effective ways of learning and they should maximize students´ potential. Worksheets (including problem solving tasks, creative tasks) can be suitable for self-learning as students work at their own speed and apply their own processes and solutions. Projects encourage pupils to work on their own from the beginning to the end. They search, analyse, evaluate, synthesize information and then present the outcome of their work in class.
d) *Dialogue, discussion and argumentation techniques* - allow pupils to express their opinions, accept opinions of others, solve problems, practice functions as agreeing, disagreeing, negotiating, summarizing, putting forward an argument.

3. Research methodology

As stated previously the aim of this study is to examine Macedonian foreign language teachers` perceptions and experiences related to the process of teaching linguistically gifted students. The study is both qualitative and quantitative in nature.

In order to make the study as comprehensive as possible, the research instrument selected for this study is a tailor-made questionnaire which consists of 20 both multiple choice and open-ended questions, organized in two sections (see Appendix):

Section 1.The questions in this section are intended to elicit responses as to how teachers identify gifted students; whether they attend any professional trainings for dealing with gifted students; what difficulties they encounter in teaching gifted students, etc.
Section 2. The questions in this section deal with the methods, strategies and techniques that foreign language teachers employ in teaching gifted students.

The entire research, and hence the questionnaire itself, is based on two hypotheses:
Hypothesis 1. Macedonian primary and secondary foreign language teachers are not well-equipped with adequate knowledge and know-how to deal with gifted students efficiently;
Hypothesis 2. Macedonian primary and secondary foreign language teachers' experience with gifted students is not very favorable, and they are not motivated enough to invest in creating additional activities for their gifted students.

The questionnaire was compiled by means of the online survey software, SURVIO.COM, and was distributed electronically to primary and secondary teachers working in a number of primary and schools in different towns in our country.

However, within the two-week period that was allocated for conducting the questionnaire, only 55 foreign languages teachers of English, German, or French, volunteered and sent back their filled-in questionnaires.

4. Results

In Section 1 of the questionnaire, the first question referred to the identification of linguistically gifted students. The analysis of the teachers' answers showed that all 55 primary and secondary school teachers interviewed for the purposes of this study state that they have no problems identifying linguistically talented or gifted students in their classes.

The teachers were then asked to explain how they go about identifying the linguistically talented students. Their responses reveal that, in essence, the teachers are guided by three major criteria in identifying talented students: (a) the student's positive attitude towards the subject matter; (b) the student's personal characteristics; and (c) the student's excellent results and learning outcomes. More precisely, in 27% of the teachers' responses the first criterion can be easily recognized, since these teachers talk about *the student's pronounced interest in learning the language*as as a key indicator for giftedness.They also state that linguistically talented students: "*very often ask for additional material, apart from the material already provided for them";"they constantly ask questions";"they are very active in class",*and*"they display creativity by sharing their own ideas for activities*".

The second criterion which surfaces in some of the respondents' answers refers to the *personal characteristics* of linguistically talented students. Thus, according to the teachers, the most frequent traits detected in linguistically talented students are *curiosity* (in 28% of the responses); *being different from the rest of the students* (in 18 % of the responses); *showing dominance, versatility, openness,* and *smartness* (in 9% of the responses).

The third criterion according to which teachers classify a student to the category of gifted students is based on *the student's excellent results and learning outcomes*. Hence, the research showed that inmore than half of the teachers' answers (57%)"*theexcellent test results"*are taken as an indicator for giftedness; some teachers (15%)mentioned students'"*exceptionally well-doneprojects"*; whereas,others are guided by students'"*brilliantly written essays"*(14%) in determining whether a student belongs to this category.

Asked to state the number of linguistically talented students they have in their classes, the teachers seem to acknowledge that the number of these students is not very large. More precisely, 56% of the interviewed teachers claim that the number of linguistically gifted students is low; 35% claim that there are some such cases in their classes, and only 9% are of the opinion that there are many linguistically talented students nowadays (Chart 1).

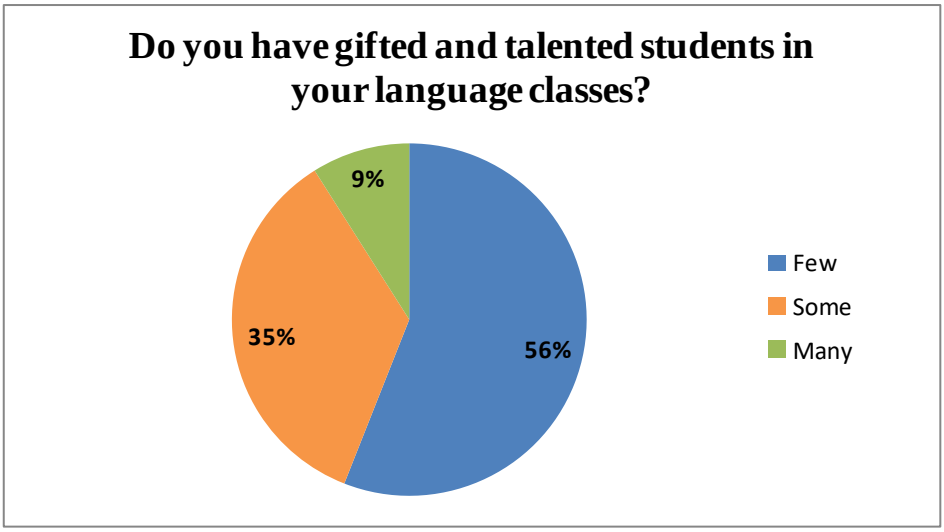


Chart 1

The next two questions in Section 1 of the questionnaire were intended to disclose whether the teachers are equipped with adequate knowledge and know-how when it comes to identifying and working with linguistically talented students. In that respect, the majority of them (82%) admit that in the course of their formal education, giftedness was not part of their curriculum, at least not in any systematic and elaborate manner. Also, as many as 78% of the teachers state that they have never had an opportunity for professional advancement in this area. In other words, they have never participated in any training sessions, workshops or seminars on giftedness organized by the Ministry of Education or by any other relevant institution. Even the small number of respondents (18%) who claim that they have had an opportunity to attend such professional development events express their discontent over the content and the directions they were provided with. Additionally, some of the teachers specify that the teaching plans and programs prepared by the Bureau of Education and the Ministry of Education offer neither identification criteria nor instructions on how to work with talented students. One of them even points out that there is a section in the Law on Primary/Secondary Education, where the Ministry of Education predicts modes of advancement for gifted students, such as skipping grades or completing two school years in one, but this respondent also states that that is not enough and that further specifications are needed.

Interestingly, 90% of the interviewed teachers confirm that for a more comprehensive work with their linguistically gifted students, they organise extracurricular classes, during which they actually do additional, previously prepared activities, which vary depending on their students' interests and needs (Chart 2).

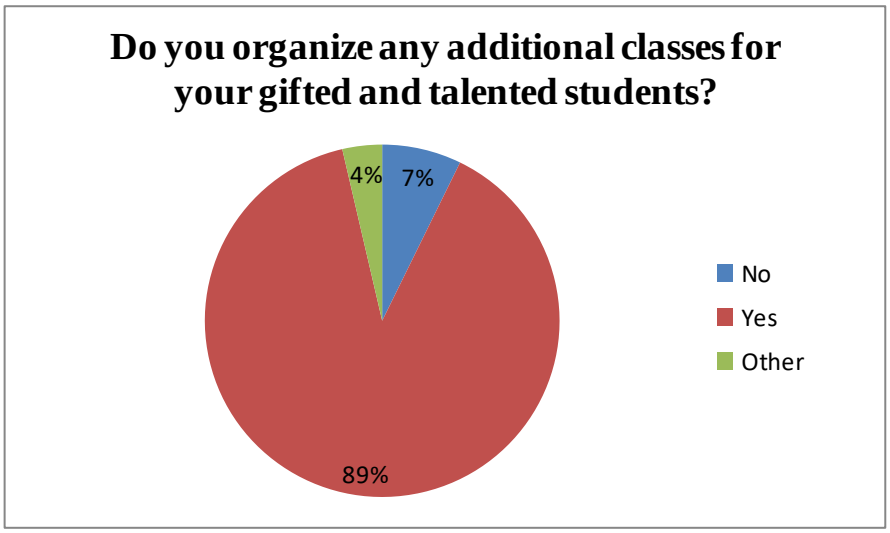


Chart 2

Despite all these obviously huge challenges teachers face, still their answers in the questionnaire reveal that they do not wish to be exempt from the process of identifying and working with linguistically talented students. On the contrary, most of them (nearly 54%) consider that the teacher is the one who should be most responsible for identifying talented students. The analysis also shows that 13% of the teachers consider that they should identify talented students in close cooperation with the pedagogical service. In 11% of the answers, the teachers suggest that the parents should be included in the institutional processes of identifying, working and monitoring the development of talented students; whereas, 7 % of the teachers state that the Ministry of Education should also take part in this process. However, it is important to note that the teachers, in this context, draw attention to the need of an adequate professional training that they should receive on a regular basis so that they could be properly prepared for all the challenges related to working with linguistically talented students.

In Section 1 of the questionnaire, the respondents were also asked to state whether gifted students should attend classes in special classes and schools, or together with the other students. Interestingly, a bit more than half of the respondents (51%) proposed the latter option, but the number of interviewed teachers holding the opposite view is not negligible too (36%) (Chart 3). In support of their position that talented should attend classes together with the other students, the teachers offer the following arguments: *"they should attend classes together in order to help the others and serve as their motivation", "it is not good to separate them because the moments of communication, cooperation and mutual help are very important"; "they should not be separated to avoid those students to create an exaggeratedly positive image of themselves",* etc. Some of the respondents even consider that separating the talented students from the rest presents "*an act of discrimination"*.

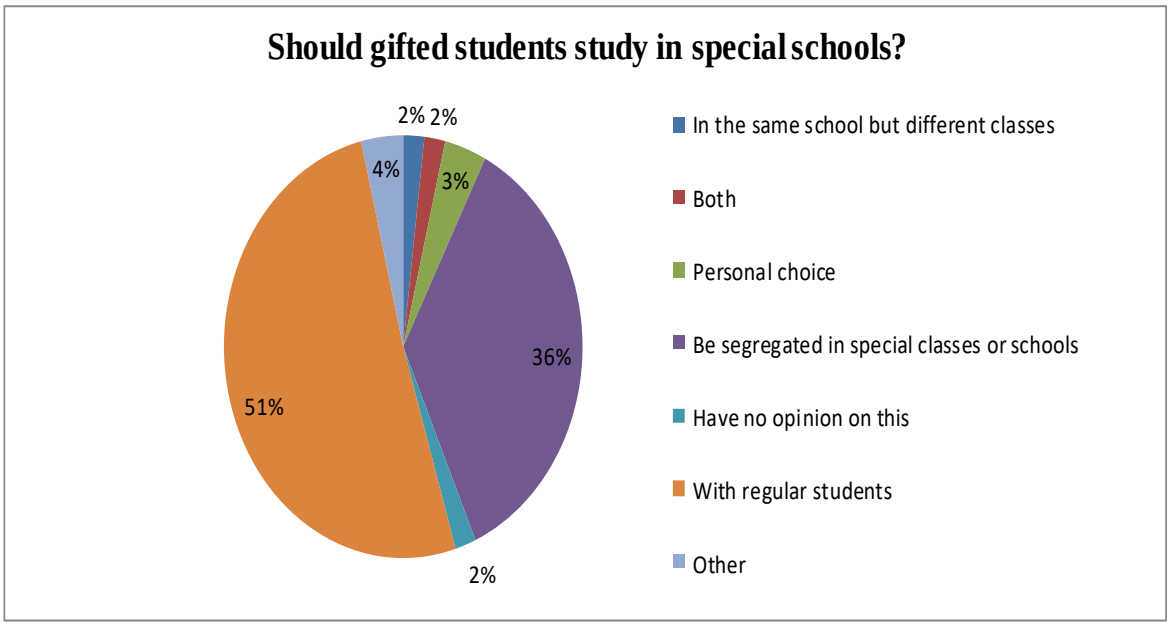


Chart 3

Those who believe that it is desirable to work with the talented students in separate classes and schools provide the following arguments: *"when they are all together, the "weaker" students slow down the development process of the "stronger" students";"in an environment where they are surrounded by students equal to them, the talented students would have an opportunity to follow a specialized, adapted program which suits their capabilities and pace of learning",* etc. Several respondents, however, choose a more balanced option between the two conflicting views, defending the argument that all students should attend classes together, but more attention should be paid to stimulating gifted students by giving them additional activities such as projects, extra exercises, or even additional activities to prepare them for competitions.

The results obtained from the questionnaire also point to the fact that the linguistically talented students achieve excellent results in the other school subjects, particularly, the other foreign languages, the Macedonian language, and mathematics. Moreover, all of the informants seem to agree that the talent of the students for learning a foreign language is not related to any additional courses they might take in private schools, outside the regular school system. They base this claim on the fact that the number of high-achievers who take additional private classes is approximately the same as the number of the high-achievers who do not.

The last question of Section 1 of the questionnaire urged the teachers to elaborate on the difficulties they encounter in teaching gifted and talented students. In that context, the following observations kept recurring in most of the teachers' answers (67%): "*not enough time during a regular class to dedicate a great deal of attention to gifted students"; "lack of financial compensation for the additional efforts of teachers who strive to meet their students' needs"; "a serious lack of resources that they could use in enhancing the knowledge and skills of linguistically talented students";"gifted students get easily bored and lose interests if they're not given challenges and interesting tasks which puts teacher under a lot of strain",* etc. Interestingly, some of the teachers (33%) state that there are "*no difficulties that they cannot overcome"* and that they are "*particularly happy to work with gifted students"*.

The second section of the questionnaire tackled the issue of working with linguistically gifted students in a much more concrete manner by encouraging teachers to share their experiences related to the actual methods, techniques and strategies they employ in teaching linguistically gifted students.

Thus, the analysis of their answers reveals that 87% of the respondents prepare additional exercises for their gifted students and that the process of planning and preparing takes the teachers a lot of time. They attribute this to the fact that they have to diversify the exercises on a regular basis in order to keep their students' interest and motivation. They further explain that in order to achieve that they have to use different exercise and reference books constantly; devise complex writing tasks, and incite interesting discussions and debates that match their students' current interests. The other respondents (13%) who state that they don't prepare additional exercises, do not provide any explanation at all (Chart 4).

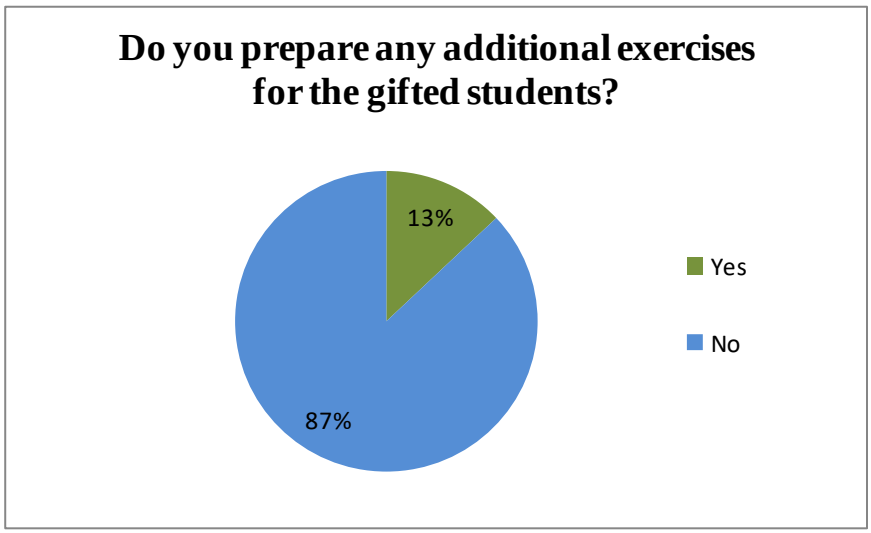


Chart 4

Asked to state what language skill their gifted students are particularly good at, the respondents are unanimous that their talented students are good at all language skills – listening, reading, writing and speaking. This, in turn, indicates that teachers should be given credit for paying equal attention to developing all of language skills in their students.

The analysis of the teachers' answers in the questionnaire also showed that the majority of teachers (75%) assign special projects to gifted students, because they believe that in that way they could further incite both their students' vivid imagination and their already highly pronounced curiosity. Some of these teachers claim that they prefer assigning projects to their students as they have noticed that working on projects "visibly strengthens students' critical thinking ability"; "involves them into research and self-study", and "makes them more self-confident and self-aware".

Similar findings were obtained regarding the question whether teachers encourage linguistically talented students to do research and work out the rules on their own, after they have introduced a specific topic. Namely, 79% of the teachers claim that they do that in order "*to promote students' skills of analysis and synthesis"*. Also, some (12%) have noticed that in that way they are making "*the tasks more challenging and that is very important for linguistically talented students*". The rest of the teachers (9%) point out this type of activities "*bring enormous joy and feelings of satisfaction for students when they reach the right conclusions"* and *"when they arrive at the correct answers".*

One of the questions in Section 2 tackled whether the teachers use discussions and debates to stimulate linguistically talented students to think about sensitive and controversial topics and to voice their own opinions, supporting them with valid arguments. Most of the informants (80%) in their answers state that they are in favour of such activities and share the following observations: "*discussions and debates are very important because they enable students to express an opinion, and that is a skill required for life, for a successful career and*

healthy relations with people, family and friends", "discussions and debates help them to become more conscious and aware of who they really are and what they want to achieve", etc.

Finally, the teachers were urged to share their experiences regarding what teaching methods are most suitable for teaching linguistically gifted students. The results show that more than half of the teachers (75%) opt for the Audio-Lingual and the Communicative Method. These methods, according to them, are very useful as students "*acquire proper pronunciation"*, and "*learn to think and express their opinions in English very efficiently"*, "*broaden their vocabulary fund in an effective way*". Also, they point out that both methods complement each other in the course of the teaching practice, as they place the emphasis on interaction and authentic language use as well as the communicative competence of the learners (Chart 5).

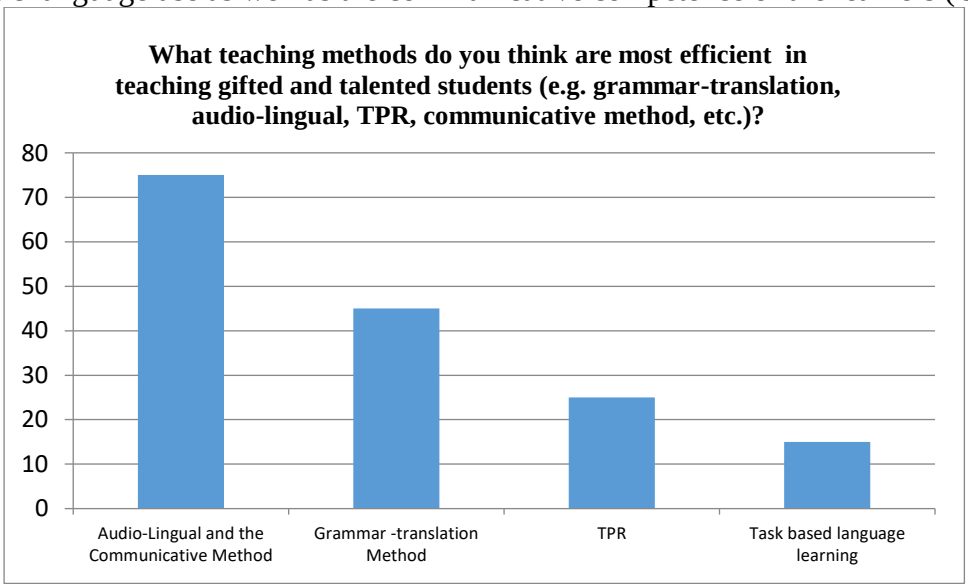


Chart 5

5. Conclusion

The findings of this research clearly indicate that Macedonian primary and secondary foreign language teachers do have experience with linguistically talented and gifted students, even though the number of such students is rather limited.

A major finding that this research brings to the forefront is that, during their formal education and throughout their professional career, the teachers are not properly prepared for identifying and working with gifted students. As to the identification process they do not have at their disposal any formal standardized tests prepared by relevant experts and institutions. Also, in working with these students they do not receive any directions or guidance within the plans and programs prepared by the Ministry of Education and the Bureau of Education. In other words, the teachers are, more or less, left to their own devices not only when it comes to identifying but also when it comes to developing their students' giftedness. These findings confirms our first hypothesis that primary and secondary teachers lack preparation and assistance to successfully deal with this issue in an informed and systematic manner.

The findings, however, refute our second hypothesis according to which primary and secondary foreign language teacher do not have a very favourable experience with linguistically talented students, and, consequently, are not very motivated to work with this category of students. This hypothesis was based on the assumption that adequate preparation for working with linguistically talented students is a painstakingly long and time-consuming process, and as a result, it is difficult to fit it into the already busy and demanding schedule of teachers in general. Nevertheless, our research shows the opposite. The teachers show no signs of protest or discontent in their answers over working with linguistically talented students

despite all the setbacks they come across such as lack of resources, guidance and assistance by other relevant institutions. On the contrary, they overtly express their wish to be involved in all phases of their gifted students' development starting from the identification phase. They do not seem to object that they have to teach these students along with the rest of the students; nor do they object that they have to organize extracurricular classes and to prepare a lot of diversified activities for this category of students.

However, the teachers are in agreement that in their work with linguistically talented students, they must be assisted by a team of experts comprising representatives of the school pedagogical service, the parents themselves as well as representatives of the Ministry of Education. This assistance is urgently needed particularly in view of the fact that they are dealing with talented students whose psychological profile is so diverse ranging from withdrawn, humble and quiet students to extroverted, open-minded, sociable and sometimes even arrogant linguistically talented students.

The obvious recommendations that stems from this research is that all relevant institutions in our country should take this issue much more seriously and that they should start working on organizing suitable trainings for teachers; developing specific criteria for identifying linguistically gifted students as well as developing a curriculum that will adequately meet the needs of this category of students. The returns of this investment will surely be manifold and will be felt in the near future in all spheres of society.

References

Çelik-Şahin, Ç.,& Schmidt, O., (2014).Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness* 2014, Volume 2, Issue 1, 53-67.

Passet M., (2015). Giftedness and Language Learning: A research on the learning styles and difficulties of gifted versus non-gifted secondary school students when acquiring English as a second language. *MA Thesis, University of Leiden, Department of English*. Accessed at: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/37567/M%20PASSET%20Giftedness%20Final%20Version.pdf?sequence=1.

Pokrivčáková, S. et al. (2015). Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers. Nitra: Constantine the Philosopher University. 128 p. ISBN 978-80-558-0941-0.

Rahman A.I.,et al. (2017).Teaching Foreign Languages to Gifted and Talented Students Using Tablets.*Journal of Global Business and Social Entrepreneurship* (GBSE) Vol. 1: no. 4 (2017) page 112–122. Available at: https://www.researchgate.net/publication/315747705_TEACHING_FOREIGN_LANGUAGES_TO_GIFTED_AND_TALENTED_STUDENTS_USING_TABLETS [accessed Jan 15 2020].

Reid E., (2015). Teaching English to gifted children. In Pokrivčáková, S. et al. (eds.) *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs:e-textbook for foreign language teachers.*Nitra: Constantine the Philosopher University. ISBN 978-80-558-0941-0. (pp.115-123).

Silverman, L. (2012). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.S. J. Quinney College of Law. University of Utah. Available at:http://kidscourt.law.utah.edu/wp content/uploads/2010/09/Lesson-Plan-5-In-theCourtroom-final-pdf.pdf.

Trail, B. A. (2010). *Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students*. Prufrock Press.

Appendix

Questionnaire

Section I

1. Do you have gifted and talented students in your language classes?
   a) none b) *a few*, b) *quite some* c) *a lot* of
2. Are these students gifted in other school subjects as well?
   a) Yes b) No
3. How do you identify gifted students in your classes?
4. Have you received any formal training for identifying gifted and talented students?
5. Has the Ministry of Education (or any other institution) offered any training sessions for identifying gifted and talented students?
   a) Yes b) No

6. Who, do you think, should be responsible for identifying gifted students?
7. Should gifted students study with a) *regular students* or b) *be 'segregated' in special classes or schools*? Explain why!
8. Do your gifted students take private language classes?
   a) Yes b) No c) I do not know
9. Do you organize any additional classes for your gifted and talented students?
   a) Yes b) No
10. What difficulties (if any) do you encounter in teaching gifted and talented students?

Section II

11. Do you prepare additional exercises for these students? a)Yes b) No
12. If the answer is no, explain why!
13. If you do, does it take you a lot of time to plan and prepare them? a)Yes b) No
14. If you prepare additional exercises for them, how often do you diversify them?
    a) Never b) Rarely c) Occasionally d) All the time
15. If you diversify the tasks, how do you go about it?
16. What language competences (listening, reading, writing, and speaking) are these students particularly good at?
17. Do you assign *special projects* to gifted students where they work individually to come a specific finding, i.e. solution to a particular problem? a) Yes b) No Explain why!
18. Do you ask them to *do research and work out the rules* after you have just introduced the topic? a) Yes b) No Explain why!
19. Do you encourage them to take part in *discussion and debates* and to voice their opinions regarding sensitive and controversial topics?
20. What *teaching methods* do you think are most efficient in teaching gifted and talented students (e.g. grammar-translation method, audio-lingual, TPR, communicative method, etc.)? Explain why!

THE FAMILY AS A FACTOR IN ENCOURAGEMENT AND DEVELOPING GIFTEDNESS, TALENT AND CREATIVITY

Slavica Naumovska
SOU„Taki Daskalo“ Bitola
e-mail: naumovska_slavica@yahoo.com

Abstract

The family is the basic core of personality development and the primary factor for physical and mental stimulation in the process of socialization.Through the process of socialization is built on the criteria of behavior and it consciously shapes one's personality traits - persons identity is built and the human becomes a mature and responsible being to live in community with other people where he / she has a his/her own place and role.In the family, especially the parents are those factors that develop a sense of closeness, attention, care, and cooperation that will later transfer to knowledge, skills, attitudes, and values in the person. By applying quality and appropriate educational and positive encouragement for learning, parents can significantly stimulate their child's development of abilities and desirable behavior. The gift is a consequence of a special quality upbringing and education that is not rigid, but adjusted and individual. Giftedness is a synthesis of hereditary dispositions, learning, activity, emotional experience of the world and oneself and divergent thinking. Gifting can be seen in the early stages of human development, whether one develops or not depends on the encouragement of parents, school and environmental (socio-cultural) environment. Encouraging by the environment is crucial to developing talent, which generally takes three phases. In the first phase of early childhood, when general bias, general and specific abilities are developed. In the second phase, thanks to the innate motivation, the creative abilities begin to develop. In the third stage the gifted individual produces work of high value and originality. Gifting is in close correlation with the creativity it needs: rich knowledge, developed skills, a broad culture, free divergent thinking, deeply emotional experience of the world and one self, curiosity, imagination, discipline and dedication to work. In the family, children's creativity is developed and encouraged through play and learning through play, open communication and encouraging the child to open and express themselves freely. Formal (school) education can strongly encourage but also inhibit creativity. The modern school should, within its institutional framework, create a program for early detection and work with gifted and talented students and establish a mechanism and procedures to stimulate the advancement of gifted and talented students. The bond among the family, the educational institution and the community should be effective, dynamic and in continuity for the sustainability of these high mental abilities, which in the gifted, talented and creative, constantly and progressively evolve, create, new original ideas of high value in the field of science, culture and art that enhance the quality of human life and development.

Key words: family, encouraged, giftedness, creativity

Introduction

The human as a social being, accomplishes all activities in smaller or larger social groups whose basic characteristics are: common goals of group members, joint action and interaction. The structured groups are divided into: primary and secondary. Primary groups include: family, peer group, friends, class, working group, etc. Primary groups are characterized by the following interpersonal relationships: high emotional attachment, intense interpersonal relationships, and a strong sense of group attachment. The essence of primary groups is its influence on personality formation. Primary groups are agents of socialization of the person. The process of socialization builds on the criteria of behavior and consciously shapes one's own personality traits - one builds

one's own identity and one becomes a mature, responsible creature to live in communion with other people among whom he / she has a place and a role. The family is a primary social group that arises directly from certain socio-economic conditions and relationships. The family is a social group in which different processes take place: biological, economic, emotional, educational-cultural, and there are cohesive relationships between family members. Parents are a major factor in the physical and mental stimulation of children. Parents are those factors that develop a sense of closeness, attention, care, and togetherness that will later transfer to knowledge, skills, attitudes, and values in the person.

By applying quality and appropriate upbringing, parents can significantly stimulate the development of human potentials and abilities in children who transcend family contexts. Their positive effects are also manifested in the school environment through various manifestations of care, understanding and tolerance towards peers and adults and by creating a more responsible attitude in the performance of their duties. use positive reinforcement to learn desirable behavior. The stimulation of intellectual and creative abilities, that is, by stimulating the motive for activity, the motive for research (enthusiasm) and the motive for knowing in the young person, develop human efficiency and play an important role in the development of intelligence and creativity. In the family, children's creativity is fostered through play and learning through play, open communication and encouraging the child to open and express themselves. Formal (school) education can strongly encourage but also inhibit creativity. The modern school should, within its institutional framework, create a program for early discovery and work with gifted and talented students, and establish a mechanism and procedures to stimulate the advancement of gifted, talented and creative students. Teachers and parents should make great efforts to care for the safety, friendship, self-respect, and needs of gifted and talented students in order to increase and maintain motivation. The bond between the family, the educational institution and the community needs to be efficient, dynamic and in continuity for the sustainability of these high mental abilities which among gifted, talented and creative individuals are constantly progressively evolving to create, create, create new original high value ideas in the fields of science, culture and the arts that enhance the quality of human life and development. For the advancement and development of education, the Ministry of Education and Science envisions the following concept: the creation of a program for early detection and work with gifted and talented students and to establish a mechanism and procedures to stimulate the advancement of gifted and talented students. Elements of this concept include: overcoming the perceptions of equality for all students and applying identical linear approaches and models of learning and teaching; regular teaching and extracurricular activities, operationalization of procedures for faster advancement, education of teaching staff for detection and identification, participation of gifted and talented students in state and international competiones and appropriate incentives through benefits (scholarship, crediting), joining an international talent nurturing network.

Main part

The family is a major pillar of society, as long as parents are a major factor in physical and mental stimulation. Parents (father and mother) are physically different, a basic cell through which the child gains the initial knowledge of everything that surrounds him. Parents are those factors that develop a sense of security, warmth and love, a sense of closeness, attention, care, and togetherness that later need to be transferred to a person's knowledge, skills, attitudes, and values. The family as a community of parents and children is a characteristic of the modern, democratic, conjugal and monogamous family. Parents are the first models that children use to solve problems, collaborate and share things, so a parent's role is important to the success and behavior of their children in the family, school, and wider community. How the family will perform its function largely depends on the material situation and its cohesion. Emotional relationships in the family are of particular importance to every person. (A healthy family is one in which relationships are cordial and sincere and in which spouses are understood and respected). Only such a family can provide normal

conditions for the mental development of children. The emotional warmth and warmth in the relationships among family members are high. importance for the psycho-emotional, mental and social development of the young person, especially the role of the mother and her love, care and protection (hygiene, health ... physical), which is also related to the primary socialization Family parenting is the warmest and most comfortable with a great sense of security if the relationship between parents as family members has mutual trust, respect, understanding, warmth in the relationship. can develop positive personality traits and characteristics, develop creative abilities and positive social behaviors. By applying quality and appropriate educational and upbringing practices and encouraging positive learning, parents can significantly stimulate the development of children's abilities and desirable behavior. In building a person as a social or social person, the positive or negative aspects adopted depend largely on the parenting styles practiced in the upbringing of the child, which can have different effects on the young person's development.

Applying quality and individualized education and education where parents understand, support, and impose their children; are open to communication, encourage exchange of views and experiences, ready for cooperation and assistance; talk about good things and achievements of the child, stimulate creative and creative development of children. The gift is a consequence of a special quality upbringing and education that is not rigid and rigid, but tailored and individual. Gifting is a synthesis of inherited dispositions, learning, activity, a free emotional experience of the world and of itself and divergent thinking. Gifting can be seen in the early stages of human development, whether it develops or not depends on the encouragement of parents, school, social and cultural surroundings. Encouraging the environment is crucial to developing talent that generally takes three phases. In the early stages of early childhood, when general bias is developed, general and specific abilities are developed. In the second phase, due to intrinsic motivation, the creative abilities begin to develop. In the third stage the gifted individual produces works of high value and originality. . . . . .

Gifting is closely correlated with the creativity it needs: rich knowledge, developed skills, a broad culture, free divergent thinking, deeply emotional experience of the world and of itself, greed, imagination, discipline and dedication to work. In the family, children's creativity is developed and fostered through play and learning through play, open communication and encouraging the child to open and express themselves. Gifted are those who possess or are capable of developing three characteristics and applying them to potentially valuable areas of human performance: **1**. Above average ability (IQ = 130–140) **2**. High level of commitment in performing tasks. **3**. Highly expressed creativity. In educational practice, gifted students are those who possess or are capable of developing the three characteristics and applying them to potentially valuable areas of human performance. Positive characteristics of the gifted are: quick and easy learning, very curious and very inquisitive, not inclined to follow others' ideas, show interest in a wide range of topics, have sophisticated ability to think, think clearly and precisely, admire relationships , understand the meaning, the meaning, have more interests than peers, can apply general rules and apply them to new situations, and have an above average ability to perceive the abstract relationship. These positive characteristics of the gifted should be fostered within the primary groups - the family and educational institutions. Negative characteristics of the gifted are: routine activities get bored very quickly; they want to do things their way, too much in the group, they see relationships that others do not see, they want to discuss, they never want to interrupt one activity to start another, they overlook the inconsistencies of adults. It becomes clear that for the proper development of children and, in particular, the stimulation of intellectual and creative abilities, a quality environment in which they can stimulate the senses, perception, motor and all intellectual abilities is needed. In addition to a family with healthy socio-emotional characteristics as a stimulus for the development of giftedness, talent and creativity in the personality, another important stimulator is the educational institution. In an educational institution there should be a special program to stimulate gifted and especially creative students and create a climate conducive to the development of creativity where there will be no: perceptual-intellectual, cultural and emotional blockade. The physical conditions in the school are also important for developing the creative spirit of the students - such as the

conditions for a creative atmosphere, democratization of the social climate and the application of active teaching. The bond and cooperation between the family, the educational institution and the community should be effective, dynamic and in continuity for the sustainability of these high mental abilities among gifted, talented and creative individuals.

Conclusion

The family is a social group in which different processes take place: biological, economic, emotional, educational-cultural, and there are cohesive relationships between family members. The family as a community of parents and children is characteristic of a modern, democratic family. How the family will perform its function largely depends on the material situation and its cohesion. Applying quality and individualized education and education where parents understand, support, and impose their children; are open to communication, encourage exchange of views and experiences; ready for cooperation and assistance; talk about the good things and achievements of the child, stimulate the creative and creative development of children. Gifting is a synthesis of inherited dispositions, learning, activity, a free emotional experience of the world and of itself and divergent thinking. Gifting can be seen in the early stages of human development (in childhood), whether it develops or not depends on the encouragement of parents, schooling, environment and socio-cultural surroundings. . . . For the proper development of children and, in particular, the stimulation of intellectual and creative abilities, a quality environment in which they can stimulate the senses, perception, motor and all intellectual abilities is required. The family, educational institution and the social community should be correlated and their cooperation should be effective, dynamic and in continuity for the sustainability of these high mental abilities. These mental abilities in the gifted, talented, and creative individuals are constantly evolving. Gifted and creative people create new original high-value ideas and products in the fields of science, culture and art and enhance the quality of human life and development.

References

1. Арнаудова, В.,Ачковска-Лешковска Е., Надарено дете, Скопје: Филозофски Факултет 2000.
2. Арнаудовски,Љ.,Криминолигија,2-ри Август, Штип, 2007 .
3. Кеверески, Љ., Како да ги препознаеме надарените и талентираните ученици, Скопје, НИРО "Просветен работник" 2000.
4. Керамитчиева, Р., Психологија на образованието и воспитувањето, Просветно дело, Скопје,2002.
5. Рот, Н., Основи социјалне психологије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1978.
6. Рот, Н. Психологија личности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.
7. Програма за советување на родители на ученици во средните училишта Сл.весник на Р.М. Бр,18/11 и 51/11

Sumeja Memedi
Email address: s.memedi@yahoo.com
Phone number: 071221947
South East European University

Early identification of Gifted and talented English Language Learners in primary classes

ABSTRACT

This research study aims to explore teachers' approach on students gifted and talented on English Language subject. The main focus was on younger students, in the first and second grades in order to find out : (1) Does early identification of gifted and talented children produce better results in the learning process (2) whether their cognitive and emotional needs are being accomplished (3) Do teachers use the appropriate teaching strategy for gifted and talented students?

The research was conducted in three major cities of North Republic of Macedonia and in order to come to accurate results, three instruments were used: interviews with teachers, questionnaires for parents and class observation. The first instrument, the teachers' interview, was conducted in thirteen elementary classes, including public and private schools. The second instrument, the questionnaires for parents, consists questions about their child's interest and development. The last instrument was class observation and it was performed in the classes.

Major findings during this research include the early identification of gifted and talented children, is substantial in the forthcoming process of developing the talent or giftedness. Teachers with lack of knowledge or understanding of the special needs of gifted children spend less time teaching the gifted children, and the identification is difficult to be realized.

Results suggest that the main reasons that lead to early identification of gifted and talented students and to their success are the teaching strategies used, the support they get from educational institutions and parents' awareness for their child giftedness or talent.

Keywords: *identification, gifted, talented, English, younger, education, institutions, teaching*

INTRODUCTION

Listening every day successful stories for gifted children around the world, raises many questions in our head; we wonder how they achieve success in early ages? Where their knowledge comes from? Since ancient times until nowadays we hear about young people or scholars making discoveries useful for humankind and often, we ask ourselves how come he/she is genius and invented things? And many other endless questions we wonder. This is an issue, scholars have been studying for many years, some conclusions are made but still a lot remains to be discovered.

United States of America, are one of the first countries who have invested in this realm, and a definition for gifted and talented children was formulated in 1988 by USA Congress, who defines gifted and talented children as: "*The term "gifted and talented" means children and youth who give evidence of high-performance capability in areas such as intellectual, creative, artistic or leadership capacity, or in specific academic fields*."1 The second definition from USA state organs comes in 1993, when the Department of Education defines giftedness as: *"Children and youth with outstanding talent who perform or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared with others of their age, experience, or environment*." (US Department of Education/OERI pg.26). This definition which was given by Ministry of Education in US is most comprehensive and used by the greatest number of schools in US.
Furthermore, other major associations working on the same issue have given different definitions. The most important association with great influence is considered National Association for Gifted Children (NAGC) which defines gifted children as:
"Gifted individuals are those who demonstrate outstanding levels of aptitude (defined as an exceptional ability to reason and learn) or competence (documented performance or achievement in top 10% or rarer) in one or more domains. Domains include any structured area of activity with its own symbol system (e.g., mathematics, music, language) and/or set of sensorimotor skills (e.g., painting, dance, sports)."2

The main goal of this research is to contribute on identification of gifted and talented children in earlier age, like primary classes, their characteristics, finding out what their needs are, and the way how their needs are going to be fulfilled by teachers, who in closer cooperation with parents will nurture children's needs and give the opportunity to these group of children to excel in the realm they are gifted.

The well-known American development psychologist Howard Gardner, on 1983 presented his theory of for multiple intelligences (MI). From seven intelligences identified by Gardner, one of the intelligences is language intelligence. Although giftedness comprises many talents in different realms and it's a wide field, this research will be focused specifically on the English Language Learning, which nowadays is widely used for communication. People who are considered talented in this category of intelligence, are described by Gardner as people who display facility with words and languages in general, who are able to learn new words easily, read, write and tell stories, also they have verbal memory and are able to manipulate with syntax and structure, which means they are able to create sentences easily than students with other intelligence. In the next chapters detailed review of this intelligence will describe the characteristics, needs and the way how to increment this talent.

IDENTIFICATION OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN

The category of gifted and talented students may represent a wide spectrum of students with different abilities. There are students with great abilities in math or in science others in learning foreign languages or art. After Gardner's (1983) theory, it is accepted that gifted and talented are not only those students who have high intelligence or IQ. Identifying English Language Learners as gifted is one the

toughest process since it is needed a special attention from parents and teachers during the class. In order children to express their knowledge there are needed major efforts, otherwise the efforts and talents are wasted.

Identification process needs more time, surveillance, observation and a lot of attention. Identifying a child should starts in the early ages, during early childhood or elementary classes. Teachers' role in this age is important because of the developing of children abilities and interests. The teacher should be cautious of what the children's interests are in order to develop them through challenging experiences in the learning environment. Identification is an ongoing process. Children's abilities, interests or personalities continuously change, in this case, teachers should be aware of what ability or interest will emerge.

The communication between parent and teacher, in this case, is substantial. There should be communication between, teacher, parent, students, and principal, if the communication is open and constant, the chances to identify, support and develop a child's talent are higher. Identification should be an unpretentious process. The student should feel it as normal as possible in the learning environment. Identification should also be alert for the hidden gifted students or underrepresented groups as ethnic, those whose English language is a second language, underachievers, students who come from a lower socio-economic group or physical disability. Also, particular attention should be dedicated to gender differences.

❖ WHO ARE THE GIFTED?

The professional literature presented a multitude of definitions on giftedness and talent, but no one of them is universally accepted (Davis & Rimm, 1998). Many authors use different terms as "gifted" and" talented", others go beyond where seems there are degrees of giftedness which complicates the issue even more. Terms as "able learners" instead of "gifted" was used by Daniel and Boston (1985), or Renzulli and Reis (1999) who preferred to use the term "gifted behavior" championed the phrase "gifted behaviors" which can be nurtured in certain students under certain circumstances, and does not result in the dichotomy of "gifted" and "not gifted" as the result of an identification process (Carlson 2004).

During the last half of the past century, there has been aspiration broadening definition by including abilities and multiple factors. This broadening process started by the federal definition from 1971, 1978 also 1988. The most used definitions for "gifted and talented" derive from the US office of Education definition (Marland, 1971) which claims: *"Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society. Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, single or in combination:*

1. general intellectual ability
2. specific academic aptitude
3. creative or productive thinking
4. leadership ability
5. visual and performing arts
6. psychomotor ability."4

In an effort to expand upon the federal definition of giftedness and talent, Joseph Renzulli (1978) proposed an alternate definition of giftedness, based upon descriptions of creatively productive people, mostly adults, who had made great contributions to society. Citing the failure of federal definitions to take into consideration motivational factors, as well as the nonparallel nature of the categories of giftedness, he distinguished between "fields of human endeavor" (e.g. specific academic aptitudes) and "processes that may be brought to bear on performance areas" (e.g. creativity) (Renzulli 1978, p. 181). He argued that these processes could not exist independently from performance areas to which they can be applied.

❖ GIFTEDNESS VS. TALENT

The terms gifted and talented have been confusing for many scholars, teachers and parents, they find it hard even nowadays. Since we use both terms jointly most of the time, it is hard to distinguish which word stands for what. If we differentiate both terms, we would have giftedness as the definition of high intelligence or ability, and talent which is related to high performance in areas as music, dance or art. In the 1990's the term "talented" often was replaced with "gifted". Authors who worked in this issue tried to make the difference between these two terms and some of the definitions will be cited below. Winstanley (2004) and Freeman (2000) in their written work commented the term "gifted" as a word with the religious overtone of gifts by God. According to Winstanley this also comprehends a moral connotation with being gifted (pg. 7).

Gagne (1991) presenting his Differentiated Model of Giftedness and Talent, explained his own theory on the differences between giftedness and talent, and his explanation states as below: "*GIFTEDNESS designates the possession and use of untrained and spontaneously expressed superior natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10% of his or her age peers. TALENT designates the superior mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual within at least the upper 10% of age peers who are or have been active in that field or fields*." (pg.1)6

All the theories depend on the research's scholars have done. It doesn't exist only one theory or only one way to differ both terms. As revealed by Joan Freeman, on the report for Department of Education and Skills, in London, he cast a new theory on the differences between gifted and talent. In his theory he states that: *Gifts are taken here to mean the more easily measurable intellectual aspects of development, such as high-level school achievement and IQ, whereas talents are the less easily measurable aspects such as the arts and sport, normally discovered by experts in those fields.* (Freeman 2002, pg. 1)

Subsequently, the explanation by John Munro, considered more comprehensible and coherent, it defines the distinction between talent and giftedness according to the efforts they put on the particular subject, in comparison with the results they achieve. His theory states as: "*Talented students as displaying exceptional ability in areas in which they have been explicitly taught, and gifted students are those who display exceptional ability in certain areas without explicit teaching*." (Munro,2001, pg. 7).

The category of gifted and talented students may represent a wide spectrum of students with different abilities. There are students with great abilities in math or in science others in learning foreign languages or art. After Gardner's (1983) theory it is accepted that gifted and talented are not only those students who have high intelligence or IQ. Identifying ELLs is one the toughest process since it is needed a special attention from parents and teachers during class. For the children to express their knowledge there are needed major efforts and if it doesn't get noticed from the teacher the efforts are wasted.

The process of identification at the same time is complex. Admission in the programs for gifted and talented students, is needed time and tests for the identification process. According to Renzulli (2004) the golden rule of identification is – "the careful determination of program goals will set the direction for the entire identification process" (Feldhusen, Asher, Hoover, 1984). The program should have a clear goal

and a specific domain in the area the identification will be. It is not possible to identify the English Language gifted student in a program that is focused in identification of gifted students in music or art. The process of identification an further developing of the talent start with:

A. Teacher Nomination

Nomination by the teacher is considered as one of the most widely used methods of identification. Teachers have the responsibility to nominate their students mostly because they are closely informed and recognized with their ability and capacity. According to Ford (1996), a research points out that teachers mostly nominate those students who are cooperative in class, answer correctly on questions, or those who are punctual, with convenient behavior in mainstream culture. The teachers who nominate students support their appreciation with the help of checklists, students' portfolios, and observation scales.

B. Parent Nomination

Parents are the most competent to nominate their child for a gifted program identification. They are closely notified with the knowledge, interest, and skills that can be useful during the identification process. Even though this kind of knowledge is based on the outside world, beyond the classroom, for some programs the child's motivation, attitude, abilities or interests might be relevant. There are also parent interviews which contain questions for child's development during early years, like examples when started to read, language skills, reasoning abilities or intellectual curiosity, characteristics which might be related to giftedness. Nevertheless, there are parents who have a desire for their child to be in one of the programs for gifted and talented; in the questions, they might not be completely honest.

C. Self-nomination

Self-nomination is a useful form of identification, even though it is rare. For the student to step forward and express all the interest and capacity in one area is difficult. It identifies a special ability such as music, poetry, computer or social concerns. It is most useful tool and common in the secondary level. This brave step forward can influence students' self-esteem, values and attitude. After students' express interest in one area, there is teachers' duty to advance the communication through teacher-student's interviews, inventories on the particular subject and questionnaires.

D. Standardized Tests

Testing is a measurement tool for qualification in a particular subject. Tests are used constantly to provide an objective and systematic way for the identification of gifted and talented children. In standardized tests, there is a fixed subject to be tested. There is a clear direction for the administration, scores, and norms. Tests used for this purpose are ability test and achievement test.

E. Tests of Intelligence or Ability

Intelligence quotients (IQ) or cognitive abilities are mostly tested and its results are taken into consideration for identification of G&T students. These tests can be individual or group test. As the individual tests can be stated: Stanfor-Binet (L-M), Wescher, Intelligence Scale for Children and Woodcock-Johnson. These tests mostly are answered orally in front of a qualified psychologist.

In the group tests, there is a group of students taking place and can be administered by teachers. There is given a test paper with questions and they should write the answers. These tests are appropriate for initial screening but might be unsuitable for many children who face reading difficulties, children from a different ethnic background or very young children. In this group also we can name CogAT Test, Otis-Lennon, Hemmon-Nelson, Ravens Progressive Matrices, and Matrix Analogies Tests.

E. Tests of Achievement

The achievement tests are used mostly for initial screening, especially in intermediate and secondary school level. It determines what students know already, what they have learned and whether their knowledge is more advanced than their peers. They are specific and in particular academic area ex. math or language art. There are concerns in this test whether it is a useful tool to measure the knowledge since doesn't have enough items to challenge the gifted students, but there are also arguments that support this test, stating the inexpensive way of testing, high reliability, and validity. Some of the famous Achievement tests are Torrance Tests of Creative Thinking, Test of Mathematical Abilities for Gifted Students or Screening Assessment for Gifted Elementary Students.

METHODS

This research aims are to raise the awareness of the institutions that are related to the education of future generation, including Ministry of Education and Science, educators who work every day with children and future coming generation of teachers, in particular parents, who need to be aware for their children' intelligences, and contribution given to help them develop their intelligence. According to the researches made in Macedonia, the field of talented and gifted children has not been explored at the appropriate level. In the past years if there was identified a student with giftedness or talent, the only support for these students was passing them one year before their age, which means if the student was fourth grade the teacher in accordance with the principal, would recommend and decide that he is talented, they would exceed fifth grade, continuing directly to the sixth grade. That's why this research aims to be useful to every teacher, in particular to English language teachers, by providing teaching strategies that would be of great use, in order to reinforce gifted student's capacity in the proper way.

The research was carried out in three major cities of Republic of North Macedonia, in seven elementary schools, which are: Elementary school "Nikolla Vapcarov"- Skopje, Elementary school "Hasan Prishtina" -Skopje, Elementary school "Yahya Kemal" – Skopje, Elementary school "Tefeyyuz" - Skopje. One school in the city of Tetovo which is an Elementary school "Istikbal " - Tetovo. Two elementary schools in the city of Gostivar which are the Elementary school "Bashkimi "– Gostivar and the Elementary school "Ismail Qemali" – Gostivar. The research was carried out in public and private schools.

In Republic of North Macedonia, when it comes to language learning and English Language Learners, different kind of researches have been realized, but only few studies have been on gifted and talented children on language learning. Identifying the children with giftedness on language learning and nurture their gift, would help them reach their highest potential and ease their social and emotional discrepancies. The purpose of this research is to identify and address the needs of gifted and talented children in early ages. Their social and emotional life is far greater than it seems, the needs to be accomplished in order to have successful children are vulnerable and sensitive. According to researchers, from Gardner's list of Multiple Intelligence, language and math, in particular, are considered as major skills.

A- PARTICIPANTS

The participants in this research are English language teachers and parents of children considered gifted from their English language teacher. The teachers who were interviewed were from four elementary schools in Skopje, one elementary school in Tetovo and three elementary schools in Gostivar. They have to answer questions on students' identification, their needs and teaching strategies they use in class during the teaching process. The majority of students will belong to Albanian ethnic nationality and Macedonian. The second

participants are parents. They will complete a short questionnaire by answering questions on their children ability to learn easily English language in their early age. The third tool will be class observation realized by the author.

B- INSTRUMENTS

The instruments used in this research in order to achieve accurate outcomes will be three: interviews for teachers, class observations and short questionnaires for parents.

Interviews for teacher consists seven questions to achieve the needed information on how teachers identify their students if they are gifted, whether afterwards they pay special attention to gifted pupils or they treat them as every pupil in class. The interview was done in eight elementary schools, in three cities of the Republic of Macedonia. The interview started with the school name, the city, teachers' name who is answering the questions. The questions started with the teachers' perceptions and the way they determine the difficulties or students preferences during English language classes are, how they behave when the lesson is familiar to the students, do they continue on the other lesson or they teach it anyway or how they achieve to hold students focus in class. The purpose was to find out whether teachers mostly focus on students who are considered as talented or gifted or they teach according to the curriculum with standard teaching strategies for the whole class.

Questionnaires were designed for parents, which consisted eight questions, starting with the first question about the way their child finds easier to learn, following about the difficulties they face or challenges they have during the academic year in school. The intention of this questionnaire is parents' opinion on whether schools meet the needs of their child and what should be improved in order to have more success and to emerge as gifted and talented student in the English Language. Also, it was intended to understand parents' options for the possibility to provide their children an advanced education.

The observation was made in elementary classes in the city of Skopje, chosen randomly and the main focus was to find out the strategies teacher use in class in order to involve all students in the activities. The second issue in what was paid special attention was the treatment of gifted pupils during the class activities, whether they are treated in a special way, are they participating more actively than others or they are quiet and withdrawn.

ANALYSIS OF RESULTS

The three instruments used in this research gave answers to the questions whether early identification of G&T children contributes in nurturing and expanding their intelligence and proper teaching strategies assists in better focus and attention during class. According to the results gathered it can be realized that the needs of gifted and talented children in English language classes in our school system are not met. Gifted education in early years in Republic of North Macedonia is not provided and there is a need for further and intensive research, debate, and consultations. From teachers' interviews, it is confirmed that contribution of teachers in collaboration with parents is essential for advancing the gift children might have. Through this research, it is discovered that if children with giftedness are not identified early and there is no proper treatment, there is a risk for not being challenged enough by which they might lose interest in the subject, feel bored during class and start making inappropriate behavior. In this way most probably, we tend to lose the capacity and talent the children have.

Concerning the tools or the strategies teacher use to have students focus, from the interviews we come to understand that there are being used very little the advanced strategies like technology or group work. Instead, some teachers use more obsolete methods by raising their voice or asking questions. What is very important to note here is that there is a difference between public and private schools. Teachers from private schools answered that in order to keep students' focus used different tools like flashcards, story books, posters, videos, drawing etc. In this case the recourses private schools have at their disposal and their usage facilitates using advanced teaching strategies in class. Regarding the question if teachers teach something that is familiar to the advanced students, most of the teachers try to manage the situation by giving them extra material or divide class in groups where advanced students explain to the rest of the group what they already know, but most of the teachers claimed they ask from the students since he knows the lecture, to be quiet until other children learn the lesson.

On the question whether teachers focus more on the advanced students the answers are surprising because from thirteen teachers who answered the interview question only two of them admitted that during the teaching of English language they focus on the students who are more advanced in class, whereas the other teachers admitted that they never focus on advanced students instead they focus on those who lack behind. This is an indicator showing us the low awareness teachers have for gifted and talented students they might have in their class. In this case, there is no possibility to make identification of gifted and talented children and meeting their needs.

The most important factor in the realm of gifted and talented children is the school administration. In this research, it was revealed the negligence of school administration toward G&T children. Six teachers emphasized that school administration does not undertake any measure in this area. The other teachers as a measure listed schools quizzes, competition between two schools or at the end of the academic year one is chosen as the best student of the year and award them certificates. Even though this might seem like a step forward it has to be noted that it is not adequate. Also, schools do not provide professional counseling service to which students or parents could address issues and concerns they might have. Hence this is an indicator that gifted and talented children are left behind in our education system.

From a parent's point of view, the best strategy their child learns are visually and by listening. One parent answered that their child repeats many times what learns but again it includes watching and listening, since in the previous question how their child is doing well it is answered that their child learns by watching English cartoon and English songs. Parents agree on one issue and that is class size. All parents answered that their child finds it difficult to learn and express themselves if the class size is immense. Also, this affects teacher attention because they cannot give the needed attention to every student but they will choose to focus on one group only, those who are the best at class or those who lack behind. Concerning the next question what should be improved in class, parents listed: the class size, qualified teachers who could challenge children and use different learning strategies and more space to gifted and talented children to express their knowledge.

Challenges in learning English language, parents of young learners find in writing and vocabulary. Additionally, one of the parents emphasizes the difficulty the child faces because of shyness and missing courage to step up and talk. In this case, if teacher's attention missed toward this child, it will remain "unknown" and might know all lessons but would never talk if the teacher doesn't identify and work with her.

Using technology in class is another issue parent think should be improved. Since learning and teaching have been changed recently, this is an issue that has a great impact on both. Nowadays most children are familiar with technology, they use it since the early years and learning through technology has become inevitable. By integrating technology in classes can make teaching and learning entertaining. Children will cooperate in learning new things especially vocabulary and it will give them the opportunity to have better interaction with their classmates which will encourage collaboration. Furthermore, having more English language classes is another requirement from parents, children in school have two-three English language classes during the week, indeed there should be five classes, so they don't have to spend time and money for extra private classes.

CONCLUSION

This study aimed to find out methods for identification of gifted and talented children and the way to meet the needs of young English Language Learners in elementary schools in the Republic of North Macedonia. In this study were used three instruments and it includes teacher's interview, parents' questionnaire, and class observation. The results obtained from the instruments used for research made us clear the importance of collaboration between gifted and talented students and teachers, who have gifted and talented knowledge or special education, pay attention and use proper teaching strategies, can nurture and expand children's' intelligence and the highest potential will be reached.

According to the issue of teachers with lack of knowledge or understanding of the special needs of gifted children, stands clear that concrete steps should be undertaken from relevant institutions, in order to have a future generation of gifted and talented children with an appropriate education. Since, our future depends from these children in all areas of our life; it is time to give them what they deserve.

Administrative support from school administration and Ministry of Education and Science is obligatory. From the research, we come to the conclusion that the above mention institutions are doing very little to come in help to gifted and talented children. First of all, there should be introduced a special course in universities to prepare future teachers how to identify and teach gifted children, then establish a special school for gifted and talented learners with curriculum and teaching techniques for intelligence that learners will be identified.

The crucial issue for further development understands emotional and social need and development of the learner. It is important for the teacher to be able to recognize the traits of the gifted student and adapt the teaching in order to fulfill the emotional need also, instead of focusing only on cognitive area. There are gifted learners who have low self-esteem, anxiety, procrastinate all the time or who are hyperactive. They also face the social problems often, for some of them it is hard to make friends, or are under peer pressure for various questions. Adapting the curriculum to these needs and teaching strategies will make it easier for them to overcome fears or problems they are facing.

Notably, putting gifted and talented children in the same class as other children, make them lose their interest on the subject, prevents teachers' attention and advanced students are forced to listen to what they already know. Instead of progressing and advancing in the subject, gifted children will become bored and loose interest during class. Furthermore, gifted and talented learners need to be challenged daily in their talent. In classes with an enormous number of students, it is impossible to challenge gifted children. On the other hand, following the evolution and identifying areas of the progress and regress of gifted children in large class size is extremely difficult if not impossible for one teacher.

RECOMMENDATIONS

During the collection of data for this research, the first thing noticed was that it doesn't exist special school or program for children with giftedness and talent. As the first recommendation starting from the importance, I would consider establishing a special school for gifted and talented children. In normal schools where all children learn with one curriculum, gifted students can be disadvantaged since their needs are not met. The second important reason is that normal schools can kill their talent and giftedness. If a talent doesn't get nurtured it can lead to boredom, frustration, behavioral problems, and ends up as an underachieved student. Developing special programs and policies for gifted and talented, teaching according to them is essential to achieve the maximum potential.

It was found that there are shortcomings in the school system in supporting the gifted and talented children. I would recommend in every school to have professional school counselor knowing Gifted and Talented issues, who will be properly educated on the giftedness, who are able to make the identification of gifted children and have knowledge on the technique how to support the student emotionally, socially and cognitively. School counselors should team with parents, psychologists, teachers, and everyone who influences gifted and talented students to conduct staffing on such problems as an underachievement, social adjustment, or severe personal issues (VanTassel-Baska, 1990).

Having teacher training programs devoted to giftedness and issues that have to deal with it, will be helpful for teachers to understand their students and gain knowledge how to conduct children and situations they face every day during teaching. Furthermore, having knowledge about differentiated instructions strategies could be helpful and challenging for gifted learners. In order to know what each student's knowledge degree is, the teacher should use differentiated strategies to know who knows what. It can be helpful to challenge the student by guiding to new stages of knowledge. Additionally, it will help teachers to meet every student individual need and understand how students learn better.

A focus should be paid on the role of the family in education of the gifted child. Since the early years all children rely on parental care, this makes an important issue for special research and discussion. In order to meet the normative standards for physical and psychological growth children must receive emotional care and psychological protection. These are the principal issues to achieve all other stages. Parents awareness on their children giftedness and talented is substantial in their further development and education. If parents don't have the needed knowledge, they won't be able to identify and to contribute to children's development and academic performance. This makes essential the involvement of parents during the identification process and informs them about the importance of giftedness.

-

BIBLIOGRAPHY

- Ackerman, C. M. (2009). The essential elements of Dabrowski‟s theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31, 81-95. doi:10.1080/02783190902737657

- Baum, S. (Ed). (2004). *Twice exceptional and special population of gifted students*. California, Thousand Oaks, Corwin Press.

- Bloom, B. (Ed.) (1985). Developing Talent in Young People. New York: Ballantine Books

- Bloland, D.Dagny(2006). Ready, Willing and Able, Teaching English to gifted, talented and exceptionally conscientious adolescents. Heinemann, Portsmouth NH.

- Caldwell, Daniel William, "Educating Gifted Students in the Regular Classroom: Efficacy, Attitudes, and Differentiation of Instruction" (2012). *Electronic Theses & Dissertations.* Paper 822.

- Castellano, J. & Díaz, E. (2001). Reaching New Horizons: Gifted and Talented Education for Culturally and Linguistically Diverse Students. Pearson Publishing Inc. United States of America.

- Cohen, L. M. (1998). *Paradigm change in gifted education: Developing talent – is this the optimal set of possibilities?* Conceptual Foundations Newsletter, 6 (2), 3-5.

- Dean, G. (2008). English for Gifted and Talented students. SAGE Publications, London.

- Eunsook, H. Greene, M. and Hartzell, S. (2011). Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs. University of Nevada. Las Vegas, NV.

- Feldhusen, J. & Treffinger, D. (1980). Creative Thinking & Problem Solving in Gifted Education (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt

- Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child.* Needham Heights: Allyn and Bacon

- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review,* 21, 207-214

- Hall, Quinn & Gollnick, (2008). The joy of Teaching, Making a difference in students learning. Pearson Education Inc. United States of America.

- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture.* New York, NY: The MacMillan Company

- Jonathan A. Plucker, Kelly E. Rapp, and Rebecca S. Martínez. (2009) Identifying Gifted and Talented English Language Learners: A Case Study. University of Colorado. Denver

- Kanevsky, L. Deferential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? Gifted Child Quarterly. SAGE Publishing 2011.

- Kogan, E. (2001). Gifted Bilingual students: a paradox? Peter Lang Publishing Inc. New York.

- • Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Journal*, 14, 65-79.

- Maccagnano, A. (2007) *Identifying & enhancing the strength of Gifted Learners K-8*. California, Thousand Oaks, Corwin Press

- Maker, C. J. & Nelson, A. B. (1995). *Curriculum development and teaching strategies for gifted children.* Austin, TX: Pro-Ed.

- Nichol, P. Kathy, English Language Learners and Gifted Identification Exploring the Perceptions of Teachers and Parents (2013), North central University, Arizona.

- *NACG, Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm, March 2010. Retrieved from:* https://www.nagc.org/sites/default/files/PositionStatement/RedefiningGiftednessforaNewCentury.pdf

- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184 and 261

- • Renzulli, J.S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. Sternberg & J.Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (53-92). New York: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The school wide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26, 140-157.

- • Renzulli, Joseph. S.: The Three-Ring Conception of Giftedness at the School wide Enrichment Model (SEM). Retrieved from website: http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html

- Renzulli, S. J. (Ed.) (2004). Identification of Students for Gifted and Talented Programs. California, Thousand Oaks, Corwin Press

- Sutherland, M. (2005). Gifted and Talented in the early years, Practical activities for children aged 3 to 5. Paul Chapman Publishing, London.

- VanTassel-Baska, J. & Baska, L. (1993). The roles of educational personnel in counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talent-ed. (pp. 181 – 200). Denver, CO: Love.
-

ПОСТОЕЊЕТО НА ОРГАНИЗАЦИСКАТА КУЛТУРА ПРЕДУСЛОВ ЗА РАЗВОЈ НА ТАЛЕНТ МЕНАЏМЕНТ ВО ОРГАНИЗАЦИИТЕ

Проф. д-р Гордана Тасевска
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
gorde.tasevska@yahoo.com

Проф. д-р Лидија Стефановска
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
l_stefanovska@yahoo.com

Проф. д-р Тони Соклевски
професор на Бизнис Академија Смилевски БАС Скопје
sokle2000@yahoo.com

Талент менаџментот е област која се повеќе е центар на истражување и интересирање на сите теоретичари и практичари во областа на човечки ресурси. Значајна улога на менаџментот на човечки ресурси е да дефинира потреби од таленти, да ги идентификува изворите на таленти, да ги развива индивидуалните и тимски таленти внатре во организацијата. Во својата студија, Берсин (2013) ги идентификуваше следниве шест двигатели на влијанието на постоењето на менаџирањето на талентот во организациите:

- Брзи деловни промени што бараат флексибилност во работата;
- Работни места без граници - создадете виртуелни работни места без граница, исчезнување на корпоративна хиерархија, различни тимови со пониска организациска структура;
- Специјализација за работните места и нов модел на кариера – повеќе специјализирани работни места бараат специјализирани и флексибилни модели на кариера, програми за социјални награди и лесно движење на талент;
- Нови стилови на лидерство и зајакнување на вработените;
- Интензивна конкуренција и побарувачка за талент - на денешниот пазар талентот е многу конкурентен.

Поаѓајќи од кажаното потребно е во организациите да се развива корпоративна култура која е еден од клучните елементи за успехот на секоја организација. Таа допира во сите елементи од ефикасност и ефективност на работењето, нивото на соработка, меѓусебните односи на вработените во организацијата. Добрата корпоративна култура е особено битна за задржување на вработените, како и за привлекување на квалитетни кандидати за огласените работни места..

Во трудот ќе бидат прикажани резултати од истражувањето спроведено во партнерски организации на Академија Смилевски БАС, Скопје, а во насока на градењето на организациската култура како фактор за успешен талент менаџмент

Клучни зборови: талент менаџмент, човечки ресурси, организациска култура

EXISTENCE OF ORGANIZATIONAL CULTURE A PRECONDITION FOR TALENT MANAGEMENT DEVELOPMENT IN ORGANIZATIONS

Prof. Gordana Tasevska Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
gorde.tasevska@yahoo.com

Prof. Toni Soklevski Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
sokle2000@yahoo.com

Prof. Lidija Stefanovska Ph.D
Business Academy Smilevski BAS Skopje
l_stefanovska@yahoo.com

Talent management is an area that is increasingly the center of research and interest for all theorists and practitioners in the field of human resources. An important role of human resource management is to define talent needs, identify talent sources, develop individual and team talent within the organization. In his study, Bersin (2013) identified the following six drivers of the impact of the existence of talent management in organizations:

• Rapid business changes that require flexibility in work;
• Borderless jobs - create borderless virtual jobs, disappearing corporate hierarchies, different teams with lower organizational structure;
• Job Specialization and New Career Model - more specialized jobs require specialized and flexible career models, social rewards programs and talent flowing;
• New leadership styles and employee empowerment;
• Intense Competition and Demand for Talent - In today's market talent is very competitive.

Having said that, it is necessary for organizations to develop a corporate culture that is one of the key elements of any organization's success. It touches on all the elements of efficiency and effectiveness of work, the level of cooperation, the relationships of employees in the organization. A good corporate culture is especially important for retaining employees as well as for attracting quality candidates for the advertised jobs.

The paper will present the results of the research conducted by partner organizations of BAS Academy Smilevski, Skopje, in the direction of building organizational culture as a factor for successful talent management.

Keywords: talent management, human resources, organizational culture.

ВОВЕД

Менаџментот на човечки ресурси, како функција која дава поддршка, треба да прерасне во стратегиска деловна група која ја овозможува и ја подобрува комуникацијата помеѓу вработените, посредува во размената и делењето на знаењето и напредувањето и константното усовршување на вработените.

Менаџментот на таленти е област која е сè повеќе во епицентарот на истражувањата и интересирањата, не само кај теоретичарите, туку и кај практичарите на менаџментот на човечки ресурси, а која означува правец во кој се развива, во традиционалната смисла сфатена, функција на менаџментот на човечки ресурси. Успешниот талент менаџмент е резултат на начинот на размислување на секој менаџер кој во организацијата се однесува одговорно спрема менаџмент талентот како составен дел од нивниот бизнис, а не единствена одговорност на одделот за човечки ресурси. Па според тоа потребно е да се градат заеднички вредности за развој на талентите и да се јакне организациската култура која ќе ги негува тие вредности.

ОРГАНИЗАЦИСКА КУЛТУРА КАКО АДАПТАЦИЈА КОН СОВРЕМЕНИОТ МЕНАЏМЕНТ

„Културата е еден израз што се обидува, често несвесно, да ја освои неформалната/неслужбената страна на бизнисот, односно работата, или секоја човечка претприемливост...1Таа е начин на кој ги правиме работите во организацијата.“ Таа претставува историска детерминанта 2 која е социјално конституирана, вид на „мека“ стратегија која многу тешко се менува. „Не постои ништо потешко да се преземе, поопасно да се води, како и понеизвесно да успее, отколку да се стане водач во воспоставувањето на нов ред на нештата“3(Николо Макијавели). Според истражувачите на прашањето за организациската култура, таа поттикнува висока мотивација и ги има следниве карактеристики4 : ги врзува своите темелни вредности за луѓето, квалитетната работа и услугите на потрошувачите и на клиентите;

- осигурува голем простор и приспособување на потребите и барањата на способните и креативните луѓе;

[1] Петковски, К. (2000). Водството и ефективната комуникација, Битола: Киро Дандаро, стр. 117
[2] Петковски, К. (2000). Водството и ефективната комуникација, Битола: Киро Дандаро, стр. 114
[3] Смилевски, Ц. (2000). Предизвикот и мајсторството на организациските промени, Скопје: ДЕТРА центар, стр. 275
[4] Brown, A. 1995, Organisational Culture, Pitman Publishing, London

- овозможува постојано врзување на сите награди (бонуси, напредувања, усовршувања, различни бенефиции и др.) за добрата работа и за работните придонеси;
- овозможува интензивна и директна комуникација за сите проблеми на работата и за идеите за нивно решавање;
- практикува политика на „отворени врати“ и достапност на сите менаџери до сите вработени;
- осигурува добри организациски услови во кои ниту една идеја не смее да остане неизречена или да пропадне, без разлика кој ја дава;
- создава и шири чувство на успех, задоволство и гордост за добрата работа и за високите индивидуални и организациски квалитети и успешност;
- луѓето мора да бидат горди, а не да се срамат од организацијата во која работат и за она што и како тоа работи и се однесува кон своите потрошувачи, партнерите и кон другите, го шири духот на заедништво и грижата на претпријат ието за луѓето, уверува дека претпријатието ги поддржува и ќе стори сè за да помогне на оние што добро работат тогаш кога ќе им затреба.

Фактори кои делуваат, односно ја условуваат организациската култура се:5

- Во работните групи: посветеноста, бариерите, моралот и пријателството;
- Според стилот на водење на менаџерот: степенот на неговата дистанцираност и резервираност во комуникацијата, ставање акцент само на потребата од зголемување на количеството на произведените производи или услуги, како и потребата од постојана контрола и можноста да знае сè што се случува во организацијата;
- Карактеристиките на организацијата: нејзината големина, сложеноста на работата и степенот на автономно работење;
- Процесите на управување: системите за наградување и комуницирање, соработката и конфликтите, како и толеранција на ризиците.

Дел од нејзините елементи се видливи (моделот на организациската структура, моделот на комуникација, симболи, знаци, приказни, начини на облекување, традицијата и митовите,јазикот и жаргонот, надворешниот изглед на зградата на организацијата, внатрешниот дизајн и хигиената на просторот), а добар дел се невидливи (заеднички вредности, верувања, ставови, претпоставки, чувства, неформални правила, „духот“ и климата за работа). 6

5 Hodžić, A. (2006). Organizaciono struktuiranje preduzeca uslovjeno njegovom strategijom i poslovnom politikom, Izvadeno od: http://www.apeironuni.eu/apeironinenglish/Centar_za_izdavacku_djelatnost/ Radovi%20u%20PDF-u/Doktorski%20PDF/Abid_Hodzic.pdf, 08.06.2013, 17:24

6 Vujić, D. (2012). Organizaciona kultura i kvalitet usluga u javnom preduzeču, Izvadeno od: http://www. hrmvujic.com/img/pdf/ORGANIZACIONA%20KULTURA%20I%20KVALITET%20USLUGA.pdf, 08.06.2013, 17:29

Организацискатa културa влијае врз ефективното работење на организацијата. Нејзиното влијание врз организацијата може да се однесува на два сегменти: 7

- Екстерна адаптација;
- Интерна интеграција.

Екстерната адаптација го овозможува преживувањето на организацијата. Таа се обезбедува преку споделена визија, мисија и стратегија; јасни, разбирливи и реално остварливи цели; консензус за значењето на јазикот и претпоставките; критериуми за мерење на резултатите од работата, како и консензус за можните корективни акцииИнтензитетот и нејзината големина во многу зависат од степенот на промената, како и од степенот на подготвеност на организацијата за појава на истите. Интерната интеграција го овозможува задржувањето на заедништвото на членовите во организацијата особено во моменти на големи тешкотии и предизвици кои го нарушуваат системот на „мирно“ работење. Интерната интеграција се остварува преку: заеднички јазик и концептуални категории, граници за групата и критериуми за вклучување и исклучување, моќта и статусот на вработените, интимноста, пријателството и љубовта, наградите и казните, како и идеологијата и „религијата“ кои се манифестираат преку изградени верувања кои претставуваат дел од организацискатa мисија, како и митовите и приказните кои се однесуваат на организацијата, а кои имаат основно функционално значење – одржување на заедништвото.

ВЛИЈАНИЕТО НА ОРГАНИЗАЦИСКАТА КУЛТУРА ВРЗ ТАЛЕНТ МЕНАЏМЕНТ

Талент менаџмент, различни теоретичари овој правец го нарекуваат со различни термини, како што се: менаџмент на таленти, менаџмент на работниот учинок на вработените, менаџмент на животниот циклус на работната сила, менаџмент на човечкиот капитал.

Мислењето за името менаџмент на таленти, се смета дека е најсоодветниот назив. Кратко кажано, обидот вистински луѓе со вистински вештини да се најдат на вистинските работни места, што е и општа дефиниција за менаџментот на таленти, е основно тежнеење и предизвик на секоја современа организација[8].

Како би изгледала организацијата која поединечни автори ја нарекуваат организација која ја придвижуваат талентите – организација која инвестира и вложува во своите единствени и специфични способности за

7 Schein, E. (2004). Organizazational Culture and Leadership, San Francisko, p. 46

8 Cappelli, P. (2008) Talent on demand. Managing Talent in an Age Of Uncertainty, Harvard Business Press, str. 1-10

управување со талентите, со што би произвела инзвонредни резултати за организацијата. [9]

За да може организацијата да развие посебна организациска култура насочена кон развој на талент менаџментот треба и да ги исполни наведените очекувања, потребно е да исполни пет основни талент-императиви:

- Талентот е стратегиско прашање и стратегија на човечкиот капитал и претставува суштинско прашање на секоја деловна стратегија. Ова ја подразбира потребата од сфаќање на вредноста на талентите, препознавање на клучните компоненти на деловните стратегии кои се однесуваат на талентите, како и нивните импликации на организационите перформанси.
- Различноста е најголема вредност за организацијата. Клучната конкурентска предност на организацијата се базира на способноста на организацијата да привлече, а нејзините вработени да работат со различни и разновидни таленти.
- За ваков вид на организација учењето и развојот на вештините се едни од најважните способности. Насочувањето кон јасно разбирање на специфичните и единствените вештини и компетенции води кон успех.
- Правилното ангажирање може да трансформира деловни резултати. До привлекување и со мотивирање на вработените ќе се овозможи зголемување на талентите во организацијата и подобрување на нејзините деловни резултати.
- Обуката и развојот на талентите е грижа на сите организации. Менаџментот на човечките ресурси има клучна улога по ова прашање, но најдобрите практики и култури насочени кон талентите треба да бидат вградени во целокупното деловно работење на организацијата.[10]

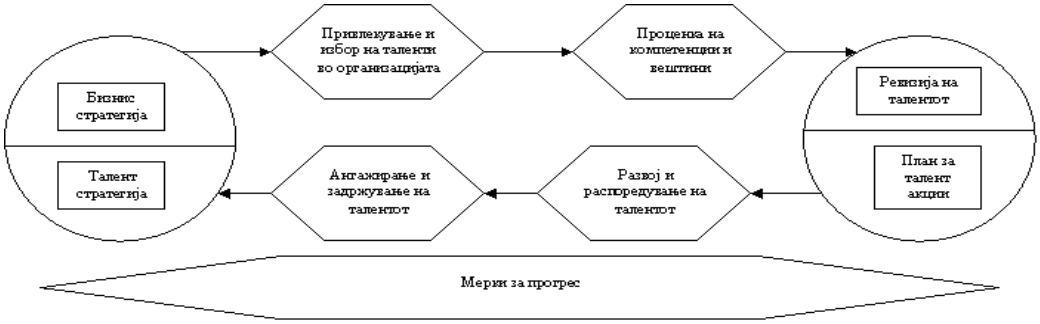
Имено, талент менаџментот вклучува: (1) развивање на стратегија за да се утврди она што организацијата треба реализира како моментални и идни потреби на бизнис планот; (2) воспоставување процеси со цел да се измери надлежноста - потребни и достапни; (3) создавање на широк спектар на развојни алатки и процеси со цел да се обезбедат соодветни пристапи во зависност од индивидуалните потреби на вработените; (4) идентификување на начини за да се добијат и задржат оние кои се од клучно значење за успехот;

[9] Cheese, P., Thomas, R., Craig, E. (2008) The Talent Powered Organization. Strategies for Globalization, Talent Management and High Performance, Kogan Page Limited, str. 10

[10] Cheese, P., Thomas, R., Craig, E. (2008) The Talent Powered Organization. Strategies for Globalization, Talent Management and High Performance, Kogan Page Limited, str. 11.

(5) и воспоставување соодветни пристапи на организацијата, за истата да се справи со оние кои не се вклопуваат со организациските барања.[11]

Исполнувајќи ги организацијата претходните услови во граадењето на препознатлива организациска култура , насочена кон градењењто на редности и грижа за таленнтите треба да го развива препознатливиот модел на талент менаџментот.



Сл. 1 Модел на талент менаџмент

МЕТОДОЛОШКИ ПРИОД И РЕЗУЛТАТИ

Методолошки, истражувањето може да се смести во групата на прелиминарни истражувања со основна цел да се провери, утврди нивото, дијагностицира состојбата и како такво е дел од една поширока активност во правец на обид за определување на клучните детерминанти на „постоењето на организациската култура како предуслов за развој на талент менаџмент во организациите“ и нејзиното присутност во нашата земја. Примерокот го сочинуваат повеќе од 20 менаџери.

Истражувањето е спроведено во партнерски организации на Бизнис Академија Смилевски во регионот на Битола и Струмица водејќи сметка за националната, половата, организациската и друга структура, важна за реалното согледување на состојбите во врска со проблемот кој се истражува.

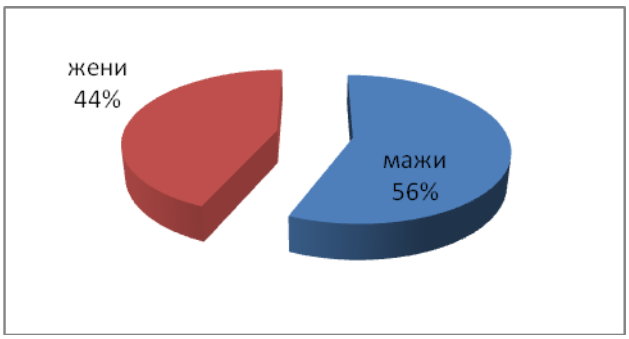
1. Број на анкетирани - Вкупниот број на анкетирани работници е 20. Анкетата е спроведена во приватниот и јавниот сектор:

Табела 1: Процент на анкетирани според сектори на вработеност

Индустрија	38%
Јавен сектор	30%
Услужни дејности	32%

[11] James A. Cannon (2011), Talent Management and Succession Planning, Published by the Chartered Institute of Personnel and Development,151 The Broadway, London.

2. Полова структура на анкетираните лица- при определувањето на испитаниците земено е во предвид и половата структура приближно да биде еднаква.

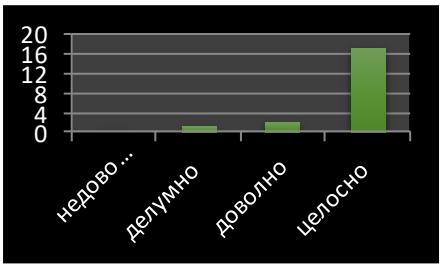


Слика 1: Процентуална застапеност на испитаниците според половата структура

Анализа на резултатите:

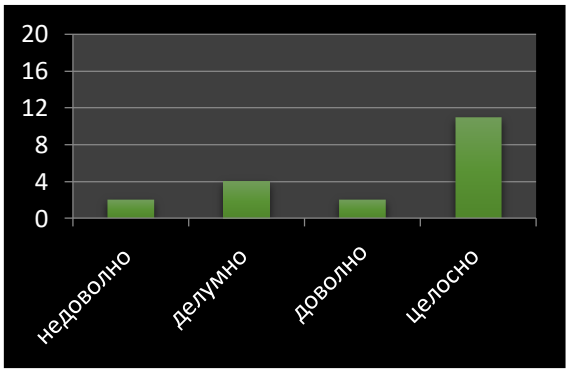
Анкетниот прашалник се состоеше од 19 прашања , од кои за овој труд ќе бидат претставени девет од нив, а резултатите од останатите ќе бидат земени во однос на донесените заклучоци и препораки. Иситанците одговараа на ставови со оценка од 1 до 4 (недоволно-1, делумно-2, доволно-3, целосно-4) и тоа:

На графикон 1 се претставени резултате за тоа колку од менаџерите се запознати со меделот на талент менаџмет . Од анализата се согледува дека менаџерите во поголем број го познаваат истиот.



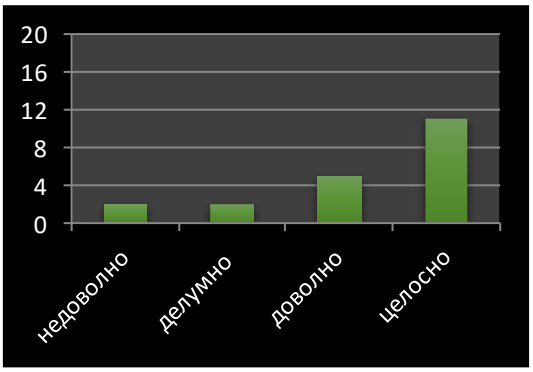
Графикон 1: Го познавам моделот на талент менаџмент

На графикон 2 се претставени ставовите за тоа колку менаџерите веруваат дека талент менаџментот влијае брз резултатите на организацијата. Од одговорот може да се види дека треба да се работи врз градењето на поголема слика за вредноста на на талент менаџментот



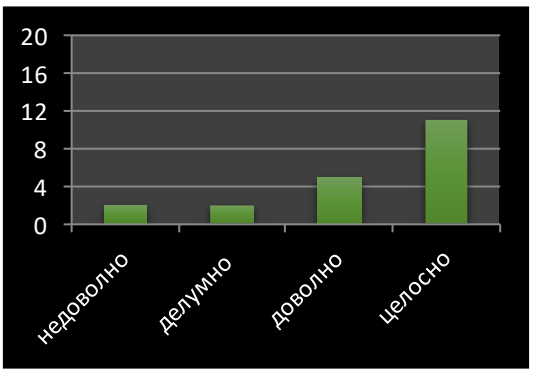
Графикон 2 Талент менаџментот влијае брз резултатите на организацијата

Графикон 3 ја претставува самооценката на менаџерите во однос на тоа колку нивното работно место е во склад на нивниот талент. Општо земено според резултатите на ова прашање голем дел од нив даваат потврден одговор врз самопроценката на сопствениот талент.



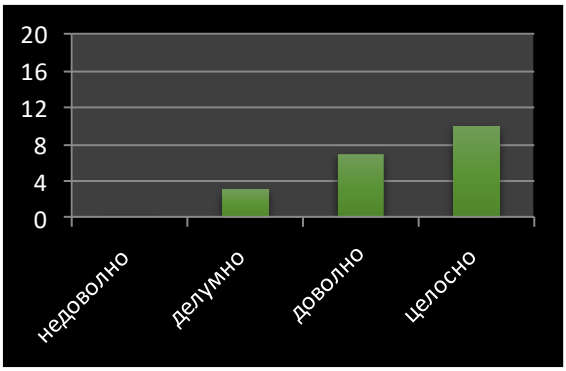
Графикон 3 Вашето секашно работно место одговара на вашиот талент

Графикот 4 е претставен ставот во однос на тоа дека организацијата му овозможува учење на на оние вработени кои покажуваат талнт во одредена област на работатат. Голем е бројот на одговорите во таа насока. Но исто така треба да се работи кон целосна грижа за талентот кај сите од нив.



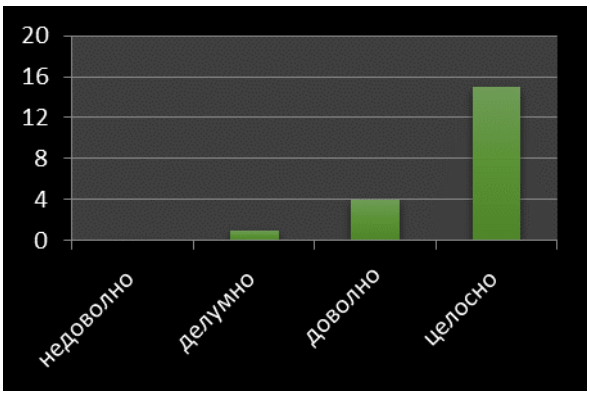
Графикон 4 Организацијата му овозможува учење на талентите

На графикон 5 е претставено споделувањето на мислењето за тоа дека сепак мал е бројот на талентите во однос на вкупниот број на вработени (8 – 10 %). Испитаниците се сложуваат во поголем број од нив дека е ова така, што е за жал во ова современо и напредно време на живеење.



Графикон 5 Мал е бројот на талентите во однос на вкупниот број на вработени (8 – 10 %).

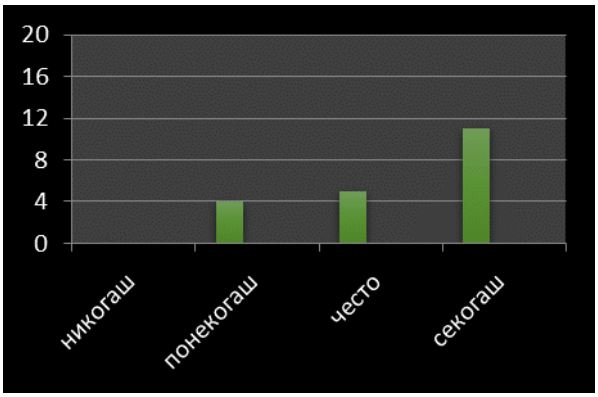
На графикон 6 е даден одговорот на ставот: Организацијата работи на тоа старите таленти во секој момент да може да ги замени со нови. Радува одговорот на менаџерите дека сепак организаците имаат стратегија за градење на организациска култура за ТМ и работа со нив



Графикон 6: Организацијата може старите таленти да ги замени со нови

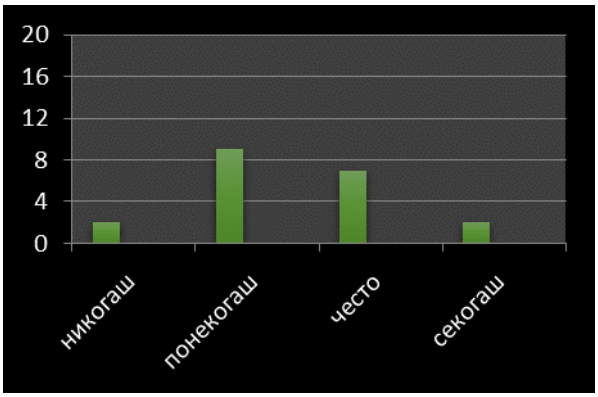
Наредните ставови се вреднувани со скала од 1 до 4 и тоа: никогаш-1, понекогаш -2, често-3, секогаш-4)

На графикон 7 е прикажана сопствената сигурност на организацијата за грижа за талентите во однос на тоа што како фактор – плата има посебен акцент кон нивно задржување. Од одговорот се гледа дека голем дел од организациите работаат на тоа и дека им исплаќаат поголен надоместок во вид на плата на своите таленти**.**



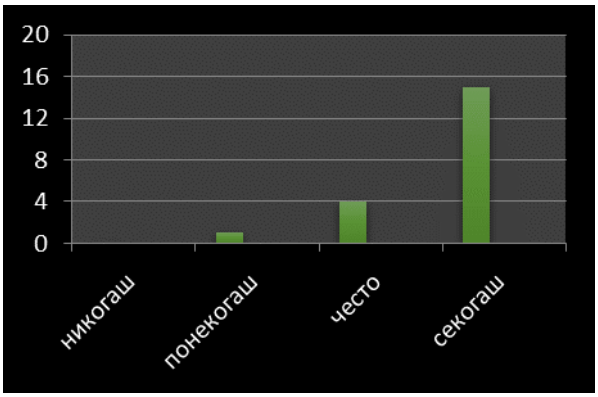
Графикон 7: Организацијата им исплаќа поголем надоместок/плата на талентите

На графикон 8 е претставен ставот Менаџментот ја запоставува комуникацијата за сите проблеми на работата и за идеите за нивно решавање. Резултатите покажуваат дека организациите овозможуваат интензивна и директна комуникација за сите проблеми на работата и за идеите за нивно решавање



Графикон 8: Менаџментот ја запоставува комуникацијата за сите проблеми на работата и за идеите за нивно решавање

Графиконот број 9 претставува одговор на ставот дека се почитува различноста како најголема вредност за организацијата. Тоа укажува дека поголем дел организациите на нашите испитаници ја почитуваат различноста како нивна најголема вредност.



Графикон 9: Менаџментот ја запоставува комуникацијата за сите проблеми на работата и за идеите за нивно решавање

ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ

Менаџирањето на таленти се смета за еден од најважните трендови што ќе ја кројат иднините организации. Ставот на современите организации кон талентите е прагматично изразен метафората на „Војна за таленти“ (Бахтијаревиќ, 2014). Основната цел на овој труд беше дали и колку организациите имаат развиено организациска култура за гржа и развој на талентите и да се утврди кои се методите и приодите применети за развој на талентите, т.е како го прават одржувањето на тие таленти во рамките на организацијата и подобрување на нивната ефикасност во работата што може да влијаеорганизациската ефикасност.

Преку податоци добиени од 20 менаџери добивме многу добра слика за тоа да го оправдаме и ова истражување:

- Менаџментот на талентитите влијае на ефикасноста и дека процесот на ТМ е ефикасна алатка за задржување на талент во рамките на организацијата
- Организациите ја прифаќаат различноста на нивните вработени.
- базенот за таленти содржи сèуште мал број на вработени (8-10%) што создава посилна конкурентност,
- иако нивниот број и не така голем организациите имаат на располагање талент на поединци подготвени да ги заменат старите лица вработени на раководни позиции.
- Се работи на тоа платите/наградите да бидат мотивација за задржување на талентите во организациите
- Се градат стратегии за работа со талентите
- Им се овозможува учење као главна детерминанта за успех

Од сето тоа може да се заклучи дека македонските организации во висок степен на нивното дејствување водат грижа за талентот кај нив. Може да се каже дека талент менаџментот е интегриран сет на тие процеси, програми и културни норми во една организација, дизајнирани и имплементирани за да се привлечи, развие, распредели и задржи талентот во функција на постигнување на стратегиските цели и идните бизнис потреби.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. 1. Ahmed, H. K., 2016. The Impact of Talent Management on the Competitive Advantage. ISERD International Conference, Volume 37th.
2. Anon., 2014. Theoretical Framework of Talent Management practices- An overview.[Online]Available at: http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/38348/7/07_chapter%201.pdf
3. Andrews, K. (2003), Capabilities for the Knowledge Era, Discussion Paper 1,
4. James A. Cannon (2011), Talent Management and Succession Planning, Published by the Chartered Institute of Personnel and Development,151 The Broadway, London.
5. Alavi, M., Leidner, D.E. (1999), Knowledge Management Systems: Issues, Challenges, and Benefits, Communications of the AIS (1:Article 7)
6. Talent Management: Understanding the Dimentions (2006), CIPD
7. Hahn, J., Subramani (2000), M. A Framework of Knowledge Management Systems: Issues and Challenges for Theory and Practice, Carlson School of Management, University of Minnesota, Paper accepted for presentation at the 21st International Conference on Information Systems, Brisbane, Australia
8. Bacera-Fernandez, I.., Gonzales, A., 2004, Knowledge Management – Challenges, Solutions, and Technologies, Prentice Hall, New Jersey
9. Bellinger, G. (2004), Knowledge Management-Emerging Perspectives,
10. Crager, J., Lemons, D. (2003), Measuring the Impact of Knowledge Management, American Productivity and Quality Center
11. Day, J. D., Wendler, J. C. (1998), Best Practice and Beyond: Knowledge Strategies, McKinsey Quarterly, Winter edition

Valentina Gulevska
"St. Kliment Ohridski" University - Bitola
Faculty of Education

Reflections on the Values of Gifted Children

The spirit of new time bears the seal of extremely smart and technologically intelligent entities, which see the world from multiple, heterogeneous perspectives.One of these perspective is certainly the ethical horizon of human creativity.

This paper takes an in-depth look at the modern concepts, definitions, and theories connected with analysis of moral characteristics of gifted and talented children. Focusing on these two broad areas of inquiry (morality and giftedness), the text aims to examine their overlap and interconnection. More specifically, the paper explores dimensions of ethics in the context of strengthen the ethical awareness of the creative and gifted. Also, this text may be used as a summary overview of the field for educators and other professionals who work with intellectually gifted children and their families.

Key words: ethics, giftedness, values, education.

Introduction

The greatest sign of success for a teacher is to be able to say
'The children are now working as if I did not exist'.
Maria Montessori

People are motivated to research and be competent in functioning in their environments. According to many experts from the field of education, the main goal of any educational system should be the moral development of the individual. Bilding the character virtues of the young in school teachers will generate transformative changes in society (Arthur and all, 2017). In context of the social environment, this leads to imitating models and roles that children consider authoritative. Thus, in early childhood, evidence of the correctness of the child's actions are the actions of adult models. Likewise, there are common patterns of social life, such as families, peer groups, institutions, which influence young people with their schemes of functioning. In this regard, the stages of moral development of young people correspond to the order of progressive-inclusive social circles. Within these social circles, they want to work competently and prove themselves. When these groups function well and are governed by caring and respect, young people adjust to adulthood and strive for justice. Consequently, each stage of moral and cognitive development in man is closely connected with the conscious reflection on the relations of justice, care and respect exposed in a wider circle of social relations. The higher stages of moral development provide the person with greater capacities (abilities) for making ethical decisions.

The relationship between giftedness and moral development is complex. One does not have to be gifted to be moral, and the gifted are capable of incredibly destructive, immoral behavior. However, many have observed that gifted children express moral concerns at a

younger age and in a more intensified manner than their age peers, and some theorists suggest that moral sensitivity increases with intelligence (Roeper & Silverman, 2009).

In the recent scientific studies positive correlation has been found between moral reasoning and IQ scores (Ozbey & Saricam, 2016). Bearing in mind the specific structure of personality traits in the gifted and talented, we can easily reach the relationship between creativity and imagination, on one hand, and morality, on other hand. The combination of intellect and creativity of man can be called talent. Some thinkers (Campbell & Mazzoli Smith, 2013) claim that many gifted children show a sense of righteousness and empathy from an early age. It has also connected with the fact that gifted children show higher intellectual achievement and acquire ability to reason morally earlier than their peers. Such children often care for others and show capacity to think about abstract ethical terms as justice and honesty. It is logical that any term for moral judgment requires a moral paradigm adequate to the child's imagination and creativity. Many talented children also use their moral imagination to make moral decisions. They are endowed with their ability to imagine what would happen if their rules of conduct became universal rules for the behavior of all people (Lovecky, 1997).

If we accept the view that education has an important role in the process of creating social values, then it is logical to conclude that the basic task of educators and teachers is not only to prepare young people for competitiveness in the labor market, but also to prepare them for community life, i.e. to introduce them into good and virtuous citizens of a democratic society. A good education must find the way to the right balance between knowledge, giftedness and values.

1. Characteristics of Gifted Children

The results of numerous studies, applied on the giftedness, show that gifted children fit more comfortably, socially and emocionally to the environment. As they rapidly grasp social values of the environment they live in, they are extremly successful in adaptation. They mature in interaction with the outside world. Also, gifted children have tolerant, compassionate and constructive attitudes towards their environment and significant influence in the increase of love, awareness and tolerance. They also have higher religious and spiritual potential than other children. The gifted children have high levels of sensitiveness and compassion towards other people. At the same time they are very sensitive to people's feelings. Therefore, when they could not produce solutions to negative events in progress, they feel desperate and even worse and guilty. This emotional state of gifted children is often misunderstood by other people (Ozbey & Saricam, 2016).

According to Narvaez and Lapsley (2013), gifted children have some specific characteristics. For example, they express emotions more powerful than their peers. Taking the perspective of other, they care by connecting to others. The individual judgment of gifted and talented children is based on personal, autonomous moral principles. These children become aware very early that although there are rules, laws and conventional norms for good behavior (which are accepted by most people), however there are still times when those rules of good behavior work against the interests of certain individuals. That is why they have developed their own code of morality that may or may not match the conventional level of good behavior. Gifted and talented children are willing to act defending their moral principles even if it means going against the conventional cliché in society, that is, paying the consequences of disapproval. Gifted individuals, because of their greater facility with abstract reasoning, have complex inner lives, early ethical concerns, and heightened awareness of the world. Finally, they feel responsible for universal problems to an extent that they ca dedicate

themselves to problems of all living things. Sensitivity, perfectionism, intensity and introversion are all aspects of emotional overexcitability: “emotional ties and attachments, concern for others (empathy), sensitivity in relationships”; “self-evaluation and self-judgment, feelings of inadequacy and inferiority” are characteristics of gifted children acording to Silverman (2019). Introversion, often perceived negatively in our extraverted society, is actually a developmentally positive trait since it indicates the capacity to inhibit aggression. Because of that, Dabrowski (1979/1994) described overexcitable people as: “delicate, gentle, sensitive, empathic, nonaggressive, industrious, wise though unsophisticated, never brutal, often inhibited, likely to withdraw into themselves rather than retaliate, having deep feelings, idealistic” (pp. 87-90).

Creatively gifted individuals had more pronounced responses to various types of stimuli. This powerful neural excitation comes in five varieties: psychomotor, sensual, imaginational, intellectual and emotional. The overexcitabilities may be thought of as an abundance of physical energy, heightened acuity of the senses, vivid imagination, intellectual curiosity and drive, and a deep capacity to care (Silverman, 2011). It has often been said that individuals at the high end of the intellectual continuum vary from each other more than any other group, regardless of age. Acording to Tolan (2007), extreme variation is true for abilities, passions, personality, temperament, social/emotional issues and life experience. It may be especially true about spirituality, which partakes of all those other differences and is so fundamentally personal.

2. Patterns in Education of the gifted Children

Good character matters to individuals and society. The qualities which make up character can be learnt and taught and teachers need a new emphasis on their importance in schools and professional education. Character values and the giftedness are positive personal traits that arise under one umbrella. Therefore, on the one hand, the character education help children grasp what is ethically important and how to act for the right reasons so that they can become more autonomous and reflective individuals within the framework of a democratic society. On the other hand, such kind of education stimulates emotional intelligence as a basis for human values development (Arthur and all, 2017).

Educators are confronting the issue of meeting the specific needs of the gifted in the development of programs which foster reasoning. However, little has been done to substantiate the special abilities and needs gifted children possess in the realm of moral reasoning (Milesnick Sager, 1983). Accordingly, moral development in gifted and talented closely corresponds to their cognitive and spiritual development.

The teachers need to be prepared to work with gifted and talented students. They should create a program that matches individual learning needs and accelerates learning by extending children's skills. They must be able to identify a high-achieving student who needs more depth and complexity in teaching. Because of that, the experts sugest that the teachers sould don't reward creativity of the children. They sould allow children to engage in creative process because of their inner will to do so, not because of reward incentives. Also, the teachers sould find out what it is that the child loves to do and support him in that. Important is focus on the process, not on the end result. Therefore, the crucial task of teachers is to talk with children about their work and feelings. It is not so easy to understand a child's drawing and the message that child sends us.

In the last ten years the educational system in our country was undergoing radical changes in area of designing curricula, establishing of models for assessment, improving of the conditions for schooling and promoting of professional development for the teaching staff. The initiative for these reforms has emerged from combination of numerous and significant social and political events in the country. In this context, the interest of our educational system on gifted and talented grow up over the recent years. Development teachers' capacity and ability to perceive the morally sensitive inner world of the gifted is the mean goal of our modern society. First of all it will depend of that how we think and act in ethical situations as teachers and as a human beings because the educational principles are fundamentally moral principles.

Conclusion

It is well-known that the difference which nature has placed between one man and another is so wide. Also, the difference which comes by religion, cultural habits, intellectual capacities, creativity, giftedness and similar elements in the human life is still so much further enlarged by education. Because of that, the school has an important role in managing these processes. The key question raised in front of the education today is what are the rules for moral behavior of young people in the new paradigm of living or whether the values of modern society can be taught in the classroom with traditional methodology in the teaching?

At the first glance, „new pedagogical ethics“, should to help of the young population to find own attitude towards the values and provide them the reasons why they should be moral. In other words, the main ethical principle in the new educational systems is belief that the person should be free to learn what he wants and that the human feelings are also considerable as a facts (Maubant & Roger, 2010). But, it is difficult to achieve it at a time when there is a general decadence of values and public revolt against any kind of authority, i.e., at a time when traditional ethical values are empty for young people. Maybe it is closely linked with the fact that the moral being of the person, on its merits, doesn't always promise happiness.

The cognitive complexity and certain personality traits of the gifted create unique experiences and awarenesses that separate them from others. According to the newest studies, many parents have reported that their gifted children seemed to have an innate sense of right and wrong. There are dozens of cases on record of gifted children fighting injustice, befriending and protecting handicapped children, conserving resources, responding to others’ emotional needs, becoming terribly upset if a classmate is humiliated et cetera (Silverman, 2011). In this context, we can conclude that a central feature of the gifted experience is their moral sensitivity, which is essential to the welfare of the entire society.

References:

1. Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Abingdon: Routledge.

2. Campbell, J & Mazzoli Smith, L. (2013). *Families, Education and Giftedness: Case Studies in the Construction of High Achievement*. Rotterdam: Sense Publishers.

3. Dabrowski. K. (1979/1994). The heroism of sensitivity. *Advanced Development*. *6*, 87-92.

4. Lovecky, D. V. (1997). Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity. *Roeper Review*, 20 (2), 90-94.

5. Milesnick Sager, S. (1983). *Moral Reasoning in Gifted and Average IQ Third and Fourth Graders*. Montana: Montana State University.

6. Maubant, Ph. & Roger, L. (2010). De communautés apprenantes a la coéducation: Itinéraires des nouvelles configurations éducatives. In Ph. Maubant & L. Roger (eds.), *De nouvelles configurations éducatives: Entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Les Presses de l' Université du Québec.

7. Narvaez, D. & Lapsley, D. (2013). Becoming a Moral Person – Moral Development and Moral Character Education as a Result of Social Intertactions. In M. Christen, C. van Schaik, J. Fischer, M. Huppenbauer, C. Tanner (Eds). *Empirically Informed Ethics: Morality between Facts and Norms*. New Yourk: Springer.

8. Ozbey, A., Saricam, H. (2016). Human Values and Compassionate Love in Highly Gifted Students and Normal Students. *Educational Process: International Journal, 5 (2)*, 116-127.

9. Roeper A., Silverman L. K. (2009) Giftedness and Moral Promise. In: Cross T., Ambrose D. (eds) *Morality, Ethics, and Gifted Minds*. Boston: Springer. 251-264.

10. Silverman, L. K. (2019). *The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society*. Retreived August 7, 2020, from https://www.sengifted.org/post/silverman-moralsensitivity.

11. Tolan, S. (2007). *Spirituality and the Highly Gifted Adolescent*. Retreived August 10, 2020, from http://www.stephanietolan.com/spirituality.htm

THE ACTANTIAL MODEL AS A METHOD FOR INSTIGATING THE PUPILS AND STUDENTS' CREATIVITY

Valentina Nikolovska PhD
High school "Taki Daskalo" - Bitola
nikolovskatina@gmail.com

Abstract

The purpose of this paper is to show that the actantial model is very methodologically suitable for developing the giftedness and talents of pupils and students because it provides a high level of independence in their research activity.
The actantial modeling is a favorable method of work because it affects the pupils and students' creativity and its possibilities are endless when it comes to reading vertical text.
A teacher of Macedonian language and literature who knows the actantial model not only theoretically but also as an effective methodical tool, can develop teaching their subject (especially in the field of drama) very inventively and raise it to a very high level. Actantial analysis is a real challenge for a project activity in which the gifted and talented student is at the forefront.
If we take a look at the drama models that are present in the secondary education curricula, we can see that they could be systematized in several drama groups with:
- Multiple equal subjects;
- Two equal subjects;
- One subject;
- Subject that does not cover the whole dramatic composition;
- entities with typical addressees;
- Models with synecdochal actuarial transformations;
- Comparative analytical methods (between two plays, as well as between plays of different style formations);
- Comparative Analysis of Actual Triangles;
- Comparative Approach: Actantial Model, Surio's Functions, Prop's Functions, Jinesty's Geometric Figures;
- Limits of the Actantial Analysis.

In this paper, a special attention will be paid to dramas with subjects with typed addressees, models with synchronous actuarial transformations, then the comparative approach also (Actantial Model, Surio's Functions, Prop's Functions) as well as the boundaries of the Actantial Analysis because it is exactly these sets of plays that develop the creativity and the critical thinking among students.

Keywords: actantial model, actantial analysis, typed addressees, synchronous actuarial transforms, actantial triangles.

INTRODUCTION

The creative teacher applies different forms and methods of teaching which sets the pupil or the student at the center of learning, i.e. applies the principle of multimethodology. The actant model consists of six actants or six houses, namely: subject, object, addressor, addressee, helper and opponent. This model has the following advantages:

- Firstly - it is susceptible, mainly for dramatic analysis, especially the thorough gender categories: character, action, conflict, drama, motivation, etc.;
- The analysis takes into account not only the literary but also the theatrical aspect;
- The model is very applicable in teaching Macedonian language and literature: provides group and individual form of work; stimulates the students' creativity; enables project activities; it is a solid foundation forfruitful conversations and debates in which the main role is played by the student;
- As an effective tool for vertical reading, it opens new theoretical and methodological horizons less "visible" in other procedures;
- As a maximally realized "longing for the system" and a tendency towards linquapura,the actant model, supported by mathematical poetics, allowsprecise methodological analysis and it is suitable for scientific expertise.

SUBJECTS WITH TYPIFED ADRESSORS

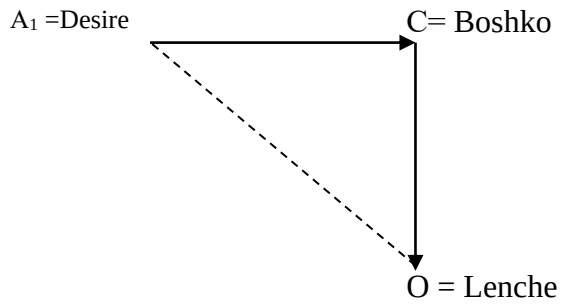
This approach is interesting for encouraging creativity in both pupils and students, especially in the development of the folkloristic drama plays in which we have subjects with typified addressors.

In the actant structure of almost all folkloristic-social dramas, we often find the following proposition: the boy loves the girl. Regardless of the fact that we have the main couple of:subject - object, this pair is not and cannot be independent.

The subject is closely related to the force or invisible agent that initiates its action, and that is the addressor (A1), and this relation builds the psychological triangle (addressor - subject - object).

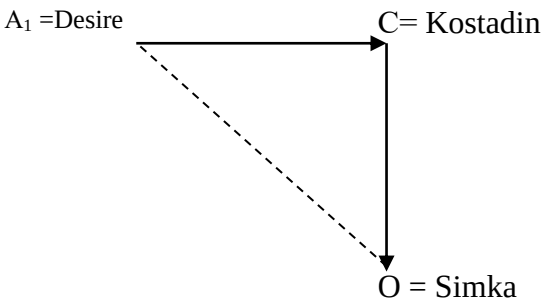
The force that enables the action in the plays "Begalka", "Pechalbari" and "ChorbadziTeodos" is the desire. This addressor has cosmic energy, and there is no force that can stop the force of the desire, everything starts from this force, from this force starts the action in the mentioned dramas.

In "Begalka" we have the following psychological triangle:



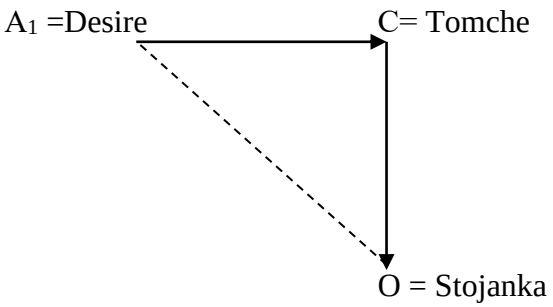
The love or desire is the driving force that makes Bosko act, fight to get to his beloved Lenche.

As for the play "Pechalbari", we have the following situation or the following psychological triangle:



The desire is the one that leads Kostadin to act, to show initiative, impulsiveness, and even aggression at one point, that is, to grab Simka, but still gives in to her begging and her love.

In "Chorbadzi Teodos" the psychological triangle has the following structure:



If we compare the psychological triangles, we will come to the conclusion that in the plays "Begalka", "Pechalbari" and "Chorbadzi Teodos" we have subjects with a standardized addressor (A1), and that is the desire or the strength provided by the dramatic action. Regarding this force, Jordan Stojanoski will say: "The Desire as an addressor is a libidinal force with celestial provenance! And the old Freud is right when he warns that there is no joking with the eros!"[1].

[1]*The family as an actant in the Macedonian drama from the first half of the XX century*, page 5.

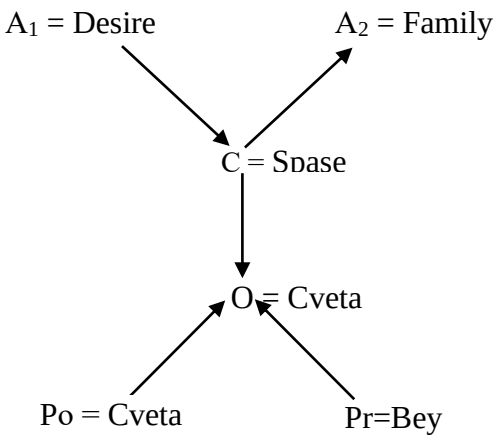
THE ACTANT MODELS WITH SYNECDOHICAL ACTORIAL TRANSFORMATIONS

The actant models with synecdochicalactorial transformations are characteristic of the censored dramaturgy. We start from the fact that throughout the historical past, any government that was seriously considering maintaining its positionshave been interested about the theater, and thus about the drama.

The synecdoche, as a subtype of the metonymy (defined as a substitute part - whole), is recognized as a transition of the actor from the basic semantic form to another semantic form with a figurative meaning. That "transition" is achieved synecdochically. Let's take an example from the dramaturgy: if Spase in the first act of the play "Macedonian Bloody Wedding" is an actor-lover, in the last one he is a rebel-patriot. Or, let's take the priest Janche (Krle, "Antica"). In the first situation when he appears on the stage, he is an actor-priest, then he moves on to an actor-patriot (worried about the future of the Macedonian family, i.e. about the homeland).

As for the "Macedonian Bloody Wedding", will be consideredthe actant models with the subject Spase and his synecdochetransformation, as an actor patriot.

In this drama we have the initial situation - shown by the actant model:[2:]



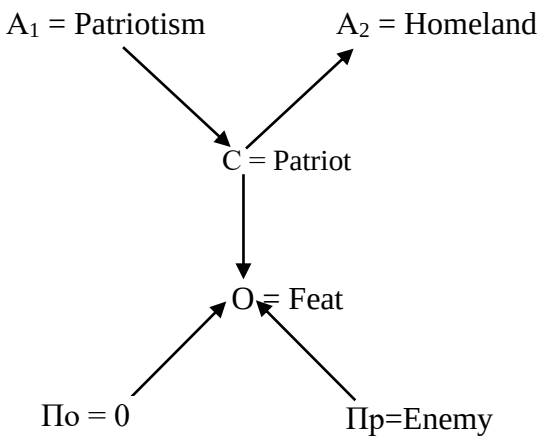
Spase and Cveta love each other, their love is blessed by their loved ones, the closest family, the father is not inviolable “pater familis” as in the rich families, moreover, he is tolerant of his daughter's wish. Here the plot has patriotic implications. The Bey (Osman-bey) grabs a beautiful Christian woman (Cveta). The abduction is followed by a rescue operation i.e. release. Osman Bey is not only a personal enemy but also a national enemy. The semantic value of the opponent enables a metonymic transformation of the whole model.Thus: "the main agent is no longer erotic but patriotic, and the lover becomes a

[2]The actant model is taken from *“The family as an actant in Macedonian drama from the first half of the XX century”*, page 10.

fighter (rebel, vigilante), the girl - freedom, the individual helper - the whole nation; The Turk – swornenemy, and the winner is autonomous Macedonia. "[3].

With "Macedonian Bloody Wedding", Chernodrinski makes a masterful witticism, manages to organize a Macedonian national theater on someone else's soil through a seemingly "naive love story" and manages to impose a complete patriotic engagement to the censors.

The action in "Macedonian Bloody Wedding" has a metonymic-metaphorical development or Cveta's rescue from the harem is the liberation of Macedonia from the Turkish slavery. "Chernodrinski masterfully states the identification of the auditorium with the lovers and their unfulfilled dream for a family, while offering the well-known revolutionary alternative: death or freedom for Macedonia." This revolutionary note can be displayed with the following actant model:[4]



In this way, it is quite logical to come up with the answer to the school question - What does the writer want to say in this play? Or who does Cveta die for? The answer is spontaneously imposed by the audience: Cveta dies for Spase (meaning Savior), but also for the family, and the family not only with Chernodrinski and the epigones, but in general - in our history and especially in our tradition, functions as a synagogue for the homeland - Macedonia. For these very reasons, after the performances of "Macedonian Bloody Wedding", the Macedonian audience, without second thought, with a clear goal and ideology, left en masse to fight for the homeland, with their brothers - vigilantes.

[3] *"The family as an actant in Macedonian drama from the first half of the XX century"*, page 11.

[4] The actant model is taken from *"The family as an actant in Macedonian drama from the first half of the XX century"*, page 12.

COMPARATIVE POSSIBILITIES: THE ACTANT MODEL AND THE SOURIAU'S FUNCTIONS

The actant model and the Souriau's functions offer great opportunities for analyzing a drama text.

The Greimas's scheme on the Actant Model coincides with the Souriau's Function Scheme shown in the following table:

Table

	Algirdas Julien Greimas	Etienne Souriau
1.	Addressor (A_1)	There is no such function here
2.	Subject	Thematic vector force(Leo ♌)
3.	Object	Value to which is oriented the thematic force Sun (☉)
4.	∅	Arbiter – the donor of good (Libra ♎)
5.	Addressee (A_2)	Possible winner of the good (Earth ♁)
6.	Opponent	Opponent - (Mars ♂)
7	Helper	Accomplice (Moon☽)

In the following section is made a parallel view of the actant models and the Souriau's functions and the functional joints of the following drama texts:

"Tartif" by JeanBaptiste Poquelin Molièreand "Sid" by Pierre Corneille as representatives of the classicism in literature.

In terms of the actant model with the subject Tartif, it would look like this: the subject Tartif, according to Etienne Souriau, would be named as a thematic vector force (Leo ♌) that is oriented to the Orgon's property, which in this case will be denoted by the sign ☉ (Sun). Molièremade a masterful witticism about Tartif's character, it is a matter of temporary latency, or in the first two acts this thematic vector force (Leo) does not appear at all.

The addressee (A2) is represented by the possible winner of the good or Earth with the sign (♁), and that is Tartif.

In the actant model with the subject Tartif, Oregon and Mrs. Pernell appear as Tartif's helpers. AtSouriau, these helpers are marked with the sign of the Moon (☽) or the Mirror of Strength.

In this actant model with the subject Tartif, the opponents in achieving the ultimate goal or object (confiscation of Orgon's property) are: Elmira, Damis and Cleant. For Souriau, the role of the opponent is anactive and conscious obstacle, which is naturally shown as Mars (♂) because this star creates struggle and conflicts. In this case, the greedy Tartif has other opponents against him who want what he wants and to whom it is logical that Orgon's property belongs, and that is, above all, Orgon's son - Damis. In the end, the

arbitrator (Libra ♎) decides that justice will prevail, Damis will be the successor to Orgon's property, and Tartif will be deprived of liberty.

Also,the Pierre Corneille's play "Sid" would be a great choice to boost students' creativity.

We are reviewing the actant model with the subject Rodrigo.

The subject Rodrigo is presented with the function of the thematic vector force (Leo ♌) which includes the actant A1 - feudal values and Don Diego because according to the norms of feudal morality the honor of the person is above all and it should mark the behavior of the subject Rodrigo . The thematic vector force Rodrigo (Leo ♌) is oriented towards the ultimate goal or value, which is the preservation of honor or the assassination of Count De Gormas. This is a complex situation in which are caught two people who are in love or, in Souriau's words "a disaster situation". Rodrigo and Jimena struggle to suppress their love in such conditions, but it only grows stronger. About the magnitude of this emotion in the thematic vector force (Leo ♌) or Rodrigo, Etienne Souriauwill say: "That is why I think that youwould probably prefer to beg your beloved wife, to marry a rival, instead of going to the monastery, and that could probably be a real and very strong scene"[5].

In this actant model with the subject Rodrigo we have primary and secondary representation of O - (primary - preservation of the honor; secondary –fighting for Hymena-the beloved woman). As an opponent in this actant model appears the Count De Gormas or with theSouriau's functional clutch we mark it as Mars (♂).But the arbitrator or donor of the good (Libra ♎) decides the thematic vector force (Leo ♌) to reach or achieve the value to which it is oriented (Sun ☉) or with the actants in the actant model the subject (C) or Rodrigo gets the love or the object (O) - Hymena.

THE BORDERS OF THE ACTANT ANALYSIS

The actant model is, as we have pointed out several times before, a good analytical tool and we have explained why. But a good method, even a great one, does not mean unique and perfect. We will explain this thesis with the example of Shakespeare's tragedy "Hamlet", which the theorists consider it to be a text with a perfect drama form (together with Sophocles' "Antigone").

"Hamlet" is a drama with a complex actant structure: there are several subjects, two of which are dominant and competitive: Hamlet and Laertes (they as actors' characters are an actant amalgam of subjects with identical predicament: revenge):

S - Hamlet = revenge
S - Laert = revenge

[5]Etienne Souriau, 1982, *Two hundred drama situations*, Nolit, Belgrade,page 170.

Hamlet, receiving a "command" from the Spirit - the father, directs all his energy towards it - to revenge his father, by killing his uncle - the king, who took his father's throne and married his wife, Hamlet's mother, i.e. hissister-in-law. But Hamlet, despite having numeral good opportunities to perform his son's duty, is constantly procrastinating. A thorough actant analysis cannot answer the question - Why?

Various analysts of Shakespeare's drama, see the dramatism and the dramatic in Hamlet's dilemma:in the characterare fought difficult battles, and he is indecisive. Many volumes, and even whole libraries have been written about the problem of Hamlet's dilemma. Ernest Jones analyzes Hamlet not as a literary character or as an actant subject, but as a person, that is, an individual. And this, above all, psychological category of the character as a person is excluded from the actant model.

Jones tends to those essayists who seek to block for action (in the psychology known as the abyss, lack of will or, as Anne Ubersfeld states, the absence of an addressor[6]), in the specificity of the task, that is, in the purpose of its action and argumentatively develops the thesisthat Hamlet's inner conflict has a nature that is unattainable for his introspection, so we see a human whose duty is clear, but who avoids it. She also focuses her analytical expertise towards the causes of the abyss which, as we have noted, appearin the dark chambers ofthe human soul (as the Serbian literary connoisseur Milan Bogdanovic would say).

The deep Hamlet's depression, his hopelessness towards the world and his values, his fears and nightmares, his self-blame and his desperate efforts to escape his thoughts of his duty, all of this, according to Jones, points to his tormented conscience, some hidden reason to avoid his tasks. So, let's summarize this Jones' psychoanalytic expertise:

According to the Oedipus complex: in childhood Hamlet was erotically associated with his mother and was embittered by his father, because he shared his love for his mother with him, so he considered him a rival. Hamlet does not want to listen to the command of the Spirit, which means to prevent desecration of his origin through revenge. Why? Because he identifies himself with his uncle – the King. And to kill his mother's husband would be like committing the first sin. That is why Hamlet adopts the passive solution - he allows the incest to continue through "representative", causing the downfall of the royal hand. No other tragic character in drama has been so tragically torn and tormented, concludesJones.

Will we fully or partially agree with this Freudian interpretation of Hamlet's character? We don't have to. This was just a curious distancing from actant analysis, mostly to show that the actant model is not a universal methodical key to solving all literary-theoretical dilemmas.

Greimas theoretically devised the model, and Ubersfeld made it analytically applicable in time when Prop's and Surio's functions, close to the actants, were already known. These categories are already comparable and can be applied in literature teaching, through project activities, in collaboration with the more talented students.

[6]Psychologists explain thatin the real world, the abyss is caused by the unconscious aversion towards the act that cannot be performed.

CONCLUSION

Positive aspects from the application of the actant model in teaching Macedonian language and literature are:

A) Encouraging the knowledge and the skills for an in-depth analysis of the drama text.

a) The actantmodel enables vertical reading of the drama text. And that means student’s qualitative and inventive understandingof the dramastructure.

b) Pupils and students can understand the characters’motivation as a psychological category, moreover as if the character is a living individual. The actant analysis, especially if it is decomposed into the so-called psychological triangle, eliminates this naive notion of the character as a person from reality and points to the world of fiction which is a closed and autonomous world with laws that are not subject to verification of the laws of reality. An analysis of the so-called psychological triangle directs the teacher to enter the world of the characters without falling into a naive pheasantistic interpretation, in which the character interferes with the prototype, and the fiction with reality.

c) Getting acquainted with the so-called ideological triangle, students acknowledge the essence of the theater.

d) Students and pupils quickly understand the so-called conflict (or drama) triangle: subject - object - opponent and can write a drama situation with the usual abbreviations for the actants and fill it with specific characters and then discuss.

B) Developing and improving students' ability to construct actant models.

C) Developing and improving the ability to prepare Bullo matrix.

D) Developinginnovativecreative writing and critical thinking.

a) Developinginnovativecreative writing and critical thinkingoutside the framework of drama content, so that students can practically apply some of the knowledge gained in literature classes, in many life situations.

b) Checkingour own and other people's views (through discussions and debates that are imposed during the analysis with the actant model, students re-examine themselves to what extent they are with their thoughts and attitudes and, thus, they are able to influence each other, to find their mistakes, to listen to other people's opinion, to respect it, but also to accept it, if it is more appropriate, wiser and more justified, if it is full of facts and vice versa - to convince the opposite side in their opinion if it is more appropriate, wiser and more justified, if it abounds with relevant facts.

REFERENCE

1. Vangelov, Atanas. Theory of the Prose, DetskaRadost, Skopje, 1995.
2. Nikolovska, Valentina. Doctoral dissertation, The Actant Model in teaching Macedonian language and literature, Faculty of Pedagogy, Bitola, 2018.
3. Prop, Vladimir. The Morphology of Storytelling, MakedonskaRech, Skopje, 2009.
4. Stojanovski, Jordan. Poetics of the Macedonian folkloristic - social drama, University "St. Clement of Ohrid", Faculty of Pedagogy, Bitola, 2002.
5.Lotman, J. Structures of the artistic text, Belgrade, Nolit, 1976.
6.Markus, Solomon. Mathematics poetry, Belgrade, Nolit, 1974.
7.Miochinovik, Mirjana. Modern drama theory, Belgrade, Nolit, 1974.
8.Souriau, Etienne. Two thousand drama situations, Belgrade, Nolit, 1982.
9.Shkreb, Zdenko. Introduction in literature, Zagreb, Znanje, 1969.

АКТАНЦИЈАЛНИОТ МОДЕЛ КАКО МЕТОД ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ НА КРЕАТИВНОСТА НА УЧЕНИЦИТЕ И СТУДЕНТИТЕ

д-р Валентина Николовска
СОУ „Таки Даскало“ – Битола
nikolovskatina@gmail.com

Апстракт

Целта на овој труд е да покаже дека актанцијалниот модел е мошне погоден методолошки за развојот на надареноста и талентираноста на ученците и студентите затоа што овозможува висок степен на самостојност при нивната истражувачка активност.

Актанцијалниот модел е поволен метод за работа од причина што тој влијае на креативноста кај учениците и студентите и неговите можности се неограничени кога станува збор за вертикално читање на драмски текст.

Наставникот по македонски јазик и литература кој го познава актанцијалниот модел не само теориски туку и како ефикасна методичка алатка може наставата по својот предмет (посебно во подрачјето драма) да ја развие мошне инвентивно и да ја подигне на мошне високо ниво. Актанцијалната анализа е вистински предизвик за проектна активност во која надарениот и талентираниот ученик е на преден план.

Ако се направи еден сумарен преглед на моделите на драмите кои се присутни во наставните програми за средно образование ќе видиме дека тие би можеле да се систематизираат во неколку групи на драми со:

- Повеќе рамноправни субјекти;
- Два рамноправни субјекта;
- Еден субјект;
- Субјект кој не ја покрива целата драмска композиција;
- Субјекти со типизирани адресанти;
- Модели со синегдохиски акторијални трансформации;
- Компаративни аналитички методи (меѓу две драми, како и меѓу драми од различни стилски формации);
- Компаративна анализа на актанцијални триаголници;
- Компар ативен пристап: актанцијален модел, Суриови функции, Пропови функции, Жинестиеви геометриски фигури;
- Граници на актанцијалната анализа.

Во овој труд посебно место ќе се посвети на драмите со субјекти со типизирани адресанти, моделите со синегдохиски акторијални трансформации, потоа компаративниот пристап (актанцијален модел, Суриови функции, Пропови функции) како и границите на актанцијалната анализа затоа што токму овие групи на драми ја поттикнуваат креативноста, критичкото мислење кај учениците.

Клучни зборови: *актанцијален модел*, *актанцијална анализа*, *типизирани адресанти, синегдохиски акторијални трансформации, актанцијални триаголници*.

ВОВЕД

Креативниот наставник применува различни форми и методи за наставна работа со кои ученикот или студентот го става во центарот на учењето, односно го применува принципот полиметодичност. Актанцијалниот модел се состои од шест актанти или шест куќи и тоа: субјект, објект, адресант, адресат, помошник и противник. Овој модел ги има следниве позитивни страни:

– Прво – затоа што е податлив, пред сè, за драмска анализа, посебно на темелните родовски категории: лик, дејство, конфликт, драматизам, мотивација и др.;

– Анализата го зема предвид не само литературниот туку и театролошкиот аспект;

– Моделот е одлично применлив во наставата по македонски јазик и литература: овозможува групна и индивидуална форма на работа; ја стимулира креативноста на ученикот или студентот; овозможува проектни активности; претставува солидна основа за плодни полемики и дебати во кои главна улога има ученикот или студентот;

– Како ефикасна алатка за вертикално читање отвора нови теориски и методички хоризонти помалку „видливи“ во други постапки;

– Како максимално реализиран „копнеж по систем“ и тежба кон linquapura, актанцијалниот модел, поткрепен со математичката поетика, овозможува прецизна методолошка аналитика и е погоден за научни експертизи.

СУБЈЕКТИ СО ТИПИЗИРАНИ АДРЕСАНТИ

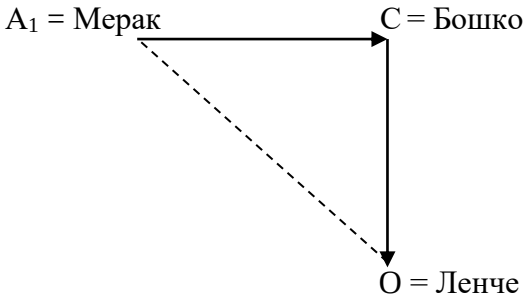
Овој пристап е интересен за поттикнување на креативноста како на учениците така и на студентите посебно во разработката на битовите драми во кои имаме субјекти со типизирани адресанти.

Во актанцијалната структура на речиси сите битово-социјални драми, често ја среќаваме следнава пропозиција: момчето ја сака момата. Без оглед на тоа што имаме главен пар субјект – објект, овој пар не е и не може да биде независен.

Субјектот е во тесна врска со силата или невидливиот агенс кој го иницира неговото дејство, а тоа е адресантот (A_1) и оваа релација го гради психолошкиот триаголник (адресант – субјект – објект).

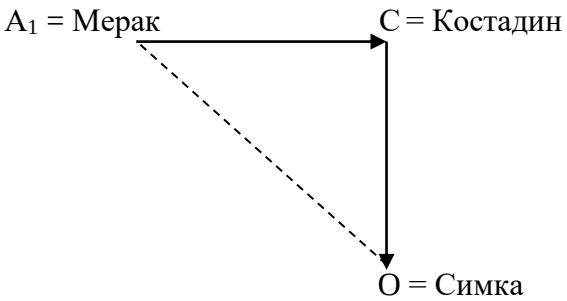
Сила која го овозможува дејството во драмите „Бегалка“, „Печалбари“ и „Чорбаџи Теодос“ е меракот. Овој адресант има космичка енергија, нема сила што може да ја сопре силата на меракот, од оваа сила започнува сè, од оваа сила започнува дејството во споменатите драми.

Во „Бегалка“ го имаме следниов психолошки триаголник:



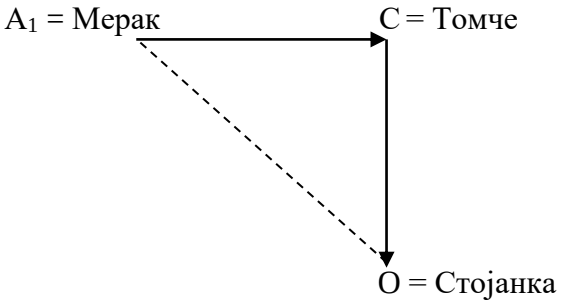
Љубовта или меракот е таа движечка сила која го тера Бошко да дејствува, да се бори за да дојде до својата сакана Ленче.

Што се однесува до драмата „Печалбари“, ја имаме следнава ситуација или следниов психолошки триаголник:



Меракот е тој што го наведува Костадин да дејствува, да покаже иницијативност, импулсивност, дури во еден момент и агресивност односно да ја грабне Симка, но, сепак, попушта пред нејзините молби и нејзината љубов.

Во „Чорбаџи Теодос“ психолошкиот триаголник ја има следнава структура:



Ако ги споредиме психолошките триаголници, ќе дојдеме до заклучокот дека во драмите „Бегалка“, „Печалбари“ и „Чорбаџи Теодос“ имаме субјекти со типизиран адресант (A_1), а тоа е меракот или силата што го овозможува драмското дејство. За оваа сила, Јордан Стојаноски ќе рече: „Адресантот Мерак е либидална сила со небеска провенієнција! А стариот Фројд има право кога предупредува дека со еросот нема шега!“[1].

[1] *Семејството како актант во македонската драма од првата половина на XX век*, стр. 5.

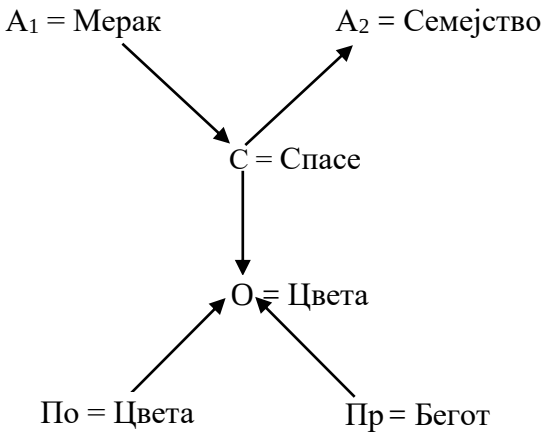
АКТАНЦИЈАЛНИ МОДЕЛИ СО СИНЕГДОХИСКИ АКТОРИЈАЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ

Актанцијалните модели со синегдохиски акторијални трансформации се карактеристични за цензурираната драматургија. Тргнуваме од фактот дека низ историското минато за театарот, а со тоа и за драмата била заинтересирана секоја власт која сериозно сметала на тоа да ги зачува своите позиции.

Синегдохата, како подвид на метонимијата (се дефинира како замена дел – целина), ја препознаваме како премин на актерот од основната семантичка форма кон некоја друга семантичка форма со преносно значење. Тој „премин“ се постигнува синегдохиски. Да земеме пример од драматургијата: ако Спасе во првиот чин од драмата „Македонска крвава свадба“ е актер – љубовник, во последниот е бунтовник – патриот. Или, да го земеме попот Јанче (Крле, „Антица“). Тој во првата ситуација кога се појавува на сцена, е актер – свештеник, потоа преминува кон актер – патриот (загрижен за иднината на македонското семејство, односно за татковината).

Што се однесува до „Македонска крвава свадба“, ќе се разгледаат актанцијалните модели со субјект Спасе и неговата синегдохиска трансформација, во актер патриот.

Во оваа драма ја имаме почетната ситуација – прикажана со актанцијалниот модел [2:]



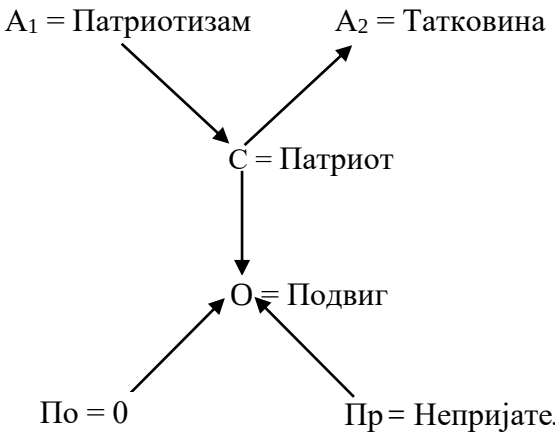
Спасе и Цвета се сакаат, нивната љубов е благословена од најблиските, таткото не е неприкосновен pater familis како во чорбаџиските семејства, туку толерантен кон желбата на ќерката. Овде заплетот има патриотски импликации. Бегот (Осман-бег) граби убава христијанка (Цвета). По грабнувањето следува дејството на спасување, т.е. ослободување. Осман-бег не е само личен непријател туку тој е и национален непријател. Семантичката вредност на противникот овозможува метонимиска трансформација на целиот модел. Така: „главниот агенс не е веќе еротски туку патриотски и љубовникот станува борец (одметник, комита), момата – слобода, индивидуалниот помошник – целиот народ; Турчинот – заколнат непријател, а добитникот е автономна Македонија“[3].

[2] Актанцијалниот модел е преземен од *Семејството како актант во македонската драма од првата половина на XX век*, стр. 10.

[3] *Семејството како актант во македонската драма од првата половина на XX век*, стр. 11.

Со „Македонска крвава свадба“ Чернодрински прави маестрална досетка, успева на туѓа почва да организира македонски национален театар и тоа преку една навудум „наивна љубовна приказна“ и успева на цензорите да им подметне комплетен патриотски ангажман.

Дејството во „Македонска крвава свадба“ има метонимиско-метафоричен развој или ослободувањето на Цвета од харемот е ослободување на Македонија од турското ропство. „Чернодрински мајсторски ја наведува идентификацијата на гледалиштето со љубовниците и нивниот неостварен сон за семејство, притоа нудејќи ја познатата револуционерна алтернација: смрт или слобода за Македонија“. Оваа револуционерна нота може да се прикаже со следниов актанцијален модел[4]:



На овој начин, сосема е логично да се дојде до одговорот на школски поставеното прашање – Што сака да каже писателот во оваа драма? Или за кого умира Цвета? Одговорот спонтано ѝ се наметнува на публиката: Цвета умира за Спасе (со значење Спасител), но и за семејството, а семејството не само кај Чернодрински и епигоните, но воопшто – во нашата историја и посебно во традицијата, функционира како синегдоха за татковината –Македонија. Токму од овие причини, по претставите на „Македонска крвава свадба“, македонските гледачи без размислување, со јасна цел и идеологија, масовно заминувале да се борат за татковината, со своите браќа комити.

КОМПАРАТИВНИ МОЖНОСТИ: АКТАНЦИЈАЛНИОТ МОДЕЛ И СУРИОВИТЕ ФУНКЦИИ

Актанцијалниот модел и Суриовите функции нудат одлични можности за анализа на еден драмски текст.

Греимасовата шема на актанцијалниот модел се поклопува со шемата на функциите кај Сурио што може да се види од следната табела:

Табела

[4] АМ е преземен од *Семејството како актант во македонската драма од првата половина на XX век* стр.12.

	Алжирадес, Ж. Греимас	Етјен Сурио
1.	Адресант (A_1)	Овде нема ваква функција
2.	Субјект	Тематска векторска сила (Лав ♌)
3.	Објект	Вредност кон која е ориентирана тематската сила Сонце (☉)
4.	∅	Арбитер – дарител на доброто (Вага ♎)
5.	Адресат (A_2)	Можен добитник на доброто (Земја ♁)
6.	Противник	Противник – (Марс ♂)
7	Помошник	Соучесник (Месечина ☽)

Во делот што следува направено е паралелно видување на актанцијалните модели и Суриовите функции и на функционалните спојници на следните драмски текстови:

„Тартиф“ од Жан Батист Поклен Молиер и „Сид“ од Пјер Корнеј како претставници на класицизмот во литературата.

Во однос на актанцијалниот модел со субјект Тартиф тоа би изгледало вака: субјектот Тартиф, според Етјен Сурио, би бил именуван како тематска векторска сила (Лав ♌) која е ориентирана на Оргоновиот имот, кој во случајот ќе го означиме со знакот ☉ (Сонце). Молиер направил една мајсторска досетка во однос на ликот на Тартиф, станува збор за привремена латентност или во првите два чина оваа тематска векторска сила (Лав ♌) воопшто не се појавува.

Адресатот (A_2) е претставен со можниот добитник на доброто или Земја со знакот (♁), а тоа е Тартиф.

Во актанцијалниот модел со субјект Тартиф, како помошници на Тартиф се појавуваат Оргон и г-ѓа Пернел. Кај Сурио овие помошници се означуваат со знакот на Месечина (☽) или Огледалото на Силата.

Во овој актанцијален модел со субјект Тартиф, противници во остварувањето на крајната цел или објектот (одземањето на Оргоновиот имот) се: Елмира, Дамис и Клеант. Кај Сурио улогата на противникот е активна и свесна пречка, која е природно прикажана како Марс (♂) затоа што оваа ѕвезда создава борба и конфликти. Во случајот, лакомиот Тартиф има наспрема себе други противници кои го сакаат истото што го сака и тој и на кои е логично да им припадне Оргоновиот имот, а тоа е, пред сè, синот на Оргон – Дамис. На крајот, арбитерот (Вага ♎) одлучува правдината да победи, Дамис да биде наследник на Оргоновиот имот, а Тартиф да биде лишен од слобода.

И драмата „Сид“ од Пјер Корнеј би била одличен избор за поттикнување на креативноста на учениците и студентите.

Го разгледуваме актанцијалниот модел со субјект Родриго.

Субјектот Родриго е претставен со функцијата на тематската векторска сила (Лав ♌) во која е вклучен и актантот A_1 – феудални вредности и Дон Диего затоа што според нормите на феудалниот морал честа на личноста е над сè и таа треба да даде белег на однесувањето на Субјектот Родриго. Тематската векторска сила Родриго (Лав ♌) е ориентирана кон крајната цел или вредност, а тоа е зачувувањето на честа или убиството на грофот Де Гормас. Ова е сложена ситуација во која се наоѓаат двајца што се сакаат или со зборовите на Сурио „ситуација на катастрофа“. Родриго и

Химена се борат во вакви услови да ја задушат својата љубов, но таа станува сè посилна. За големината на оваа емоција кај тематската векторска сила (Лав ♌) или Родриго, Етјен Сурио ќе каже: „Затоа мислам дека веројатно полесно прифаќате да ја молите и проколнувате саканата жена, наместо да оди во манастир да се омажи за ривал и можно е тоа да биде вистинита и доста силна сцена“[5].

Во овој актанцијален модел со субјект Родриго имаме примарно и секундарно претставување на О – (примарно – одбрана на честа; секундарно – борба за Химена –саканата жена). Како противник во овој актанцијален модел се појавува грофот Де Гормас или со функционалната спојница на Сурио го означуваме како Марс (♂). Но арбитерот или дарителот на доброто (Вага ♎) одлучува тематската векторска сила (Лав ♌) да ја достигне или постигне вредноста на која е ориентирана (Сонце ☉) или со актантите во актанцијалниот модел субјектот (С) или Родриго ја добива љубовта или објектот (О) – Химена.

ГРАНИЦИТЕ НА АКТАНЦИЈАЛНАТА АНАЛИЗА

Актанцијалниот модел е, како што истакнавме повеќе пати претходно, добра аналитичка алатка и образложивме зошто. Но добар метод, дури и одличен, не значи единствен и совршен. Оваа теза ќе ја образложиме со примерот на Шекспировата трагедија „Хамлет“, која теоретичарите ја сметаат за текст со совршена драмска форма (заедно со Софокловата „Антигона“).

„Хамлет“ е драма со сложена актанцијална структура: има повеќе субјекти од кои два се доминантни и конкурентни: Хамлет и Лаерт (тие како ликови актери се актанцијален амалгам на субјекти со идентичен предикат: одмазда):

С – Хамлет = одмазда
С – Лаерт = одмазда

Хамлет, добивајќи „налог“ од Духот – таткото, својата целокупна енергија ја насочува кон тоа – да го одмазди татка си, убивајќи го чичкото крал, кој му го презел престолот и се оженил со неговата сопруга, мајката на Хамлет, односно со неговата снаа. Но Хамлет, иако има добри можности да ја изврши синовската должност, постојано одложува. Темелната актанцијална анализа не може да одговори на прашањето – Зошто?

Бројни аналитичари на Шекспировата драма, драматизмот и драматичното ги согледуваат во дилемата на Хамлет: во ликот се водат тешки битки и тој е неодлучен. Многу томови, цели библиотеки се напишани за проблемот на Хамлетовата дилема. Ернест Џоунс го анализира Хамлет не како литературен лик или како актант субјект, туку како личност, односно индивидуум. А ваквата, пред сè, психолошка категорија на ликот како личност е исклучена од актанцијалниот модел.

Џоунс се приклонува кон оние есеисти кои блокадата за дејство (во психологијата позната како абулија, недостаток од волја или како што констатира Ан Иберсфелд, отсуство на адресант[6]), ја бара во посебноста на задачата, односно во целта на неговото дејство и аргументирано ја развива тезата дека Хамлетовиот внатрешен судир има природа која е недостижна за неговата интроспекција, па

[5] Etjen Surio, 1982, *Dvesta hiljada dramskih situacija*, Nolit, Beograd, str. 170.

[6] Психолозите објаснуваат дека во реалниот живот абулијата е предизвикана од несвесната одбојност спрема

чинот кој не може да се изврши.

гледаме човек кому му е јасна неговата должност, но кој ја одбегнува. И својата аналитичка експертиза ја насочува кон причините за абулија кои, како што констатиравме, извираат, од темните вилаети на

човечката душа (како што би рекол српскиот литературен познавач Милан Богдановиќ).

Длабоката Хамлетова депресија, неговата безнадежност спрема светот и неговите вредности, неговите стравови и кошмари, самообвинувањата и неговите очајнички напори да побегне од мислите за својата должност, сето ова, според Џоунс, упатува на неговата измачена совест, на некоја скриена причина за одбегнување на задачите. И да ја сумираме оваа Џоунсова психоаналитичка експертиза:

Според Едиповиот комплекс: Хамлет во детството еротски е поврзан со мајката и е огорчен од таткото, затоа што тој со него ја дели љубовта кон мајка му, па го смета за соперник. Хамлет не сака да го послуша налогот на Духот кој значи преку одмаздата да се спречи родоскврнавењето. Зошто? Затоа што тој се идентификува со стрикото крал. А да се убие мајчиниот маж, би било исто како сопствено извршување на првиот грев. И затоа Хамлет го усвојува пасивното решение – допушта инцестот да продолжи преку „застапник“, предизвикувајќи ја пропаста од кралска рака. Ниеден друг трагичен лик во драматургијата не бил толку трагично раскинуван и мачен – заклучува Џоунс.

Дали целосно или делумно ќе се согласиме со ова фројдовско толкување на Хамлетовиот лик? Не мора. Ова беше само едно љубопитно оддалечување од актанцијалната анализа, повеќе за да покажеме дека актанцијалниот модел не е универзален методички клуч за решавање на сите литературно-теориски дилеми.

Греимас теориски го осмисли моделот, а Иберсфелд го направи аналитички применлив во време кога веќе беа познати Проповите функции и Суриовите функции, блиски до актантите. Овие категории се веќе споредливи и може да се применат во наставата по литература, преку проектните активности, во соработка со поталентирани ученици.

ЗАКЛУЧОК

Позитивни страни од примената на актанцијалниот модел во наставата по Македонски јазик и литература се:

А) Поттикнување на знаењата и вештините за продлабочена анализа на дрмски текст.

а) *Актанцијалниот модел* овозможува вертикално читање на драмскиот текст. А тоа значи еден квалитативен и инвентивен продор на ученикот или студентот во структурата на драмата.

б) Учениците и студентите мотивацијата на ликовите може да ја сфатат како психолошка категорија, односно како ликот да е жив индивидуум. Актанцијалната анализа, посебно ако се разложи на т.н. психолошки триаголник, ја елиминира оваа наивна претстава за ликот како човек од реалноста и упатува на светот на фикцијата кој е еден затворен и автономен свет со законитости кои не подлежат на проверка на законитостите од реалноста. Анализа на т.н. психолошки триаголник го упатува наставникот како да влезе во светот на ликовите без да западне во наивно фељтонистичко толкување, во кое ликот се меша со прототипот, фикцијата со стварноста.

в) Запознавајќи се со т.н. *идеолошки триаголник*, учениците влегуваат во суштината на театарот.

г) Учениците и студентите брзо го сфаќаат т.н. конфликтен (или драмски) триаголник: субјект – објект – противник и можат да запишуваат драмска ситуација со вообичаените кратенки за актантите и да го пополнуваат со конкретни ликови, а потоа и да дискутираат.

Б) Развивање и усовршување на способноста кај учениците за конструирање на актанцијални модели.

В) Развивање и усовршување на способноста за изготвување на Булова матрица.

Г) Развивање на креативни творечки способности и критичко мислење.

а) Се развиваат креативните творечки способности и критичкото мислење надвор од рамката на драмската содржина, со што учениците дел од сознанијата стекнати на часовите по литература може да се применуваат и практично во многу животни ситуации.

б) Се преиспитуваат сопствените и туѓите ставови (преку дискусиите и дебатите кои се наметнуваат при анализата со актанцијалниот модел учениците и студентите се преиспитуваат до каде се со своите размислувања и ставови и, на тој начин, тие се во можност да влијаат едни врз други, да ги согледаат своите грешки, да го слушнат туѓото мислење, да го почитуваат, но и да го прифатат, ако е посоодветно и помудро и поопрaвдано, ако изобилува со факти и обратно да ја убедат спротивната страна во своето мислење доколку е тоа посоодветно, помудро и поопрaвдано и доколку изобилува со соодветни факти.

ЛИТЕРАТУРА

1.Вангелов, Атанас. Теорија на прозата, Детска радост, Скопје, 1995.

2. Николовска, Валентина. Докторска дисертација, Актанцијалниот модел во наставата по македонски јазик и литература, Педагошки факултет, Битола,2018.

3.Проп, Владимир. Морфологија на сказната, Македонска реч, Скопје, 2009.

4. Стојановски, Јордан. Поетика на македонско битово - социјална драма, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет, Битола, 2002.

5.Lotman, J. Struktura umetničkog teksta, Beograd, Nolit, 1976.

6.Markus, Solomon. Matematička poetika, Beograd, Nolit, 1974.

7.Miočinović, Mirjana. Moderna teorija drame, Beograd, Nolit, 1974.

8.Surio, Etjen. Dvesta hiljada dramskih situacija, Beograd, Nolit, 1982.

9.Škreb, Zdenko. Uvod u književnost, Zagreb, Znanje, 1969.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR GIFTED LEARNERS: OVERVIEW OF *LISTENING, READING, SPEAKING* AND *WRITING*

Vesna Prodanovska-Poposka, PhD, Faculty of Biotechnical Science-UKLO, Bitola

Marija Todorova, MA, Faculty of Philology, Goce Delcev University, Shtip

Abstract

Gifted students often demonstrate different academic, intellectual, social, and emotional abilities that differ from those of their peers. Being aware of their differences gifted children sometimes experience difficulties in social adjustment, therefore they need a different approach in education. The educator is one of the most significant factors not only in identifying gifted learners but also for stimulating the maximization of their potential. Many gifted learners possess exceptional verbal skills, they are interested in reading at an early age, and acquire a richer vocabulary in their mother tongue, hence they deserve an optimal learning environment in order to develop their abilities and talents. The paper presents an overview of the four language skills of listening, reading, speaking and writing in foreign language learning for gifted students.

Keywords: gifted learners, foreign language teaching, language skills

Introduction

A talentless society is like an aimless wandering mass of people lacking direction, knowledge and strength. Competence, creativity and curiosity have always been powerful factors in the progress of every nation and its survival over the centuries. When society makes not much of an effort to recognize, support and develop its gifted children and young learners, it leads to slow and permanent loses of the chances of its future development. Gifted learners are energetic and able to bring change, modernity, new technologies and science in everyday life, i.e. they are those who are prosocial but not destructive leaders of society.

But what exactly is being *gifted* or *talented*? There are many theories about the nature of giftedness, which differ in ideas about what characteristics are distinctive for children with high abilities, which is the leading factor in their development - inheritance or learning along with the environmental impact, and how life skills of such person can be improved. Defining the term *talent* and *giftedness* has been avoided and neglected by the theorist lately. They rely solely on certain factors, such as according to achievement of high goals or grades. According to Bainbridge it has been claimed that gifted children can show high IQ, be exceptionally talented, can be but not always a high-achievers, have a potential to achieve and excel and last but not the least to express heightened sensitivity (Bainbridge, 2009). In fact, the only sure marker that one is capable and competent is precisely the success of a given and performed activity.

The issue of early identification of the gifted, support of and from their families and special trainings for the full realization of their capabilities still remains as unresolved issue in Macedonia.

Characteristics of gifted children

The characteristics of the gifted children has been argued as well, so disagreements in the definitions of giftedness also lead to disputes about the criteria for evaluating the gifted at an early age. Today, most school psychologists rely on intelligence testing to assess adolescents' overall giftedness.

The National Association of Gifted Children in the United States (https://www.nagc.org) emphasizes the use of complex and high-reliability methodologies applied to a variety of sources (parents, teachers, educators, child care professionals, etc.). The child should be monitored for a long time and in different situations (at home, in self-study, in class, extracurricular activities, etc.).

In assessing giftedness, it is necessary to take into account some of the psycho-social, cognitive and linguistic characteristics of the gifted, which are detected in the early age. David Palmer (Palmer, 2011 https://www.psychologytoday.com/za/blog/gifted-kids/201105/is-your-child-gifted-what-look-why-you-should-know) outlines the following characteristics of the gifted in the following areas:

1. ***Language skills***
   - rich vocabulary and ability to learn new words with ease;
   - fast speech; early developed speech unusual for the age,
   - use of complex concepts and correctly constructed grammatical sentences;
   - learning to read before school age;
   - constant interest and asking questions about everything they have seen and heard, also waiting for detailed explanations;
   - ability to understand multifaceted and ambiguous statements at an early age;
   - skills to engage in adult conversation and understand the nuances of speech;
   - ability to change the tone and style of speaking to different communication partners (for example, to speak "children" with the younger ones and to use complex concepts with adults);

2. ***Learning ability***
   - can learn quickly and effectively without much effort;
   - they tend to be highly concentrated and focused on interests and are constantly seeking information about the objects of interest (e.g. animals, biology, space, etc.);
   - ask questions that show insight and a deep knowledge of the matter of interest;
   - ability to hold large concept reserves;
   - excellent and helpful memory;
   - early development of motor skills requiring balance, coordination and movement (construction of lego, puzzles, etc.);
   - creativity and originality in intellectual activity;
   - they are drawn to discussions with older children or adults about topics of interest;
   - know the characteristics of their cognitive styles and memorization well enough to put them into practice;
   - the ability to concentrate on their interests for a long time;
   - a belief that learning is fun and highly developed cognitive feelings;

3. ***Emotional and behavioral traits***
   - the intensity of emotional states experienced is greater than that of their peers;
   - display of empathy towards other people's experiences;
   - cheerfulness, vigor and constant state of search for news and exploration of the environment;
   - the ability to think and speak quickly;
   - clear leadership needs;
   - the ability to communicate and connect with older children and adults;
   - love to be alone and do their favorite activities or to dream, think, write, read, etc .;
   - attraction to aesthetics and art.

Gifted learners and foreign language learning

The development of the language skills among children starts passively, such as they take part in the communication beginning by listening only, which further on results in imitating sounds, words, etc., and repeating them. After the repetition and comprehension, they are expected to develop the speaking skill. Listening and speaking as language skills are both considered to be attained easier due to the fact that they are acquired naturally and spontaneously. Further on at some stage in their school age children encounter the remaining two skills i.e. the reading and the writing, for which a specific teaching methodology is inevitably required. Since the First Language Acquisition is a natural process supported by practice, the process of learning a foreign language teaching begins according to the same order i.e. acquiring listening and speaking, followed by reading and writing. Listening comprehension as a starting point in the process of Second Language Acquisition demands an effort,

equally challenging with the other three skills. Considering the fact that gifted learners perform, acquire and learn differently i.e. much earlier than their peers, therefore they need a different approach to language learning. The models that the learners are exposed to need to be of a highest quality due to the fact that learners have the unique ability not only for their verbal competences and thinking development, but they are quite skillful and capable to imitate at the phonetic and phonological levels. Due to the fact that motivation is a significant factor for success, a foreign language learner (gifted or not) needs to experience a sense of accomplishment. Since the gifted learners present their learning progress in a rapid way, an advanced level of content is required for gifted and talented individuals and the teaching process must be prepared and expedited to be able to satisfy their needs (Al-Khasawneh & Al-Omari, 2015; Ozcan & Katlav, 2016).

Listening/ Listening comprehension

Despite the fact that gifted students are quick learners and pick up new skills easily and without much needed repetition, yet they still need to be introduced to new concepts and often need to be provided with direct instruction. Prior to the listening process itself, an important stage are the preparatory activities in which interest in listening among the learners is awaken along with the knowledge about the topic to be listened to. According to the High Potential and Gifted Policy from the Department of Education of New South Wales[1] when planning the development of the listening and speaking skills for gifted it is important to consider that many of these students are communicating informally and developing an emerging awareness of the purpose of spoken language. They are demonstrating active listening skills and ask relevant questions. It is the perfect time to further develop questioning skills using higher-order question stems. Posing provocative questions leads students toward a deeper analysis. Other adjustments include asking students to find a connection between usually unrelated ideas and using the 'what if…?' question to stimulate thinking.

In order to gain quality of the listening comprehension and turn it into more stimulating matter, it is important to indicate (the learners) the purpose of the activity. In order to ensure the purpose of even before this activity has begun, it is essential to assign a task that the learners will be able to complete only by listening. As an example of such exercises are answering multiple-choice questions, listing things they mention, performing actions that are mentioned etc. This will allow focused listening that involves "ignoring" i.e. missing out stuffs that are not the purpose of listening and concentrating on what matters. The sound recordings used in the activities should be clear enough for children to understand, easily to get familiar with, and interesting and appropriate to the language level. Listening comprehension is associated with exposure to foreign language outside of school, especially for gifted children. In such situations, the teacher can play an important role: for example, he or she can instruct parents in different ways of encouraging the child to learn, and can include elements in the teaching that the learner encounters outside the classroom (Mihaljević Djigunović, 2019).

Speaking

Young learners (gifted or not) often tend to participate in communication skills in a foreign language depending on how well they know the language. Since the speaking is a reproductive skill and requires verbal expression, learners who have acquired high level are able and willing to express their knowledge, feelings, opinions or observations through speech. Therefore, modeling effective communication, not just individually or teacher-student mode, is necessary, which would also provide multiple opportunities for exercising previously gained and the newly acquired knowledge. Gifted students would be pleased and encouraged to speak out because they are able to communicate in a language other than their mother tongue. Those learners constantly compete and intercommunicate during class because they have developed a speaking skill, so it is important to provide them with activities in which they can demonstrate their competences (Winebrenner, 2016). This might be the best opportunity to introduce cooperative learning where listening and discussions as two essential communication skills will be practiced. Linda Winfree[2] suggest that the simplest method for incorporating cooperative learning is to seat students in power pairs, based on achievement levels, classroom data or student interests, where the teacher

[1] https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/key-learning-areas/english/ES1S3/speaking-and-listening#tabs_12739256930

[2] https://study.com/academy/lesson/teaching-communication-skills-to-gifted-students.html

teaches students how to share and listen to ideas. Another activity is certainly a direct conversation with a native speaker of the language they learn. Stories as well have shown to be an appropriate material for learning a foreign language. Most commonly used materials are the traditional stories that are familiar to children from their native language. In such cases, the content is well known to all learners, only that the characters, objects and events are provided with new labels. Gifted learners can describe the main character's physical appearance, characteristics and psychic traits, change the ending of a story and introduce new characters. Recent researches have shown that children are also increasingly interested in science fiction stories. Those stories take children to the world of imagination, thereby satisfying their curiosity (Vrhovac, 2019).

Reading

Reading effectively in a foreign language is considered as quite stimulating to many learners. In order for a person to learn to read, he or she should first of all attain pre-reading skills of developing speech, to develop sound sensitivity, adopt written symbols, parse words into sound, transmit speech into written text, and be able to encode and decode meaning (Pavlicević-Franić, 2005). Gifted and advanced readers are a virtue and individuals that are advanced in intellectual and linguistic abilities, which are capable to read easily, fast and possess incredible comprehension skills. Gifted readers also are passionate about what they read and they do not find reading solely as a manner of interpreting symbols into meanings but an urge to explore, fantasize and connect concepts and ideas. Gifted and found to be extremely verbal and use advanced language and vocabulary. They also may excel in many areas of reading and language arts, such as creative writing, literary analysis, oral communication, linguistic and vocabulary development, critical and creative reading, and foreign language (VanTassel-Baska, 1994).

In order to identify advanced readers in the classroom, attention should be paid to learners who understand the texts, use the proper vocabulary, require less practice in acquiring reading skills at a level of two years or more above their grade. They also creatively connect what they read, ask questions, think, discuss, and come up with new ideas based on what they read. Gifted learners already acquire the vocabulary and skills they should develop in a particular class, and they need to be given the opportunity to work on advanced texts in order to demonstrate their competencies. Those learners have highly developed reading skills and therefore they process and understand the learning content intended for older learners. Practicing reading to such children must be differentiated from the program appropriate to the learners of their class, using materials with more complex and demanding style containing more demanding stylistic figures such as allegory, metaphor, parable, and require the reader to apply creative and critical thinking (Winebrenner, 2016). Gifted readers should be offered the opportunity to summarize the work that relates to reading skills, to allow them to read texts of their choice while the class learns a skill or leads a discussion in which they do not have to participate. Gifted learners need exercises that stimulate higher levels of reading skill and enable the recognizing the internal structure of the text and discourse (Crkvenčić, 2018). This is accomplished by the proper selection of conjunctions, prepositions, pronouns and articles used in Introducing and practicing with cloze test (fill in the gaps) could be a good opportunity for exercising and excelling a proper usage of certain grammatical categories.

Teachers should pay special attention towards the reading tasks given to gifted because the texts intended for average learners but given to gifted learners are not considered as challenge, so they lose their motivation and get bored with the lesson. Such learners need to be introduced with reading materials in areas of particular interest to them, for example, some learners will be interested in geography, history, music, sports etc.

Writing

Reading and writing are skills that are affect to one another, and according to many research it is believed that when a child, gifted or not, reads extensively they become excel in writing. Due to the particularly well-developed writing skills, learners who gain excellent grade in writing still require differentiation of general writing exercises and writing concisely. Acording to Joyce VanTassel-Baska A writing program for high ability learners should emphasize the development of skills in expository and persuasive writing, focusing the writing process on draft development, revision, and editing, and developing ideas and arguments on current issues. Gifted students also need experience in writing in other forms such as narrative and informative, using appropriate models for development. For older students, copying the style of favorite authors would be a useful exercise to gain control

over written forms [3]. Additionally, gifted learners also write songs, plays, e-mail to a well-known writer describing a work of art, paintings, sculptures, photographs, find interesting cities or maps in foreign speaking countries in an atlas or map.

Learners who write great and who enjoy writing should be given the opportunity to reach an audience that includes other people besides their classmates. By publishing papers in a school newspaper, gifted learners receive acknowledgment of the quality of their work and an incentive to continue their efforts (Winebrenner, 2016).

Conclusion

Giftedness is defined as a set of individuality, creativity and above average ability of a learner that exceeds the teacher's expectations. Being a gifted child or learner is based on genetic inheritance, supportive environment and intelligence. However, being gifted but not identified in a timely manner by an educational institution may be of a great loss. Besides being timely identified, a gifted child needs to be differentiated and advised about the areas of its exceptional ability in order to receive utmost development by being introduced with and led through an appropriate curriculum. Even if learners are gifted and talented in different fields, they need supportive teaching strategies to bring out the potential in their skills, talents, and abilities. Like all children, gifted and talented ones have strengths as well as weaknesses, therefore the parents should not expect them to present excellence in absolutely each subject. When teaching foreign language to gifted learners, it is important to provide a variety of incentives that will encourage the learning process, offer adequate play and learning materials, exercises as much as possible, and not separate them from the rest of the class. Furthermore, motivation is essential for resulting with success. In order to motivate them, a teacher should listen to and follow their interests and needs, and provide an encouraging atmosphere that would be an asset for each learner in class. Being surrounded with gifted individuals is a "gift" to the teacher because they can change the world, therefore in order to help them be successful and become the best version of themselves it is important to advocate for them as a parent, educator, teacher, and help them develop their competencies and overcome the obstacles they face in their path.

Bibliography

1. Al-Khasawneh, F. M., & Al-Omari, M. A. (2015). Motivations towards learning English: The case of Jordanian gifted students. International Journal of Education, 7(2), 306-321. https://doi.org/10.5296/ije.v7i2.7699.
2. Bainbridge, C. (2009) What is a Gifted Child? http://giftedkids.about.com/od/gifted101/p/gifteddef.htm, accessed 01.02.2020
3. Crkvenčić, A. (2018.) Pametni zadaci u nastavi stranih jezika, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
4. Palmer, D (2011) Gifted Kids: https://www.psychologytoday.com/za/blog/gifted-kids/201105/is-your-child-gifted-what-look-why-you-should-know, accessed on 03.02.2020
5. Kruhan, M. Lütze-Miculinić, M. (2019) Vještine čitanja i pisanja u nastavi stranih jezika, Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi (ur. Vrhovac, Y. I sur.), Zagreb: Naklada Ljevak, pg. 214-226
6. Mihaljević Djigunović, J (2019) Slušanje, Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi (ur. Vrhovac, Y. I sur.), Zagreb: Ljevak, pg. 158-167
7. National Association for Gifted Children https://www.nagc.org, accessed on 02.02.2020
8. Ozcan, D., & Katlav, S. (2016). Encountered problems by parents having children needing special education. Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives, 6(2), 30-34. https://doi.org/10.18844/gjgc.v6i2.646.
9. Pavličević-Franić, D. (2005) Komunikacijom do gramatike. Zagreb: Alfa

[3] https://www.hoagiesgifted.org/eric/e640.html

10. Vrhovac,Y. (2019) Dječje govorne aktivnosti, Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi (ur. Vrhovac, Y. I sur.), Zagreb: Naklada Ljevak, pg. 194-208

11. VanTassel-Baska, J. (Ed.). (1994). Comprehensive curriculum for gifted learners (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

12. Winebrenner, S. (2016) Želim znati više : kako poučavati darovitu djecu u suvremenoj nastavi. Zagreb: Naklada Kosinj

Violeta Stevanoska Bushtreska
Faculty of Education
Undergraduate student

Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students

Summary:
The core of this study contains a research on the most desirable behavioral characteristics that students wish to see in their teachers. These characteristics are considered to be the most valued qualities of a teacher.
The study examines and compares answers from students from both primary and secondary schools in two different municipalities, Prilep and Bitola.
The information is suggested to be collected from ten survey questions about teacher's characteristics.
It is assumed that open-ended and closed-ended questions give students the opportunity to create the most desirable teacher's profile that suits them the most.
With this method, we can discover the most desirable profile of a teacher and the most favorable characteristics that a teacher should develop.
Key words: characteristics; profile; gifted; talented.

Education is a fundamental component of the human development. There are three aspects of teacher's development. 1. The first one refers to emphasizing the overall system of the pedagogical organization and aspects of the teaching process. 2. The second one refers to the teacher's overall personality traits. 3. The third one refers to or specializes in the teacher's expertise in performing certain pedagogical activities with different categories of students.
A draft document "Quality and equality in the development of human potential" was presented in Vienna in 1991. The document was later acknowledged by the World Council for the Gifted and Talented Children.

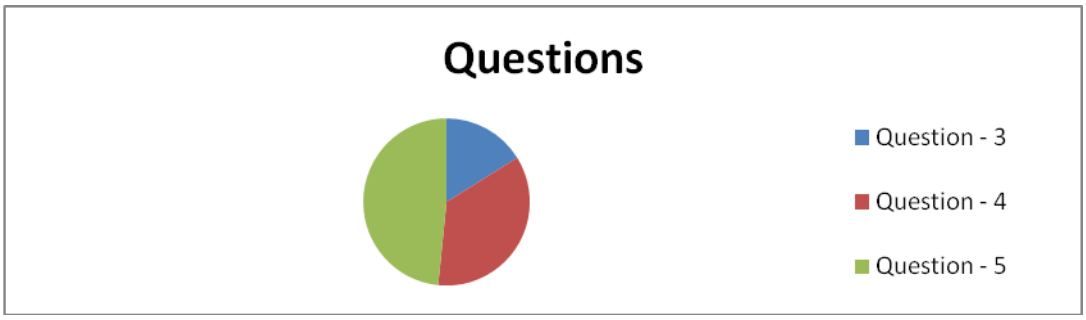
Enabling adequate support to the gifted and talented children is conditioned by adequate and effective training of the teachers, which requires providing additional vocational programs for training the teachers. * The teacher is the most important and inevitable subject in the pedagogical mosaic, most responsible for the effective realization and achievement of the goals in the education process. *The teacher is the one who can plan, organize, implement and develop the pace of the methodological-didactic process. * Teaching personnel who prefer working with the gifted students should initially determine if their characteristics are compatible with the expectations from the gifted students. * By choosing appropriate teaching methods, the teacher becomes a crucial component in the development of the thinking process and learning capabilities of the gifted students. Only gifted teachers can entirely understand gifted students.
In this study, we have come to a conclusion that students prefer teachers who have the following characteristics: human qualities, kindness, genuineness, good mood, etc.
Qualities related to attitude towards discipline: being fair, impartial, etc.

Physical qualities: attractive appearance, pleasant voice, charisma, etc.
Teaching qualities: helpful, exciting, acting upon students needs and interests.
The communication between a teacher and a student is a pedagogical performance, a principle method, a tool that improves the mutual understanding and illustrates what is good and what is not good in particular conditions in work and life.
This interpersonal communication determines our relationship and actions.

Presentation and interpretation of the results:
Question 1 - The characteristics of the teachers are crucial for the further development of the gifted and talented students.
After completing our education, we all remember a unique teacher that we often mention and take as an example of a brilliant teacher. Teachers have a long-term impact on the lives of their students, but only the greatest of all are inspiring and life-changing teachers. Without providing a further explanation, we frequently comment on whether a teacher is good or not. Thus, the opinion is taken as a subjective one. Despite this subjectivity, if I were to generalize from the follow-up, the outcome and the opinions of educators, I would single out few characteristics of a good teacher.

Primary School - Prilep

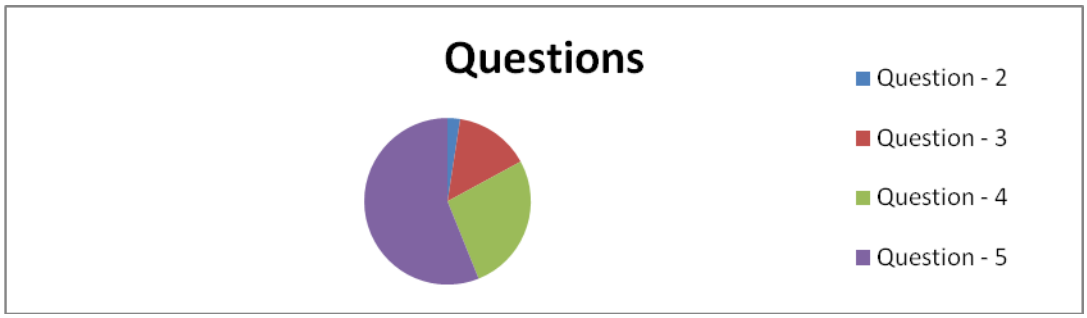
Question - 3	5 - Students (16%)
Question - 4	11 - Students (35%)
Question - 5	15 - Students (49%)



Half of the students who took the survey consider that the characteristics of the teacher are important for the development of their talents.

Music School - Bitola

Question - 2	1 Student (2%)
Question - 3	6 Students (15%)
Question - 4	11 Students (27%)
Question - 5	23 Student (56%)



Out of 100 students who took the survey, the majority answered that the teacher's characteristics are very important to them.

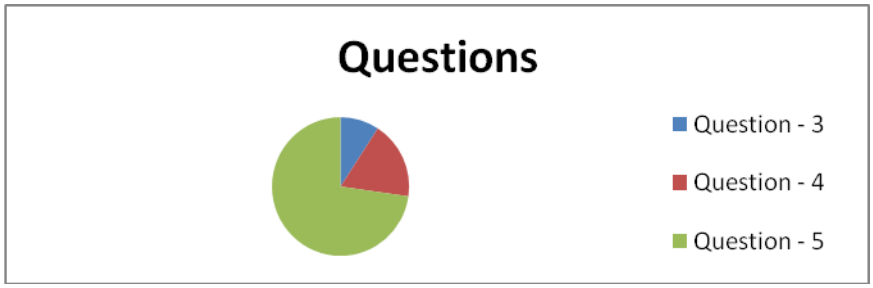
Students from various grades (2nd grade - 1%, 3rd - 15%, 4th - 31%, 5th - 53%)



Question 2 - Being communicative is the best personality trait.

Primary School - Prilep

Question - 3	3 Students (9%)
Question - 4	6 Students (18%)
Question - 5	24 Students (73%)

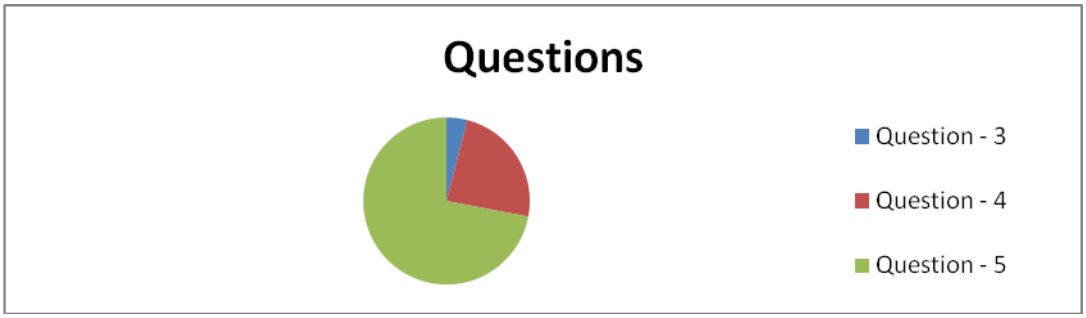


90% consider that being communicative is the most important characteristic of a teacher

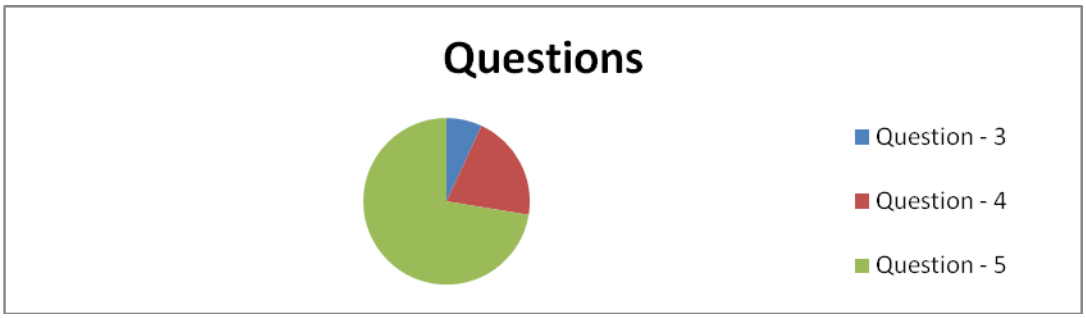
All activities that teachers provide involve communication. Teachers perform everyday activities by using verbal and non-verbal communication. Verbal communication includes speaking, while non-verbal communication is a combination of gestures, facial expressions and body language. A successful communication results from the combined skills and knowledge that the teacher possesses. The teacher is responsible for providing ideal circumstances for successful communication.

Secondary School - Bitola

Question - 3	1 Student(4%)
Question - 4	6 Students(24%)
Question - 5	18 Students(72%)



Students from various grades (3rd grade- 7%, 4th - 21%, 5th - 72%)



Question 3 – Being a flexible teacher is the most important personality trait.

Primary School - Prilep

Question - 1	4 Students (13%)
Question - 2	1 Student (3%)
Question - 3	3 Students (10%)
Question - 4	11 Students (37%)
Question - 5	11 Students (37%)

The majority of the students consider that it is very important for a teacher to be flexible. Modern ways of education require changes in the teaching methods, teacher's capabilities and skills, as well as competency and in-class performance. Promoting new skills and information is also considered to be significant to the students.



Secondary School - Bitola

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	1 Student (4%)
Question - 3	10 Students (40%)
Question - 4	7 Students (28%)
Question - 5	7 Students (28%)



Students from various grades (1st - 7% 2nd - 4%, 3rd - 23%, 4th - 33% , 5th - 33%)



Question 4- Empathy is a very important trait that a teacher should possess.

Primary School- Prilep

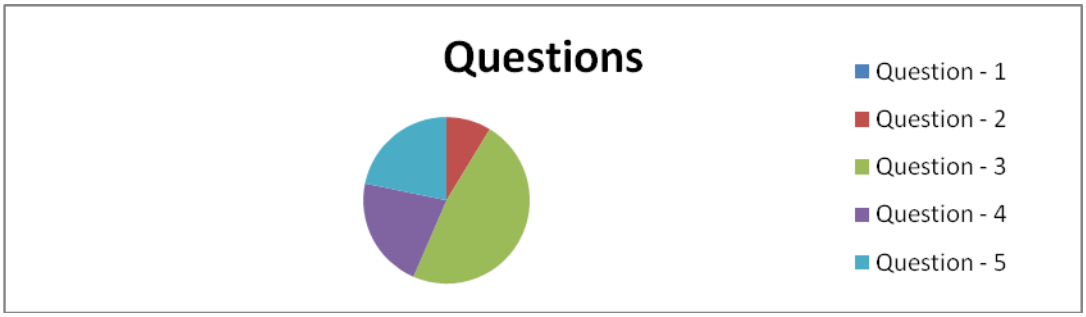
Question - 1	3 Students(9%)
Question - 2	3 Students(9%)
Question - 3	6 Students(20%)
Question - 4	10 Students(31%)
Question - 5	10 Students(31%)

The survey also showed that empathy is a one of the desired personality traits.



Secondary School Bitola

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	2 Students(9%)
Question - 3	11 Students(47%)
Question - 4	5 Students(22%)
Question - 5	5 Students(22%)



Students from various grades (1st grade - 6%, 2nd - 8% , 3rd - 30%, 4th - 28%, 5-th - 28%)



Question 5 - Creativity is the most important personality trait of a teacher.

Teacher's creativity is a blend the curiosity and the consciousness. Creativity cannot be taught or learned as we all have it. Creativity happens constantly.

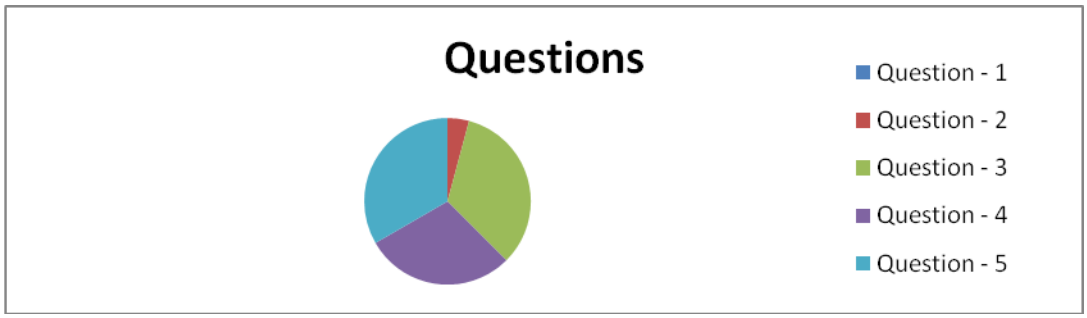
Primary School - Prilep

Question - 1	2 Students(6%)
Question - 2	2 Students(6%)
Question - 3	4 Students(13%)
Question - 4	12 Students(39%)
Question - 5	11 Students(36%)



Secondary School – Bitola

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	1 Student(4%)
Question - 3	8 Students(33%)
Question - 4	7 Students(30%)
Question - 5	8 Students(33%)



Students from various grades (1st grade - 4%, 2nd - 5%, 3rd - 23%, 4th - 34%, 5th - 34%)

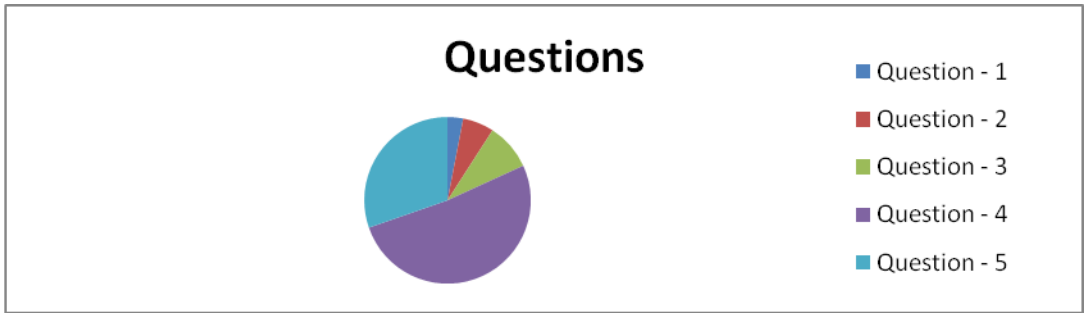


Question 6 - A tolerant teacher contributes the most to the development of talented students.

A teacher should be tolerant towards all students , support them, and value their differences.

Primary School - Prilep

Question - 1	1 Students(3%)
Question - 2	2 Students(6%)
Question - 3	3 Students(9%)
Question - 4	17 Students(52%)
Question - 5	10 Students(30%)



Secondary School - Bitola

Question - 1	No answer (0%)
Question - 2	3 Students(12%)
Question - 3	5 Students(20%)
Question - 4	9 Students(36%)
Question - 5	8 Students(32%)



Students from various grades (1st grade - 2%, 2nd - 9%, 3rd - 14% 4th - 45% 5th - 30%)

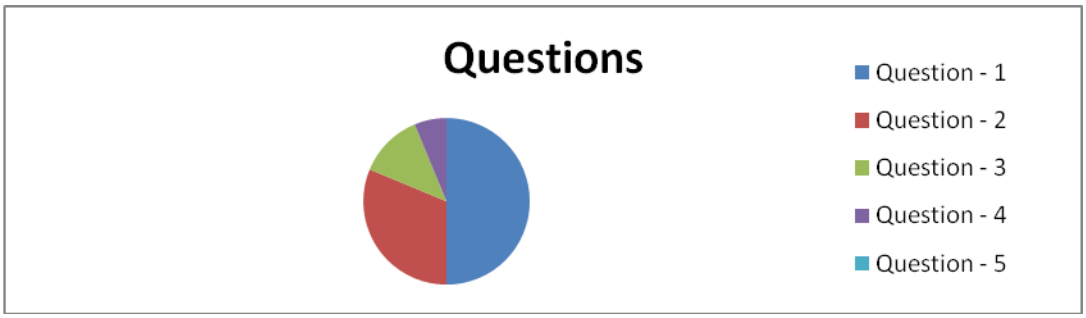


Question 7 - The physical appearance of a teacher is the most important for developing student's creativity.

Half of the students who took the survey consider the physical appearance of the teacher is important, but not crucial to the educational process.

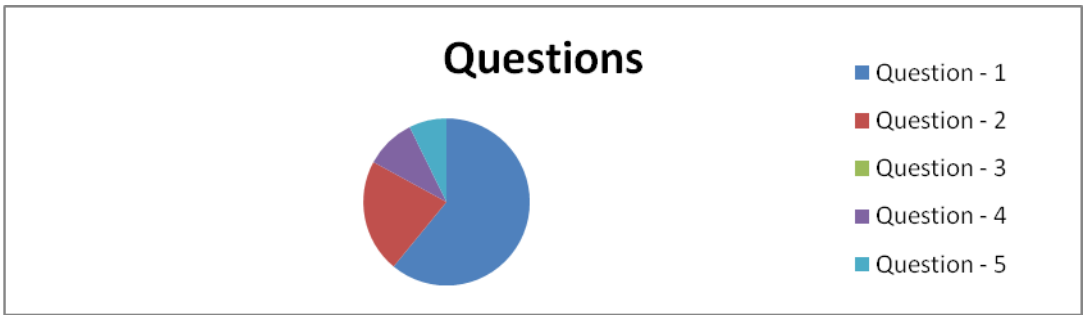
Primary School - Prilep

Question - 1	16 Students (50%)
Question - 2	10 Student (32%)
Question - 3	4 Students (12%)
Question - 4	2 Students (6%)
Question - 5	No Ansewr (0%)

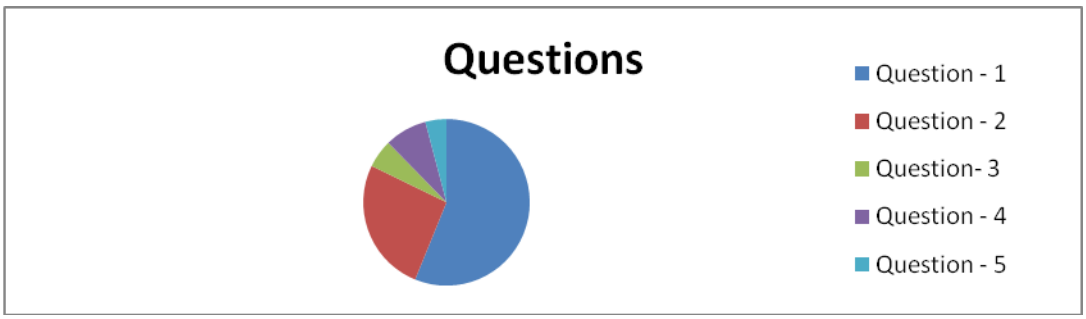


Secondary School - Bitola

Question - 1	25 Students (61%)
Question - 2	9 Students (22%)
Question - 3	No Answer (0%)
Question - 4	4 Students (10%)
Question - 5	3 Students (7%)



Students from various grades (1st grade - 57%, 2nd - 26%, 3rd - 5%, 4th - 8%, 5th - 4%)



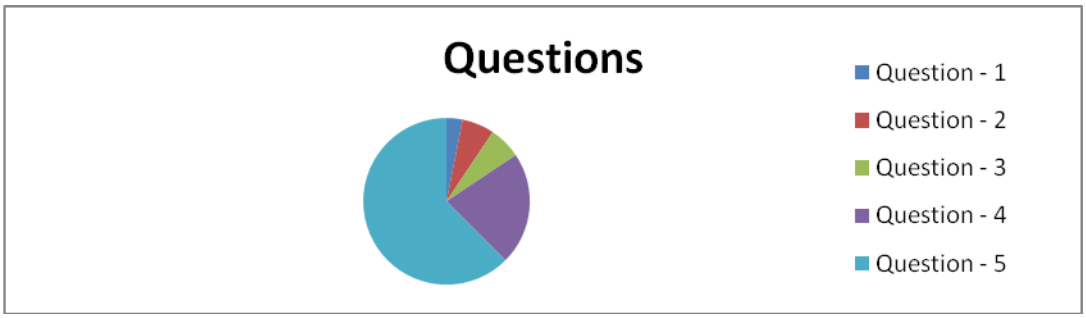
Question 8 - The expertise level of the teacher is the most important characteristic.

The teacher is always obliged to learn and adopt the material first, and more importantly to find appropriate methods to convey the material to the students in an interesting way. This may seem to be implied, but it is not always the case. Unfortunately, there are teachers who

are not very interested in learning thoroughly, constantly progressing, and conveying the study material with age appropriate methods.

Primary School - Prilep

Question - 1	1 Student (3%)
Question - 2	2 Students (6%)
Question - 3	2 Students (6%)
Question - 4	7 Students (22%)
Question - 5	20 Students (63%)

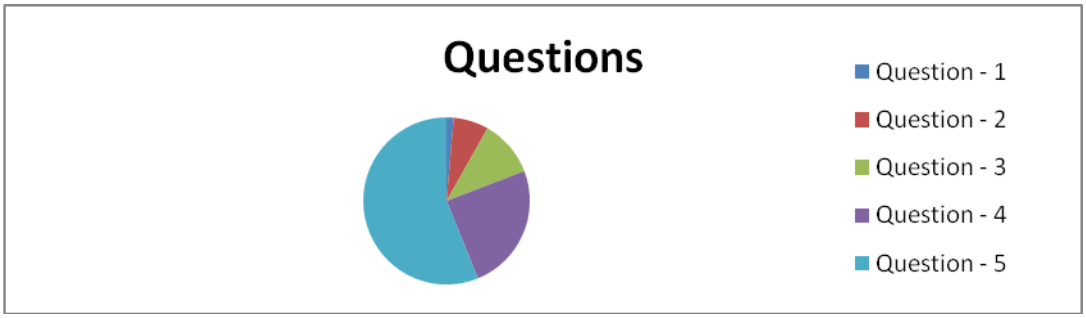


Secondary School - Bitola

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	3 Students (6%)
Question - 3	6 Students (14%)
Question - 4	11 Students (27%)
Question - 5	21 Students (52%)



Students from various grades (1st grade- 1%, 2nd - 7%, 3rd - 11%, 4th - 25%, 5th - 56%)



Question 9 - Being ambitious is the most important trait a teacher should possess.

Ambitious teachers express care and respect, and are responsible for developing positive and professional relationship with their students and coworkers.

Primary School - Prilep

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	2 Students (6%)
Question - 3	9 Students (28%)
Question - 4	5 Students (16%)
Question - 5	16 Students (50%)



Secondary School – Bitola

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	2 Students (5%)
Question - 3	7 Students (18%)
Question - 4	12 Students (30%)
Question - 5	19 Students (47%)



Students from various graes (1st grade - 0%, 2nd - 4%, 3rd - 18%, 4th - 19%, 5th - 59%)

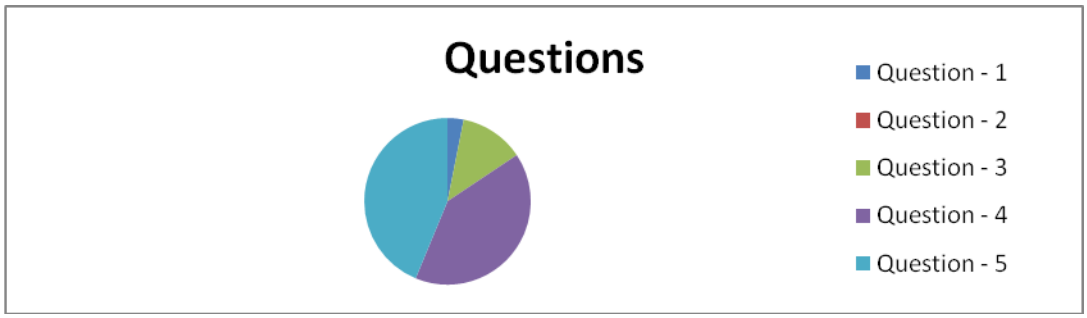


Question 10 - The high IQ of the teacher is crucial for the development of the talented students.

Most students who took the survey believe that a teacher with a high IQ is important for the development or their talents.

Primary School - Prilep

Question - 1	1 Student (3%)
Question - 2	No Answer (0%)
Question - 3	4 Students (12%)
Question - 4	13 Students (41%)
Question - 5	14 Students (44%)



Secondary School - Bitola

Question - 1	1 Student (2%)
Question - 2	5 Students (12%)
Question - 3	13 Students (33%)
Question - 4	16 Students (41%)
Question - 5	5 Students (12%)



Students from various grades (1st grade - 3%, 2nd - 7%, 3rd - 24%, 4th - 40%, 5th - 26%)



Question 11 - Openness is the most important feature that a teacher should posses when working with talented students.

The majority of the students consider that teacher's openness is crucial for the success of the talented students.

Primary School - Prilep

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	2 Students (6%)
Question - 3	4 Students (13%)
Question - 4	8 Students (25%)
Question - 5	18 Students (56%)



Secondary School - Bitola

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	2 Students (5%)
Question - 3	7 Students (17%)
Question - 4	19 Students (46%)
Question - 5	13 Students (32%)



Students from various grades (1st grade - 0%, 2nd - 5% , 3rd - 15% , 4th - 37%, 5th - 43%)

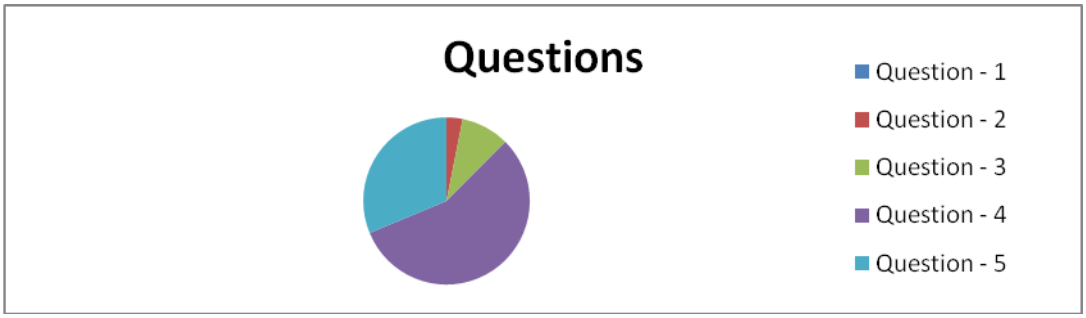


Question 12 - A good teacher should be open towards new ideas

A good teacher motivates the students to think outside the box, to ask questions, and work diligently and responsibly. 57% of the students who took the survey believe that they need more encouragement and support for the development of their talents.

Primary School - Prilep

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	1 Student (3%)
Question - 3	3 Students (9%)
Question - 4	18 Students (57%)
Question - 5	10 Students (31%)

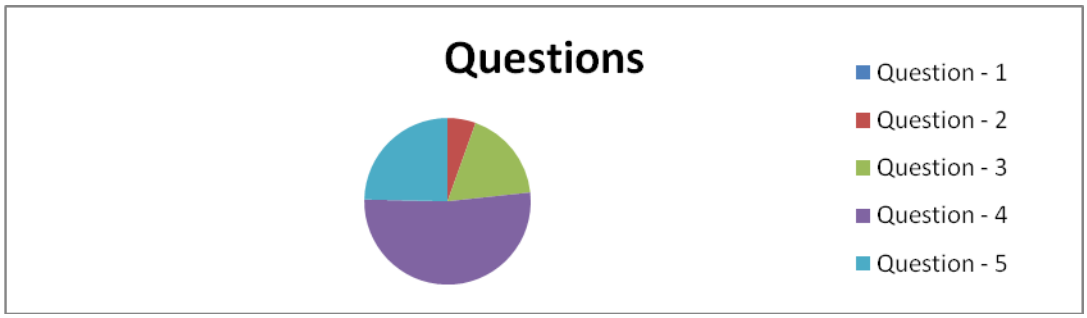


Secondary School - Prilep

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	3 Students (7%)
Question - 3	10 Students (24%)
Question - 4	20 Students (49%)
Question - 5	8 Students (20%)



Students from various grades (1st grade - 0%, 2nd - 4%, 3rd - 18%, 4th - 52%, 5th - 26%)



Question 13 - Personal Authority is the most important characteristics of teachers.

Teachers should be an authority figures. Teachers are qualified and professionally trained to create the educational process and shape the teaching method.

Primary School - Prilep

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	No Answer (0%)
Question - 3	9 Students (28%)
Question - 4	9 Students (28%)
Question - 5	14 Students (44%)



Secondary School – Bitola

Question - 1	3 Students (7%)
Question - 2	7 Students (18%)
Question - 3	11 Students (28%)
Question - 4	16 Students (40%)
Question - 5	3 Students (7%)



Students from various grades (1st grade - 4%, 2nd - 6%, 3rd - 28%, 4th - 35%, 5th - 27%)



Question 14 - Giftedness is conditioned by high intelligence.

Half of the students who took the survey believe that all different characteristics of a teacher contribute to the further development of the talented students.

Primary School - Prilep

Question - 1	No Answer (0%)
Question - 2	1 Student (3%)
Question - 3	7 Students (23%)
Question - 4	13 Students (42%)
Question - 5	10 Students (32%)



Secondary School - Bitola

Question - 1	2 Students (5%)
Question - 2	6 Students (15%)
Question - 3	11 Students (28%)
Question - 4	12 Students (31%)
Question - 5	8 Students (21%)



Students from various grades (1st grade - 3%, 2nd - 10%, 3rd - 26%, 4-то: 35%, 5th - 26%)



Conclusion:

A good teacher is close to the young people, understands their needs, problems and joys, and in a certain way lives their life. This way of live extends the teacher's youth.

The teaching profession itself brings them pleasure and most of the teachers speak about their jobs proudly. They also often mention the enjoyable feeling that comes from working with young people.

The positive and negative characteristics of the teachers are not a priority but are as important as the teacher's competence.

If the teacher has a pleasant personality, but is incompetent, he/she cannot present giftedness as a talent.

The survey showed that empathy is considered to be important.

All teachers' characteristics are important, and in their own particular way, each characteristic contributes to the development of the talented and gifted students.

Students from the Secondary Music School who took the survey are considered to be the most competent to answer questions about talents and giftedness.
90 % of the students answered that the best characteristic of a teacher is being communicative, so we accepted that opinion as a correct one.
We suggest certain recommendations to all those who have gifted and talented children / students in the family, the classroom and in their surroundings:
• Understand the hypersensitive need for knowledge.
• Allow them to live in the world of children's imagination.
• Give them freedom of choice within the boundaries of everyday life, they will find the options themselves.
• Everything can be postponed, except for love. (Smiljana Grujic-psychologist, Djokovic Foundation).
• Pay close attention to their high perfectionism due to the limitation of their aspirations.
• Don't offer your perspective on what is happening; talented children live in a different reality than yours.
•In cooperation with the child, maintain their educational, emotional, and other needs through verbal or media communication.
•Under no circumstances avoid the child's questions; no matter how unexpected they are for you.
• Be fully understanding to the high intellectual energy and the inability to adequately satisfy that energy, as it can be the cause of inadequate episodic reactions.
• Offer the child intellectual stimulation in the given circumstances.
• If there is an opportunity, organize media communication with children of the same intellectual age.
• Certain psycho-somatic reactions can also be the result of hypersensitivity and concern for the world around them.
•Talented children can easily express, verbalize or satisfy their emotions thought play.
• At those moments, allow the games to be the first option to keep the children occupied.

Used literature:

- Surveys and Questionnaires from Primary and Secondary Schools
- "Gifted and Talented Children – activities and recommendations" by Ljupco Kevereski, PhD

MA. Yrmet Shabani, PhD student,
St. Kliment Ohridski University
Faculty of Education - Bitola

The process of identifying talents in the education system in the Republic of Kosovo

Abstract

Education reforms made at the beginning of the 21st century have made it possible for education in Kosovo to be in line with contemporary trends. But the issue of working with talented individuals leaves much to be desired.

The purpose of this paper was to provide a comprehensive overview of the talent identification process in the education system in Kosovo.

The study gathered information from five primary schools in Peja. Teachers, parents and education officials were interviewed about their thoughts and attitudes about the current tools and services offered to talented students in primary schools.

This study showed that there are cases identified individually and by some associations, but there is a lack of a national strategy that would help the advancement of these children.

The legal infrastructure for the education and support of talented children does not satisfactorily meet the needs and potentials of this target group. At the moment, the education and support of this group of children is based on: Law no. 04 / L-032 Law on Pre-University Education in the Republic of Kosovo, Strategic Plan of Education of Kosovo 2017-2021 and Administrative Instruction No. 14/19 for children with extraordinary intelligence, talent and talent.

Recommendations have been made to improve the services of educational staff, as providers of the educational process, getting acquainted with the concept of talents and their characteristics. Identify talents and provide appropriate work for such students, and recognize and support their needs.

Keywords: talent, identification, educational process

INTRODUCTION

"Children and young people with talent and talent, who have the potential to show extremely high levels of achievement compared to their peers", this definition of the USA Department of Education is one of the most comprehensive definitions defining a person with potential extraordinary intellectual. This definition speaks of gift, performance, and achievement. This also confirms the fact that it is not enough for a person to have only the gift but he must use that gift to achieve high levels of intellectual development.

Various studies show that in addition to the family, it is the teachers who are the first to smell the gift and creativity of children. It is essential that the identified children be of exceptional intelligence, that the school provide you with challenging, sophisticated curricula so that these children fully realize their potential. It is important to understand that people with extraordinary intellectual talents can develop asymmetrically, often their intellectual development is ahead of physical development, and special cognitive and socio-emotional functions can be developed unevenly. For this reason, to meet the child's social needs, especially in primary school, it is often recommended that the child stay with peers if the school does not have the capacity to provide psychosocial support in addition to academic support.

The notion of talent and talent

We are witnessing the frequent use of the terms child with talent and talent, creative, etc. A summary of the literature dealing with the phenomenon of talents shows that there are no precise and clear definitions of these notions.

Most people have developed a certain skill at an average level, while the number of individuals with increased or decreased ability decreases symmetrically. Those individuals who have one or more abilities, meaningful and above average, are usually called talented for this ability. (Koren, 1989).

A summary of the literature dealing with the talent phenomenon shows that there is no precise and clear definition of these notions. It is believed that there are up to 160 definitions of talent and talent, which shows the complexity of this phenomenon. We are witnessing the frequent use of children's terms with talent and talent, creative, genius, etc. Most people have developed a certain skill at an average level. Those individuals who have one or more skills that are above average are usually called talented for this skill. (Koren, 1989).

Characteristics and behaviors of children and students with talent and talent

In addition to highly developed intellectual skills, high quality results in certain areas of work and creativity, as well as a specific set of personality traits distinguished from others. This specific group includes mainly emotional stability, high level of motivation, self-confidence, autonomy, self-initiative, adaptability to new situations, ambition and sensitivity to success.

Usually in the literature review, as well as in the various national associations of many countries, which address the issue of the education of talented and gifted children, there are many definitions and nuances for the terms "talent", "talent" and extraordinary ability ", although all three are closely related both in concept and content, there are some differences in definition such as:

Extraordinary skills: Children with skills (intelligence) much higher than their age norm. It can appear in one or more fields such as; intellectual, creative, artistic, ..

Gift: Children have an extraordinary natural ability, often called / known and as a "tendency", in a certain field, which makes the student stand out from his peers.

Talent: Children have an extraordinary ability, which the individual develops systematically, otherwise known as competence, in a certain field, which makes the child stand out from his peers.

Really talented students, with exceptional talent and intelligence are not those students who learn quickly and without much effort. Usually the work of these students

is original and very advanced for their age and could potentially be of great importance for the future, also within the framework of multiple intelligences these

children, for example, may be able to read fluently and with little difficulty from the age of 3-4, or may perform on a musical instrument as if they were adults and

trained, may be very prone to present and solve various algebra problems, while their peers fail to make simple assemblies.

There are some general characteristics for students with exceptional IQ, talent and talent that make these characteristics different from their peers such as: have developed memory, work independently, quickly learn abstract relationships, different models , propose ideas and solutions for certain problems, show strong curiosity in various fields, etc.

According to studies in the field of education of talented and gifted children, the characteristics of gifted and gifted students can be studied and distinguished in several dimensions:

Characteristics related to learning (learning);

• Characteristics related to self-regulation;
• Characteristics related to creative thinking;
• Social and leadership characteristics;
• Characteristics related to motivation.

There are also some distinguishing criteria that can be extended to three levels such as:

• pronounced intellectual ability,
• extraordinary creativity,
• greater emotions and sensitivity to different situations and problems in society.

Based on the opinions of several psychologists and various researches it was discovered that some talented individuals are physically somewhat more developed, have better health, walk and talk earlier and similar. In addition, they can be more sociable, more communicative and more favored. In the classroom they often have prominent positions, take on the role of leader and bearer of actions, and easily solve problems and tasks posed.

Early identification of children and students with talent and talent

We need to be aware as a society that identifying and supporting gifted and talented people not only helps them directly to meet their intellectual potential, but it is very important to know that these people are an extraordinary potential of

the development of a society. It is very important that people with talent and talent identify early. The role of the teaching staff is key in identifying these children. But unfortunately there is a stereotype from the teaching staff that these people have to prove that they have a gift.

In addition to the family, which is the key to identifying gifted children in the first stage of life, school is the place where the recognition and identification of gifted children and young people takes place as an ongoing process. However, this process must be present at higher levels, either because of the possibility of timely and accurate identification of some students at an earlier level, or because of the dynamism of nature's own talents and for it. change things, as well as the signs and gifts of some individuals at a late age.

As for the possibility of early talent identification, the following questions arise: When are talented children identified? How do we identify them? What is the purpose of identifying them? The answer to the questions asked may be the identification of the process (procedural diagnosis) that imposes certain methods, procedures and instruments for determining the talent.

The situation of children and students with talent and talent in Kosovo

In the Republic of Kosovo there is no research that has examined the attitudes of teachers or students with talent and talent.

In Kosovo, very little attention has been paid to or left entirely to this group of children and young people with extraordinary intellectual talents. These children, these students, whether in cases with extraordinary intellectual potential, or those with special talents in certain fields, have a great need for various activities also in the academic aspect for their advancement because with peers for the most part cases have more advanced needs in the academic aspect but also need to address the needs in the social and emotional aspect in order to be better integrated

At the institutional level, Kosovo is doing very little for these people. Our country has so far lacked a legal infrastructure that specifically addresses individuals

with talent. A year ago, an Administrative Instruction was approved for children / students with exceptional skills, talents and special talents in academic, creative and artistic fields. This Administrative Instruction approved by the Assembly defines the criteria and procedures for the identification and support of children / students with exceptional abilities, talents and special talents in creative and artistic academic fields, in order to develop and achieve their full potential.

So far, in Kosovo only the Encompass organization, with the ATOM project, has identified children with exceptional intelligence. ATOMI was developed as a project within the ENCOMPASS Center (NGO) and has been implemented since September 2011. This organization has given the opportunity to involve all students of low and high schools in Kosovo (grades VIII - XIII). During this period it has offered the possibility of application three times and during these three cycles about 3000 students have applied. It has conducted over 5000 tests with intelligence tests and has provided numerous services and activities in support of talented and gifted students. So far, it has identified a total of 170 students with talents and talents from all over Kosovo (aged 12-20, from both genders and from almost all municipalities and communities living in Kosovo.

However, in order to ensure the sustainability and continuous monitoring of the development of this category of persons, it is critical that educational institutions do more to address this issue, either by compiling special programs for the academic development of these persons so that schools have specific curricula for their early identification, or even provide differentiated learning for these children. As long as no strategy is provided for the institutional support of people with intellectual talents, these people can remain completely normal in the spaces where they live. This would not only be a personal loss of extraordinary intellectual potential, but it would also be a great loss to society.

Legal infrastructure and principles for the education of children with exceptional intelligence, talent and talent

The legal infrastructure for the education, upbringing and support of children with extraordinary intelligence, talent and talent, is not that it satisfactorily meets the needs and potentials of this target group.

At the moment, the education, upbringing and support of this group of children is based **on:** Law no. 04 / L-032 Law on Pre-University Education in the Republic of Kosovo Article. 39 points 4, as well as Article 40. Kosovo Strategic Education Plan 2017-2021 AI ///// on talent and talent UNESCO Convention on the Rights of the Child 1989. Salamanca Declaration 1994.

Curriculum Framework for Pre-University Education of the Republic of Kosovo. Administrative Instruction No. 14/19 for children with extraordinary intelligence, talent and talent.

At the same time, the education and training of students with exceptional intelligence, talent and special talents in creative and artistic academic fields is based on international principles of children's rights such as: Inclusion, Non-Discrimination, Equality, Achieving Potential, etc.

Purpose of the paper work

The purpose of this paper was to provide a comprehensive overview of the talent identification process in the education system in Kosovo.

The study gathered information from five primary schools in Peja. Teachers, parents and education officials were interviewed about their thoughts and attitudes about the current tools and services offered to talented students in primary schools.

The research was conducted by a questionnaire for teachers and educators and an interview protocol with the director and education official in Peja. Although the sample was small and only in one municipality of Kosovo, the data show the real situation of talented children in the country that can be generalized at the national level.

questionnaires

The questionnaire contains 19 questions where the answers are given with the Likert scale: I do not agree at all = 1, I do not agree = 2, Neutral = 3, I agree = 4, I completely agree = 5.

The interview protocol contained direct questions for the director and education officer in the municipality of Peja.

Data and results

From the answers received from the directors and education officials in the municipality of Peja, it appears that:

All officials in question: According to you, how much is i prepared the educational system of the Republic of Kosovo regarding the process of identification and work with gifted and talented students at school level? The answer is that our system is not sufficiently prepared.

Also, most officials and principals know the rules of the legal iva which regulates the problem of talented and talented students. But they express skepticism that the teaching framework for the identification and development of these children has not yet been prepared.

From the data of principals and officials we understand that every school year schools organize individual competitions at school level for certain fields / subjects. School teachers, of the same subjects and levels, compile instruments (tests) with requirements (questions, assignments) for each subject and each class, which are administered the same for all participating students.

The Municipal Directorate of Education (MED) of Peja and with it the MED of other municipalities had special professional commissions at the municipal level, engaging teachers of different schools, for all subjects and classes, who design instruments (tests) on request. (questions, assignments) for each subject and each class, which are administered the same for all participating students.

Data from the most teacher and educator questionnaire

Of the 57 teachers and educators interviewed, 52 (over 90%) stated that they had gifted / talented students in the classroom.

To the question: Do you make changes in your way of working (encouraging creativity, originality, critical thinking, independent learning regulation, high thought processes) as forms of work with gifted students? Most declare that they do not have time for creativity based on classes with a large number of students and the lack of special programs for them.

In their school, there is no grouping of gifted / talented students into homogeneous groups (grouping according to abilities). There are also no special work programs with gifted / talented students in the school where they work.

As a high frequency response from the interviewees, it is evident that the teaching staff

express readiness, interest and a strong need for professional development in the field of talent and talent. They also think that with their work I can give

significant contribution to the advancement and motivation of gifted or talented students.

Officials of the municipal directorate as well as teachers estimate that the process of advancing the identification of children with talent and talent should be taken over by the Ministry of Education.

The approval of Administrative Instruction No. 14/19 for children with exceptional intelligence, talent and talent, is seen as very necessary for starting in a more institutional form of identifying children with talent and talent in Kosovo. This is expected to be a national strategy that would help advance these children.

Recommendations:

- Schools need more support from the professional service.

- To enrich the programs (in depth and breadth) as a working method with gifted students.

- Parents of students to participate in the identification of gifted / talented students.

- To create a database on gifted / talented children for each school.

- To allocate a special budget for schools for work with gifted / talented students.

- Care for gifted / talented students in Kosovo should be maintained at the state level.

References :

- Koren, I., Kako prepoznati i identificirati nadarenog uĉenika, olskolske novine, Zagreb, 1989

Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education (Vol. 1 & 2, Government Documents Y4.L11 / 2: G36, pp. 79–118). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Law no. 04 / L-032 Law on Pre-University Education in the Republic of Kosovo Article. 39 point 4, as well as Article 40.

- Kosovo Strategic Education Plan 2017-2021

- Curriculum framework of pre-university education of the Republic of Kosovo.

- Administrative Instruction No. 14/19 for children with exceptional intelligence, talent and talent.

THE MOTIVE OF ACHIEVEMENT AND SCHOOL SUCCESS IN GIFTED AND TALENTED STUDENTS

D-r Anita Azeska
MIT University, Department of Psychology, st.Bul. Treta Makedonska Brigada bb, 1000 Skopje Republic of Macedonia
a.azeska@gmail.com

Abstract

This study researches the relationship between the general motive of achievement (OP) (Havelka & Lazarevič, 1981) and school success (Ceci & Williams, 1997) in gifted and talented students. On purposeful sample of 230 students (115 gifted and talented students and 115 average students, from the third classification period of several elementary schools in the Republic of North Macedonia) was applied the test for measuring the general achievement motive – MOP of 54 items. School achievement in this study was measured on the basis of data from school diaries on average student semester achievement. The results of this study show a positive correlation between the general motive of achievement and school success, ie the higher general motive of achievement results in greater school success by observing the association at the level of all students included in the survey and at the average student level. This research will contribute to the increase of empirical knowledge in the area of giftedness and talent. In addition, it is important to apply the research findings to increase the effectiveness of teaching from a content, methodological and organizational point of view, ie to contribute to organized educational treatment of gifted students. Or, how can the education of the intellectually gifted students be improved and their academic failure prevented?
Keywords: general motive of achievement; school success; gifted and talented students; average students.

МОТИВОТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ И УЧИЛИШНИОТ УСПЕХ КАЈ НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ

Д-р Анита Азеска
МИТ Универзитет, Факултет за психологија, ул. Трета Македонска Бригада бб, 1000 Скопје, Република Македонија
a.azeska@gmail.com

Абстракт
Овој труд го истражува односот помеѓу општиот мотив на постигнување (ОР) (Хавелка и Лазаревиќ, 1981) и училишниот успех (Ceci & Williams, 1997) кај надарените и талентираните ученици. На намерен примерок од 230 ученици (115 надарени и талентирани ученици и 115 просечни ученици од третиот класификационен период од повеќе основни школи во Република Северна Македонија) беше применет тестот за мерење на **општиот мотив на постигнување - МОП** кој содржи 54 ајтеми. **Училишниот успех** во ова истражување се мереше врз основа на добиените податоци од училишните дневници за просечниот полугодишен успех на учениците. Резултатите до кои се дојде во ова истражување покажуваат позитивна поврзаност на општиот мотив на постигнување и училишниот успех, односно повисокиот општ мотив на постигнување резултира со поголем училишен успех посматрајќи ја поврзаноста на ниво на сите ученици вклучени во истражувањето и на ниво на просечни ученици. Ова истражување ќе придонесе кон зголемување на емпириските сознанија од областа на надареноста и талентираноста. Освен тоа, важноста е во примената на наодите од истражувањето за зголемување на ефективноста на наставата од содржински, методолошки и организациски аспект, односно придонес кон организиран едукативен третман на надарените ученици. Или, како може да се подобри образованието на интелектуално надарените ученици и да се спречи нивното академско потфрлување?

Клучни зборови: општ мотив на постигнување; училишен успех; надарени и талентирани ученици; просечни ученици.

1. Вовед

Во психологијата долго време на надареноста се гледало како на израз на високите интелектуални способности, општи или специфични, но ваквото сфаќање не можело да даде одговор на еден очигледен емпириски факт: зошто луѓето со еднакво високи способности не постигнуваат и еднакви творечки резултати? Истражувањата поттикнати од ова прашање покажале дека одговорот лежи во способноста на творците да дадат оригинално решение на проблемот на кој подолг период потполно му се посветуваат. Така се концепирале гледиштата според кои надареното однесување во било која област на човековата дејност е детерминирано од развиеноста на одредена група карактеристики во интелектуалната, креативната и мотивациската сфера (Арнаудова & Ачковска-Лешковска, 2000).

Според (Sternberg, 1993) сите концепции на надареноста, без исклучок, истакнуваат дека **способностите** се битен предуслов за надарено однесување и постигнување забележителни резултати, но постојат разлики во однос на прифатеното гледиште за природата на способностите.

Како и способностите, и **креативноста** е конструкт кој трпел промени во текот на својот 50-годишен развој. Суштинска одлика на креативната способност е создавање на нови продукти и речиси нема концепција за надареноста во која не е инволвирана способноста за креативна продукција.

Нагласувањето на **мотивацијата** како битна компонента на надареноста стана актуелна последниве децении. Воведувањето на тестовите на личност во истражувањата резултираа со листи на конативно - емотивни особини релевантни за творечка продукција.

Мотивот на постигнување (ОР) укажува на степенот на изразеност на *општиот мотив на постигнување*. Степенот на изразеност на мотивот на постигнување претставува резултат од дејствувањето на многу индивидуални и социјални фактори. База за развојот на овој мотив претставуваат способностите, знаењата, вредносните ориентации и други динамички црти на личноста, а неговото изразување и структуирање е условено од квалитетот на стандардите на успешност кои се прифатени во општеството, во економската, политичката и културната сфера.

За период од околу еден век истражувачите успеале да откријат дека надарените ученици во принцип можат да се појават и да го развијат талентот само во образовна средина погодна за нивните уникатни способности. Во тој контекст Renzulli (1986; според Арнаудова & Ачковска-Лешковска, 2000) поаѓа од тезата дека не постои *надареност* како нешто што детето го поседува, како некој златен хромозом кој врз основа на одредени манифестации треба да се открие, туку дека постои *потенцијална надареност* како можност со правилна грижа и едукација да се развие *надарено однесување.*

Доминантен критериум за успешност на поединецот вклучен во системот на формалното образование претставува училишниот успех, (Ceci & Williams, 1997). Проучувањето на училишниот успех е тема на бројни истражувања од сферата на образованието. При тоа се проучуваат голем број на фактори и аспекти кои имаат директно или индиректно влијание врз училишниот успех на учениците.

Во последните неколку децении има се повеќе теоретски и практични докази според кои успехот во училиштето не се објаснува пред се со повисокиот степен на развиеност на општите и посебните интелектуални способности. Во поновите испитувања се забележува дека само 50% од успехот во училиштето може да се објасни со интелигенцијата, додека другите 50% од варијансата се сатурирани со фактори од неинтелектуална природа. Ова значи дека интелектуалните способности претставуваат само еден од условите за постигнување добри резултати во училиштето, додека крајниот успех зависи од делувањето на други фактори како што се: карактеристиките на социјалниот и емоционалниот развиток, степенот на мотивираност за учење, специфичноста на одделни особини и црти на личноста, социо-економското и педагошко-културното ниво на семејството итн.

Со оглед на тоа што во нашата педагошка практика постои уверување дека е доминантен психометрискиот концепт во перцепирањето на училишниот успех, овој труд ќе даде нова светлина во однос на разбирањето на училишниот успех. Во таа смисла треба да се истакне дека најновите истражувачки трудови имаат тенденција да укажат дека постојат голем број на некогнитивни фактори кои го стимулираат, обликуваат и детерминираат училишниот успех.

Па така дефинирањето на истражувачкиот проблем и постулирањето на хипотезите во ова истражување беа условени од наодите во литературата од каде произлегуваат претпоставки за поврзаноста помеѓу мотивацијата и училишниот успех кај надарените и талентираните и просечните ученици.

Поставена е следнава хипотеза:

- *Надарените и талентираните и просечните ученици кои покажуваат повисок општ мотив на постигнување покажуваат и повисок училишен успех.*

2. Метод

2.1. Испитаници

Во рамките на истражувањето е користен намерен примерок, кој го сочинуваат ученици од основни училишта во Република Северна Македонија.

Вкупно беа вклучени 230 ученици, од кои 120 момчиња и 110 девојчиња од десетина основни школи во Република Северна Македонија чиј избор беше случаен. Беа избрани 115 ученици (53 девојчиња и 62 момчиња) кои го задоволуваа критериумот за поседување на најмалку една пофалница или награда за учество на натпревари од интернационален, државен или регионален карактер. За групата на ученици која беше избрана на овој начин, а врз основа на списокот на ученици добиен од класните раководители, претпоставивме дека е надарена и талентирана, бидејќи и други автори (Sternberg & Zhang, 1995;) при селектирањето на надарените и талентираните ученици тргнуваат од истите критериуми.

Другата група на ученици (вкупно 115, од кои 57 девојчиња и 58 момчиња) е избрана од учениците од истите основни училишта и од истите класови како и надарената и талентирана група на ученици. И оваа група е составена од ученици кои се членови на одделни училишни секции, меѓутоа, нивните успеси надвор од училиштето не се така евидентни како успесите на надарената и талентираната група на ученици.

2.2. Мерни инструменти

- За мерење на **општиот мотив на постигнување** е применет Тестот **МОР.**

Овој тест претставува ревидирана форма на Хермансовиот тест од 1967 година, а негови автори се Ненад Хавелка и Љубиша Лазаревиќ (1981). Оваа ревидирана форма содржи 54 ајтеми, а за секој ајтем се наведени повеќестепени одговори. Поголемиот број од нив се отворени, непроективни, не се потполно ″прозирни″, а нивната дијагностичка вредност е главно независна од лаичката интерпретација на смислата на содржината на ајтемите.

Одговорите што ги даваат испитаниците на овој тест претставуваат соодветни информации за степенот на експонираност на три мотивациски варијабли: а) општ мотив на постигнување (ОР), кој се мери врз основа на одговорите дадени на 26 ајтеми и чиј максимален број на поени е 26; б) позитивно емоционално ангажирање и емоционална самоконтрола во ситуации на постигнување (РЕ) чии индикатори се одговорите на 14 ајтеми, а максималниот број на поени изнесува 14 и в) негативни емоционални реакции или емоционална инхибиција и нестабилност во ситуации на постигнување (NE), која, исто така, е мерена низ 14 ајтеми, а максималниот број на поени е, исто така,14.

Секоја информација добиена со МОР има целосно значење, па според тоа таа може да се користи самостојно или во комбинација со другите информации од истиот тест.

Според наодите на авторите (Havelka & Lazarevиќ, 1981), тестот МОР покажува задоволителна концептуална и емпириска валидност.

*Во спроведеното истражување Кронбах алфа коефициентот за Општиот мотив за постигнување изнесува изнесува **0,82** со што се потврдува и високата релијабилност на инструментот.*

- **Училишниот успех** во ова истражување се мери врз основа на добиените податоци од училишните дневници за просечниот полугодишен успех на учениците.

2.2. Постапка

Теренскиот дел од истражувањето е извршен во периодот од декември 2018 година до април 2019 година. Со испитувањето се опфатени основни училишта од територијата на Република Северна Македонија. Изборот на училиштата беше направен случајно. Испитаници беа надарени и талентирани и просечни ученици од шесто до деветто одделение или од третиот класификационен период.

2.3. Статистичка обработка на податоците

Одговорите од пополнетите инструменти од страна на испитаниците вклучени во истражувањето беа внесени и статистички обработувани со статистичкиот софтверски пакет SPSS 20 за оперативниот систем Windows.

Хипотезата е тестирана преку утврдување на корелација помеѓу варијаблите односно проверувана е поврзаноста помеѓу мотивот на постигнување и училишниот успех со примена на *Пирсонов коефициент на корелација.*

3. Резултати

Од прикажаните податоци во Табела 1 се забележува дека постои статистички значајна позитивна поврзаност помеѓу општиот мотив на постигнување и училишниот успех (r=0,25; p<0,01) кај надарените и талентираните и просечните ученици.

Табела 1. *Корелации помеѓу општиот мотив на постигнување и училишниот успех кај надарените и талентираните и просечните ученици (N=230)*

Варијабли	Училишен успех
Општ мотив на постигнување (ОР)	**0,25****

**** p<0,01 коефициентот е значаен на ниво 0,01; * p<0,05 коефициентот е значаен на ниво 0,05**

Од прикажаните податоци во Табела 2 се забележува дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу општиот мотив на постигнување и училишниот успех (r=0,19; p<0,01) кај просечните ученици.

Табела 2. *Корелации помеѓу мотивацијата и училишниот успех кај просечните ученици (N=115)*

Варијабли	Училишен успех
Општ мотив на постигнување (ОР)	**0,19***

** p<0,01 коефициентот е значаен на ниво 0,01; *p<0,05 коефициентот е значаен на ниво 0,05

*Кај групата од надарени и талентирани ученици *заради константност на варијаблата училишен успех не се смета корелација.*

4. Дискусија и заклучок

Главните конструкти во овој труд беа соодветно дефинирани и анализирани од повеќе аспекти. Имајќи ја во предвид предикцијата како главна истражувачка цел, беше испитана поврзаноста помеѓу споменатите конструкти односно истражувачки варијабли. Претпоставките за нивните заемни релации беа базирани на теориски и емпириски заклучоци од релевантните истражувања.

Имено, во повеќе наврати, повикувајќи се на резултатите од истражувањата кои се занимавале со проблематиката на гореспоменатите варијабли беше потенцирано дека надареното однесување во било која област на човековата дејност е детерминирано од развиеноста на одредена група карактеристики во интелектуалната, креативната и мотивациската сфера.

Хипотетсската рамка на ова истражување главно се однесуваше на проверување на односот на избраните варијабли, како придонес во дискусијата за добивање на поцелосна слика за природата на надареноста и талентираноста.

Дефинирањето на истражувачкиот проблем и постулирањето на хипотезите беше условено од концепциите за надареноста и талентираноста, поточно од неоспорниот факт дека постојат поединци кои можат да изведуваат одредени активности побрзо, подобро и пооригинално од своите врсници или кои се способни да дадат исклучителни резултати во различни области од човековата дејност. Овој факт сеуште ја прави областа на надареноста атрактивна за истражувачите.

Во педагошко-психолошката литература во Република Северна Македонија недостасуваат емпириски истражувања насочени конкретно на оваа област. Затоа, задачата на овој труд е да даде свој придонес во расветлувањето на овие појави кај ученичката популација кај нас, како и да поттикне нови емпириски истражувања кои ќе се занимаваат со оваа проблематика.

Резултатите до кои се дојде во ова истражување покажуваат позитивна поврзаност на општиот мотив на постигнување и училишниот успех, односно повисокиот општ мотив на постигнување резултира со поголем училишен успех посматрајќи ја поврзаноста на ниво на сите ученици вклучени во истражувањето (Табела 1) и на ниво на просечни ученици (Табела 2). Кај групата од надарени ученици, како што беше спомнато погоре, заради константност на варијаблата училишен успех, не се смета корелација.

Добиените резултати соодвествуваат со резултатите добиени во емпириските истражувања на повеќе истражувачи. Имено, мотивацијата во контекст на училиштето е често истражувана така што поголема мотивација се поврзува со подобар училишен успех (Keeves, 1986; Parsons, Adler & Meece, 1984; Skinner, Welborn & Connell, 1990; Wentzel, 1998; Wong & Csikszentmihalyi, 1991).

Мотивацијата е една од најважните детерминанти на училишниот успех (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2003). Според истите автори мотивацијата е сложен процес кој опфаќа верувања, перцепции, вредности, интереси и однесувања. Истражувачите користат различни пристапи за мотивација, како што се теоријата на мотивација за постигнување (Atkinskon & Raynor, 1978), теоријата за сопствена вредност (Covington, 1984), теоријата на атрибуција (Weiner, 1992), моделот на очекувања на успех (Eccles & Wiegfield, 2002), теоријата на само-ефикасност (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992) и др.

Gottfried (1990) покажала дека децата кои од седум и осум години биле интринзично мотивирани за учење и во покасната возраст исто така биле интринзично мотивирани. Истражувањата покажуваат дека учениците се различно мотивирани за различни наставни предмети, односно како што учениците се здобиваат со поголемо образовно искуство и како што во училиштето се добиваат повеќе и повеќе различни предмети, така се повеќе се јавува и мотивација за некое специфично подрачје, а таа специфична мотивација може да се генерализира на некои слични области (Gottfried, 1990; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001), па така детето кое е мотивирано да научи германски јазик, многу е веројатно дека ќе биде мотивирано да научи и англиски јазик.

Во врска со позитивната корелација помеѓу мотивацијата и училишниот успех, доследни резултати се пронајдени во однос на математиката и писменоста за читање и училишниот успех (Broussard & Garrison, 2004; Gottfried, 1990; Lange & Adler, 1997; Vlahovic-Štetic, Vidović & Arambašić, 1999). Се покажало дека интринзичната мотивација добро го предвидува успехот по математиката и писменоста за читање во прво одделение на основното училиште, а екстринзичната мотивација не е поврзана со наведените критериуми. Со зголемување на возраста, кај учениците од трето одделение, интринзичната и екстринзичната мотивација добро го предвидува успехот во читањето, а успехот по математиката може да се предвиди само врз основа на интринзичната мотивација (Broussard & Garrison, 2004).

Истражувањето на (Lange & Adler, 1997) покажало дека интринзично мотивираните ученици од трето до петто одделение се повеќе самоефикасни, подобро учат нови однесувања и постигнуваат подобар успех во училиштето. Во ова истражување мотивацијата се покажала како подобар предиктор на училишниот успех од когнитивните способности. (Gottfried, 1990) покажала дека интринзично мотивираните ученици постигнуваат подобар успех и имаат повисок IQ, поголема училишна компетентност и помала испитна анксиозност од учениците кои не се интринзично мотивирани.

Мотивацијата за учење е еден од одлучувачките фактори за успехот во училиштето и во овој контекст таа е поврзана со позитивни ставови кон училиштето, подобра дисциплина и поголемо задоволство, како на учениците така и на наставниците (Кеверески, 2000, 2007).

Понатаму, (Dević, 2015) во своето истражување открил дека подобрите училишни вештини, интелигенцијата и подобрите социјални вештини се поврзани со поголема мотивација за успех во училиштето.

Некои пристапи на мотивацијата ја сфаќаат како нестабилна особина на учениците која осцилира во одредена средина и специфичен училишен предмет.

Истражувањето на Bong (2004), ја нагласи важноста на активната регулација на сопствената мотивација за одредени училишни предмети. Резултатите од оваа студија покажале дека учениците значајно поинаку се чувствуваат во различни ситуации, така што учениците кои се високо мотивирани во една предметна област не мораат подеднакво добро да се чувствуваат во друга предметна област. Истражувачите од ова теориско подрачје за мотивацијата, пристапуваат кон училишниот успех преку: теоријата на самоефикасност, атрибуциската теорија, концептот на интринзична наспроти екстринзична мотивација и теоријата на целна ориентација (Dević, 2015).

Според Feldhusen (1986; според Ачковска-Лешковска, 2009) некои деца покажуваат висок мотив за постигнување уште на почетокот на школувањето, кој лесно се препознава по нивната наизглед неограничена енергија, разновидните интереси, вклученоста во многу активности и истрајноста во работата. Овој мотив е битна компонента на надареноста затоа што **талентот** може да се реализира само со напорно вложување труд. *Поставувањето високи барања пред децата и младите со високи способности е еден од начините за развој на мотивот на постигнување, а додатна стимулација претставува натпреварувањето со врсниците.*

Наодите од ова истражување препорачуваат подолготрајно континуирано следење на надарените деца, кое ќе опфати проценување и тестирање на нивните карактеристики и евалуација на нивните перформанси и продукти. Поголема стручност или подготвеност за соработка на лицата инволвирани во проценувањето и тестирањето на надарените деца. Да се надмине недостигот од психолошки мерни инструменти и да се унифицираат критериуми за надареност. Да се прифати компромисното решение: интеграција на помали возрасти, а селекција на поголеми со оглед на фактот дека одредени дарби се јавуваат во различни развојни периоди.

Со ова истражување се зголемува свесноста за обезбедување на специјална едукација на надарените, која ќе им овозможи потполн развој на актуелните и потенцијалните способности. Последните години се прават обиди и иницијативи за обуки на наставниот кадар, за кој веруваме дека ќе придонесат кон поголемо заложување на компетентните субјекти во образовниот процес.

Заклучокот е дека ова истражување дава придонес во зголемувањето на емпириските сознанија од областа на надареноста и талентираноста. Освен тоа, важноста е во примената на наодите од истражувањето за зголемување на ефективноста на наставата од содржински, методолошки и организациски аспект, односно придонес кон организиран едукативен третман на надарените ученици.

5. Библиографија

Арнаудова, В. & Ачковска-Лешковска, Е. (2000). *Надарено дете.* Скопје: Филозофски Факултет.

Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1978). *Personality, motivation, and achievement. Washington,* DC: Hemisphere.

Ачковска-Лешковска, Е. (2009). *Надареност.* Скопје: Филозофски Факултет.

Bong, M. (2004). *Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional beliefs*. Journal of Educational Research, 97(6), 285 - 299.

Broussard, S. C. & Garrison, M. E. (2004). *The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children*. Family and Consumer Sciences Research Journal, 33(2), 106 - 120.

Ceci, S. J. & Williams, W. M. (1997). *Schooling, intelligence and income*. American Psychologist, *52*(10), 1051–1058. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1051

Covington, M. V. (1984). *The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications.* The Elementary School Journal, 5-20.

Dević, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije.* Zagreb: Doktorski rad.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values and goals*. Annual reviews of psychology, 53, 109-132.

Gottfried, A. E. (1990). *Academic intrinsic motivation in young elementary school children.* Journal of Educational Psychology, 82(3), 525–538.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 93(1), 3.

Havelka, N. & *Lazarević*, Lj. (*1981*). Sport i ličnost. Beograd: Sportska knjiga.

Кеверески, Љ. (2000). *Како да ги препознаеме надарените и талентираните ученици.* Скопје: Ниро, Просветен работник.

Кеверески. Љ. (2007). *Каков наставник им треба на надарените и талентираните.* Битола: Киро Дандаро.

Keeves, J. P. (1986). *Motivation and school learning*. International Journal of Educational Research. 10, 117-127.

Lange, G. W. & Adler, F. (1997). *Motivation and achievement in elementary children*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.

Parsons, J. E., Adler, T. & Meece, J. L. (1984). *Sex differences in achievement: A test of alternate theories*. Journal of personality and social psychology, 46(1), 26.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). *What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school.* Journal of educational psychology, 82(1), 22.
Sternberg, R. J. & Zhang, L. F. (1995). *What do we mean by giftedness? A pentagonal implicittheory*. Gifted Child Quarterly, 39(2), 88-98.
Sternberg, R. J. (1993). *The consept of „giftedness": a pentagonal imlicit theory*. Chichester: John Wiley & Sons, 5-21
Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP-Vern.
Vlahovic-Štetić, V., Vidović, V. V. & Arambašić, L. (1999). *Motivational Characteristics in Mathematical Achievement: a study of gifted high achieving, gifted underachieving and non gifted pupils.* High Ability Studies, 10(1), 37-49.
Weiner, B. (1992). *Human motivation: Methafors, theories and research*, Newbury Park, CA: Sage.
Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers.* Journal of educational psychology, 90(2), 202.
Wong, M. M. & Csikszentmihalyi, M. (1991). *Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the duality of experience.* Journal of Personality, 59(3), 539-574.
Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. American educational research journal, 29(3), 663-676.

Идентификација и специфичности во работата со математички таленти

Мажанна Северин Кузмановска, Педагошки факултет Битола, „Св. Климент Охридски“ Битола
Соња Чаламани, Технички факултет - Битола, „Св. Климент Охридски“ Битола
Елена Котевска, Технички факултет - Битола, „Св. Климент Охридски“ Битола

Апстракт: Во образовниот систем на една земја, работата со талентирани ученици, а посебно талентирани ученици по математика, се смета за многу важна негова компонента. Стимулирањето на талентираните ученици е најдобра инвестиција на едно општество, затоа што плодовите од таквата работа придонесуваат за негов напредок. Бидејќи талентот не е само „дар од боговите“, т.е. не е само резултат на наследната еволуција на човекот, туку е многу работа и постојан развој на личноста, затоа во овај труд ставен е посебен акцент на раната идентификација на талентираните ученици, начинот на нивно препознавање и негување на нивниот математички талент и работата со таквите ученици. Наставникот има можност да ги споредува и да ги препознава учениците кои квантитативно и квалитативно побрзо напредуваат во споредба со нивните врсници. Постапката за пронаоѓање на талентирани ученици по математика е насочена кон оние специфични карактеристики по кои овие ученици се разликуваат од нивните врсници. Карактеристики на таквите ученици се: изразито добар училишен успех, научна метода на мислење, супериорна интелектуална способност, неограничена љубопитност, креативност и оригиналност. Многу важна работа е мотивацијата на овие ученици со стипендии, учество на меѓународни и домашни натпревари, членување во меѓународни организации.

Клучни зборови: талентирани ученици, работа со математички талентирани ученици

1. Вовед

Работата со надарени ученици е специфична и комплексна задача за наставникот. Движењето на едно општество кон научниот, техничко-технолошкиот и општествениот прогрес се повеќе зависи од неговите вкупни интелектуални потенцијали, во прв ред, од најкреативните негови членови, со колкава грижа ги негува, подржува и поттикнува. Поради тоа на работата со надарените деца им се посветува големо внимание на сите воспитно-образовни системи во светот.

Во литературата постојат автори кои со исто значење ги употребуваат термините: надарен, креативен, талентиран, интелигентен. Но, има автори кои ги употребуваат термините надарен и талентиран со различно значење. Кога се зборува на оваа тема во образованието најпрвин треба да се разграничи што е надареност а што талентираност. *Надарени* се оние ученици кои имаат потенцијали за исклучителна успешност во многу различни области на делување, а *талентирани* се оние ученици кои имаат исклучителна успешност во една област, како литература, сликарство, музика и нашата област математика. [3]

Училиштата обично се фокусираат и ги препознаваат учениците кои отстапуваат од средината во логичко-математичкото подрачје и вербално-лингвистичкото подрачје, додека за уметности и спортот раната детекција е многу ретка. За жал немаме систем за рано откривање на надерените и талентирани ученици. Оттука многу ученици се обесхрабруваат, демотивираат, разочаруваат и на крај го

загушуваат сопствениот потенцијал за кој се најмалку виновни. Се е оставено да зависи од индивидуалниот ангажман на наставниците и родителите како ќе ги стимулираат овие деца. На крај сите губиме, детето, семејството, образовниот систем и најмногу државата затоа што не изградила систем да ги искористи сопствените интелектуални капацитети.

Како автори на овој труд, сакаме да дадеме придонес во раната идентификација на математичките таленти. Како тоа ќе го направиме? Најпрвин треба да сфатиме дека не сме сите исти и дека не можат сите ученици да учат според линеарни пристапи и модели на учење. Во некои земји постојат центри за откривање и работа со надарени и талентирани ученици кои системски работат и со децата, наставниците и родителите. Потребно е и наставниот кадар да се едуцира за откривање и работа со надарените и талентирани ученици. Потребни се посебни програми во редовната настава и воннаставните активности. Исто така многу важна работа е и мотивацијата на овие ученици со стипендии, учество на меѓународни и домашни натпревари, членување во меѓународни организации и.т.н.

2. Препознавање на талентирани ученици по математика

Во процесот на откривање на талентирани ученици по математика, нивното препознавањето е првата фаза.

Наставникот има можност да ги споредува и да ги препознава учениците кои квантитативно и квалитативно побрзо напредуваат во споредба со нивните врсници. Постапката за идентификација на талентираните ученици по математика е насочена кон оние специфични карактеристики по кои овие ученици се разликуваат од нивните врсници.

Меѓу особините на талентираните ученици кои се јавуваат во нашата област математика, би ги издвоиле:

- изразито добар успех по предметот Математика
- рана способност за читање
- научна метода на мислење
- супериорна интелектуална способност
- неограничена љубопитност
- умешност во самостојна работа
- креативност и оригиналност
- трпеливост, концизност и прецизност.

Наброените карактеристики можат да се забележат уште во најраното детство од страна на родителот, од воспитувачите во предшколските установи и од наставниците во училиштето. Затоа ние го избравме трето одделение за нашето истражување, сметајќи дека учениците се подготвени за самостојно читање на математичките содржини и задачи.

Наставниците својата проценка за талентираните ученици најчесто ја добиваат поаѓајќи од успехот по математика . Оваа појдовна точка на наставниците не е секако без основа, затоа што успехот е зависен од интелигенцијата на ученикот како особина на талентираноста. Успехот по математика е во висока корелација со креативноста на талентираниот ученик.

Креативноста е важна особина за постоење на талентираност. Како да се препознае креативниот ученик? Ваквиот ученик има:

- силен интерес за предметот математика

- му противречи на наставникот
- личноста е со многу немирен дух
- бара нови патишта и начини за решавање задачи и проблеми
- јака волја за нови методи и свежи идеи во поставување на својата цел
- многу се љубопитни и поставуваат низа прашања кои може, но и не мора да бидат поврзани со дадената наставна содржина. [5]

Талентираните ученици можат да имаат:

- авантуристички темперамент
- доминираат,
- доста се осетливи и самодоволни.

Заради ваквиот жив темперамент можно е да имаат послаб општ успех. На креативниот ученик му е досадно во училиште, па ја нарушува дисциплината: упаѓа во зборот на наставникот, постојано поставува прашања, зборува на час и слично. Често пати наставниците не ги ценат ваквите ученици бидејќи пречат во наставата и поради тоа не се забележани како креативци. При нивната проценка може да се погреши, ако талентираноста се проценува само според нивниот општ успех. Талентираниот ученик мора да поседува високи интелектуани способности.

Друг недостаток при откривањето на талентираните ученици е што од ученикот се бара само да учи и да го репродуцира наученото, при што се занемарува активирањето на мислењето, т.е. воспоставување на творечки идеи. Постојат талентирани ученици кои имаат таков склоп на црти на личноста кои ја маскираат нивната талентираност за математика (повлечени, интровертни). Проблемот овде е дотолку поголем ако наставникот со своето автократско однесување ја предизвикал ваквата состојба на ученикот. Талентираното дете не треба да се гледа со завист, да се игнорира или омаловажува, туку да му се помогне да дојде до израз неговиот талент.

3. Идентификација на талентираните ученици по математика

Секој ученик што наставникот ќе го препознае како талентиран ученик за математика, понатаму тој ученик ќе подлежи на тестирање со посебно осмислени тестови кои се составени од математички задачи (алгебарски, логички, текстуални, ребуси и.т.н.) кои се *мерни инструменти* за идентификација на нивниот талент.

Покрај овие тестови ученикот треба да се тестира за неговите способностите, карактеристики на личноста и знаењата. Како извори на податоци имаме:

- тестови на интелигенција
- тестови на посебни интелектуални способности
- тестови за испитување на креативноста
- тестови за испитување на личноста
- тестови на знаења.

Овие тестови кои ние ги предлагаме, сметаме дека ќе помогнат за рано откривање на талентираните ученици. Тие во основното училиште најчесто покажуваат надпросечни резултати. Идентификацијата не треба да биде ниту едностpана (идентификација која се врши со помош на само еден тест), ниту пак еднократна работа (идентификација која се врши само еднаш, на една возраст). Нејзината суштина е повеќекратно испитување и утврдување на способностите на учениците во текот на подолг период, со применување на разновидни дијагностички тестови.

Идентификувањето на талентираните ученици може исто така успешно да се остварува со организирање на математички натпревари (училишни, општински,

регионални, државни и меѓународни, т.е. олимпијади и натпревар „Кенгур“). За жал сите овие предходно наведени математички натпревари во нашата држава (освен Кенгур) почнуваат од четврто одделение, затоа ние со овој труд сакаме да ги поттикнеме наставниците да се охрабрат и да започнат со рано откривање на телентирани ученици по математика.

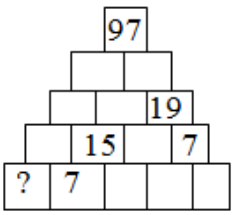
Долгодишната соработка со наставниците од основните училишта од нашиот град Битола, континуираното следење на новините, промените во наставните програми и наставните содржини по предметот математика и нашата единствена цел да се постигне квалитетна настава не мотивираше да направиме еден истражувачки предлог-тест кој би помогнал на наставниците за рано откривање на талентираните ученици. Сметаме дека актуелниот учебникот за трето одделение е линеарен, без многу колоритност, т.е. е наменет за просечни ученици, а како држава имаме добри математички ресурси напишани од наши еминентни професори. Ги охрабруваме наставниците да ги користат сите ове ресурси, а како предлог мерен инструмент за идентификација на талентот на ученикот го предлагаме следниот тест.

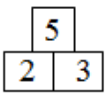
Тест- мерен инструмент

1. На изразот $40+40:8-3+2\cdot 6$ стави загради така што ќе бидат точни равенствата:

$$40+40:8-3+2\cdot 6=60$$
$$40+40:8-3+2\cdot 6=30$$
$$40+40:8-3+2\cdot 6=19$$
$$40+40:8-3+2\cdot 6=100.$$ [2]

2. За броевите a, b, c и d важи: $a-2=b+2$, $b+2=c+4$ и $c+4=d-5$. Кој број е најмал ? [2]
3. Пирамидата броеви се пополнува според следново правило: збирот на броевите кои се запишани во соседни квадратчиња во еден ред се запишува во квадратчето кое се наоѓа над нив. Правилото е прикажано со малата пирамида цртежот десно. Определи го бројот што треба да се запише во квадратчето во кое е запишан прашалникот. [2]





4. Во празните полиња на табелата подолу запиши броеви така што збирот на броевите запишани во секој ред, секоја колона и на секоја дијагонала е еднаков. [2]

		12
18	10	
8		16

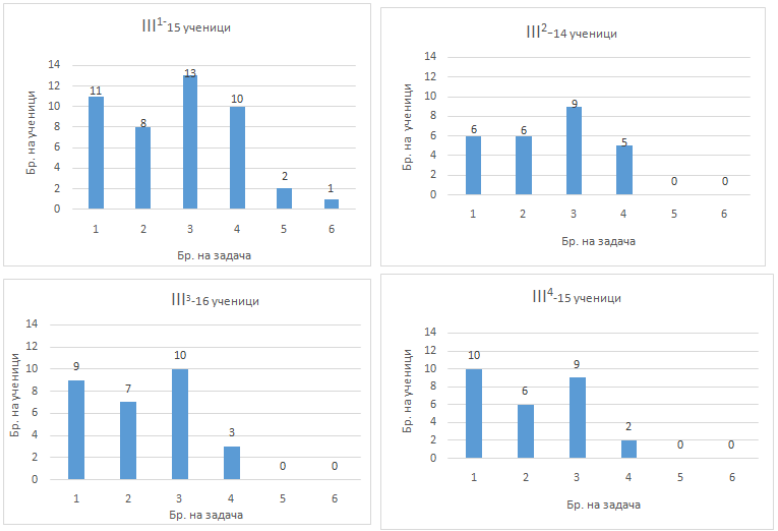
5. Мајката на Ана, Бојана и Виолета на масата оставила чоколадни бомбони за своите ќерки. Од училиште прва дошла Ана, бомбоните ги поделила на три еднакви дела и го изела својот дел. Покасно, Бојана се вратила од училипте, ги поделила останатите бомбоните на три еднакви дела и изела еден дел. Кога се вратила од училиште Виолета на масата нашла 12 бомбони. Колку бомбони имало на масата на почетокот ? [2]
6. Во еден дворец пристигнале 20 принцези за пролетниот бал. Младиот принц, кој живеел во дворецот, требало да избере една принцеза за сопруга. Тој мечтаел идната негова сопруга да е русокоса и со плави очи. Шест од присутните принцези биле со црна коса, 5 со кафеава коса, а останатите биле русокоси. Осум принцези биле со кафеави очи, 3 со зелени очи, 4 со црни очи, а останатите биле со плави очи.

   а) Кој е најголемиот можен број принцези кои соодветствуваат на барањата на принцот ?

   б) Дали е можно на овој бал да нема принцеза која е русокоса и е со плави очи ?

   в) Во текот на балот принцот се заљубил во принцеза која не била ниту русокоса, ниту со плави очи. Колку најмалку такви принцези може да има на балот ? [2]

Дадениот тест беше спроведен во четири класови во трето одделение, во едно од училиштата во Битола. Класовите беа со мал број на ученици (15, 14, 16 и 15). Резултатот после спроведениот тест е даден подолу:



Како што може да се види од горните графикони, од 60 ученици задачата со број 5 ја решија само двајца ученици, а задачата со број 6 ја реши само еден ученик. Како математичари сметаме дека треба да се работи на развивање на логичкото и креативното мислење кај учениците. Да се оддели овој мал број на талентирани ученици (3,33%), да се развива нивниот талент и да се работи на зголемување на овој бројот со поголема ангажираност на сите чинители (родителите, наставниците, општеството).

4. Заклучок

Улогата на наставникот не е само да го подучува ученикот во неговото совладување на математичките содржини, туку е должен да го запознае со општата математичка писменост и вештини. Сметаме дека „*ученикот не е лонец кој треба да се полни, туку факел кој треба да се запали"*. [1]

Во процесот на препознавање и идентификација на талентираните ученици доминантна улога имаат наставниците бидејќи тие имаат можност за: долготрајно систематско набљудување на однесувањето на учениците; споредување на талентираните ученици во воспитно-образовниот процес бидејќи истовремено се присутни ученици од иста возрасна група. [4]

Иако сметаме дека улогата на наставниците е доминантна, за процесот да биде успешен и целосно реализиран, наставниците не треба да бидат оставени сами на себе, факт кој е и наша реалност. Затоа од посебна важност е перманентното образование на наставниците на ова поле, при што е неопходно покрај за препознавање и идентификација, наставниците да се оспособат и за реализирање на квалитетни едукативни програми за работа со талентирани ученици по математика.

5. Литература

1. Chalamani S., Seweryn-Kuzmanovska M., (2017). „Mathematics Teachers' Role in Problem Task-Solving Teaching", International Scientific Conference " "The Education at the Crossroads – Conditions, Challenges, Solution and Perspectives", Macedonian Academy of Sciences and Arts, Bitola, 10-11 November, ISBN: 978-608-4616-89-4, pp. 199-202
2. Малчеси Р., Математички талент 9 : нерешени задачи за натпревари по математика, Скопје : Армаганка, 2019
3. https://kirilbarbareev.com
4. https://www.slideshare.net/milenaignjatova/talentirani-rabotilnica-1
5. https://www.slideshare.net/TalentiCentar/identifikacija-i-rad-sa-darovitom-decom

Jovana D. Joković, master defektolog1

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Beograd

Uzroci neuspeha darovitih učenika u školi

Rezime: Identifikovanje darovitih učenika predstavlja polaznu osnovu u razvoju celokupne ličnosti, a posebno darovitosti kod dece. Pored identifkacije veoma je važno poznavanje individualnih osobina darovitih učenika, kao i način ispoljavanja tih osobina. U identifikovanju darovitosti bitnu ulogu imaju pre svega roditelji, zatim vaspitači, učitelji i nastavnici. Međutim, identifikovanje darovitosti nije dovoljno kako bi darovito dete bilo uspešno u školi. Neuspeh darovitih učenika nažalost ne predstavlja retkost u vaspitno – obrazovnoj praksi i zbog toga smatramo da je od krucijalne važnosti razmatranje faktora koji dovode do neuspeha darovitih učenika. Cilj nam je da, pregledom relevantne literature, u radu istaknemo činioce neuspeha i preventivne metode kako bi se neuspeh sprečio. Ovakve raspoložive činjenice mogu pomoći učiteljima, nastavnicima i stručnim saradnicima u osmišljavanju adekvatnog kurikuluma koji će omogućiti identifikaciju, podsticanje i razvoj darovitosti kod učenika.

Ključne reči: neuspeh, uzroci neuspeha, daroviti učenici, obrazovanje

Uvod

Neupitna je vrednost darovitih učenika i njihovih potencijalnih dostignuća koja su važna kako za njihovu afirmaciju tako i za celokupno društvo. Zbog toga je veoma važno pravilno identifikovanje darovitih učenika, najpre u porodici, predškolskoj ustanovi ili u školi. Identifikacija darovitosti na ranom uzrastu može ubrzati i podstaći razvoj darovitog deteta, iako otkrivanje darovitosti i u osnovnoj školi nije kasno. Sama identifikacija nije dovoljna, potrebno je radu sa darovitom decom, posebno darovitim učenicima pristupiti organizovano i sistematski sa jasnim planom i programom koji će omogućiti njegov razvoj. Tradicionalna nastava je organizovana i prilagođena prosečnim učenicima, kako to ne odgovara razvojnim potrebama darovitih učenika trebalo bi napraviti poseban plan i

1 jjokovic94@gmail.com

program koji će biti u skladu sa većim mogućnostima darovitih učenika. Učitelji i nastavnici takođe imaju važnu ulogu u razvoju darovitih učenika jer iako postoji plan i program, nastavnik bira nastavne metode i sredstva koja bi trebalo da budu podsticajne za darovite učenike.

Darovitost sama po sebi nije dovoljna, ona se mora negovati, podsticati kako bi učenici razvili svoj puni potencijal. Daroviti učenici nisu nužno i uspešni u školi. Uzroci neuspeha mogu se ogledati u neadekvatnoj identifikaciji ili u odsustvu identifikacije, zanemarenost od strane učitelja ili nastavnika, korišćenje metoda i sredstava koji nisu prilagođeni njihovim mogućnostima, neodgovarajući plan i program.

Svesni važnosti darovitosti kod učenika, cilj nam je da u radu istaknemo glavne uzroke neuspeha darovitih učenika u školi i detaljnije analiziramo pregledom relevantne literature. Pre svega posebnu pažnju posvetićemo identifikaciji darovitih učenika kao prvom i veoma važnom koraku u njihovom razvoju. Istaći ćemo i značaj organizacije rada sa darovitim učenicima u cilju prevencije neuspeha u školi kao važan indikator i smernice u vaspitno – obrazovnom radu sa darovitim učenicima.

Identifikovanje darovitih učenika

Da bi se identifikovali daroviti učenici potrebno je najpre razumeti fenomen darovitost. Darovitost se može različito tumačiti u zavisnosti od teorija koje predstavljaju polazište u determinisanju darovitosti. Pa tako patološke teorije darovitost smatraju uzrokom ili posledicom nekih psihičkih tegoba pojedinaca, a psihoanalitičke teorije izvore darovitosti traže u određenim odbrambenim mehanizmima ličnosti, teorije kvalitetne superiornosti darovitost tumače suštinski različitim psihičkim funkcijama, koje ne egzistiraju kod ostalih ljudi. Koren (1990) smatra da su ove i druge slične teorije uglavnom, prevladane i prihvaćena je koncepcija kvantitativne nadmoćnosti, po kojoj su konstitutivni elementi nadarenosti prisutni u celoj populaciji, ali su ti elementi kod nadarenih pojedinaca formirani na značajno višem stupnju razvijenosti.

Iz prethodno navedenog proizilazi da se daroviti učenici mogu identifikovati na osnovu konkretne osobine koja je u velikoj meri razvijena. Do maksimalne razvijenosti te osobine dolazi usled posebno povoljne kombinacije genetskih faktora i prisustva povoljnih uslova odgovarajuće okoline, što znači da se sve te osobine nalaze i kod ostalih pojedinaca, ali samo na vrlo niskom nivou razvijenosti. Neminovno je pitanje na osnovu kojih to osobina može da se prepozna darovit učenik. Autori koji se bavili ovim pitanjem pokušali su da sastave listu osobina po kojima se daroviti učenici izdvajaju iz svoje populacije. Clark i Hankins (1985) razvrstavaju karakteristike darovitih u pet kategorija: kognitivne, afektivne, telesne, intuitivne i socijalne, dok Koren (1990) navodi dvanaest osobina na osnovu kojih su nastavnici mogli prepoznati darovitog učenika. Prema Stojanoviću (1987) postoji šest područja osobina darovitih učenika: fizičke karakteristike, intelektualne, obrazovne, govorne i jezičke, čitalačke i pismeno izražavanje. Posmatrajući celinu one bi se mogle svrstati u

devet područja. Opšte karakteristike se uglavnom ispoljavaju kod onih pojedinaca koji su višestruko daroviti i kod kojih se prepliću mnoge osobine kao što su visok stepen opšte inteligencije, veoma razvijene verbalne sposobnosti, sposobnosti rasuđivanja na višem nivou, složeniji oblici mišljenja, pronalaženja i planiranja, velika opšta informisanost, lako prilagođavanje okolini, pozitivan stav prema školi i učenju, sklonost stvaralštvu i kreativnosti, emocionalna stabilnost i zrelost, postizanje dobrih rezultata u prirodnim i društvenim oblastima, posedovanje bujne mašte i širok raspon interesovanja i različitih hobija, smisao za vođenje različitih kulturnih i zabavnih manifestacija, duhovitost i zabavnost, istinoljubivost, pouzdanost i otpornost na iskušenja.

Dugo vremena vladalo je uverenje da deca koja su darovita su ujedno i fizički slaba ili pak imaju određene fizičke nedostatke. Istraživanja koja su kasnije sprovođena pokazala su da postoji čvrsta veza između darovitosti, odnosno mentalnih kvaliteta i energije i fizičke vitalnosti. Stojanović (1987) ističe da mnogi daroviti učenici su zapravo fizički superiorniji u odnosu na druge učenike u pogledu visine, težine, snazi, kapacitetu pluća i dr. Dakle, daroviti učenici su uglavnom razvijeniji, zdraviji i snažniji. To svakako ne znači da se može isključivo na osnovu fizičkih mogućnosti identifikovati daroviti učenici, već da dosadašnja uverenja koja su negirala vezu darovitosti i fizičkog razvoja, nemaju potporu u realnosti.

Karakteristike koje se ističu prilikom identifikovanja darovitih učenika svakako su intelektualne karakteristike. Na ranom uzrastu darovita deca pokazuju veću intelektualnu zrelost u odnosu na svoje vršnjake. Pokazatelji intelektualnih karakteristika darovitih učenika su: sposobnost za rasuđivanje i apstraktno mišljenje, povezivanje uzroka i posledica, sagledavanje problema, organizovanje i povezivanje iskustva kao i generalizovanje na osnovu niza podataka; jako izražena intelektualna radoznalost, bogata mašta, široka znanja u odnosu na uzrast, verbalna superiornost, izrazita sposobnost za shvatanje složenih pojava i stanja, interesovanje za razne enciklopedije, rečnike, priručnike i atlase. Daroviti nauče rano da koriste pomoćna sredstva i šestare, mikroskope, digitrone, logoritamske tablice i kompjutere; imaju veliku želju za pronalaženje nečeg novog i za razne kreativnosti; poseduju neobično veliku količinu informacija i visoko razvijenu memoriju. Intelektualna karakteristika darovitih je logičnost u rezonovanju i rasuđivanju; u mišljenju su redovno prisutni procesi i asocijacije, apstrakcije i generalizacije, lako uočavaju i definišu probleme, problemske situacije rešavaju na najekonomičniji način, nekonvencionalnim metodama, putem fleksibilnog i kreativnog mišljenja, brzo nauče simboliku i njenu upotrebu; bez teškoća usvajaju reči koje se ne koriste u svakodnevnoj komunikaciji, stihove, matematičke zadatke, tekstove različite sadržine i složenosti; najčešće poseduju bogatiji rečnik u poređenju sa rečnikom svojih vršnjaka, vole da diskutuju, raspravljaju o pitanjima za koja često nisu zainteresovani ostali učenici, ali su pritom tolerantni prema različitim pogledima, shvatanjima i mišljenjima; dosetljivi su i imaju smisla za imaginaciju; pokazuju interesovanje i entuzijazam za različite aktivnosti i zanimanja, interesuju se i imaju naklonost za različita matematička područja; uporna su i osetljiva, sposobna za uživljavanje – empatiju.

Jezičke karakteristike podrazumevaju usmeno i pismeno izražavanje. Kod darovitih učenika jezička razvijenost najviše dolazi do izražaja kod čitanja, pisanja i usmenog izražavanja, kao i u bogatstvu rečnika koji se razlikuje od vršnjačkog. Takođe, ranije korišćenje složenijih reči i rečenica, kao i zrelije izražvanje svojih misli od vršnjaka je karakteristika darovitih. Zahvaljajući psihičkim funkcijama koje se ranije razvijaju i razvijenim intelektualnim sposobnostima, razvoju govora, percepcije i slično, daroviti

učenici nauče ranije da čitaju. Ovo učenje najčešće je podstaknuto radoznalošću i željom za sticanjem znanja. Prevelika želja da se kaže ono što se zna i intelektualna napetost koja postoji kod darovitih učenika može uzrokovati pojavu govornih mana (Stojanović, 1987).

Daroviti učenici često imaju razvijene socijalne veštine, zahvljajući čemu imaju dobre odnose sa svojim vršnjacima i neretko su omiljeni u razredu. Lako se prilagođavaju novim društvenim situacijama, sigurni su u sebe i mogu lako da se užive u probleme drugih. (Nešović, 1984). Mnoga istraživanja su takođe pokazala da su daroviti učenici emocionalno stabilniji u odnosu na svoje vršnjake. Svakako da neki faktori unutar porodice mogu ometati emocioalni razvoj zbog čega daroviti učenici mogu postati agresivni, tvrdoglavi i uopšte imati problem u samoregulaciji emocija. Svakako da ova krakteristika govori da darovita deca nisu uvek usmerena isključivo na uspeh koji je povezan sa intelektom, već da su usmerena i na društvo i da imaju osećaja za druge. Zbog toga je teško odvojiti emocionalne i socijalne karakteristike darovitih učenika.

Daroviti učenici su uglavnom unutrašnje motivisani, ali to ne znači da im nije potreban izazov ili podstrek. Veoma je važno da postoji plan i program koji će darovite učenike podsticati, usmeravati i razvijati njihove sposobnosti i interesovanja i omogućiti da rade što više samostalno. Pored toga daroviti su neretko kreativni i treba im omogućiti da iskažu svoje ideje, rešenja za određene probleme i sprovedu ih u delo. Veoma radoznali, kreativni, sigurni u sebe, daroviti učenici spremni na istraživanje i na inovacije, što nekada može biti riskantno i zato je važno posvetiti im se i usmeravati ih ukoliko se za tim ukaže potreba. Školske (obrazovne) karakteristike darovite dece su gotovo neminovnost. Ovakva deca u školi se ističu lakim i brzim prepoznavanjem po tome što mnogo lakše uče od ostalih i pri tome imaju mnogo znanja i informacija iz različtih oblasti.

Evidentno je da se darovita deca razlikuju od ostale dece u mnogim psihofizičkim karakteristikama. Međutim, postoje razlike i između darovite dece i one se mogu uočavati u ponašanju, interesovanju, napredovanju.

Uzroci neuspeha darovitih učenika

Faktori koji utiču kako na uspeh tako i na neuspeh darovitih učenika mogu biti različiti. Vrednosti i očekivanja roditelja predstavljaju važno polazište za uspeh darovite dece i upravo zbog toga je to bio predmet mnogih istraživanja. Vrednosti roditelja u velikoj meri uslovljene su kulturom pa shodno tome istraživanje o kulturi kojoj darovito dete pripada je veoma važno. Kroz proces socijalizacije, u sistemu koji dobro funkcioniše deca internalizuju kulturne vrednosti koje ulaze u sastav psihe pojedinca kao kognitivne i afektivne dispozicije za vrednost u relevantnom ponašanju. Uzorna očekivanja definisana su u odnosu na one vrednosti koje su ušle u proces socijalizacije, tako da je ono što se od deteta zahteva za uzorno izvođenje u školi kongruentno sa dispozicijama za ponašanje. Posebno značajni za efikasnost učenja kulturno uskraćenog darovitog deteta su diskontinuitet i udaljenost između očekivanja postignuća koja su orijentisana na vrednost u školi i očekivanja podgrupa šire zajednice (Getzels, 1964).

U kulturno različitim i u kulturno uskraćenim sredinama očekivanja školskog uspeha roditelja i dece mogu biti veoma visoka. Roditelji kulturno uskraćene darovite dece u velikoj meri naglašavaju značaj uspeha i visokih školskih postignuća, ali u isto vreme sprečavaju svoju decu da pohađaju školu da bi pomagala oko staranja o mlađoj braći ili sestrama, oko kućnih obaveza i slično. S jedne strane, oni grde i kažnjavaju svoju decu što kući iz škole donose slabe ocene, a sa druge strane, nisu u mogućnosti da im pomognu da

poboljšaju svoja školska postignuća i radne navike. U porodicama iz ruralnih sredina roditelji imaju visoka očekivanja u pogledu školske produktivnosti darovite dece, nakon čega ona shvataju da su očekivanja nerealna i da postoji mogućnost da razočaraju roditelje. Dete može biti suzdržano i sprečeno da postavlja pitanja ili da učestvuje aktivno u učenju tokom časa što je posledica straha od neuspeha. Problem koji se javlja je taj da učitelji i nastavnici najčešće ovakvo ponašanje tumače kao nisku školsku sposobnost što dalje vodi do toga da nastavnici imaju niska očekivanja, kao i dete zbog čega je neuspeh gotovo izvestan. Osećanja frustracije i bespomoćnosti počinju da se izražavaju u modelima ponašanja nepostizanja očekivanog uspeha (Butler, 1983).

Roditeljski model za identifikaciju predstavlja važan faktor u postizanju uspeha u školi. Nedostatak obrazovno i školski orijentisanih roditeljskih modela, koji su u stanju da detetu pruže odgovarajući razvoj i ponašanje sa kojim bi se dete identifikovalo, povećava šanse za nepostizanje očekivanog uspeha kod kulturno uskraćene darovite dece.

Iako se i dalje razmatra povezanost jezika i kognitivnog razvoja, odnosno da je restriktivan jezički kod niže društvene klase usko povezan sa konkretnim konceptualnim mišljenjem, jezičko izvođenje i postignuća u kućnom okruženju ne znače, svakako i nekompetenciju i nesposobnost da se u školi koristi formalni jezik i da problemi u učenju pre proizilaze iz motivacionih razloga, izazvanih kulturnim razlikama u stavovima prema školi, ona su svakako važan faktor koji otežava identifikaciju potencijalnih sposobnosti kulturno uskraćene darovite dece i na taj način utvrđuje ponašanje nepostignutog očekivanog posla (Ginsburg, 1972).

Darovitoj deci potrebni su izazovi i zadaci koji će im omogućiti da se dalje razvijaju, što najpre zavisi od podsticajne porodične sredine koja može biti uslovljena kulturom. Sredina koja nije podsticajna, roditelji koji deci ne daju dovoljno zadataka mogu dovesti do toga da dete ne bude motivisano, proaktivno što za krajnji rezultat ima neuspeh u školi. Različiti i nezainteresovani stavovi kulturno uskraćene darovite dece, do kojih dolazi usled nesposobnosti ovakve dece da izađu na kraj sa školskim zahtevima, verovatno će navesti nastavnike da ih shvate kao znak niskih sposobnosti deteta (Gardner, 1995).

Objektivna i subjektivna osećanja uskraćenosti kod roditelja koji su kulturno različiti često dovode do pojave tenzija kod kuće i mogu da se izraze u agresivnim, depresivnim ili neurotičnim ponašanjima. Kućna klima nabijena negativnim emocijama može da ima ozbiljan negativni uticaj na zdravi razvoj deteta i na njegovo prilagođavanje školskom životu. U savremenom društvu postoje brojni faktori koji negativno utiču na uključenost roditelja i njihovu zainteresovanost za detetovo napredovanje u školi i njegov uspeh (Butler-Por, 1987).

Posmatranje neuspeha u školi darovite dece može biti i u kontekstu lokusa kontrole. Dete koje ima eksterni lokus kontrole krivi druge za svoje probleme i poteškoće. Međutim, kada je dete uvereno u svoju moć samo-orijentisanog ponašanja, da se stvari dešavaju po njegovoj volji i da ih je stoga moguće kontrolisati, onda je ono okarakterisano internim lokusom kontrole. Kod kulturno uskraćene populacije darovite dece preovlađuje eksterni lokus kontrole i da je po pravilu praćen slabim obrazovnim rezultatima. U saradnji sa nastavnicima i uz njohovu pomoć ova deca mogu postepeno da nauče kako da preuzmu odgovornost za svoju obrazovnu aktivnost i obrazovne rezultate (Coleman, 1966).

Slika o sebi ili (self-concept) umnogome utiče na školska postignuća. Pozitivnu ili negativnu sliku o sebi oblikuju sve pozitivne ili negativne refleksije ponašanja značajnih pojedinaca u detetovom okruženju. Dete internalizuje sve odgovore značajnih ljudi iz porodice ili uže okoline i ovu sliku o sebi nosi u školu. Deca koja su kulturno uskraćena ili kulturno drugačija mogu da krenu u školu sa visokom predstavom o sebi i visokim školskim očekivanjima i aspiracijama. Slika o sebi se menja i prilagođava u odnosu na nastavnike i vršnjake tako da ona odgovara refleksijama školskog okruženja. Aspiracije deteta mogu biti visoke, iako smatraju da nisu dovoljno sposobni i efikasni u ispunjavanju školskih obaveza. Neuspeh u školi najčešće je posledica velike razlike u postignućima deteta u odnosu na postignuća njegovih vršnjaka. Praktična empirijska istraživanja su pokazala da intelektualno otvorene i fleksibilne situacije u učionici, koje pružaju raznovrsne intelektualne podsticaje, sa prirodnim iskustvenim učenjem i više individualnim edukativnim pristupom poboljšavaju školska postignuća kulturno uskraćene darovite dece. Evidentno je da slika o sebi ima uticaj na školska postignuća i socijalno prilagođavanje kulturno uskraćene darovite dece.

Uzrok neuspeha u školi najčešće se traži u motivaciji učenika, što je podstaklo mnoge istraživače da nepostizanje očekivanih rezultata u školi u slučaju darovitih učenika objasne motivacionim varijablama svakako više dinamičkim faktorima nego kognitivnim. Mc Lelland (1958) navodi da se motivacioni modeli postignuća detetu prenose kroz socijalizaciju i modele vaspitanja deteta. Samo jedan nalaz koji je od presudne važnosti, da se detetova motivacija za postignućem razvija u kulturama i porodicama, gde je naglasak na obrazovanju prema nezavisnosti, može da objasni problematične interaktivne efekte motivacionih varijabli na početku procesa nepostizanja mogućeg uspeha kulturno uskraćene darovite dece. Modeli socijalizacije kulturno uskraćenih porodica razvijaju nezavisnost u ponašanju u ranim fazama detinjstva. Tako roditelji svojoj deci zadaju odgovornosti, kao što je obavljanje kućnih poslova, čuvanje brata ili sestre dok su roditelji odsutni i slično. Na taj način im šalju simboličnu poruku da imaju poverenja u njihov stepen odgovornosti u nezavisnom ponašanju. Ovakvo vaspitanje povezano je sa razvojm potrebe za postignućem. Motiv za postignućem pri polasku u školu prisutan je kod svakog deteta i kulturno uskraćeno dete ubrzo saznaje da ovo nije dovoljno i da ono svakako nije na odgovarajući način opremljen kulturnim mogućnostima da bi se nosilo sa školskim zahtevima (Mc Lelland, 1958).

Strah od uspeha takođe može uticati na školska postignuća i situacije koje su usmerene na postignuće često uzrokuju uznemirenost i odbrambeni stav, zato uspeh i implikacije uspeha u okruženju takmičarskog učenja koje vodi postignuću ima za pojedine učenike negativne posledice. Istraživanja negativnih stavova prema uspehu, po pitanju kulturnih normi i psihodinamičnih uticaja razvoja na kulturno uskraćenu darovitu decu moguće je ustanoviti analogiju između okolnosti u kojima se nalaze darovita deca i okolnosti u kojima se nalaze kulturno uskraćena darovita deca. Kulturno uskraćena darovita deca često se sučavaju sa nizom kulturnih normi koje deluju protiv postignuća u školi (Bulter-Nisan, 1975).

Neidentifikovanje darovitih na testovima u školi u velikoj meri utiče na neuspeh postignuća u školi. Suštinski problem je to što daroviti učenici uglavnom pokazuju slaba dostignuća na standardizovanim IQ testovima i postoji mogućnost da budu identifikovana sa slabim rezultatima na testu kao neuspešna zbog neizbežne pristrasnosti, u smislu favorizovanja kulture većine koja je ugrađena u sadržaj i norme standardizovanih testova inteligencije i postignuća (Ferbežer, 1991).

Odsustvo pravljenja razlike otežava razvoj darovitih učenika, a posebno kad je reč o kulturno uskraćenim darovitih učenicima. Nastavnici pretežno kulturno uskraćenu darovitu decu vide kao homogenu populaciju što rezultira stereotipnom karakterizacijom, koja je fokusirana na varijable u kojima se oni razlikuju od onih učenika većinske i dominante kulture. Uopšteno gledano osnovni problem predstavlja činjenica da su obrazovni programi bili zasnovani na principu obrazovnog obogaćivanja čitave populacije kulturno drugačijih učenika u školi ili u odeljenju, koje se zasniva na trenutnim postignućima (Passow, 1980).

Efekti školskog neuspeha su kumulativni zbog čega je važno identifikovati darovite učenika pravovremeno kako bi se predupredio neuspeh u školi, ali i kako bi učitelj ili nastavnik prilagodio vaspitno obrazovne metode i sredstva u radu sa takvim učenicima. Rana identifikacija potencijala sposobnosti trebalo bi da se događa paralelno sa obogaćenim iskustvima učenja, koja bi ovoj deci trebalo da omoguće da dostignu svoj maksimalni razvoj, koji se odnosi na nivo i tempo napretka.

Organizacija rada sa darovitim učenicima u cilju prevencije neuspeha u školi

Rad u školi sa darovitim učenicima uglavnom podrazumeva program prilagođen njihovim mogućnostima. Iako su nastavne metode i sredstva izbor učitelja ili nastavnika. Praksa je pokazala da škola uglavnom ne predstavlja podsticajnu sredinu za darovite učenike već svojim stereotipnim načinom rada podstiče isključivo reprodukovanje činjenica. Zakonski propisi daju mogućnost za brže napredovanje darovitih učenika, ali oni ne obavezuju ni škole ni nastavnike da podstiču učenike na brže napredovanje. Inicijativa roditelja podstiče nastavnike da počnu da deluju i podstiču darovite učenike. Praksa pokazuje da je malo primera o bržem napredovanju učenika.

Postoji mnogo objektivnih razloga, kad je reč o vaspitno obrazovnom programu, zbog kojih se dovodi u pitanje da li „savremena“ škola može omogućiti darovitim učenicima brz napredak i postizanje maksimalnih rezultata koji će odgovarati njihovim izrazitim sposobnostima. Redovna nastava ne omogućava drugačiji tretman i pristup prema darovitim učenicima i ona je uglavnom uvek namenjena prosečnom učeniku. Od darovitih učenika potrebno je tražiti više, postavljati im složenije zadatke i ne zadovoljiti se njihovim površnim radom, dakle potrebno je zahtevati kompleksnije i produbljenije znanje (Đorđević, 1990).

Prema Đorđevićki (1990) treba da postoje programi za rad sa darovitim učenicima koji bi se kvalitativno dosta razlikovali od svakodnevnih, redovnih programa i koji bi uključivali dublje razumevanje različitih predmetnih oblasti; nastavnika koji bi učeniku pomagao u razvijanju i usvajanju istraživačkih spretnosti za učešće u rešavanju realnih problema sa mogućnošću za produktivne ishode; primenu individualne nastave, po mogućstvu uz pomoć kompjutera koji štedi vreme.Veoma važne su i veće mogućnosti u programima koji idu ka alternativnim aktivnostima putem programskih igara, stimulacija i kreativnih produkcija, kao što su poezija, slikanje ili neke slične umetničke forme; smišljena upotreba programa koji razvijaju kreativnost. Shodno tome zadaci u razvoju darovitih učenika trebali bi biti: pomoć da učenici usvoje značajna znanja u prirodnim, egzaktnim,

društvenim naukama i u umetnosti; pomoć da racionalno i kreativno ta znanja koriste u praksi; upoznavanje iskustava koja će ih učiniti humanijim ljudskim bićima, uspešnijim i produktivnijim članovima društva.

Programi koji su namenjeni darovitim učenicima trebalo bi da obiluju stvaralačkim i kritičkim mišljenjem, induktivnim zaključivanjem, izvođenjem principa, misaonim upoređivanjem i sinteziranjem. Kako bi se neuspeh u školi darovitih učenik predupredio važna je organizaciono-tehnička i stručno-pedagoška priprema u okviru redovne nastave, kao i izbor i selekcija darovitih, odnosno pouzdana identifikacija. Ukoliko identifikacija bude pogrešna u tom slučaju ni najbolja organizacija ne može dati odgovarajući uspeh. Kreiranje dosijea za darovite omogućio bi lakše praćenje njihovog razvoja, ali i upućivanje stručnog aktiva, razrednog ili nastavničkog veća čime bi se ujedno razgraničili učenici koji su za dodatnu nastavu. Velika mogućnost rada sa darovitim učenicima u okviru redovne nastave mogla bi da budu diferencirana odeljenja odnosno grupe u okviru odeljenja. Na taj način omogućilo bi se spajanje učenika sa približnim sposobnostima, podjednakom šansom za napredovanje i postizanje približnih rezultata. Sama diferencijacija svakako nije dovoljna, potrebno je da programi budu prilagođeni mentalnom razvoju učenika. Nikako ne bi trebalo zanemariti ulogu nastavnika u razvoju darovite dece u školi. Kako bi daroviti učenici postigli što bolje rezulate potrebno je da nastavnik dobro poznaje svoj predmet, pedagogiju i psihologiju, široku opštu informisanost, elastičnost duha, demokratski odnos prema učenicima i smisao za humor (Malušić, 2000).

Organizacija rada sa darovitim učenicima podrazumeva i dodatni rad koji se odvija izvan redovne nastave, odnosno časova i koji po svom karakteru se razlikuje od redovnog rada. Ovakav način rada predstavlja obogaćivanje, produbljivanje, drugačiji prilaz i sagledavanje programskih zahteva, ali pruža i mogućnost za nove oblasti za koje su učenici zainteresovani, što podrazumeva da dodatnim radom treba obuhvatiti sve naučno-nastavne oblasti u školi, pa i šire, koje tek treba da se proučavaju. Za razliku od tradicionalnih metoda i nastave uopšte, dodatni rad sa darovitim učenicima trebalo bi da bude zanimljiv i da podstiče na učenje, istraživanje, razmenu novih ideja i slobodan. To dalje implicira da učenik ima aktivnu ulogu u učenju i pritom sam određuje tempo i način koji odgovara njegovoj prirodi. Evidentno je da je organizacija dodatnog rada veoma fleksibilna, kao i organizacione forme koje se sprovode. Dodatni rad omogućava ne samo učenicima već i učiteljima i nastavnicima stalnu inspiraciju i motivaciju za stvaranje. Koncept dodatnog rada je odličan način da se podstiče i prati razvoj darovitih učenika ali se on u praksi ne realizuje na pravi način. Faktori koji to ometaju su nepravilna identifikacija darovitih učenika, programi rada za darovite učenike nisu dovolno razrađeni i dr. (Đorđević, 1979).

Kreiranje programa za darovite učenike predstavlja važnu stavku u organizaciji rada u cilju prevencije neuspeha u školi. Zajednički program za sve darovite učenike trebalo bi da obuhvati izbor sadržaja, izvore, sredstva i materijale za rad, oblike i metode rada kao i orijentaciono vreme potrebno za rad. Dok bi individualni programi obuhvatali posebne zadatke i sadržaje prema potrebama i mogućnostima pojedinih učenika koji se razlikuju isključivo samostalnim radom. U kreiranju i zajedničkog i individualnog programa važno je da učestvuje stručni aktiv nastavnika, pedagozi, psiholozi ali i sami učenici. Godišnji, operativni plan i tehnička priprema za realizaciju teme jednako je važna za dodatni rad kako i za redovnu nastavu (Đorđević, 1976).

Kontinuitet u dodatnom radu je veoma značajan. Ukoliko se učenici prvi put susreću sa nekim predmetom taj rad može da počne najkasnije jedan do tri meseca. Nastavni plan i program određuje godišnji fond časova za dodatni rad i taj broj časova uglavnom nije dovoljan, po mišljenju učenika i nastavnika. Dodatni rad zahteva dobru organizaciju u smislu prostora i vremena zbog čega je preporučljivo sprovoditi je u suprotnoj smeni. Pored toga je bitno napraviti poseban raspored rada sa podacima koji učenici sačinjavaju grupu, koji nastavnici izvode taj rad, mesto gde će se održavati i dr. Uglavnom jedan učenik bude angažovan u jednoj grupi za dodatni rad, izuzetno u situacijama kada pokazuje visok nivo postignuća u više oblasti. Principi kojih bi trebalo nastavnik da se pridržava u dodatnom radu su princip postupnosti, princip maksimalne stimulacije i princip aktivnosti.

Rad sa darovitim učenicima u slobodnim aktivnostima predstavlja važnu komponentu vaspitno-obrazovnog rada, posebno u osnovnoj školi, za razvoj i napredovanje darovitih učenika. Programski materijali ne ograničavaju slobodne aktivnosti – sekcije i pružaju slobodu učenicima u izražavanju svojih sklonosti i sposobnosti. U ovom radu dominira podsticanje individualne aktivnosti učenika, njihova samostalnost u radu, a princip aktivnosti dolazi do punog izražaja. U slobodnim aktivnostima – sekcijama, za razliku od dodatnog rada sve je zasnovano na principu slobodnog izbora i o svim aspektima odlučuju sami učenici uz odgovarajuće usmeravanje nastavnika. To međutim ne znači da se na sekcijama ne podstiče odgovornost, disciplina, baš naprotiv. Slobodne aktivnosti dostupne su kako za darovite tako i za učenike redovne nastave gde imaju mogućnost da se iskažu, dok kad je reč o darovitim učenicima postoji mogućnost njihove identifikacije tokom ove vrste aktivnosti. Iz svega navedenog možemo zaključiti da je za prevenciju neuspeha darovitih učenika u školi veoma važna njihova pravilna identifikacija, uloga nastavnika ili učitelja, kao i organizacija rada i praćenje njihovog razvoja (Malušić, 2000).

Zaključak

Postoje različite teorije i mišljenja koje darovitost definišu različito, ali svima je zajedničko da ona predstavlja važan fenomen kako za pojedinca tako i za celokupno društvo. Oprečna mišljenja postoje i po pitanju identifikovanja darovitih učenika, odnosno osobina i karakteristika po kojima se izdvajaju daroviti. Neke od najčešćih karakteristika su zastupljena logika u razmišljanju, naprednija mogućnost apstrakcije, razvijena socijalna i emocionalna inteligencija. Postojala su uverenja da daroviti učenici imaju manjak fizičkih sposobnosti, međutim ta pretpostavka je opovrgnuta.

Uloga roditelja u identifikaciji darovitosti kod deteta svakako je važna, ali nije dovoljna. Potrebno je da se roditelji angažuju i u saradnji sa vaspitačima, učiteljima i nastavnicima kako bi podsticali dete i postavljali pred njega dovoljno izazovne zadatke koji bi omogućili njegov razvoj. Nekada roditelji imaju suviše visoka očekivanja od dece u pogledu školskog uspeha i postignuća, a da pri tom sa detetom malo ili nimalo ne rade. Uzroci neuspeha darovitih učenika u školi mogu imati koren u porodičnom vaspitanju, kao i vaspitnim modelima u porodici koje dete kasnije internalizuje što se odražava i na dostignuća u školi. Ukoliko dete nije dovoljno motivisano i podsticano može biti povučeno ili nedovoljno uključeno u aktivnosti na času što može otežati učiteljima i nastavnicima da identifikuju darovito dete. Međutim, kao što smo rekli sama identifikacija nije dovoljna, potrebno je kreirati specifične programe za darovite učenike koji će biti prilagođeni njihovim nadprosečnim mogućnostima. Osim toga, učitelji i nastavnici imaju značajnu ulogu u ostvarivanju uspeha u školi jer biraju nastavne metode i sredstva u radu sa darovitim ali i redovnim učenicima.

Rad sa darovitim učenicima organizovan na način koji stimuliše i podstiče njihov razvoj može predupredi neuspeh u školi. Svakako da škola kao i učitelji i nastavnici utiču na organizaciju i od njih zavisi kako će rad sa darovitim učenicima biti organizovan, sproveden i praćen.

Literatura

-Butler, R., Nisan, M. (1975). Who is afraid of success and why? *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 259-270.

-Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in School. Issues and Intervention.* New York: John Wiley.

-Butler-Por, N. (1983). Giftdness across cultures. In Shore, B.M., Gagne, F., Larivee, S., Tali, R.H.. Tremblay, R.E. (eds). *Face to face with giftedness*, 250-270, New York: Trillium Press.

-Clark, W.H., Hankins, N.E. (1985). Giftedness and conflict. *Roeper Review: A Journal on Gifted Eduaction*, 8(1), 50-53.

-Colleman, J. R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing office.

-Đorđević, B., (1990). Školski oblici podrške razvoju nadarenih učenika. *Nastava i vaspitanje*, 1-2, 24-32.

-Đorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Prosveta.

-Đorđević, M. (1976). *Organizacija i izvođenje dopunske, produžne i dodatne nastave u osnovnoj školi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

-Ferbežer, I. (1991). Nekatere testne dileme v identifikaciji kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, *Sodobna pedagogika,* 1-2, 88-92.

-Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.

-Getzels, J. W. (1964). Creative thinking, problem-solving and instruction. In: Hilgard, E.R. (ed.), *Theories of learning and instruction*, The Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, 240-267, Chicago: University of Chicago Press.

-Ginsburg, H. (1972). *The myth of the deprived child.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Koren, I. (1990). *Nastavnik i nadareni učenici.* Beograd: Arhimedes.

-Malušić, S. (2000). *Daroviti učenici i rad sa njima.* Beograd: EMKA.

-Mc Clelland, D.C. (1958). Methods of measuring human motivation. In Atkinson, J.W. (ed), *Motives in fantasy, action and society*, 7-42, Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.

-Nešović, S. (1984). Neke osobine obdarene dece i problemi njihove identifikacije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 43-55.

-Passow, A. M. (1980). *There's gold in them that hills.* N.Y. Columbia: University Teachers College.

-Stojanović, S. (1987). Karakteristike obdarenih učenika – organizacija nastave u osnovnom obrazovanju. *Revija obrazovanja*, 1, 34-53.

Causes of failure of gifted students in school

Abstract: Identifying gifted students is the starting point in the development of the whole personality, and especially the giftedness in children. In addition to identification, it is very important to know the individual characteristics of the gifted students, as well as how they are manifested. Parents, educators, teachers play an important role in identifying giftedness. However, identifying giftedness is not enough to make a gifted child successful in school. Unfortunately, the failure of gifted students is not uncommon in educational practice and therefore we consider it crucial to examine the factors that lead to the failure of gifted students. Our aim is to review the factors of failure and preventive methods in order to prevent the failure by reviewing the relevant literature. Such available facts can help educators, teachers and associates in designing an adequate curriculum that will enable identification, encouragement and development of giftedness on students.

Key words: failure, causes of failure, gifted students, education

Biljana Mitkovska
MA student

EXPERIENCES OF WORKING WITH GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

Abstract

Education is a fundamental component of human development. People's knowledge and skills are the most important resources for the future of the country. That means discovering and developing potentials of giftedness and talent in children. This paper will present the theoretical and empirical experiences of working with gifted and talented children in Federal Republic of Germany. The setting up of centers, schools, associations and other forms of organized support of gifted and talented children in the Federal Republic of Germany will be operationalized. In addition, the paper will focus specifically for organizing research projects, school academies and youth competitions. The main goal of this paper is to discover positive experiences in the way of work and treatment of gifted and talented children which could be adapted and implemented in our country for further contribution in their development. The analysis of giftedness treatment in the SRG education is complex and layered process and therefore requires thoroughness, dexterity, and theoretical skills in the implementation of international experiences in our education system in the process of early childhood support, in discovering and further development of gifted and talented individuals.

Keywords: experiences, analysis, gifted and talented, education

PREFACE

Knowledge and skills in people are the most important resources for a country's future. This means that gifted and talented children should be discovered and educated.

Theoretical and empirical experiences will be represented in this thesis as well as the aspect towards giftedness and talent in The Federal Republic of Germany, and these refer to the areas of: defining giftedness, the role of parents, the role of teachers, the role of the surrounding, the cooperation of schools with universities and business companies, specialised schools and special grades for gifted and talented students, as well as the country's attitude towards the question 'Do these children need a highly-gifted teacher'.

Special attention and interest is brought by children who at a young age show exceptional achievement, for example, at the age of 10, they play a musical instrument like any member of a well-known orchestra, or they graduate at the age of 14 with the best marks or win the Wimbledon Tournament at the age of 14. The highly gifted children are instantly called 'an amazing child' or 'a genius'. And later will prove to be a 'real genius', such as Mozart and Einstein, who were exceptionally rare. However highly gifted children do exist. Gifted and talented children are children like any other, only they have a special, highly developed potential. The successful development of this gift depends on the support from the surrounding and the people around them. Gifted children have such

potential, far from average, in certain fields, for example in school, in sport, in music or art. Some children are gifted in more fields than one.

Giftedness is not the same as capability. Giftedness represents potential which later turns into the form of achievement and power. In order for giftedness to develop into its own, perfect performance, long term studying and practicing are almost necessary most of the time. Giftedness is not the same as performance. At the beginning, skills represent availability or potential which later unravel (or do not) in the form of achievement. It is a mistake to believe that the gifted are what they are because of their extraordinary capabilities in every aspect without help and unfavourable surroundings.

First and most important, is to show the student, to simply go through school with open eyes and not be ashamed of the 'problem' of giftedness. If teachers have a positive attitude towards many students, the students who once in a while can behave unnaturally or unexpectedly, means that an important basis has been created for a climate to encourage the gifted children in the school. Experience shows that gifted children always need a stable teacher, they value the teachers who are not afraid to lose their reputation if they acknowledge a mistake or a mistake that foresees clear rules and equity in schools, who adore their subject and establish high demands for themselves.

The objective of this thesis is to reveal the positive experience of the working process and the treatment of gifted and talented children which can be adapted and implemented in our country with the aim to contribute in their development.

1. RECOGNISING GIFTEDNESS AND TALENT

In almost every kindergarten, primary and secondary school there are gifted students but there are also highly talented students. In some highly gifted students or adolescents, the extraordinary capabilities are recognised early because for many years they are amongst the best in their class, interested by a particular knowledge, skills or achievements or they skip a grade. In other children and adolescents, giftedness is not noticed during their schooling or even later. There are different reasons for this, such as, shyness, social background, native language is other than the German language or cultural background.

Regular and deep observation and paperwork is important for the entire daily educational process. All this is embedded in a lot of planning for orientation and reviews, for high quality advancement and are conditioned for all children in all federate districts.

Diagnosis of giftedness with the help of a test for intelligence is very difficult with small children because their intelligence is not stable enough at that age and their development is greatly under the influence of the surroundings. Intelligence tests allow a relatively reliable envision of intelligence at the age of around 5.

Both heredity and the surrounding play an important role in the development of giftedness. During development, both factors communicate in a complex way. This is why the 'good geniuses' are not a guarantee that a high level of talent will unfold. Even the extraordinary talents can disappear if simulative support is not given by the surrounding. Contrary to this, the surrounding can help the child use its potential. The older and the

more independent the human being is, the greater opportunity it has to form and shape its own surrounding or find and create an environment that fits its needs and possibilities.

It is known that for a great teacher every child is different, and for the bad, all children are the same. A successful teacher knows the individual capabilities and features of every child and strives to develop these abilities to the fullest.

According to information on research, around two percent of students have a coefficient of intelligence of 130 or more. For example, approximately 34.500 students from a primary school in Cologne, about 690 girls and boys are intellectually gifted. In secondary schools, the percent of intellectually gifted children is much higher. Presuming that the average IQ of 31.300 secondary school students in Cologne is 110, approximately 2.855 have a coefficient intelligence of at least 130. This is why it is not unusual that many teachers have already had experience with many gifted students. Intellectual giftedness is most commonly used when there is an outstanding high level of intelligence, which is expressed in coefficient intelligence from 130 or higher. Although, an IQ value of 130 is usually chosen as a threshold for intellectual giftedness, because a person with such a high value can surely be considered with above average intelligence.

2. TREATMENT AND PROGRESS OF THE GIFTED AND THE TALENTED – AN IMPORTANT TASK FOR SCHOOLS

2.1 HOW SCHOOLS IN GERMANY FULFILL THEIR TASK AND ENCOURAGE PROGRESS OF THE GIFTED AND TALENTED

2.1.1 ACCELARATION

Different possibilities of hastening:

- Early start in kindergarten in order to get acquainted and make use of their new surroundings for stimulation as soon as possible;
- Support in individual (learning) pace with children in situations of stimulation; special attention in fields which are of great consideration for the child or even those who have difficulties in adapting;
- Mixed age groups;
- Consolidation of the offered activities for support by reducing routine activities;
- Engaging supervisors in one by one situations (perhaps older children, students or other helpers who initiate and carry out projects or work on topics they are interested in and only a few children, especially talented children);
- Enrolment in school with a flexible entry level;
- Early enrolment in school;

In school – after assembling adults and homogeneous classes – the children with an eminently quick pace in learning are given an opportunity, by skipping a grade to accelerate their intellectual progress through the conventional system.

In kindergarten, especially in groups with mixed ages, have more possibilities to respond individually to the learning pace of a child. In this case acceleration can be

reached in different varieties, which cannot always be distinguished from the improvement of the learning environment.

Through a wide range of possible fields for acceleration, such as languages, creative and performing arts, music, culture, philosophy, math, science and sport, there are many open doors for these children and that is how various interests are considered, curiosity and creativity is stimulated and the children have the opportunity to develop a wide foundation of knowledge, with which they can easily and quickly connect the contents and experiences of learning.

What conditions must be fulfilled before taking into consideration of skipping a grade? The students' talent must be wide, it can be expected that he or she in general can compete in all subjects from the higher class. Physical, mental and social development balanced by age are of additional requisites for skipping a grade. The criteria for a decision is that the student has been well informed about skipping a grade and wishes to do so. It is also important that the participants agree and are prepared to support the student in this step.

Beside the large number of students who skip a grade, very well master the leap into the higher grade and quickly adapt, there are a few things that have to be taken into consideration before, during and after the leap. It is relatively rare that the co-students are a little irritated, excited or jealous and start teasing the student who has skipped a grade. It is important for the teachers to be open and clear with the students from the grade at the very beginning why the student has to pass through to a higher grade. It is also important to take care of the students who skip a grade during the first few weeks and see if they are adapting into the new grade. Teachers can talk to them at any time, for example, after class and ask them how they feel in their new grade and if they need any additional support.

In rare cases, the combination of early enrolment in school and multiple skipping grades means that these youngsters will graduate at the age of 15 or 16. The intellectual capabilities and abilities of these students however will be fulfilled with by this radical shortening of the school years, although there are practical questions after graduation: Who does not live in a university town or a city where the desired university is, the student must leave the home of his/her parents in order to study and live independently in a new town.

2.1.2. EARLY STUDIES: STUDENTS ENROL IN UNIVERSITY ACTIVITIES

Students in gymnasium, who show outstanding talent and high motivation for certain subjects, can be encouraged to visit courses in the university besides regular school. The school can help the student in contacting the university and finish all necessary documentation and free the student from lessons during their visit to these university courses. This is relatively simple to organise and accomplish in university towns, but visiting a course in a far university, is a big problem. Early studies is most suitable for those students who have a high level of interest and great performance in a certain subject or field, but also in general their learning in school is well. In most cases,

students can attend university activities only if they are freed from their lessons in school, during the time of the course.

2.1.3. COOPERATION OF SCHOOLS WITH UNIVERSITIES AND BUSINESS COMPANIES

Schools cooperate with regional institutions for research, universities or companies, many examples show that this can result in many successful projects.

- In Magdeburg, students can finish their training at the 'Engineering processes and technical cybernetics', which is taught by scientists from the Institute Max Planck who are taken care of the Otto von Guericke University in Magdeburg.
- Students from Berlin experiment under the management of scientists from the laboratories from the Max Delbruck Centre of molecular medicine. Many universities organise special events for gifted students who are most interested.
- Schools also cooperate with regional represented business companies. For example, in the pupil student academies such as Deutsche Schule-Academy (www.deutscheschulerakademie.de), youths can participate in an intensive course program during the holidays. Students must apply for such academies or they must be proposed by their teachers. During a few week academy, adolescents are housed together in boarding schools. In addition to the intellectual work of the courses, the students have a program for entertainment with sports and cultural activities.

2.1.4. PULL-OUT OFFERS

Special courses for gifted students can also be conducted during classes in school. During the course, the students are freed from regular lessons ('pulled-out' from lessons and this is where the term 'pull-out offers' comes from) where they are in groups with other gifted students. The course, for example, can be used to work on different projects.

In Germany, this is still not widely spread, but can in the future become an alternative for additional offers, having in mind the timing burden of some students, especially in secondary school. However, some schools successfully work on these specialised courses (for example, the school Anne Frank in Bargteheide, winner of the German school of awards 2013).

Highly talented students are allowed to work on their own projects in other rooms during certain school lessons and later present them to their co-students. This procedure is especially suitable if students can already work independently and without the support of their teachers. Even in rural areas, these concepts can be useful when out-of-school opportunities are hard to reach.

'Discovery day' on Rhine area – Palatinate: promoting through challenging tasks

In the Rhine area Palatinate has a 'Discovery day' – a program for pulling-out high talented children from primary school between the ages of five and ten at 16 locations. The children meet once a week in one of the 'discovery schools'; during other days, they

go to their lessons in their regular primary school. Besides foreign languages, scientific experiments and riddles, independent research is the central element of action.

Children work on topics they have chosen themselves by research, compiling information (for example in the form of posters) and then presenting the results. Because projects take longer, children learn to plan, to organise and to keep up their motivation even when difficulties occur. This is how they acquire metacognitive skills. Contact with other gifted children, who are similar, thirst for knowledge and support one another with a constructive criteria has proven to be extremely positive.

2.1.5. SPECIAL SCHOOLS AND SCHOOLS WITH 'GIFTED CLASSES'

Traditionally, boarding schools that are specialised in educating talented children exist. In recent years, however, more and more special classes and schools – in public and private institutes – are set for intellectually gifted students. Specialised schools or classes can now be found in almost every country.

A gifted child in regular school is nothing special for such a school! It isn't interested, nor even admired by the teachers and co-students, which can have a negative effect upon the gifted child. Instead, when these children are transferred to a special school, many students feel that they have to make an effort, because the level is usually very high and the co-students can also think quickly and are powerful. This condition can lead to self-confidence in the newcomers to be accepted from the very beginning – and under certain circumstances self-confidence can be slightly lower in the long run because of the constant comparison of equality with the gifted co-students. Actually, this is a typical phenomenon that children after being transferred into a gifted class after a short period evaluate their own capabilities somewhat lower, it is no wonder, when they now, after being intelligently superior from most of their co-students for a long time, compare themselves with their co-students.

CONCLUSION

The analysis of the treatment of giftedness in the educational process is complex and layered. Therefore, thoroughness, dexterity and theoretical underpinning are needed for early childhood support when detecting and further progress of gifted children.

Our aim in this thesis was to research the treatment of gifted children in the Federal Republic of Germany, how they are detected and how they progress, what the treatment of these children is. The starting point for this was the approach of the well-known American psychologist Joseph Renzulli, who emphasised the existence of special intellectual abilities in various areas of specific activities.

Every school should have someone who will intensively work on the question of giftedness. It can be a partner for talks with students, with parents, with colleagues, to be consulted and to constantly hand down information about the school and the out-of-school offers for the gifted. It would also be useful, that the school as an institute, regularly be informed on what can be done in the school for the gifted.

The centre for giftedness in Germany (Bildung & Begabung) support the gifted and talented young people throughout Germany through information, specialized conferences and sponsored projects.

The information portal 'Begabungslotse' (www.begabundslotse.de) can serve as a starting point for searching information on giftedness. This internet portal contains a detailed basis of information to search for institutes or educational offers in the field of education based on a number of criteria, such as: Place (throughout the whole world, city or country in Germany), target group, subject or contents (educational institute, promotion of contents, financial support, practical example school, further education, events).

The foundation Karg, founded by the entrepreneur Hans-Georg Karg and his wife Adelheid, support kindergartens, schools and counselling by offering information and qualifications that lead towards gifted children.

The Ministry of Education and Sciences in the Federal Republic of Germany (www.bmbf.de) – from early child education to further education for elderly people – The Ministry of Education and Sciences is dedicated and stands behind their opinion that education is an integral part of every stage of life. It offers early child support, scholarships and national competitions for children and adolescents.

The German society for gifted children (DGHK), (www.dghk.de) founded in 1978 by scientists and teachers is nationally active and a non-profitable association dedicated to the support and promotion of highly gifted children and adolescents. Approximately 4.000 members and their 10.000 children are organised in a total of 15 regional syndicates (which mostly consist of local parents) who organise and coordinate the activities on the spot. Events for children and adolescents, as well as the opportunity for exchange, counselling and information for parents and teachers are just some of the many club activities.

A wonderful picture of giftedness. And, so it often turns out, when a child can develop and progress happily with its extreme talent.

REFERENCES

Brackmann, A. 2017, Beyond the norm - gifted and highly sensitive? Klett Cotta, ISBN 978-3-608-89208-6

Breedijk, J., Nauta,N., Rau,J. 2018, Extremely gifted and very sensitive: gifted young people - what makes them tick what they need?, Beltz, ISBN-13: 78-3407865113

Fitzner, T. 2005, Awesome, disturbed, bored? ADHD, school and giftedness, Beltz Verlag, ISBN 3407221665

Heinbokel, A. 2005, Highly gifted - recognize, problems, solutions, Lit Verlag , ISBN 3825830780

Hollig,H. 2015, Find and support talented children. Berlin, Deutschland

James, T., Webb 2017, Gifted Children - The Great Guide for Parents . Bern,Schweiz

Kevereski,Lj., Nikoloska,N 2007, What kind of teacher do gifted and talented people need? , Kiro Dandaro, Bitola

Kevereski,Lj.,Starc.J. , Stojanovski,M Mentoring the gifted and talented

Vock,H. 2003, Kindergarten pedagogy, Bonn,Deutschland

Winebrenner,S. 2007,
Support particularly gifted children in regular school: Practical strategies for elementary school and lower secondary level (1st to 10th grade), Auer Verlag

https://www.begabtenzentrum.de
https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf
https://www.dghk.de/
https://www.gymnasium-herkenrath.de/jahrgange/schwerpunkte/begabtenforderung
https://www.hochbegabten-homepage.de/steckbrief.html
https://www.ipzf.de/eltern-hochbegabte.html
https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-besonderen-beduerfnissen-integration-vernetzung/hoch-begabte-kinder/1604
https://www.sueddeutsche.de/bildung/foerderung-von-hochbegabten-wer-suchet-der-findet-1.2389199

ВЛИЈАНИЕТО НА СЕМЕЕЈСТВОТ КАКО ФАКТОР ЗА ОСТВАРУВАЊЕ НА ВРНИТЕ НАУЧНИ ДОСТИГНУВАЊА

М-р Драган Ристевски

СОУ Гимназија Јосип Броз Тито

Резиме:

Надареноста и талентираноста претставуваат едни од нај сензитивните психолошки феномени кои предизвикуваат засилен научен интерес поради пред се нивната мултидимензионална детерминиранист и условеност.
Се уште научно е енигматично прашањето за општествените, институционалните и индивидуалните екстракти кои го динамизираат и моделираат талентот кај децата. Овој факт уште поваќе доаѓа до израз кога станува збор реализацијата или остварувањето на врвниот талентот односно премин од потенцијал во највисоки научни перформански. Овој труд има основна тенденција да го актуелизира прашањето за идентифкација на (нај) значајните развојно-динамички фактори кои влијаат врз остварувањето на талентот односно постигнување на исклучително високи научни достигнувања во една или повеќе научниобласти. Научната инспирација на трудот се наоѓа во лонгитудиналните студии на следење и проучување на индивидуланите разлики на Голтоновата и Термановата студија крајот на 19 и почеток на 20 век со кои и психологијата на надареноста добива своја психолошка егзистенција и легитимитет.Теориската основа на трудот е Гарднеровата мултипла теорија на интелигенција со која се тврди дека секој од нас поседува најмалку седум односно девет независни видови на интелигенција кои можат да се развиваат во зависност од .генетските и социјалните фактори. Се очекува по завршување на комплетниот научно-истражувачки процес одредени сознанија да добијат научна верификација и поблиску се идентификуваат клучните детрминанти за остварување на врвните таленти

Клучни зборови: надареност, талентираност, фактори на развој врвни достигувања

Вовед

Од мноштвото прашања со кои се соочуваат теретичарите и практичарите, а се однесуваат на развојот на талентот, прашањата за клучите детерминанти за постигнување на врвни резултати се вистински предизвик. Некои од нив се: Кој е вистинскиот динамизам кој го потикнува, развива и придонесува да се оствари талентот? Кое е вистинското време за развој на телентот? Каде се наоѓа вистинскиот енергентски потенцијал за трансформација на потенцијалот во талент? Кое е вистинското време?

Постојат ли оптиманлни услови за тоа и многу други. Ова е само мал мозаик на прашања со кои се соочуваваат и научниците од голем број на научни, и дсциплини, области и полиња, а секако и родителитеи останатата лаичка јавност. Во трудот се елаборираат три истражувачки прашања низ теориско-емпириски контекст и тоа:

1. Улогата и функцијата на семејството во постигнување на највисоките научни резултати
2. Училишната средина како динамички организациски систем во постигнување на највисоки академски перформански
3. Персонални и други атрибути на личноста како варијабли за највисоки постигнувања

Да се одговори на овие прашања, секако потребно е да се познаваат голем број на теории на развојот, бидејќи тие даваат методолошка рамка за организирано забележување на искуствата, и давање на контекстуална смисла. Со други зборови постојните теории се основа за практично делување бидејќи кога ќе го разбереме развојот, тогаш можеме и да влијаеме на него. Постојат бројни теории за човечкиот развој, но е тешко да се унифицира и генерализира нивното влијание врз развојот на надарените.

Развојни парадигми, динамика, стадиуми, критични точки:

Истражувачкиот интерес на експертите се проширува во проучување на развојот на индивидуата што довело до одредено поместување на општите гледишта и ставови во кои дететсвото се сметало прирпрдно го големи промени, возрасна доба-стагнација на тие промени, а староста период на опаѓање на функциите и спсобностите. Актуечниот концепт на цело-животни промени нуди покомплетна слика з аразвојот на човекот, во фазите кои го опфаќаат целиот животен век. Се семета дека внатре во секој развоен период се случуваат интензивни физички, когнитивнии социо-емоционални промени и пред секоја индивидуа се јавуваат адекватни предизвици. Развојот се смета како повеќедимензионален и повеќестепен процес кој се одвивза под влијание на биолошките, психолошките, социјалните и други детерминанти. Во основа тој развој е пластичен и ако спсобностите со стареење опаѓаат, тој се одвива во различни контекст *кои имаа свои специфики.* (Baltes, Linderberger i Straudinger, 1998; Smith i Baltes, 1999). Се поголем број на автори се дистанцираат од тезата дека развојот престанува во перидодот на адолесценцијата, евидентно едека во првата четвртина од животот се случуваат промени кои најповеќе се однесуваат на луѓето. Ќе изнесеме неколку основни парадигми во науката, кои се занимааат со толкување на развојот. Динамичката перпсектива, ја вклучува теоријата на врзување/приврзаност. Во рамките на овој правен постојата бројни значајни автори од кои ќе ги

споменеме: Sigmund Frojd (Sigmund Freud, 1856–1939), Erik Erikson (Erik Erikson, 1902–1994) i Džona Bolbi (John Bowlby, 1907–1990). Izvor: Berk, E. L. (2008). 1 Za odeljak o razvojnim paradigmama i teorijama korišćeni izvori: Berk, E. L. (2008); Brazelton, B. i Sperou, Dž. (2008); Erikson, E. (1963); Hwang, P. & Nilsson, B. (2000); Kondić, K. (2002); Kondić, K. i Levkov, Lj. (1994); Mitić, M. (2005); Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1988).

Развојната динамика на семјеството и нејзината динамика врз високите постигнувања на учениците

Фактот дека со интеракцијата со социјалната средина можат да се бараат и најдат причините за појава на многу посакувани или непосакувани облици на однесување е уште една потврда за значењето на квалитетната интеракција. Во многу ситации во семејната средина во услови на постоење на рестриктивна социјална интеракција со детето неможе да се очекуваат оптимални можности за развој на креативните потенцијали на детето, бидејќи со тоа се занемаруваат базичните потреби за комуникација. Кога зборува за односот на социјалната околина кон децата со развојни и други потешкоти го користи терминот анаклитична депресија со цел да ја опише емоционалната затупеност-отупеност кој понатака според Rater (Rutter, 1996) доведува до забележителни потешкотии во емоционален и социјален план. Така се јавува потреба од афирмација на теоријата на врзување или како што се култивира потребата за љубов дека само таа е потребна за развој а се (all you need is love).

Од оваа едноставна премиса Džon Bolbi (Bowlby, 1988) ја развива теоријата за врзување за која корените се наоѓаат во вродениот нагон на детето да од првиот дена на жиготраен процес вотот бара и обезбеди близина, заштита и сигурност. Овој спеоцифичен, единствен и долорочен процес на врзување е посебен и исклучителен за развој на надареноста и таентраност уште од најмала возраст бидејќи тој донесува задоволство, сигурност, поддршка или спротивното интензивна вознемиреност. Од тука за теоријата на врзување се говори како за теорија на регуалција на афектот или уште за редукција на тензијата која опаѓа или се развива во зависност од капацитетите за врзување на две индивидуи. Продукација од ваквата интеракција се формирањето на обрасци на привираност кои се двонасочни во кои потенцијалот може да се развива во согласност со генетскиот поенцијал. Често се говори дека недостатокот на интерактивните стимулуси доведува до застој на користење на одредени мозочни врски или недоволно користење на веќе постојните (B. D. Perry & E. P.

Hambrick, 2008). Задоволството од емоционалната поврзаност на детето му дава можност за намалување на стресот, развој на самодовербата, позитивна слика за себе, зајакнување на чувството на безбедност, можност за истражување на светот, постигнување на повисок училишен успех, создавање на подлабоки емоционални врски со наставниците, врсниците и училиштето во целина, формирање на позитивни чувства, давање на смисла на животот, балансирање на емоциите, подобри резултати во решавање на проблемите и многу други. Затоа е значајно да се каже дека индивидуалната историја на врзување посебно позитивната дава вистинска предност за постигнување на (нај) високи научни достигнувања. Тоа не води до заклучок дека тоа е „семејство по мерка на детето".

Бројни студии покажуваат дека **првороденото дете** е поуспешно и во предност пред браќата или сестрите кои се раѓаат подоцна. Истражувањето кое го направило Американското министерство за здравство во 1974 година покажало дека првородените деца имаат повисок IQ отоклу после подоцна родените, Тој феномен не е лимитран само во САД, туку резултатите се исти и во Холандија и во некои други држави (Belmond, L. I Morolla, F.A. 1973 str. 1096-1101) според Zlokovic. J., 1998:109). **Бројноста на семејството** во истражувањата е акцентирана како значаен фактор за високите постигнувања. R. B. Zajonc, (1976 str, 227-235) упатува на констатцијата дека децата кои растеле во побројно семејство имаат понизок IQ од оние со помал број на членови. Се тврди дека во побројни семејства мајката е почувствителна на стрес и депресија, тоа неповолно влијае и на развојот и на успехот на децата, а во исто време во такви семејства се намалени интеракциските односи помеѓу членовите.G. Brawn според Rutter, M. 1977:49). **Социо-економскиот статус и образованието на родителите** и можностите за високи постигнувања претставува интерес на голем број експерти кои го проучуваат нивното влијание. Резултатите покажуваат дека низок СЕС кореспондира со неуспехот на децата во училиштето, пониски интелектуални способности, послаби социјални вештини и друго. Пронајдено е дека колку што образованието и СЕС на родителите се повисоки децата повеќе поминуваат во читање, а помалку во други активности. Лонгитудиналната студија спроведена на Кауаи-остров на Хаваите покажала дека степенот на интелектуалната стимулација е поважен предиктор за успехот отоколку СЕС (Walberg, H.J, Marjoribanks, K 1973 str 364-367) според Zlokovic. J., 1998:112). Докажано е дека најголема е корелацијата интелектуалната стимулација на родителите со висината на IQ отколку со

образованието на родителите и нивниот СЕС. Тоа значи дека притисокот на интелектуалност како бројни интелектуални стимулирачки активности кои се забележуваат преку дискусии, провоцирање на рамислување користење на разна литература е многу поважно од нивото на СЕС. Од тука произлегува дека и децата од родители со низок СЕС можат да имаат повисоки постигнувања ако имаат притисок за високи постигнувања со што се доведува во прашање висината на степенот на образованието на родителите. Истражувањата на D. B, De Baryshe, G. R. Tatterson I D. M. Capaldi покажале дека ниското образование на родителите е поврзано со ниско академско постигнување, недисциплина, асоцијално однесување и други облици кај децата посебно во шестто одделение. Можеме да заклучиме дека високото академско постигнување не можеме да го набљудуваме само низ призмата низ овие две социо-психолошки варијабли изолирани од општиот контекст во кој се развива детето.

D. Baumrind уште во 1967 година во своите истражувања потврдува дека постои висок степен на поврзаност помеѓу личноста на родителите и начинот на кој родителите се однесуваат кон децата. Родителскиот однос кон децата има исклучително значење за постигнување на успех, посебно за исклучително високи резултати. Авторот G. R. Patterson и др. . 1992:333) издвојува пет главни аспекти на родителското однесување: 1. дисциплина, 2. проактивно поткрепување, 3. надгледување на детските активности и односите меѓу врсниците, 4. поделба на активностите во семејството, 5. заедничко решавање на проблемите во семејството. Наведените компоненти можат да имаат заедничко влијание врз постигнување на успехот врз детето, а резултатоте влијаат на карактеристиките на сецата на различни начини. Може да се заклучи смета (Злоковиќ, J., 1998:108) дека посебна важност за високи постигнувања на детето имаат емоционалната клима во семејството и стиловите на воспитување на родителите. Важноста на родителските стилови на воспитување и емоционалниот однос родител дете врз успехот и општо врз високите постигнувања ја истакнуваат E. M. Gardner I G.R. Patterson (1989:223-233). Во овој контекст оди и истражувањето на L. Stenberg (1991:19-36) кое покажува дека авторитативните родители имаат деца кои покажуваат висок училишен успех додека ауторитарните и пермисивните родители ги инхибираат високите постигнувања на децата. Значењето на однесувањето на родителите за постигнување на високи резултати го потврдува и студијата на D. Baumrinds, (1991:56-60) кое сигерира две важни димензии на родителското однесување и тоа: топлина и контрола.

Истражувањата на A. C. Erlicka I A. R. Starya, (1979:20:30) покажуваат дека 24% од учениците кои покажувале низок успех изјавуваат дека нивните родители биле екстремно строги, а додека 53% од учениците со одличен успех одговориле дека нивните родители биле умерено строги.

Заклучок

Кога се имаат предвид заклучните констатации од трудот тие можеме да ги претставиме во две насоки. Едната се однесува на заклчучоци кои се резултата на теориската елаборација и анализа на истражувањата, а другата насока се однесува на личните и други сознанија на авторите на трудот.

Во таа смиисла може да се каже дека развојот на талентот е мултифакторски детерминиран и условен, и дека вистинска е енигма да се одгатне кој е најдоминантниот фактор за појава, развој и остварување на врвни достигнувања на талентот. Секако ќе се потврди тезата дека семејството е најодговрниот агенс на социјализација посебно на рана возраст, но и другите релевантни фактори како што се училиштето, врсниците и поширокатa средина заслужни и одговрни пред себе и општеството за макцимален ангажам кој ќе придонесе за остварување на врвните научни постигнувања. Семејството посебно родители со своето однесување се директен мотив за остварување на талентот и постигнување на врвни научни резултати.

Следна потврдна теза е дека наставникот со целокупниот личен и професионален профил го овозможува, поттикнува, насочува и го регулира понатамошното ниво на развој на високите научни перфоманси. Наставникот со своите педагошки, методско-дидактички, социо-емоционални и други компетенции е потенцијален одлучувачки фактор за појава и развој на талентот кај учениците.

Училиштето со својата организациска, педагошка и друга поставеност ги иницира, развива и насочува креативните потенцијали на надарените и талентораните и е максимално одговрни на патот на развоја на талентот од предиспозиции до реализација на талентот.

Посено е за нагласување на констатцијата дека интеракцијата меѓу предходно споменатите фактори и агенси на социјализација е една вистинска формула за постигнување на врвни научни резултати во едно или повеќе области од човековата активност. Отсутвото на еден од офие фактори во социјалната мрежа на влијанија го проблематизира или отежнува развојот и остварување на талентот.

Наведените заклучоци повеќе отвараат отклолку затвараат дилеми со кои се објаснува развојот и наставнивањето на талентот од потенцијал.

Литература

Арнаудова, В. *"Поттикнување и развивање на креативното мислење со техники на дивергентна продукција"*, Просветно дело, Скопје, 1996

Арнаудова, В., Ачковска - Лешковска, Е., *"Ајде да мислиме како да мислиме",* Детска радост, Скопје, 1996

Арнаудова, В., Ачковска - Лешковска, Е., *"Надарено дете"*, Филозофски факултет, Скопје, 2000

Arar, Lj., Rački, Ž., "*Priroda kreativnosti"*, Filozofski fakultet,Odsjek za psihologiju, 2003

Кеверески, Љ., Николоска, Н. *"Каков наставник им треба на надарените и талентираните деца",* Битола, 2007

Maksić, S. "*Podsticanje kreativnosti u školi",* Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2006

Михајловски, В., *"Основното училиште и надарените деца"*, Педагошки факултет „Гоце Делчев" – Штип, „Биангл", Битола, 2002

Петров, Н., Михајловски, В., *"Креативноста и воспитувањето"*, Биангл, Битола, 1995

Stevanović, M., *"Kreatologija",* EDT, Rijeka, 2002

Кристина Цветаноска
ОУ „Др. Владимир Полежиноски"-Кичево
Професор по Музичко образование
cvetanoskakristina@yahoo.com

КРЕАТИВНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

„Креативноста е неопходен услов за среќен живот на човекот„

Резиме: Креативноста би можела да се дефинира како динамичен човечки феномен, како комуникација со околината, како постојана скепса, како храброст за одење во непознатото и неизвесното, како спремност на ризик, како способност за творештво и создавање на нови оригинални и општествено корисни творби, како можност за самоактуализација и самопотврдување, како пат кон еманципација на личноста, како шанса за индивидуална среќа и социјална благосостојба и како предизвик во смисла на хуманистичка трансформација на иднината. Креативноста се среќава ви различни форми, на пример некоја креативна работа води кон „зголемување„ на постоечките идеи, а друга ја редефинира дисциплината, односно го „пренасочува„ или „преиначува„ самото поле. На пример, Ајнштајн ја реконцептуализирал физиката, а Пикасо ја револуционализирал уметноста. Децата способни за имагинација, местото од каде што тргнува креативниот израз, подобро се снаоѓаат, ја разбираат и се адаптираат на средината во која се наоѓаат. Соодветно, стимулацијата на детето да биде во контакт со својата имагинација и креативен израз ја поттикнува неговата способност за учење и снаодливост. Креативниот израз исто така се раѓа од поголемиот или помал сензибилитет или талент, за одредено креативно изразување.Вродената значи многу, но не е сè. Вложувањето и поддршката се оние аспекти со кои цвета детскиот уметнички израз.

Клучни зборови: креативност, креативнено изразување, талент,

Kristina Cvetanoska
Primary School "Dr. Vladimir Polezinoski" - Kicevo
Professor of Music Education -
cvetanoskakristina@yahoo.com

CREATIVITY IN EDUCATION

"Creativity is a necessary condition for a happy human life"

Summary: Creativity could be defined as a dynamic human phenomenon, as communicating with the environment, as constant skepticism, as the courage to go into the unknown and the uncertain, as willing to risk, as capable of creativity and the creation of new original and socially useful creations, as an opportunity for self-actualization and self-affirmation, as a path to the emancipation of the individual, as a chance for individual happiness and social well-being, and as a challenge in the sense of a humanistic transformation of the future.
Creativity comes in different forms, for example, some creative work leads to "augmentation" of existing ideas, while others redefines discipline, i.e. "redirects" or "redefines" the field itself. Einstein, for example, reconceptualized physics, and Picasso revolutionized art. Children capable of imagination, the place where creative expression originates, are better able to

understand and adapt to the environment they are in. Accordingly, stimulating the child to be in touch with his or her imagination and creative expression fosters his or her ability to learn and be resourceful. Creative expression is also born out of greater or smaller sensibility or talent, for a certain creative expression. The innate ability means a lot, but not everything. Investing and supporting are those aspects with which children's artistic expression flourishes.

Keywords: creativity, creative expression, talent

Вовед

Денес како императив на нашето живеење се повеќе се наметнува неоспорниот факт системот на образованието да ги ослободува креативните потенциајли на човековата свест. Познатиот стручњак за проблемите на образованието Едгард Фор, со право констатирал дека компонентите на креативната работа акцијата и мислењето се парализирани поради искривената визија на човекот и светот, незнаењето, насилствата и колективните психози кои предизвикуваат немоќ и страв од слободата при што акцијата и критичката мисла се уништуваат една со друга. Во тенденциите за современиот систем на образование познатиот стручњак за проблемите на образованието Рихта наведува: "Веќе не станува збор за тоа каква подготовка можеме да му ставиме на човекот во главата или во раката, туку повеќе за тоа што можеме да направиме од секој човек, какви самостојни цивилизациски творечки сили можеме да подготвиме во него за неговиот иден живот".

Во тој контекст и методологијата на педагогијата покрај дескриптивната и експлонаторната функција мора да ја применува и "критичко-ангажирачката функција во нова светлина и футурологија". Така познатиот руски педагог Добров ги наведува се поголемиот степен на подвижност на научното мислење и видно зголемената улога на методологијата на науката со свесно прифаќање на начелата за организираност на творечкиот процес во науката. Мошне индикативно е и следното објективно и предупредувачко искажување на познатиот полски педагог Суходолски: "Досегашните училишни системи во доволна мера не ги експлоатираа природните резерви на способностите кои постојат во општеството... Педагогијата на припрема за животот повеќе беше насочена кон општествената условност на професијата, создавање на подеднакви можности за користење на просветата од сите, но таа не го покрена проблемот на експлоатација на општествените реформи на надареноста".

Проблемот на воспитување на креативноста во нашите училишни средини е актуелен и поради мошне големите кадровски, економски и други промашувања, така што нејзиното развивање и ставање во служба на современата настава ќе значи и огромен чекор напред во надминување на веќе присутната инертна атмосфера во нашите училишни средини, видно намалениот работно-стручен ентузијазам кај наставниците и се поприсутната немотивираност и наставна фобија кај поголемиот дел ученици. Неоспорно дека вложувањата и на минимални средста во поконкретно афирмирање и примена на покреативен Воспитно-образовен стил во нашите училишни средини, повеќеструко ќе му се врати на нашето веќе заморено општество желно за продуктивни творци во сите области од нашето живеење.

Дефинирање на поимот креативност и креативна настава

Истражувањето за креативноста се спроведува повеќе од 50 години, но креативноста сеуште останува мистерија. Како кај интелигенцијата така и кај креативноста , постојат повеќе дефиниции истакнувајќи ги спознајните аспекти на креативноста, личноста, социјалните фактори и развојната еволуција (Runco & Dess, 2001: Stenberg 2004.)

Стернберг (2001) истакнува дека, и покрај нивната варијабилност , дефинициите за креативноста имаат заеднички висок квалитет, нови производи. На пример, некоја креативна работа води кон „зголемување„ на постоечките идеи, а друга ја редефинира дисциплината,

односно го „пренасочува„ или „преиначува„ самото поле. На пример, Ајнштајн ја реконцептуализирал физиката, а Пикасо ја револуционализирал уметноста.

Според поширокиte критериуми творечкото мислење претставува секој мисловен ток кој доведува до нови решенија, кои не се едноставна копија на поранешните сопствени или туѓи решенија.

Според Озимец под креативност се подразбира творештво со кое се создава нешто ново кое вклучува решавање на проблеми на свој начин и откривање на непознатото. Креативноста според истиот автор се засновува на досетливост, проникливост, творечка фантазија, дивергентно и флексибилно мислење, а плодовите на креативниот процес се оригиналните дела, рационализацијата, творечките дела.

Креативноста е црта на личноста која нормално се дистрибуира кај сите деца како способност кај некои во поголема кај некои во помала мера, како стил на животот. Ќе наведеме само дел од авторите кои ја дефинираат креативноста. Така Дамјановски креативната активност ја претставува како "неопходен услов за среќен живот на човекот. Нејзиното развивање е едно од вредносните средства во создавањето на погодна животна атмосфера, ментално здравје и способност за совладување на дневните напнатости и проблеми". Познатиот САД психолог Торенс кретивноста ја дефинира како "процес преку кој личноста станува свесна за некој проблем, тешкотија или недостаток во знаењата, за кое не може да најде научено или познато решение, па личноста бара можни решенија поставувајќи и проценувајќи хипотези, нивна проверка и соопштување на резултатите". Според Колка "креативноста е комбинација на флексибилност оригиналност и осетливост на духот кон идеи, која му овозможува на поединецот да се отргне од вообичаените калапи на размислување и делување и да бара сопствени патишта за решавање на проблемот или изразување на чувствата и мислите". САД психолог Гилфорд за креативниот склоп на личноста нагласува дека тој се манифестира во креативното однесување кое опфаќа откривање, скицирање, пронаоѓање, класифицирање, планирање. Според Валах и Коган креативноста е способност за продукција на многубројни и ретки асоцијации; со креативноста личноста се впушта во ново и непознато што секогаш не води и кон триумф, туку и кон неуспеси, промашувања и конфликтни ситуации.

Во воспитно-образовната работа терминот креативност се поистоветува со креативно знаење, креативно мислење, креативна настава, творечка настава. Во тој контекст Филиповиќ истакнува: "Творечката настава е универзален култиватор на животот и работата, средствата и организационите форми во разработување на креативните потенцијали кај учениците и наставниците... креативноста во наставно-воспитната работа не може да се гледа одделно на една страна на учениците, а на друга страна на наставниците". Укажувајќи дека наставата е творечки процес, Мајл истакнува "Стимулирање на педагошката креативност во одделението и потикнување на заедничкото вреднување". И авторот Мандиќ во својот труд "Иновациите во наставата", една од битните задачи во наставата ја истакнува "максималната развиеност на инвентивноста и креативноста на наставниците и учениците". Со цел кај учениците да констатира на што му асоцира терминот креативност, Медник спровел испитувања и го добил следниот редослед од страна на испитаните ученици:

- оргинално
- нешто ново
- необично
- надареност за откривање и интелегенција

Креативен воспитувач, наставник-креативни деца, ученици

Современата настава и новите наставни модели за истражувачка и креативна настава иницирани од научно-технолошкиот развој ја наметнаа и неопходноста од "образување, профилирање и формирање на креативен воспитувач, наставник".

Поради неоспорниот факт дека наставничката дејност е пред се творечка и истражувачка во секојдневното решавање на различни педагошки проблеми и содржини, ќе се обидеме да наведеме некои од битните претпоставки во примената на покреативен воспитно-образовен стил од страна на воспитувачите на младите генерации во нашата држава-Република Македонија:

-што побрзо надминување на "наследениот менталитет кој за се го окривува општеството и очекува готови решенија од државните органи, како и сестрано образовани способни просветни работници на кои младите ќе им веруваат по логиката на личниот пример, животната доследност и сооднос на зборовите и делата";

-основање на педагошки лаборатории при катедрите, педагошките академии и основните училишта за хоспитирање и изведување на истражувачка експериментапна настава во непосредна корелација со Институтот за Педагогија и Психологија-Скопје.;

-наставникот се повеќе да е "коментатор кој повеќе ќе толкува објаснува и поттикнува", а "помалку да предава готови информации", како и што повеќе наставниците да бидат "воспитувачи одколку специјалисти за пренесување на однапред утврдените наставни програми";

-наставникот се повеќе да е "инспиратор за учење", "терапеут кој со додатни облици ќе им помага на учениците да постигнат успех", како и во улога на "организатор" на современа настава која не може да се замисли без воспитување на креативноста кај децата, учениците;

-наставникот да креира наставни ситуации кои ќе ги развиваат кај децата и учениците мисловните процеси и ќе го "поттикнуваат креативното поведение, да помага во пронаоѓање и формулирање на наставни проблеми и во ниеден момент да не дозволи да завладее стихија и анархија што може да го успори развојот на творечките способности", како и да му дава што поголема слобода напоредно со неговото созревање и со педагошки такт и умеење да ги стимулира сите ученички истражувачки активности како во училишната така и во вонучилишната сфера.

Во интерес на видно усовршување на педагошко-психолошката култура кај наставниците, меѓународното здружение на педагозите и психолозите при УНЕСКО ги изнесуваат следните карактеристики на креативните наставници:

- интелектуална флексибилност, потврдена педагошко-методска вредност, висок степен на самокритичност и самостојност во работата, стремеж за перманентно сопствено стручно усовршување. Способност за правовремена висока мотивација преку предизвикување на проблеми во наставната работа, висока педагошка продуктивност, постојана креативна експлорација и трајна работна и научна флексибилност во рамки на дидактичкиот триаголник: ученик-наставно градиво-наставник, докажана способност за продуктивно прилагодување на барањата на конкретната педагошко-психолошка ситуација во воспитно-образовниот систем, критичност и самокритичност кон сите застарени форми и сфаќања за општествените и научните токови и афинитет кон т.н. педагошка футурологија.

Во контекстот на заложбите на наставниците за креативна настава, ги наведуваме особините кои треба да ги поседуваат наставниците според мислењето на надарените ученици: "висока интелигенција, добро познавање на својот предмет, широка општа информираност, креативност, еластичност на духот, демократски однос со децата, и смисла за хумор".

Битни предуслови и фактори во развојот на креативноста

Во најопшти црти можат да се наведат неколку битни претпоставки без кои ие може да се замисли било какво појавување, натамошно развивање на креативноста како општочовечки значаен потенцијал во општата благосостојба на соодветната држава.

Ќе ги наведеме следниве значајни фактори во развојот на креативноста:

1. Творечко размислување
2. Креативна имагинација
3. Слобода на креативната мисла т.е. отстапување од вообичаеното и впуштање во необично и нестандардно однесување и размислување во активниот однос на сознанијата за светот и проблемите во него.
4. Стимулирање на што поголеми разлики во мислењето
5. Почитување на Сократовската мисла: "Јас знам дека ништо не знам"
6. Почитување на општото животно правило дека "Се е релативно" - Ајнштајн т.е. дека поединецот не треба на ништо безрезервно да му верува па било тоа да се однесува и на најдобри научни аргументирања
7. Факторите на личноста на поединецот
8. Стимулирање на индивидуалното и тимското учење, и работата во групи,
9. Присуство на емотивната компонента во секој вид на творештво;
10. Поволните прилики во соодветната општествена средина;
11. Постоењето на надворешните фактори во општеството
12. Структурата на кадровскиот потенцијал, и квалитетот во начинот на водење на организацијата на работа во стопанството и нестопанството на соодветното општество.
13. Поттикнување на инвентивноста и способност за толеранција и отстранување на непотребните блокади, препреки
14. Присуство на творечка клима во семејството.

Заклучок

Врз основа на досегашниот преглед, креативноста би можела да се дефинира како динамичен човечки феномен, како комуникација со околината, како постојана скепса, како храброст за одење во непознатото и неизвесното, како спремност на ризик, како способност за творештво и создавање на нови оригинални и општествено корисни творби, како можност за самоактуализација и самопотврдување, како пат кон еманципација на личноста, како шанса за индивидуална среќа и социјална благосостојба и како предизвик во смисла на хуманистичка трансформација на иднината.

Децата способни за имагинација, местото од каде што тргнува креативниот израз, подобро се снаоѓаат, ја разбираат и се адаптираат на средината во која се наоѓаат. Соодветно, стимулацијата на детето да биде во контакт со својата имагинација и креативен израз ја поттикнува неговата способност за учење и снаодливост. Кога како родители ние гледаме во детската имагинација и игра, ние гледаме во нивниот внатрешен свет затоа што фантазиите се одраз на детското чуствување на контекстот..

Креативниот израз исто така се раѓа од поголемиот или помал сензибилитет или талент, за одредено креативно изразување. Вродената значи многу, но не е сè. Вложувањето, поддршката и видливоста се оние аспекти со кои цвета детскиот уметнички израз.

Не е потребно да ги имаш најновите боици, медиумот за уметничко изразување може да биде кој било сè додека постои желба, посветеност и поддршка (Живановиќ 2017).

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

[1] Елизабет А. Џордан - „Образовна психологија„ Тетово, 2017

[2] Др. Никола Петров – „Креативноста и воспитувањето„ Битола, 1994

[3] Д-р. Борислав Стевановиќ „Педагошка психологија“ Просветно дело, Скопје, 1963

[4] Верица Стаменова – Трајкова „Психологија“ Универзитет Св Кирил и Методиј, Скопје, 1995

[5] Славица Максич – „ Подстицање креативности у школи„ Институт за педагошка истраживања , Белград 2006

[6] https://www.creativityatwork.com/2014/02/17/what-is-creativity/

[7] Кевересқи Љ. – Николоска Н. „ Каков наставник им треба на надарените и талентираните деца„ 2007, Битола.

[8] https://deca.mk/kolku-e-vazhno-kreativnoto-izrazuvane-vrz-razvojot-na-detsata/

Проф. д-р Мирослав Пендароски
Меѓународен Славјански Универзитет – "Гаврило Романович Державин", Свети Николе, Битола, Р. Северна Македонија
m.pendaroski@yahoo.com

ДИЈАЛЕКТИКА НА ЕДНА ПОСЕБНОСТ: СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ АСПЕКТИ И НИВНАТА ДВОЈСТВЕНОСТ ВО ИНТИМНИОТ И СОЦИЈАЛНИОТ ЖИВОТ НА НАДАРЕНИ ДЕЦА И МЛАДИ

Апстракт

Во самата своја суштина и според самата своја природа, надареноста со сите свои когнитивни, социјални, афективни и културални аспекти, претставува сложен научен и апликативен проблем на денешницата а секако и интересно поле за истражување. Во овој труд акцентот е ставен на суштинска психолошка анализа и теоретска длабинска разработка на социо-емоционалните аспекти на надареноста, особено нивната негативна или потенцијално патолошка страна, со акцент на емоционалните реперкусии кои надарените ги чувствуваат во својот социјален живот. Обемот на трудот не дозволува широк дијапазон на анализа, па затоа акцентот е ставен на научно поддржана елаборација на неколку значајни аспекти на социо-емоционалната област на личноста на надарените деца и млади: тенденцијата кон депресивност, перфекционизмот кај надарените, социјалната адаптираност, социјалната анксиозност и др. Една од најзначајните карактеристики на овој труд е во тоа што авторот дава свој индивидуален печат како психолог теоретичар и практичар, спротивставувајќи ги низ дијалектичката парадигма, двојствените особености на надареноста од аспект на нејзиниот социо-емоционален потсистем.

Клучни зборови: ***надареност, депресија, перфекционизам, анксиозност, социјална прилагоденост***

Miroslav Pendaroski, PhD, International Slavic University – "Gavrilo Romanovich Derzavin", Sv. Nikole, Bitola, R.N. Macedonia; m.pendaroski@yahoo.com

Dialectics of one specificity: socio-emotional aspects and their duality in the Intimate and social life of gifted children and young people

Abstract

At its very essence and by its very nature, gifting in all its cognitive, social, affective and cultural aspects is a complex scientific and applied problem of today and certainly an interesting field of research. In this paper the emphasis is placed on the essential psychological analysis and theoretical in-depth elaboration of the socio-emotional aspects of gifting, especially their negative or potentially pathological side, with emphasis on the emotional repercussions that gifted people feel in their social life. The scope of work does not allow for a wide range of analysis, so emphasis is placed on scientifically supported elaboration of several important aspects of the socio-emotional area of gifted children and young people: tendency for depression, gifted perfectionism, social adaptation ect. One of the most significant features of this paper is that the author gives his own individual stamp as a psychologist theorist and practitioner, contrasting through the dialectical paradigm the dual attributes of gifting in terms of its socio-emotional subsystem.

Keywords: *Giftedness, Depression, Perfectionism, Anxiety, Social Adjustment*

Вовед

За надареноста одамна се зборува и денес таа не претставува никаква недофатлива научна мистерија, ниту пак некаква псевдо-научна конструкција која е обвиткана со недокажаности од основен вид. Имено, оваа појава е истражувана од многуте свои аспекти, уште од времето кога се сметаше за еднодимензионален феномен, воглавно поврзан со коефициентот на интелигенција, па се до поновите концепции кога се увиде дека таа всушност, претставува типичен мултидимензионален научен феномен. Особено некои дефиниции, како онаа на Чудина-Обрадовиќ, ја истакнуваат таа мултидимензионалност и особеност, велејќи дека – надареноста претставува необичност, изврсност во однесувањето, која се огледува во поквалитетниот, подобриот и позначајниот резултат или продукт во споредба со оној кој го постигнуваат останатите поединци со слични карактеристики (Čudina- Obradović, 1991, 9) Ако ја погледнеме и дефиницијата на Американската Асоцијација за надарени деца, под терминот *надарен* се опишува распонот на еден поединец кој покажува, или има тенденција да покаже изврсно, особено ниво на постигнување во едно и/или повеќе подрачја. Тие подрачја, пред се, опфаќаат: општа интелигенција, специфични академски способности, креативно мислење, способност за водство, како и уметнички и психомоторни способности (Webb et al., 2010, 47) На оваа определба, а од аспект на мултидимензионалноста се надополнуваат и проширените определби на Ренцули во кои се наведува дека надареноста, всушност, произлегува од меѓусебното дејство на низа особини на поединецот кои вклучуваат: натпросечни општи и специфични способности, особини на личноста, особено големата посветеност на задачата (мотивација) и голем степен на креативност (според: Čudina-Obradović, 1991, 20) Освен личносните карактеристики и когнитивните способности, надарените поединци покажуваат и специфични интереси, изразена насоченост кон целта (целисходност) (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008, 22-23) Винер (Winner) се надоврзува истакнувајќи дека надарените деца имаат три карактеристики атипични за просечните деца: 1. *Рано созревање* (во многу аспекти порано созреваат од другите деца); 2. Надарените деца се *самостојни* (квалитативно поинаку учат и осознаваат од останатите деца и самостојни се во тој процес) и 3. Надарените деца покажуваат *занос во совладувањето на вештините, поседуваат многу интензивен интерес за одредено подрачје и се многу силно внатрешно мотивирани* (според: Cvetković-Lay, 2002, 37-38) На сиве овие особини се надоврзуваат и уште други кои се од емоционалниот и социјалниот аспект, какви што се: осетливост на занемарување и неприлагодено/асоцијално однесување, агресивност, досада, но и развиена емпатичност (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008, 35, 44); неприфаќање и социјална отфрленост и изолација (Cvetković-Lay, 2002, 104; Čudina-Obradović, 1991, 95-97); перфекционизам, компетитивност и тенденција кон ривалство (Čudina-Obradović, 1991, 95-97); како и изразена фрустрираност и претерана сензитивност (Čudina-Obradović, 1991, 95) и др.

Ако на миг ги погледнеме овие определби, тогаш со сигурност ќе заклучиме дека надареноста недвојбено ја потврдува сопствената мултидимензионалност. Детална анализа нè води до категоризација на особеностите во неколку категории аспекти:

- Интелектуални (општа интелигенција, специфични способности, специфични академски способности, креативно мислење, уметнички способности итн.)
- Мотивациони (посветеност на задачата, високо ниво на мотивираност, разновидни и специфични интереси, изразена насоченост кон целта, занос и огромен интерес, внатрешна мотивираност)
- Емоционални (емпатичност, претерана осетливост, фрустрираност, агресивност, депресивност и др.)
- Социјални (нерилагодено и агресивно/асоцијално и антисоцијално однесување, социјална изолација и др.)
- Личносни (специфични особини на личноста, перфекционизам)
- Развојни (рано созревање и самостојност)
- Психомоторни (способност за надпросечно изведување психомоторни активности, брзо учење на психомоторни дејства и др.)

1. Перфекционизам кај надарените и неговата социо-емоционална компонента

Многу истражувања, довеле до заклучок дека перфекционизмот е честа појава кај надарените деца (Webb, Meckstroth i Tolan 1982., според: Heller и сор., 2000) Она што е интересно е дека уште одамна Терман (1925) а подоцна и други (Galucci, 1988., Richardson i Benbow, 1990., според: Flett, Hewitt, 2002), наспроти тврдењата за перфекционизмот кај децата и младите, покажале низ истражувања дека надарените деца се

подобро социјално прилагодени, а што оди наспроти многу подоцнежни па и денешни тврдења дека надарените се предиспонирани да развијат перфекционизам кој потоа ќе доведе до депресивност, слаба социјална адаптација, тенденција кон самоубиство, изолација, пореметувања во исхраната и низа други бихејвиорални пореметувања. Сепак, постојат и низа спротивставени тврдења дека перфекционизмот ќе ги поттикне здравите и позитивни потреби и мотивацијата за постигнување повеќе отколку асоцијалните и маладаптивни однесувања (според: Flett, Hewitt, 2002).

Ако сега овде ја погледнеме определбата на перфекционизмот како – *поставување на високи внатрешни стандарди и настојување тие да се исполнат а што води неизбежно кон високи постигнувања* (според: Cvetković-Lay, 2002, стр. 145), тогаш ќе можеме да го кажеме следното. Имено, во самата дефиниција е содржана една сосема индивидуалистичка и субјективна димензија, а тоа е фактот дека надарените самите себеси си поставуваат повисоки стандарди, најмногу заради фрустрацијата што доаѓа, поради тоа што, општоприфатените и социјално наметнати стандарди за нив се лесно достижни и остварливи. Ако се вратиме на воведот ќе се присетиме дека кај многу од надарените се среќава едно специфично чувство на досада предизвикано токму од недостатокот на надворешна мотивација, т.е. предизвик кој е сочинет во околностите и задачата. Нашата анализа нѐ води до еден заклучок дека перфекционизмот се создава низ воспитување на еден немирен дух кој е незадоволен поради ниско поставените задачи, стандарди и предизвици, а поради што, поединецот, самиот мора да ја подигне лествичката на предизвикот. Ова би нѐ довело до значаен заклучок за генезата на тоа како настанува перфекционизмот, бидејќи би било наивно и ненаучно (после сите истражувања докажано е дека не постои цврст доказ за вроденост или предиспонираност кон перфекционизам) да веруваме во типичната предиспонираност на перфекционизот кај надарените. Значи, во иднина е потребно да се насочиме кон истражување на воспитната, само-воспитната и еволуциската компонента на перфекционизмот како производ на три елементи:

1. **Воспитно-идентификациски** елемент на перфекционизмот
2. **Само-воспитен/самодетерминирачки** елемент на перфекционизмот и
3. **Еволуциски елемент** на перфекциомизмот

Кога би говореле за *воспитно-идентификацискиот* елемент, би требало да се наведе дека тоа е елемент кој произлегува од воспитната улога на родителите кои потенцирале или не потенцирале, предложувале, поддржувале или непредложувале, односно не поддржувале перфекционистичко поведение. Од друга страна пак, идентификациската страна на овој елемент би не одвела во значењето на тоа дали родителите/старателите/воспитувачите со своето однесување биле или не биле модел за идентификација со перфекционистичко однесување. *Само-воспитниот* или *самодетерминирачкиот* елемент во себе ги содржи сопствените тенденции, само-воспитувања кон перфекционистичко поведение од страна на самото надарено лице. Ова е мошне значаен елемент кој оди во прилог на тврдењата погоре наведени околу тенденцијата перфекционизмот да се подразбере како тенденција кон поставување на високи стандарди и нивно исполнување. Може да се претпостави дека самото чувство на перфецкионизам во однесувањето и/или личноста а кое од друга страна е поттикнувач на мотивацијата поради подигнатите стандарди, ќе претставува своевидна сопствена движечка сила кон уште поголема мотивација да се биде перекционистичен а со тоа и далеку од стандардите на другите, на општата популација. Третиот елемент, *еволуцискиот,* е веќе во сферата на разбирањето на перфекционизмот како последица на една долга човекова бихејвиорална, личноста и когнитивна еволуција, при која низ времето перфекционизмот преживеал, општо земено, бидејќи, најверојатно на надарените луѓе во минатото им било мотивација да продолжат да творат и да се чувствуваат искористени. Од индивидуална, идиосинкратична гледна точка земено, перфекционизмот, најверојатно, преживеал само кај индивидуите кои биле надарени и на кои општите стандарди на дамнешното живеење на примитивниот човек, не им биле доволен предизвик за сопствен развој и исполнетост.

Откако ги разгледавме предложените аспекти/елементи на перфекционизмот, потребно е да потенцираме дека, како и кај речиси сите сложени социо-психолошки феномени, така и кај перфекционизмот, постојат две внатрешно-дијалектички компоненти:

1. **Позитивна компонента** на перфекционизмот и
2. **Негативна компонента** на перфекционизмот

Некои истражувања недвојбено го покажуваат тоа (Parker, 1997., според: Flett, Hewitt, 2002), наведувајќи дека по ретестирање по четири години, некои надарени деца од групата на позитивен перфекционизам

прешле во групата на маладаптивно перфекционистичко однесување. Може да се заклучи дека не може со сигурност да се изведе заклучок за т.н. позитивен или т.н. негативен перфекционизам низ времето, тукуд дека перфекционистичкото поведение флуктуира согласно возраста, социјалните околности, развојот на личноста и други фактори, т.е. дека тоа е сложен, мултидимензионален феномен, впрочем, каква што е и самата надареност, особено во оваа возрасна категорија (деца и млади), кај кои психосоцијалниот и психосексуалниот идентитет сеуште не е дооформен. За да утврдат дали перфекционизмот е позастапен кај надарени деца, како и да утврдат дали постојат полови разлики, Паркер и Милс (1996, според: Siegle, Schuler, 2000) на примерок од 600 надарени ученици од шесто одделение им го задале тестот МПС (Multidimensional perfectionism scale, Frost 1990) и ги споредиле резултатите со 418 врсници со висок социоекономски статус. Резултатите покажале дека разликата била многу мала и дека контролната група била со малку повисоки резултати на перфекционизмот. Освен тоа, резултатите покажале дека не постојат статистички значајни разлики меѓу момчиња и девојчиња (Grabar, 2005, str. 33, 34)

2. Тенденција кон депресивност кај надарени деца и млади

Депресивноста сама по себе е многу комплексна и мултидимензионална појава, исто како и надареноста. Во овој труд ќе зборуваме за депресивност а не за депресија како заболување и психичко невротично или психотично растројство, од причина што сакаме да ја истакнеме поширокаата димензија на овој сложен феномен. Постојат многу научни докази, но и докази од клиничката пракса, дека кон депресија повеќе се склони категории луѓе кои се различни од другите по повеќе аспекти: надарени, интровертни, креативни, луѓе со специфична когнитивна шема итн. Уште одамна, Терман истакнувал дека колку што е поголем коефициентот на интелигенција кај човекот, толку е поголема шансата за социјална неприлагоденост, а тоа прави тој да е посклон кон депресивни состојби, најмногу поради осаменоста (според: Ćingo Huan Mare, 2017). Чинго Хуан Маре, психотерапевт, наведува 4 причини според кои поинтелигентните и понадарените луѓе се посклони кон депресија: 1. *Коефициентот на интелигенција*; 2. *Интровертноста* (таа е правопропорционална со висината на интелигенцијата и овие луѓе во најмала рака се помеланхолични); 3. Надарените луѓе се *поемотивни и посензитивни* и 4. *Докажаната врска меѓу креативноста и менталните болести.*

Ако ја погледнеме оваа определба, веднаш се забележува дека сите овие особености што ги прават надарените посклони кон депресивност и депресивни епизоди, имаат нешто заедничко – тоа е квантитативно поизразената вредност како на интелигенцијата, така и на емотивноста и сензитивноста, интровертниот став и поголемата вулнерабилност (ранливост) на ментални заболувања. Може многу да се теоретизира околу ова комплексно прашање, но како најбазичен заклучок, може да се наведе дека самиот факт што овие луѓе се издвојуваат од останатата популација, ги прави поподатливи на едно само-чувство на посебност, изолираност, неразбраност и поинаква перцепција од страна на околината, особено онаа која не е на доволно високо интелектуално и емоционално ниво за да може соодветно да ја разбере природата на нивната личност.

Ако се навратиме на Терман, ќе видиме дека уште тогаш, според едно негово лонгитудинално истражување, се покажало нешто спротивно од тврдењата погоре навадени, т.е. дека децата со високи академски способности се и подобро адаптирани, имаат поширок интереси, создаваат повеќе пријателства и имаат поуспешна кариера од просечните (според: Cvetkovic – Lay, 2002) Сепак, постојат и спротивни докази дека иако, надарените деца подоцна во животот подобро емоционално и социјално се адаптираат, постои мал но значаен процент на оние од нив кои во возрасното доба страдаат од разни емоционални пореметувања какви што се анскиозност, депресија и др. На пр., едно истражување на Блум и соработниците (Bloom, 1985, според: Cvetkovic – Lay, 2002), во кое се барал одговор на прашањето како изгледало раното детство на 120 луѓе со врвни светски достигнувања во спортот, музиката и науката, покажало дека најважно во постигнувањата било раното препознавање на талентот, дарбата и поддршка на истите од страна на родителите, семејството. Блум открил мал, но повторно значаен процент на надарени деца кои имале сериозни психички потешкотии (анксиозност, депресија и др.). Еден од важните заклучоци е дека причините за депресивноста и другите психички пореметувања кај надарените не се разликуваат од причините кај другата популација и дека тие се врзани со конфликти во семејството, семејна патологија и др. Сето ова нѐ наведува на дилема и прашање, ако е така, тогаш колкав е процентот со кој надареноста самата по себе каузално дејствува врз појавата на депресивност? Тешко е да се даде одговор на ова прашање од повеќе причини. Прво, не можеме во реалниот живот така едноставно да ги

разграничиме дејствата и влијанијата на генетскиот фактор, семејното воспитување, влијанијата на околината и другите релевантни варијабли кои секако имаат голем удел во појавата на депресивноста. Второ, индивидуалните разлики кај надарените луѓе се поголеми од личносните и семејните сличности меѓу нив, токму поради специфичноста на оваа популација, различните животни искуства а и поради комлкесноста на самата индивидуална форма на надареност. Трето, контрадикторните наоди од многуте истражувања кои одат во крајности – или се покажува дека надарените навистина значајно се посклони кон депресивност или пак дека тие се подобро социјално адаптирани, имаат успешни кариери и др., што секако дејствува различно врз состојбата на депресивност. Четврто, влијанието на воспитувањето и семејната рана поддршка (која несомнено е многу важна) и успехот на надарените кои се развивале во такви услови кој следи, не се доказ дека кај тие луѓе нема да се јави подоцна во животот состојба на депресивност. На крај на краиштата самиот факт на успехот не е доказ и факт за менталното здравје и добросостојба кога знаеме од клиничката пракса дека и најуспешни луѓе кои ја уживале сета поддршка како од семејството така и од поширокатa околина, сепак подоцна во животот развиле социјална неадаптираност, социјална анксиозност па и депресија.

Кајсер и Берндт (1985, според: Vidovic, 2000) испитувајќи ги надарените адолесценти од 14 до 17 години, дошле до наоди дека кај овие надарени млади се среќава нешто малку повеќе депресивност и осаменост во споредба со контролните групи, но податоците не биле статистички значајни. Исто така и во истражувањето на Бумбер (2003) се дошло до заклучок дека не постои статистички значајна разлика во депресивноста меѓу надарени и ненадарени ученици. Оваа студија утврдила и дека нема значајна разлика меѓу машките и женските ученици по прашање на депресивноста.

Се на се, може да се заклучи дека повеќето студии заклучиле дека не постојат статистички значајни разлики во степенот на депресивност кај надарените и просечните деца и млади, но дека сепак постои одредена разлика која не смее да се занемари. Овде би направиле и мала анализа на ова прашање. Имено, значајноста не секогаш лежи во бројките, статистиките и процентите, односно, во овој случај, сметаме дека позначаен е фактот дека таква разлика постои и дека не треба да биде занемарена. Зошто ова прашање е важно и покрај незначителните разлики во процентите?! Значајноста на овие мали разлики се наоѓа во прашањето која е причината за таа разлика, и, зошто, поради што надарените се посклони кон депресивност и ментални заболувања?! Која е основата кај оваа популација која од социо-психолошки аспект ги зголемува шансите за јавување на депресивност кај нив? Може да се издвојат неколку претпоставки кои произлегуваат од деталната анализа на овие прашања а доаѓаат како од истражувањата така и од клиничката пракса во работа со деца и млади кои се надарени. Тоа би биле следниве претпоставки:

- Надарените се застапени во многу мал процент во општата популација и со самото тоа тие се видливи, препознатливи и издвоени од/за околината, што го зголемува нивното чувство на различност кое понекогаш ги води во еден од двата екстреми: чувство на посебност, гордост и самодоверба или пак чувство на осаменост, изолираност, неразбраност итн.
- Високиот коефициент на интелигенција, свесноста, како и специфичната перцепција на стварноста кај надарените создаваат појасна слика за појавите во нив самите и во околината а што повратно е можно да дејствува во правец на деилузионираност за светот и луѓето, состојби на разочараност, очај и сл., како и чувство дека другите не би ги разбрале или на нивните перцепции и разбирања на појавите чудно би гледале и би ги сметале за поинакви, дека живеат во друг свет и др. Сето ова повратно дејствува врз зголемување на чувството на очај, беспомошност, неразбраност и осаменост, кои пак од друга страна се аспекти и елементи на една депресивна состојба и светоглед.
- Надарените деца и млади порано созреваат емоционално а со тоа се доведуваат во ситуација многу пред своите врсници да разберат како функционираат афективните појави и односи меѓу луѓето. Оваа комплексна меѓузависност на свесноста, емоционалната рана зрелост, посебноста и индивидуалитетот, кај овие лица доведуваат до, условно речено, прерана изживеаност, искусност и сфаќање на суштината на сложените социо-психолошки и емоционални појави, што потоа придонесува повторно кон чувство на издвоеност од останатите.
- Неразликувањето кај поширокатa популација околу прашањето кое дете е надарено а кое е трудољубиво и само многу учи, придонесува кон тоа другите деца на надарените да гледаат со потсмев, да ги нарекуваат бубалици и сл., а, што се подразбира, придонесува овие деца да бидат избегнувани, навредувани, напаѓани, изолирани, па дури и игнорирани. Овие поведенија на

околината придонесуваат надареното дете/ученик да се почувствува исфрлено и дискриминирано.

- Надарените деца и млади имаат многу различни интереси и мотиви од своите врсници со што тие всушност, немаат погодна средина каде што би биле разбрани, прифатени и каде би можеле да најдат сродни души, пријатели и поддржувачи. Обично, другите деца на нив гледаат како на чудни, поинакви, аутистични и сл., поради што ги избегнуваат, а тоа кај надарените деца предизвикува одредена форма на депресивност, не толку заради неприфатеноста колку поради неразбраноста. Многу е важно на ова место да се истакне дека кај надарените деца и општо луѓе, не е толку изразен мотивот за дружење и припаѓање, но, она што придонесува кон депресивни чувства и состојби е повеќе нивното неприфаќање од околината такви какви што се. Поради сето тоа, некои од надарените деца и млади, особено оние поемотивните, помислуваат дека нешто не е во ред со нив, дека се чудни, неадаптирани и сл., а кое што секако повратно влијае на едно чувство на осаменост, тага и депресивност, проследено со апатично однесување и уште поголемо повлекување во социјалните односи и општествените текови. Со тоа повратно се зголемува интровертираниот став кон околината и се поголемата само-изолација. Тој маѓепсан круг треба многу повеќе научно да се истражи за да дојдеме до поверодостојни и позначајни резултати по ова прашање.

На крајот од овој дел сосема е јасно дека депресивноста произлегува не толку од сопствените ставови, мислења и чувства за себеси кај надарените, туку повеќе од социо-психолошките варијабли поврзани со перцепцијата и (не)прифаќањето од околината. Токму затоа, во последната глава што следи ќе стане збор за социјалната анксиозност кај надарените која е тесно поврзана како со депресивноста така и со перфекционизмот кај оваа популација.

3. Социјална анксиозност кај деца и млади надарени

Од низата истражувања во областа и од достапните теоретски концепции, може да се заклучи дека по прашањето за социјалната анксиозност кај надарени деца и млади, се издвојуваат две категории наоди и концепции:

- Наоди кои говорат во прилог на тезата дека надарените деца и млади се подобро социјално адаптирани и помалку социјално анксиозни и
- Наоди кои говорат во прилог на тезата дека сепак, надарените деца и млади послабо социјално се адаптираат и покажуваат повисоко ниво на социјална анксиозност и неадаптираност.

Сепак, оваа генерална определба е само една груба поделба на опонентните сфаќања на една толку сложена и комплексна проблематика која има свои, како емоционални, така и социјални и когнитивни компоненти.

Имено, одреден број автори, сметаат дека надарените деца се подобро прилагодени од нивните просечни врсници. Тие веруваат дека токму надареноста овие деца ги штити од неадаптираноста во социјалната средина, бидејќи тие подобро се разбираат самите себеси и другите токму заради когнитивните способности кои ги поседуваат. Авторите уште додаваат дека овие деца полесно се носат со стресот, конфликтите и нееднаквиот развој (Versteynen, 2001) Некои истражувања, како она на Браух, Леман и Ердвинс а и многу други, истакнуваат дека децата и младите кои се надарени, ги користат позитивните аспекти на надареноста во поглед на адаптацијата на околината, и на овие способности се гледа од аспект на тоа дека тие овозможуваат поголема свесност за условите и околностите во околината и нејзините барања. Мора да се признае дека овие тврдења не се без логичко објаснение, поради едноставниот факт, дека, условно кажано, надарените се секогаш еден чекор напред, па дури и цело ниво напред, токму заради можноста за поголема себе-свесност и свесност за околината.

Но, на другата страна на истото прашање, се наоѓаат цела плејада истражувачи, теоретичари и практичари кои го тврдат спротивното, т.е. дека кај надарените деца постои поголем ризик за лошо прилагодување, токму поради истиот фактор – нивната поголема свесност. Според некои автори, како на пр. Верстејен (Versteynen, 2001), кој патем го поддржувал и спротивното стојалиште (како што е посочено во претходниот пасос), надарените деца поради сопствените когнитивни способности се поосетливи на интерперсоналните конфликти и доживуваат повисоко ниво на стрес од своите врсници, а што повратно предизвикува послаба социјална адаптација (Versteynen, 2001) Слични согледувања истакнува и

Дабровски (според: Heller et. al., 2000), кој исто така ја нагласува компонентата на поголема свесност кај овие деца која е засилена со емоционална компонента и со физичка и интелектуална активност. Важно е да се истакне, дека, според авторот, ваквите хиперсензитивни манифестации кај овие деца не се последица на никакви бихејвиорални и/или емоционални проблеми, туку, дека, едноставно, тоа е дел од личноста на надарените деца, кои поради сето тоа делуваат во однесувањето како да се на ниво на адолесценти а не на возраст на која хронолошки се наоѓаат. Се на се, како популација, надарените се повеќе склони кон превземање ризик, поосетливи се на мислењето на другите и нивните чувства и честопати изразуваат идеализам и смисла за социјална правда. Исто така, понезависни се и покомпетитивни (Brown, 1995., според: Heller et. al., 2000) Ако на сето ова му се додаде несинхрониот, т.е. невоедначениот афективен и интелектуален развој, т.е. интелектуалниот развој честопати го надминува емоционалниот, лесно е да се заклучи дека околината очекува од надарените деца посериозно однесување, т.е. поголема емоционална зрелост, не бивајќи свесна дека се само деца. Оттука, произлегува, дека всушност, проблемите со социјалната адаптација кај надарените деца и млади не е само нивен емоционален, интимен и персонален проблем, туку е подложен на социјалното влијание поврзано со очекувањата на околината а што дополнително го зголемува т.н. социјален притисок за брза и целосна нивна адаптација, што, од трета страна пак, се коси со нивната афективна незрелост во сооднос со впечатокот кој го оставаат врз околината со својот значаен когнтиивен развој. Ова на интимно ниво кај овие деца и млади создава социјална анксиозност токму проади инконгруентноста, нескладот помеѓу очекувањата на околината, нивните лични преференции и можностите да се изразат афективно во ситуации кога когнитивно целосно ги разбираат социјалните околности на кои се адаптираат, но, нивниот афективитет, заостанува зад таа интелектуална свесност.

Бидејќи надарените се исто така и повеќе самокритични (Anderholt-Eliot, 1987, според: Heller et. al., 2000), токму заради високите аспирации кои си ги поставуваат, на што се надоврзува и особината наречена *мултипотенцијалност*, под која се подразбира успешност на многу различни подрачја. Интересно е да се спомене, дека, особено на нашите простори, каде сеуште постојат влијанија на едно општествено уредување во кое се поттикнуваше унифицираноста и просечноста, особените истакнувања кај надарените не секогаш се дочекуваат со одушевување, туку, напротив, на таквите деца и млади се гледа како на некои поединци кои премногу се истакнуваат, себични се, па дури и наметливи. Ваквиот систем на меѓуповрзани садови, каде што се испреплетуваат, од една страна, силно изразените аспирации, способности и потреби на надарените, и, од друга страна, ограничените поимања и неразбирањето кај околината, создава маќепсан круг во кој надарените се чувствуваат осамени, социјално изолирани и неадаптирани и секако постануваат хиперсензитивни а со тоа и социјално анксиозни.

Алан и Фокс (1979), можните афективни проблеми кај надарените ги категоризирале во три групи фактори:

1. **Срединski**
2. **Интерперсонални** и
3. **Интраперсонални** (според: Grabar, 2005)

Вака наведените категории многу јасно ги наведуваат трите изворишта на афективните потешкотии кај надарените деца и млади за кои погоре, всушност, стана збор. Како заклучок на овој дел, сепак, треба да се истакне дека сеуште не постојат статистички значајни разлики меѓу надарените и просечните по прашање на социометрискиот статус а што е адекватна мерка за социјалната адаптација. Некои истражувања на овие простори, како она на Мајсторовиќ (Majstorovic, 2015), наведуваат такви резултати.

Но, ваквите резултати не треба да не заведат дека и статистички незначајните разлики кои сепак постојат, треба да се занемаруваат. Напротив, тие треба многу сериозно да се земат предвид, особено од аспект на психолошката работа со надарените кои покажуваат различни форми на социјална анксиозност, неадаптираност или било која друга форма на емоционална проблематика во своето севкупно функционирање во околината.

Користена литература

1. Bumber, Ž. 2003. Razlike u depresivnosti s obzirom na darovitost, spol, dob i školski uspjeh ucenika. Zagreb: SVEUILIŠTE U ZAGREBU, FILOZOFSKI FAKULTET, ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU, Diplomski rad.
2. Cvetković – Lay, J. (2002), Darovito je, što ću sa sobom? Zagreb: Alinea.
3. Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008.), Darovito je, što ću s njim? Zagreb: Alinea.
4. Flett, G.L., Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism; Theory, research, and treatment. Washington, DC, American Psychological Association
5. Grabar, M. 2005. Nadarenost i neurotski perfekcionizam kod osnovnoškolaca. Zagreb: SVEUILIŠTE U ZAGREBU, FILOZOFSKI FAKULTET, ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU, Diplomski rad.
6. Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R.J., Subotnik, R.F.(2000). International handbook of gifteness and talent; second edition. Oxford, Elsevier Science Ltd.
7. Majstorovic, I. 2015. SOCIOMETRIJSKI STATUS DAROVITIH UČENIKA U RAZREDNIM ODJELIMA. SVEUILIŠTE U ZAGREBU, FILOZOFSKI FAKULTET, ODSJEK ZA PEDAGOGIJU, Diplomski rad.
8. Siegle, D., Schuler, P. A., (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. Roeper Review, 0278-3193, Vol. 23, Issue 1.
9. Webb, J. T. et sur. (2010), Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih: ADHD (poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću), bipolarni afektivni poremećaj, OCD (opsesivno-kompulzivni poremećaj), Aspergerov sindrom, depresija i ostali poremećaji. Zagreb: Veble commerce.
10. Versteynen, L. (2001), Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say?, The New Zealand Journal of Gifted Education [online], 13 (1), str. 1-8.
11. Vidovic, E. (2000.). Darovitost, školski uspjeh i neki aspekti samopoimanja. Diplomski rad, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zagreb.
12. Čudina-Obradović, M. (1991), Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.

Интернет извори:

www.bizlife.rs. Marre, C., H. 2017. PSIHOLOGIJA: Veza između INTELIGENCIJE i DEPRESIJE.

Драгана Трпезановска Вржовска
ОУ „Гоце Делчев"-Битола
Професор по математика
dtrpezanovska@yahoo.com

ПОТТИКНУВАЊЕ И РАЗВОЈ НА КРЕАТИВНОСТА КАЈ МАТЕМАТИЧКИТЕ ТАЛЕНТИ

Резиме:

Согледувајќи ги истражувањата кои покажуваат дека креативното размислување вклучува создавање на нови врски помеѓу различни региони на мозокот, што се постигнува со негување на различни вештини за размислување, во овој труд ќе се обработат фазите и карактеристиките на креативноста во функција на развој на математичкиот талент. Креативното размислување значи да гледате нешто на нов начин „размислување надвор од кутијата" (*"think outside the box"*). Креативноста на математичките таленти е развиена на многу повисоко ниво од другите ученици така што за одреден проблем – математичка задача, тие можат да најдат повеќе решенија и можат да го решат проблемот дури и на начин на кој никој не го решил. Затоа во овој труд ќе разгледуваме практични задачи по математика кои би требало да се применуваат во основното образование за созревање и развој на креативноста кај математичките таленти.
Клучни зборови: креативност, креативно размислување, математички талент

Encouraging and developing the creativity in mathematical talents

Summary:

By taking into consideration research which shows that creative thinking involves the creation of new connections between different regions of the brain, which is achieved by fostering different thinking skills, in this paper I will elaborate on the stages and characteristics of creativity as a function of developing mathematical talent. Creative thinking is about looking at something in a new way 'thinking outside the box'. The creativity of mathematical talents is developed at a much higher level than other students so that for a given problem - a mathematical task, they can find more solutions and can solve the problem even in a way that no one has solved it before. Therefore, in this paper we will look at practical mathematics tasks that should be applied in primary education for the maturation and development of creativity in mathematical talents.
Keywords: creativity, creative thinking, mathematical talent

Вовед

Креативниот инстинкт е алатка која се користи уште од најрана возраст. Наједноставен пример за тоа се малите деца кои со својата имагинација се користат во различни ситуации при нивната игра, за нив картонската кутија станува автомобил, тревата станува храна, со играчките разговараат како да се живи.

Креативноста е поврзана со многу фактори, вклучувајќи погодна околина, идеални соработници, особини на личноста, сентименталност, па дури и потрага по духовни музи. Истражувањата покажуваат дека креативното размислување вклучува создавање на нови врски помеѓу различни региони на мозокот, што се постигнува со негување на различни вештини за размислување и намерно изложување на нови искуства

и учење. Креативното размислување значи да гледате нешто на нов начин. Тоа е самата дефиниција за „размислување надвор од кутијата“ (*˝think outside the box˝*).

Според британскиот видео раскажувач Адам Востбруко, сите имаат талент и креативност, која може да се научи и унапреди, само е потребно трпение. Луѓе кои се интелегентни, но на кои им фали креативност треба да имаат „отворен ум˝ и да размислуваат за повеќе теми во исто време. Тој советува дружење со луѓе кои го стимулираат и инспирираат скриениот потенцијал на секого.

Како што децата созреваат и се движат низ образовниот процес, креативноста може да се задуши како ненамерна последица. Учениците се плашат да прават грешки ако добиваат само признание за давање одговор каков што наставникот бара, отколку да даваат одговор врз база на оригинално размислување и идеи. Учениците брзо учат да погодат каков одговор очекува наставникот, а тоа ги спречува да бидат подготвени да прават грешки. Креативноста се карактеризира со способност да го согледа светот на нови начини, да пронајде скриени модели, да создава врски меѓу навидум неповрзани феномени и да генерира решенија. Креативноста вклучува два процеси: размислување, потоа производство.

Во овој семинарски труд ќе се обработува креативноста, што таа претставува и кои се фазите на креативното размислување. Исто така ќе бидат прикажани и примери на задачите за развивање на креативното размислување на учениците како и на математичките таленти, што би требало да ги има повеќе во наставната програма. Со овие задачи може да се покаже еден вид на забавна математика што секој би ја сфатил како игра, без да развива аверзија кон содржините.

Основни карактеристики на креативноста во функција на развој на математичкиот талент

Креативноста претставува значаен дел од надареноста и се состои од креативни способности и креативна мотивација (Дочкал, Лазнибатова и Ковач, 1992). Во детството, креативноста на надарените деца т.е. самиот талент се манифестира преку широк интерес и практика на голем број различни активности. Креативноста се дефинира како својство на поединецот, преку особини на личноста, како карактеристики на однесувањето или карактеристиките на одредени достигнувања и производи. Креативност има различни значења во различни средини, култура, општествени системи, образовни и професионални групи, семејства, па дури и меѓу поединци во различни фази од животот

Во опсервацијата на карактеристиките на одликите или карактеристиките на креативноста и креативното решавање на проблемите постојат различни класификации. Тоа се резултат на нивните теоретски и емпириски пристапи во педагошката практика. Според поголем број на автори се наведува следната класификација на карактеристиките на креативноста:

- Флуентност
- Флексибилност
- Оригиналноста
- Редефиниција
- Осетливоста на проблеми
- Творечката фантазија

- Отвореност кон нови искуства
- Елаборација
- Толеранцијата кон неодредености
- Креативна генерализација
- Креативна диференцијација

Едни од најважните способности на човекот се способноста за увид и дивергентено размислување. Овие две способности се сметаат за базични во креативениот процес. Субјективно, увидот се случува одеднаш и способностите кои се активираат при увид се истакнување нови информации, споредување нескладни информации и нивна поврзаност, употреба на аналогија. (Стернберг, 1996).

Дивергентното размислување честопати се поврзува со потенцијалот за креативно размислување, како когнитивен процес кој може да доведе до креативни идеи, процес спротивен на конвергентното размислување што доаѓа до конвенционални идеи и решенија. Тестовите за различно размислување се проценуваат врз варијаблите на бројот на идеи, оригиналност (иновации, необични идеи), флексибилност (разновидност на тема меѓу идеите), квалитет, елаборација и соодветност.

Дивергентното размислување може да оди во различни насоки и не мора да резултира во креативни идеи. Резултатите може да се разликуваат од умерени до екстремни неконвенционални идеи.

Начини за развивање на креативното размислување во училница

Како што можеме да заклучиме учењето вклучува предизвик и подобрување на разбирањето со тоа што ги тера учениците да размислуваат напорно. Понекогаш, за да разбереме нови концепти и да ги проширие перспективите, нашите пристапи кон размислување треба да бидат креативни, имагинативни и поразлични. Една карактеристика на креативниот процес што го прави особено моќен е тоа што не бара само знаење и разбирање на доменот што се испитува, туку и подготвеност да се запраша и да не биде ограничен со постоечкото знаење. Учениците треба да разберат дека со поставувањето на прашања можат да го формулираат сопственото мислење, а имагинацијата може да игра важна улога.

Училиштата кои се успешни во стимулирање на креативно учење:

- го вреднуваат креативниот и иновативен придонес на учениците,
- не ја пренатрупуваат наставната програма, тие се фокусираат на длабочина, како и ширина,
- тие ефикасно управуваат со времето, обезбедуваат можности за учениците да истражуваат, се концентрираат на подолг временски период, размислуваат, дискутираат и прегледуваат,
- од студентите се очекува да размислуваат длабоко за материјалот што го учат и да направат врски помеѓу теми,
- развиваат кодекси за однесување и постапки во училницата кои ја вреднуваат и промовираат креативноста.

Креативниот процес бара време и соработка, така што создавањето на време за креативно размислување е важно. Поттикнување на креативна клима во училиштето,

поддржувајќи креативен професионализам на наставниците е уште една тема која треба да биде разгледувана. Многу е тешко наставникот да биде креативен доколку ги следи пропишаните наставни планови и има малку или нема простор за сопствено креативно учење во нивната наставна практика. Наставни програми, учебници и материјали за поддршка на наставниците се исклучително важни за помагање во структурата и поддршката на учењето, но исто така треба да се дозволи професионална креативност на наставникот.

Понатаму се наброени неколку начини кои можат да ги применуваат наставниците за поттикнување на креативното размислување и стимулирање на математички надарените ученици.

1) Пренесете ја креативноста како дел од учењето

Направете училница која ја препознава креативноста. На таблата покажете различни начини на решавање на проблемот, или креативни техники преку кои учениците сами ќе дојдат до решението и ќе им се развие поголема мотивација за решавање на наредниот проблем.

2) Помислете на креативноста како вештина

Слично како снаодливост и инвентивност, тоа е помалку карактеристика и повеќе стручност што може да се научи. Ако гледаме на овој начин, работата како едукатори е да се најдат начини да се поттикне употребата на креативноста во математиката. Целта е креативноста да се разбие во помали сетови вештини како би ја користеле математички надарените ученици секојдневно.

3) Размислете за тоа како во училницата се користат дивергентно и конвергентно размислување

Стандардизираните тестови прават одлична работа за мерење на конвергентно размислување кое вклучува аналитичко размислување или логички одговори со еден точен одговор. Дивергентното размислување разгледува како ученикот може да користи различни начини за пристап кон проблемот. Потребно е да се користи асоцијација и разновидност на мислата. Треба да дизајнираме задачи кои ги разгледуваат двата типа на модели на размислување. Со тоа ќе можиме да влеземе подлабоко во размислувањата на секој ученик и ќе го следиме принципот на размислување на математички надарените ученици.

4) Воспоставете експресивна слобода

Во училницата средината мора да биде место каде што учениците се чувствуваат безбедно да ги споделат новите идеи. Дозволете флексибилност и создадете норми кои ја промовираат креативноста. Математичките таленти сакаат да експериментираат со математичките задачи и математичките формули, па треба да му се дозволи да ги комбинираат и да ги развиваат сетилата барајќи ново решение за задачата.

5) Соберете ресурси

Образованието се труди што повеќе да обезбедува ресурси за работа со математички надарените ученици, но сепак наставникот е тој кој се ангажира и бара ресурси кои му се потребни за работа. Постојат ресурси кои ја поттикнуваат креативноста во процесот на решавање на проблемите. Универзитетот во Грузија, обезбедува низа неверојатни ресурси поврзани со тоа како да се промовира креативност на практични начини. Исто така, дава листа на програми и организации кои можат да помогнат во процесот.

Доколку децата ја работат темата Геометрија, може од картони и картонски кутии да ги моделираат 3Д формите со што ќе научат повеќе за нивниот изглед надворешно и внатрешно.

6) Дајте им на учениците време да поставуваат прашања

Организации како CCE – Creativity, Culture and Education (креативност, култура, образование) предлагаат наставниците да вклучат можности за учениците да поставуваат прашања т.е. да креираат лекции каде што учениците ќе бидат тие што ќе го водат часот, со помош на прашања и одговори.

7) Поттикнете ја љубопитноста и мотивацијата

Разбирајте што е важно за учениците. Интересот на математичките таленти е одлично место за започнување на она што го движи сопствениот резервоар за размислување. Најдете инспирација од нивниот свет. Креативноста е суштинска по природа. Обидете се да ја промовирате креативноста со зачекорување во нивното гледиште за да најдете што ги мотивира.

Заклучни согледувања

За започнување на креативниот процес, прво и најважно, потребна е љубопитноста. За човекот да се впушти во нешто што го заинтригирало, потребна е *храброста*. Храброста е потребна за да се остане до крајот во процесот на креирање, без разлика на околностите, ситуациите во кои ќе се најде. По кое што следи дека е потребна *истрајност* за нешто вистински да се реализира, истрајноста и секако постојаната *жед* која несомнено буди незапирлива желба за уште повеќе. Човекот учи од грешките и повторно и повторно импровизира врз нив, вадејќи го максимумот од се што ќе се најде на патот до конечната креација.

Резултатите од голем број истражувања покажуваат дека наставниците кои се успешни во развојот на таленти и креативност на своите ученици имаат квалитети на генерално добар наставник. Учител кој е успешен во работата со сите деца има ист или сличен атрибут; нивниот успех може да се сумира како способен да организира настава за да ги фиксира способностите на учениците и да ги поддржи нивните интереси и креативност.

Со цел да се обезбедат подобри услови за индивидуален развој на сите ученици, неопходно е да се редефинираат наставата и учењето. Исклучително достигнување е

резултат на интензивна и постојана обука, искуство и практика во збогатеното опкружување и затоа потребна е соодветна поддршка и насоки во раното детство и дома и во предучилишни установи. Психологијата на учење нуди знаење за оптимална средина за учење на надарени деца.

Позитивната креативноста треба да се стимулира, да се наградува и да се работи на неа. Дозволувајќи им на талентираните ученици да бидат слободни во размислувањата и да ја развиваат својата креативност, голема е веројатноста да постигнат успех. Вреднувањето на креативноста на математичките таленти може да доведе до откривање на нови решенија, нови методи, полесни начини на решавање на проблемот па дури и измислување на некое ново оргинално правило за решавање на задачи.

Користена литература:

- Podsticanje kreativnosti u školi / Slavica Maksić. – Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2006 (Beograd: Čigoja štampa). – 260 str.: ilustr.; 24 cm. – (Biblioteka Istraživački radovi; 91)
- Славица Максиќ , Виолета Арнаудова- Вреднување на креативноста во училишната средина
- Cropley, A.J. (1996) Recognizing creative potential: An evaluation of the usefulness of creative tests. High Ability Studies
- Cropley, A.J. (2000) Defining and measuring creativity: Are creativity test worth using? Roeper Review
- Mr Milena M. Stojanović Stošić- Development of children’s creative abilities in arts education by applying tectile, visual and auditory stimuli
- Ljiljana Arar, Željko Raćki Sveućilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju

М-р Јана Четелева Белевска
ceteleva@yahoo.com

КРЕАТИВНАТА НАСТАВА И ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАДАРЕНИТЕ, ТАЛЕНТИРАНИТЕ И КРЕАТИВНИТЕ ВО МУЗИЧКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Резиме

Во времето во кое живееме, големо внимание се посветува на креативноста и развојот на креативноста. Во трудот се разработува феноменот на креативност и особено внимание се посветува на моделите на наставата со надарените, талентираните и креативни ученици во музичкото образование. Феноменот на креативност привлекува големо внимание во наше време. Во иднина, на човештвото сè уште ќе им бидат потребни генерации кои се креативни. така што развојната креативност и креативното размислување се основата на секој модерен систем на образование.

Во трудот ќе се приложат начини за поттикнување на креативноста кај музичките таленти, ќе се приложат примери од искуство со работа со надарени деца стекнато во Америка и во Државното музичко училиште во Битола.

Целта на трудот е да послужи на идните генерации за подобрување на креативната настава која има за цел да обезбеди оптимални услови за максимален развој и квалитетната и ефикасна работа со надарените ученици.

Клучни зборови : Креативност, надарени и талентирани, емоционални компетенции, емоции, креативност во музичкото образование,

Jana Cheteleva Belevska
ceteleva@yahoo.com

CREATIVE TEACHING AND EDUCATION OF GIFTED TALENTED AND CREATIVE STUDENTS EDUCATION IN MUSIC

Summary

In the time we live in, great attention is paid to creativity and the development of creativity. The paper elaborates on the phenomenon of creativity and pays particular attention to the models of teaching with gifted, talented and creative students in music education. The phenomenon of creativity attracts much attention in our time. In the future, humanity will still need generations of creatives. so that developmental creativity and creative thinking are the foundation of any modern education system.

The paper will explore ways to foster creativity in music talent, provide examples of work with gifted children gained in America and the State Music School in Bitola.

The purpose of this paper is to serve future generations to improve creative teaching that aims to provide optimal conditions for maximum development and quality and efficient work with gifted students.

Keywords: Creativity, gifted and talented, emotional competences, emotions, creativity in music education,

1. Вовед

Во времето во кое живееме, големо внимание се посветува на креативноста и развојот на креативноста. Во трудот се разработува феноменот на креативност и особено внимание се посветува на моделите на наставата со надарените, талентираните и креативни ученици во музичкото образование. Феноменот на креативност привлекува големо внимание во наше време. Во иднина, на човештвото сè уште ќе им бидат потребни генерации кои се креативни. така што развојната креативност и креативното размислување се основата на секој модерен систем на образование**.** Наставната работа со надарените ученици е еден од најголемите предизвици на современата дидактика. Комплексноста на овој проблем произлегува од фактот дека успешната наставна работа со надарените е зависна од специфичноста на образовните потреби на надарените студенти и можностите за задоволување на истите преку постојни нови содржини и форми на работа (Недејковиќ 2000). Поради оваа причина, наставата мора да обезбеди поволни дидактичко-методолошки поттикнувања со кои ќе се оди во пресрет на охрабрувањето, развојот и унапредувањето на надареноста.

2.Креативност

Креативноста е сложен поим и многу филозофи, научници, психолози се обидуваа да ја разберат и објаснат креативноста и процесот на креативност, секој на свој начин. Креативноста потекнува од латинскиот збор Creativus, creatio, а тоа значи и можност и способност да се пронајдат нови решенија, да се разгледаат проблемите од нов агол, нови погледи, нови идеи од социјална, духовна, естетска, научна вредност.

Богумил Карлаварис смета дека креативност е „Комбинација на интелектуални црти, карактеристики на личноста, мотивација, емоционалност и други фактори кои, во нивната концентрација и ориентација, се основа за креативни достигнувања.” (Karlavaris i Kraguljac, 1981)

Креативноста ја нагласува новината или оригиналноста на создавање нови комбинации.Во познати форми во поезијата, музиката, сликарството, реорганизирање на феномени или теоретски погледи во науките. На некој начин креативни идеи претставуваат повторени формулации (реформации) на претходно познати идеи. Креативност и креативни пристапи се всушност идеи што прават нови врски,комбинации или размислувања помеѓу веќе познати идеи и цели. (Đorđević, 2011)

Сите имаат индивидуални креативни вештини , како што смета Келвин В.Тејлор , и тие се разликуваат:

а) во степенот на креативност;
б) во областа на креативно дејствување и начин на реализација;
в) и во тоа што кај некои поединци потенцијалната креативност не успева да се развива.

3.Креативната настава на надарените и талентираните

Денес, развојот и проучувањето на креативноста е една од основните задачи на воспитување и едукација каде што е училиштето како место развојот го смета за една од основните предиспозиции за развој на креативноста од креативниот потенцијал на поединецот. Наставата на училиште е единствен процес. Секој ученик си прави систем за себе со своите специфичности и индивидуалните потреби што наставникот мора да ги прилагоди. Прилагодувањето на овие потреби може да го направи само наставник кој е свесен за позитивните резултати што следуваат за него и за учениците, а дури и тогаш тоа не е доволно за квалитетен развој на креативноста. Креативноста е поставена како образовна неопходност, како што барањето дозволува слободно изразување на учениците, усовршување на личноста. Ученичката креативност може да се развие само во училиштето каде се негува мислењето, расудување, истражување, дијалог, размена на идеи и генерирање нови идеи, погледи и процедури. Креативноста е способност што мора да се развива. Има фактори што може да влијаат врз неа воздржаност и неразвиеност, не мотивирачка околина, семејни односи, училиште, социо-економски услови или меѓучовечки односи се само некои. Во училишен амбиент често може да се види пречки во креативноста во инсистирање на само еден точен одговор, режим, метод, нетолеранција на грешки ученик-наставник, игнорирање на идеите ученик-наставник, нови решенија,авторитарен став на наставник-директор-соработник. Акцент на наставниците на наставната програма, недостаток на време. Како објективна причина исто така се премногу учениците во една паралелка, несоодветен обработен план, непрофесионален наставник, временски, просторно, материјално ограничување на работата и многу други причини.Во воспитни задачи, кои стимулираат креативност, следниве задачи можат да се земат во предвид:

- Негување на сензорна чувствителност и љубопитност за стекнување нови искуства,
- Конструктивност и развој на интерес,
- Инвентивност,
- Критичко размислување,
- Индивидуален пристап кон размислување и однесување, толеранција,
- Негување хумани ставови, емпатија и разбирање за другите луѓе,
- Соработка,
- Автономија,
- Да се ослободиме од здодевноста, празнината,
- Развој на внатрешна мотивација.

Наставата која ја поттикнуваат креативноста ги има следниве карактеристики:
- Наставникот се обидува да ги намали стресот и вознемиреноста кај децата и самите нив,
- Процесот на работа е вреден повеќе од производот,

- Воспоставена е слободна и отворена клима,и само-изразувањето е охрабрено и ценето,
- Децата се охрабруваат да споделуваат идеи не само со наставникот, туку и едни со други.

Пол Торенс е во книгата Развој на креативно размислување преку училишно искуство, ги истакна неговите предлози како училницата треба да создаде клима за стимулирање и развој на креативноста. Истакна дека наставникот се бара да ги исполни суштината и главните етикети (карактеристики) на креативноста, со цел да се применат таквото знаење може да се прифати и охрабри изразување нови идеи и дејствување креативно. Наставниците исто така треба да обезбедат модел отвореност (отворен ум) и одјавување соодветна област, за создавање ситуации во што може да создаде креативност, да тие ги испровоцираат (предизвикуваат) учениците,да се развие толеранција за нови идеи и нивната примена. (Đorđević ,2011).Преферирано е наставниците да бидат во можност да се замислат себеси на место и улога на ученици, да уживаат во нивните чувства и мисли, желби и намери (емпатија) . Особено е важно наставниците да бидат фокусирани на потенцијалите и можностите на околината, дека имаат оптимистички став и да се однесуваат колку што е можно повеќе карактеристично за креативните лица.

4. Настава по музичка уметност и креативност

Музичката уметност им дава на учениците слобода да најдат нови идеи и решенија. Во активности,поврзани со уметноста, не се бара ниту еден одговор затоа што можат да се добијат многу добри решенија така што креативното размислување поминува низ целиот уметнички процес. За секој креативниот проблем може да добие многу значајни решенија. Овој начин на размислување и решавање на проблеми е одлична подготовка за работа и живот. Идна околина во која учениците за работа сигурно ќе бараат поинакви начини на расудување и креативно размислување. Во центарот на уметничкиот процес е изум на тоа што доаѓа со креативно размислување.

Уметничкиот процес помага:
- учениците да развијат можност за визуелно презентирање на своите идеи на овој начин
- -начин да ги „снимите“ нивните чувства и впечатоци;
- им овозможува на учениците можност да ги обликуваат своите перцепции и да ја развиваат нивната способност
- -креативно решавање на проблеми и расудување;
- поттикнува креативно размислување и учење преку интервјуа и истражување;
- ги охрабрува учениците да развиваат уметнички вештини и знаења со употреба на различни материјали и техники;
- развива корисни навики за работа за учениците и одговорност;
- им помага на учениците да разберат подобро преку поттикнување и почит кон оние што се различни од нив;

- го стимулира учењето и разбирањето на другите култури, како и почитувањето на сопственото уметничко наследство;
- го подобрува наставниот план на училишта и заедници

Наставата по музичка уметност е различна од други наставни предмети по карактер содржина, креативни процеси, врски помеѓу учениците и наставниците, како и во поглед на проценка на резултатите. Музичката уметност е поттик за создавање на самиот креативен чин што е повеќе внатрешен процес. Основната карактеристика на наставата по музичка уметност е нејзиниот креативен карактер. Ова е тоа што се очекува не само од учениците, туку и од наставниците кои даваат креативен карактер во текот на наставниот процес. Наставниците во музичко училиште кои работат со креативни деца имаат голема задача пред нив што се однесува на мотивирање на децата, овозможувајќи им на децата да магистрираат програма активности и стекнат реално разбирање на нивниот талент. Наставниците исто така се должни да ги научат емоционалните и когнитивните карактеристики на секое дете и да ја прилагодат програмата на карактеристиките на личноста на детето. Педагошкиот стил и квалитетот на односите што наставникот ги гради со креативните ученици и нивните родители се често одлучувачки за развојот на музичките компетенции на учениците .Секој напор за успешно организирање на наставната работа со надарените, мора да се заснова на индивидуалноста на ученикот и мора да постои тенденција кон прилагодување на наставните постапки со цел за да се обезбеди целосен развој и усовршување. На сите нивоа, ефективната политика за надарени и талентирани бара значителни промени во организацијата, наставниот план и можеби и во културата на училиштето. Менторската настава е особено погодна за работа со надарените. Нејзината вредност произлегува од фактот дека таа е „процес на неформално пренесување на знаење, социјален капитал и психосоцијална поддршка која примателот ја оценува како релевантна за работата, кариерата или личниот развој и подразбира неформална комуникација, што се одржува во одреден временски период помеѓу личност за која се смета дека има релевантно знаење, мудрост или искуство (ментор) и личност за која се оценува дека има помалку знаење, мудрост или искуство (штитеник) . Индивидуализираниот модел на менторство отвора голем број на можности за развој на надарените ученици во редовната настава и дава можност за творештво и креативност во дидактичко-методичка и организациска смисла. Преку неа се исполнуваат некои од образовните потреби како што е потребата за независност во учењето и потребата за предизвици.

5.Заклучок

Креативноста е присутна кај секој човек а особено присутна кај децата и може да се развива и зајакне преку користење, вежбање. За развој на децата креативноста треба да се создадат услови што тие значат развојна, поддршка и збогатувачка околина за сите деца кои имаат висок степен на слобода и независност во донесување одлуки, изразување и создавање. Кога креативноста е во прашање е наставникот да го разбере ученикот, да го прифати таков каков што е, да верува е во потенцијален креативен карактер оставајќи му на детето да се ослободи духот,да лета таму каде што нешто

слуша или очекува да се создадат односи на меѓусебно разбирање, доверба, врска, авторитет, но и љубов, да веруваме дека секое дете ќе успее во живот и ќе го најде своето место под сонцето.

Литература

- Bandrowski, F. James (1985): Creative Planning Throughout the Organization http://archive.org/details/creativeplanning 00band, posećeno 13.06.2012.god
- Beittel, R. Kenneth (1960): Analyses of levels of creative perfomances in visual art
- Carson, Shelly (2002): Your creative brain, http://www.shelleycarson.com/yourcreative-brain/supplemental-materials, posećeno 18.06.2012.god.
- Đorđević, Jovan (2011): Proces globalizacije i kreativnost, Beograd: Srpska obrazovna akademija,
- Finke R.; Ward, T. B. & Smith, S. M. (1992). Creative cognition: Theory, research, and applications,
- Gisbertz, Jennifer (2008): Grundwissen kunstdidaktik, Donauworth: Auer,
- Isaksen, SG and Trefflinger, DJ (1985): Creative Problem Solving: The Basic Course.
- Karakas L. Scott (2010): Creative and critical thinking in the arts and sciences: some examples of congruence,
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity
- Csikszentmihaly, M. (1990), The domain of creativity. U: Runco, M. i Albert, R,
- Cvetković – Lay, J., Sekulić – Majurec, A. (1998), Darovito je, što ću s njim? Priručnik
- Čudina – Obradović, M. (1991), Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvi-
- janje. Zagreb: Školska knjiga.
- George, D. (2005), Obrazovanje darovitih: Kako identi□cirati i obrazovati darovite i
- talentirane učenike. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994), Kvalitetna škola: škola bez prisile. Zagreb: Educa.
- Guildford, J. P. (1978), Traits of Creativity. U: Vernon, P. E. (ur.), Creativity.
- Huitt, W. (2001), Humanism and open education. http://chiron.valdosta.edu/
- Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole.
- Kvaščev, R. (1981), Psihologija stvaralaštva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna
- sredstva.
- Newman, J. L. (2005), Talents and Type IIIs: The Effects of the Talents Unlimited Mo-
- Olenchak, F. R. (1990), School change through gifted education: Effects on elementary students attitudes toward learning.
- Poon Teng Fatt, J. (2000), Fostering creativity in education. Education,
- Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica.
- Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Ku-
- rikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb, Školska knjiga,
- Renzulli, J. S. (1999), What is this thing called giftedness, and how do we develop it.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985), The Schoolwide Enrichment Model Executive
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1997), The Schoolwide Enrichment Model: A how – to guide for educational exellence

Prof. dr Aleksandra Gojkov-Rajić
Učiteljski fakultet Uniiverziteta u Beogradu
rajis@mts.rs

FAKTORI ANKSIOZNOSTI DAROVITIH U UČENJU STRANOG JEZIKA.

Apstrakt: cilj istraživanja je da se odgovori na pitanje: koliko se daroviti studenti, misli se na akademsku darovitost, tj. na studente čiji je akademski uspeh iznad 9,00, dakle koji su potvrdili svoje sposobnosti, razlikuju od ostalih po pitanju jezičke anksioznosti, kako bi se zaključivalo o značaju iste za akademsku uspešnost, a korak dalje i o značaju iste u samoregulaciji učenja stranog jezika. Pretpostavljeno je da akademski daroviti studenti imaju jaču emocionalnu stabilnost i da bolje atribuiraju neuspeh i uspeh, što je jedan od značajnih faktora samoregulacije učenja i ponašanja, a i postignuća, tj. akademske efikasnosti. Namera je da se u okviru ovoga sagleda i mesto crta ličnosti u odnosu na jezičku anksioznost. Varijable su bile *kriterijske*: uspeh,; *prediktorske*: pol, crte ličnosti, ispitna anksioznost.

Istraživanje je eksplorativnog karaktera; vršeno je sistematskom neeksperimentalnom metodom na prigodnom uzorku koji su činili studenti stranog jezika sa univerziteta u Novom sadu i Beogradu na uzorku od 514 studenata prvog i drugog stepena studija, od čega je 164 (31,41%) akademski darovitih, čiji je prosečni upeh na studijama iznad 9,00. U okviru ovoga broja bilo je 102 studenta muškog i 412 ženskog pola.

Za proveru hipoteza korišćena je baterija skala Likertovog tipa za snimanje komponenti samoregulacije učenja (KSU), a u okviru iste posebne delove čine subskale: (JIA) jezička ispitna anksioznost, (AU) atribucija uspeha, (AN) atribucija neuspeha, (SN) suočavanje s' neuspehom, (SU) samoregulacija uspeha. Pomenuti instrumenti su u funkciji prikupljanja podataka za testiranje pomenutih hipoteza, a podaci dobijeni statističkom proverom Cronbach's Alpha koeficijentom relijabilnosti ukupne skale i njenih delova su u visini podrazumevanih kriterijuma zadovoljavajući. Za merenje crta ličnsoti korišćen je test ličnosti Velikih pet (BFIIV).

Osnovni nalaz: učinjen je korak bliže upoznavanju značaja jezičke anksioznosti za efikasniju organizaciju poučavanja u oblasti stranog jezika, ipak, značajan za upoznavanje anksioznosti za procese regulacije učenja koje se u jeziku, kao iz ugla anksioznosti specifičnoj oblasti, smatra značajnom komponentom samoregulacije učenja, a i ponašanja uopšte. Nalazi israživanja konstatuju značajnu vezu između akademskih postignuća i komponenti samoregulacije, a iz ugla učenja stranog jezika, značaj jezičke anksioznosti, čime se potvrđuje teza o jezičkoj anksioznosti kao *faktoru* anksioznosti darovitih u učenju stranog jezika.

U do sada malo istraživanim uticajima crta ličnosti na samoregulaciju učenja i samodeteminaciju uopšte, ovo istraživanje potrdilo je značaj crta ličnosti kao faktora jezičke anksioznosti, jer se emocionalna stabilnost kao crta ličnosti nalazi u tesnoj vezi sa načinima atribucije neuspeha, uspeha i suočavanja sa neuspehom, kao elementima samoregulacije u učenju stranog jezika.

Ključne reči: *anksioznost darovitih, samoregulacija učenja stranog jezika, samodeterminacija.*

Abstrakt

The goal of the research is to answer the question: how gifted students differ from others in terms of language anxiety in order to conclude on the importance of it for academic performance, and further on the importance of it in self-regulation of foreign language learning. Here we are referring to academically gifted students, i.e. students whose grade average is above 9.00, which means that they have confirmed their abilities. It has been assumed that academically gifted students have stronger emotional stability and better attribution of failure and success, which is one of the important factors

of self-regulation of learning and behavior but also achievement, i.e. academic efficiency. The intention was also to consider, the role of personality traits in relation to linguistic anxiety within this framework. The criterion variable was: success, and predictor variables were: gender, personality traits and test anxiety.

This research is exploratory and it was performed by a systematic non-experimental method on a convenience sample of foreign language students from the universities of Novi Sad and Belgrade. The sample included 514 first and second year students, of which 164 (31.41%) are academically gifted, whose grade average is above 9.00. Within this number there are 102 male and 412 female students.

To test the hypotheses, a Likert-type scale battery was used to record the components of self-regulation of learning (KSU). Within this scale special comprise subscales: (JIA) language test anxiety, (AU) attribution of success, (AN) attribution of failure, (SN) coping with failure and (SU) self-regulation of success. The mentioned instruments are in the function of collecting data for testing the mentioned hypotheses, and the data obtained by statistical verification by the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the total scale and its parts are satisfactory in the amount of the default criteria. The Big Five personality test (BFIIV) was used to measure personality traits.

The main findings refer to: we have come one step closer to understanding the importance of language anxiety for more efficient teaching organization in the field of foreign language, which is very important for understanding anxiety for learning regulation processes which in language, specific from the angle of anxiety, are considered an important component of self-regulation, and behavior in general. The research findings state a significant connection between academic achievements and components of self-regulation, and specific for foreign language learning, the importance of language anxiety, which confirms the thesis of language anxiety as a factor of anxiety in foreign language learning.

In so far little researched influence of personality traits on the self-regulation of learning and self-determination in general, this study confirmed the importance of personality traits as factors of language anxiety, since emotional stability as a personality trait is closely related to the methods of attribution of failure and success and dealing with failure, as elements of self-regulation in foreign language learning.

1. Uvod

Anksioznost kao komponenta afektivnog domena, ili emotive strane ličnosti (Brown, 2007) smatra se značajnim faktorom u učenju stranog jezika. Istraživanja su konstatovala da emocije utiču na učenje stranog jezika kao podsticaji, ali mogu i da ga ometaju, ako su neprijatne, jer smanjuju kapacitet mozga za razumevanje, uočavanje značenja i pamćenje. Potvrdu za ovo daju nalazi neuroloških istraživanja kojima je konstatovano da je analitičko mišljenje pod uticajem emocija, te depresivnost, ljutnja, zabrinost, strah i druge negativne emocije izazivaju frustracije, ometaju koncentraciju i sl., što se odražava na efekte učenja (Petrović, 2011). Značajni su zaključci brojnih istraživanja na polju učenja i poučavanja stranog jezika (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002) da treba imati u vidu da se učenje ne posmatra samo kao mentalna funkcija, jer je nađeno da je uticaj emocija prisutan, da mozak daje prioritet svim emotivno vođenim informacijama (Suzić, 2013).Tako da se afektivni domen, ili emotivna stanja smatraju značajnima za percepciju i produkciju onih koji uče strani jezik, a takve emocije mogu da stvore tzv. afektivni filter za učenje stranog jezika.

1.1. Teorijske postavke za učenje stranog jezika

Afektivni filter se pojmovno određuje kao prepreka koja sprečava učenika da usvoji jezik iz dostupnog izvora (Lightbown & Spada, 1999). Ovo se smatra teorijskom postavkom u usvajanju stranog jezika kojom se nastoje objasniti emotivne varijable značajne za uspeh, odnosno neuspeh u savladavanju istog. Jači afektivni filteri su ne uvek jasno manifestovani psihološki filteri koji, kako je

prethodno konstatovano, imaju značajnu funkciju, jer mogu da pomognu, ili otežaju napore na usvajanju stranog jezika. Nalazi istraživanja (Krashen,1985) navode da jaki afektivni filteri poput stresa, nervoze, anksioznosti i nedostatka samopouzdanja inhibiraju procese učenja, kao i da manje izraženi afektivni filteri pomažu stvaranju osećaja sigurnosti, samoefikasnosti, kao komponete samoregulacije učenja, što je za samopouzdanje značajan faktor motivacije i vodi ka boljoj efikasnosti učenja u stranom jeziku. A, iza ovoga se zaključuje da je stvaranje konteksta, u kome se učenje stranog jezika odvija, značajno, jer ono može da primeri interkacije u grupi u kojoj pojedinac uči strani jezik, kao i sa nastavnikom sa kojim ga usvaja; proces učenja ide u korak sa njegovim sposobnostima za jezik (Gardner,et.al.,1997 Gardner, 1993), motivacijom, nivoom savladanosti, komponentama samoregulacije učenja koje pojedinac poseduje i crtama ličnosti, što su sve značajni faktori koji se moraju uzeti u obzir u učenju stranog jezika. Bitno je stvoriti osećaj sigurnosti i situacije koje pri učenju stranog jezika ne stvaraju zabrinutost i nemir u kojima učenici nemaju strah, ili neprijtnost od uključivanja u dijalog, ne plaše se negativnih reakcija grupe, kritike nastavnika, dakle situacije koje pogoduju stvaranju afektivno slabih filtera.

Krašen (Krashen,1985) u svom posmatranju afektivne strane ličnosti i njenog značaja za učenje stranog jezika ističe ulogu razumljivog inputa i dovoljno slabog afektivnog filtera koji omogućava prolaz inputa. Afektivni faktori su po njemu motivacija, stavovi, samopouzdanje i anksioznost. Jači afektivni filteri sprečavaju da input dođe do urođenog mehanizma za usvajanje jezika, a slabiji omogućavaju prolazak inputa, dakle manifestovanje urođenog mehanizma. Ovim se afektivni filter nalazi u usnovi individulanih razlika u učenju stranog jezika, ali isto ne važi i za usvajanja maternjeg jezika, jer se u ovom slučaju ne javlja afektivni filter. Kako je prethodno već rečeno, Krašen (Krashen, 1985) smatra da su za učenje stranog jezika značajna četiri osnovna afektivna filtera, a isti se navode i kao odgovorni za individualne razlike i sklonosti ka učenju kod učenika: motivacija, stavovi, samopouzdanje i jezička anksioznost.

1. 2. Anksioznost i samoregulacija u procesu samokontrole

Motivacija se smatra osnovom za poketanje jezičkih sposobnosti i usmeravanje ličnosti da ostvari postavljene ciljeve, a za učenje stranog jezika definiše se kao „stepen do kog pojedinac nastoji da dođe učeći jezik zbog želje da to učini i zadovoljstva koje dobija ostvarivanjem te delatnosti“ (Gardner, 1985, 2007).

Tako bi se moglo reći da su u osnovi novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja ciljevi, motivacija i afekti značajni akteri u modelima samoregulacije učenja i ponašanja (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2003, 2004 Lončarić, 2014). Novija istraživanja zasnivaju se (Carver, 2004) na shvatanju samoregulacije kao procesa samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka.

Za uspešnost samoregulacije vezuje se i značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005). Dakle, podrazumeva se reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih faktora. Naglasak je na pojedincu i njegovoj percepciji stvarnosti, a nivo motivacije, emocije i ponašanja koje preduzima zasnivaju se više na onome u šta sam veruje, nego na onome što je objektivno. Strukturu samodeterminacije ličnosti čine: kompetencije – veštine rešavanja problema, nošenje sa zahtevima okoline; verovanja i očekivanja; ciljevi i standardi ponašanja u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje.

Korak dalje u definisanju samoregulacije i u okviru ovoga anksioznosti kao elementa samoregulacije, pored prethodnog čini i samoefikasnost, koju socijalno kognitivna teorija smatra centralnim mehanizmom ljudskog delovanja. Samoefikasnost je pojam koji uvodi Bandura (1986,1991) i određuje ga kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno ka postizanju

željenih ciljeva. Isti autor smatra da se motivacija za učenje razvija postepeno delovanjem činilaca socijalizacije kao što su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne instrukcije od strane roditelja ili nastavnika (Brophy, 2004, prema: Bojoivć,op.cit.), što je za učenje stranlh jezika od velikog značaja, a kada je u pitanju strani jezik značajna je i napomena da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoefikasnost, samoregulisanje, interes, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispoziciju ka učenju (Bojović, op.cit.).

Bandurina (Bandura, 1977a,) socijalno kognitivna teorija, odnosu motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju i didaktičkim strategijama i instrukcijama, kao faktorima samoregulacije akademskih postignuća darovitih, čime je dala osnovu i za razumevanje samopouzdanja u učenju stranog jezika i kao takva čini teorijsku osnovu za posmatranje afektivnih faktora u savladavanju stranog jeuzika..

Samopouzdanje se, takođe, smatra jednim od najznačajnijih afektivnih faktora koji može da ima presudnu ulogu u procesu usvajanja jezika. I ovo je, dakle, unutrašnji faktor koji značajno doprinosi uspehu u učenju stranog jezika (Casado & Dereshiswsky, 2004). Za samopouzdanje kao unutrašnji faktor se kaže da je jedan od faktora ličnosti koji je prisutan tokom svake kognitivne ili afektivne aktivnosti vezane za proces usvajanja i učenja stranog jezika (Suzić, 2013). Pored unutrašnjih za pitanja jezičke anksioznosti, kao i za ukupna postignuća u ovoj oblasti značajni su i spoljni faktori, koji mogu da pomognu u postizanju postignuća, tj.samoostvarenja, što za posledicu ima samopouzdanje, nasuprot tome osobe koje ne postižu uspeh u učenju stranog jezika, teže usvajaju novu leksiku i konstrukcije obično gube samopouzdanje, što otežava njihov proces učenja (Heyde, 1977). Ovo dalje vodi u začarani krug, tj. posledice ovoga su neuspeh u učenju, neuspeh u grupi i kao posledica toga javlja se pad nivoa samopercepcije. Nalazi (Reasoner, 1992) govore u prilog prethodnih konstatacija, tako da pojedinci koji imaju pozitivnu samopercepciju i samopouzdanje, imaju i veću sigurnost u grupi u odnosu na učenike čiji je nivo samopouzdanja nizak. Oni imaju realnu sliku o sebi, uspevaju da prepoznaju svoje jake strane, ali i svoje slabosti. Svoje sposobnosti procenjuju na osnovu povratnih informacija koje dobiju od vršnjaka, učitelja, roditelja, a ne na osnovu onoga što bi želeli da misle o sebi. Takvi učenici obično imaju širi krug prijatelja i poznanika, lako sklapaju nova prijateljstva i slažu se sa većinom vršnjaka u odeljenju. Neretko se nameću kao vođe, jer se ne stide da javno govore i uvek su voljni da pomognu drugima (Suzić, 2013).

Nasuprot njima, učenici koji imaju nizak nivo samopouzdanja imaju tek nekolicinu prijatelja, a imaju i jak odbrambeni mehanizam koji im pomaže da od ostalih sakriju nesigurnost koju osećaju.Takvi pojedinci nisu spremni na saradnju, ne učestvuju voljno u izvršavanju zadataka i skloni su da okrive druge ukoliko nešto ne ide po planu. Zarobljeni su u ličnom poimanju sebe kao neuspešnog učenika koji nije u stanju da ispuni očekivanja drugih, te se stoga smatraju nedostojnima i nevoljenima (Bandura, 1977b). Posmatrano iz ugla samopouzdanja učenje stranog jezika je specifičan predmet, jer je dokazano da je u odnosu na druge predmete koji se uče u školi, na časovima stranog jezika nivo anksioznosti kod učenika izuzetno visok (Arnold, 1999), što ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja. Učenici sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, socijalno distancirani, što znači da će na časovima stranog jezika izbegavati situacije u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod učenika, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje u manifestovanju jezičkih sposobnosti.

Shvatanja o značaju pomenutih faktora (samopouzdanje, motivacija, anksioznost i dr.) komponente samoregulacije osobe, ili sposobnosti samoregulacije učenja i načini podsticanja istih najznačajniji su za razvoj potencijala i dalji uticaj na usmeravanje i održavanje kvaliteta života, psihičkog i mentalnog zdravlja, efikasnog učenja, pa i učenja stranog jezika.

Pre nego što se u tekstu koji sledi posmatraju drugi afektivni faktori, značajni za uspešno savaladavanje stranog jezika, treba naglasiti da se značaj samonadgledanja razvijao uporedo sa promenama u shvatanjima koncepta inteligencije kao konstrukta, koji se smatra značajnom komponentom darovitosti, a ove promene su tekle uporedo i utirale put shvatanjima samodeterminacije u učenju uopšte, a time i u učenju stranog jezika. Sternbergovo shvatanje inteligencije je utiralo put shvatnju fenomena samoregulacije (Sterberg, 2005 a, b, 2001; Stenberg,

Brown & Dornbusch, 1996), tako što je Sternberg u trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup“, čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti učenja i rezultata na kapacitet učenika da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje. A, ova prekretnica, koja na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samo-modifikujući sistem, a na učenje kao na „samoregulisano učenje“, pomogla je da se upoznaju mehanizmi razvoja kognicije - kontekstualna inteligencija, metakognicija i samooregulacija (Sternberg, 2005a).

Za didaktiku stranog jezika značajno je da su brojna istraživanja došla do saznanja o načinima kojima pojedinci nastoje da reguliše svoje učenje (Schunk, 1982, 1994, 1996; Schunk, et. al. 2000; Schunk i Zimmerman, 2007). Utvrđeno je da specijalizovano znanje učenika, korišćenje kognitivnih strategija i samoregulacija do određene granice utiču na akademsko učenje i podstiču motivaciju za daljim ulaganjem napora u učenju sranog jezika. Ista istraživanja su u kognitivno-informacionom pristupu kognitivnom razvoju videla metakogniciju kao bazičnu razvojnu promenu, a naglašavanje značaja istraživanja metakognicije nastalo je kao posledica činjenice da se metakognicija u značajnoj meri može učiti, odnosno oblikovati u procesu obrazovanja i u stranom jeziku.

Osnovne odrednice metakognicije: kognitivni fenomen višeg reda; kognicija o kogniciji (svest o sopstvenom kognitivnom, funkcionisanju - znanje o vlastitoj kogniciji, subjektivni doživljaji ili metakognitivna iskustva, strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem); element novog viđenja inteligencije; sposobnosti učenja (Vigotski, prema:Baućal, 2003) i širina zone (narednog razvoja), odnosno brzina učenja; funkcije transfera (Brown, 1987, 1980) metakognicija se smatra, dakle, procesom koji objašnjava transfer u učenju stranog jezika. Uspešnost neke intervencije i treniranja veština učenja stranog jezika zavisiće i od uspešnosti nastavnikovih nastojanja da pomognu učenicima da novonaučene strategije samoregulacije prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts , et. al, 2000, 2005).

Korak napred u rasvetljavanju samoregulacije vezuje se za glavnu ideju Bandurinog pogleda na učenje, a odnosi se na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja čoveka doprinose potkrepljenja tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja idividue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1986; 1997b, 2000, 2006). Samoefikasnošću kao pojmom Bandura (Bandura, 1986; 1997b) dalje nadograđuje pojam samoreglacije u učenju stranog jezika, dajući mu funkciju regulatora putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Isti autor posebno ističe da nastojanja ka cilju upravljaju verovanjima osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni u usvajanju stranog jezika.

Autori, koji su doprineli shvatanju konstrukta samoregulacije (Carver i Scheier, 1982a, b; 1998, 2000; Carver, 2004), po čijim se shvatanjima samoregulacija posmatra kao proces samokotrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, a u smislu dosezanja postavljenih standarda u ovome, isticali su ulogu ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, što se u istraživanjima još uvek retko ekplicitno sreće, a retka istraživanja nagoveštavaju da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije. Za učenje stranog jezika je aspekt anksioznosti kao crte, ili svojstva u strukturi ličnosti pojedinaca, takođe, vredan posmatranja, jer, kako je pomenuto, anksioznost dorinosti ili ometa samoregulaciju.

Fenomen anksioznosti u učenju stranog jezika uključuje se i u samonadgledanje, koje Baumajsterovom teorijom snage samokontrole (Baumeister, et. al., 1994, 1998, Baumeister, 2004) snazi volje daje značajno mesto u samoregulaciji. Odnos anksioznosti i volje je u direktnoj vezi u procesima samokontrole, a time i odbrane od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Tako da anksioznost slabi proces samokontrole i trud u procesu samoregulacije od koga ista zavisi i vodi ka neuspehu samoregulacije u različitim aspektima života, pa i u učenju stranog jezika (Baumeister i Heatheron, 1996; Baumeister et.al., 1994, Muraven, Tice i Baumeister, 1998), otežava

borbu s' distrakcijama, frustracijama, suočavanje s' neuspehom, uspešnu samokontrolu i ostvarivanje cilja.

Značajna je napomena da na nivo samopouzdanja u savladavanju stranog jezika, posebno kod adolescenata u velikoj meri utiče i društveni kontekst, jer su istraživanja potvrdila da su se godine koje dete provede u društvenom sistemu obrazovanja pokazale kao ključne za razvoj samopouzdanja. U grupi pojedinac neprekidno procenjuje svoje sposobnosti izvršavajući zadatke u saradnji sa ostalima u grupi. Tako da se samoefikasnost, odnosno pojam koji osobe imaju o svojim sposobnostima u oblasti stranog jezika, uglavnom neguje u školama, gde se mogu pronaći i brojni drugi faktori koji utiču na nivo samopouzdanja kod učenika. Među tim faktorima ističu se autoritet nastavnika, vrsta predmeta koja se uči, a posebno učenje stranog jezika. Učenje stranog jezika smatra se specifičnim predmetom za čije časove su nalazi potvrdili da je u odnosu na druge predmete nivo anksioznosti kod učenika izuzetno visok (Arnold, 1999), što ujedno ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja.

Kao što je prethodno pomenuto, studenti sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, socijalno distancirani, te nije neobično da će na časovima stranog jezika izbegavati situacije u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod studenata, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje. Dakle, pitanje anksioznosti značajno je za samopouzdanje, te su nastavnici u stranom jeziku važan faktor u stvaranju povoljnog self-concept-a, putem realne i pozitivne samoprocene sopstvenog napretka u učenju, izbegavanjem socijalnog poređenja pri komunikaciji, stvaranjem uslova za osećaj prijatnosti pri komunikaciji i sl. (Mihaljević Đigunović, 2002, 2009, Mihaljević Đigunović, 2005).

Autori anksioznost pri komunikaciji u stranom jeziku definišu kao vrstu stidljivosti koju karakteriše anksioznost pri komunikaciji sa drugima. Ovaj vid anksioznosti se oseća pri usmenoj komunikaciji sa jednom ili više osoba, uglavnom pri javnom izlaganju ili pri javnom primanju informacija. Zato autori ističu da se poteškoće u komunikaciji, uzrokovane ovom vrstom anksioznosti u većoj meri javljaju na časovima stranog jezika (Mihaljević Đigunović, 2002), te definisanje anksioznost pri komunikaciji u stranom jeziku uključuje anksioznost koju osoba povezuje sa realnom ili očekivanom komunikacijom sa drugom osobom, odnosno osobama.

1. 3. Jezička anksioznost

Jezička anksioznost smatra se jednom od najvažnijih emocija koja utiče na proces učenja stranog jezika. Za učenje jezika ista predstavlja reakciju na strani jezik, odn. ono što oni doživljavaju kao pretnju svom osećaju sigurnosti, odnosno samopouzdanju. Dakle, doživljavaju je kao traumatično iskustvo, a nalazi istraživanja ukazuju na činjenicu da je broj onih koji ovo iskustvo priznaju u velikom porastu (Suzić,2013), što je u osnovi sve više istraživanja o ovom fenomenu od strane primenjenih lingvista, psihologa i didaktičara, koji ovaj fenomen objašnjavaju kao subjektivni osećaj tenzije, straha, nervoze i zabrinutosti koji se manifestuje pri učenju stranog jezika, a ovo tumače činjenicom da je učenje stranog jezika jedinstvena vrsta učenja i upotrebe jezika, te je jezička anksioznost inherentna tom iskustvu (Horwitz & Young, 1991). Makintajer i Gardner (MacIntyre & Gardner, 1991) su jezičku aksioznost definisali kao strah koji osoba oseti kada se od nje očekuje da koristi strani jezik kojim suvereno ne vlada, što izaziva nelagodnost, nervozu i nesigurnost pri čitanju na stranom jeziku, govoru ili razumevanju što neko govori, odnosno u komunikaciji. Neki autori zato smatraju da se jezička anksioznost najbolje definiše kao intenzivno kratkotrajno stanje mučnog osećanja sa intelektualnim sadržajem, koje prati velika napetost, neprijatan, često nejasan osećaj teskobe, sa pratećim telesnim doživljajima neprijatnosti (lupanje srca, ubrzano disanje, glavobolja... (Popović-Babić, Apostolović i Biskupljanin, 2007).

Istraživanja jezičke anksioznosti (von Wörde, 1998), takođe, potvrđuju da gotovo polovina ispitanih učenika oseća neku vrstu anksioznosti pri učenju stranog jezika. Oni to osećaju ili kao direktnu pretnju, npr. od loše ocene, ili indirektnu pretnju, npr. suočavaju se sa činjenicom da, iako uspešni u

mnogim drugim područjima života, u savladavanju stranog jezika nisu dorasli akademskoj efikasnosti za koju imaju utisak da je jače prisutna (Mihaljević Đigunović, 2002).

Učenje stranog jezika je po nivou anksioznosti kod studenata izuzetno visoko u odnosu na druge oblasti učenja (Arnold, 1999), što ujedno ima veliki uticaj na nivo samopouzdanja. Studenti sa nižim nivoom samopouzdanja su nesigurni u sebe, socijalno distancirani, te nije neobično da na časovima stranog jezika izbegavaju situacije u kojima se od njih traži samostalno izlaganje na stranom jeziku koje je neophodno za sticanje komunikativne kompetencije. Takve situacije dodatno doprinose razvoju nesigurnosti kod njih, što u velikoj meri utiče na njihovo samopouzdanje.

Istraživanja, takođe, ukazuju na činjenicu da se nesigurnost ili samopouzdanje koje osoba ima u svoju sposobnost izražava na stranom jeziku mogu da potiču iz situacije u kojoj se učenje odvija, odnosno sa časova stranog jezika u okviru kojih su povratne informacije i komunikativna iskustva stečena tokom nastave ključna u formiranju stava učenika prema stranom jeziku i njegovoj upotrebi, a time i mogućnost za sticanje osećanja nesigurnosti, a u sledećem koraku i manjka smaopouzdanja (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, Horwitz. Et. al 1991, 2001,20109). Nalazi istraživanja, takođe, potvrđuju uticaj učenja stranog jezika na anksioznost pri komunikaciji, kao razlozi pominju se: preterano osvrtanje na gramatiku i gramatičke strukture, nedostatak autentičnih govornih vežbi, frontalni način predavanja i interakcija nastavnika i studenata u vidu postavljanja pitanja i davanja odgovora (Suzić, 2013). Dakle, za frustracije, nesigurnost i anksioznost na časovima stranog jezika optužuje se učenje gramatičkih pravila i struktura, a ne usavršavanje verbalnih veština studenata, jer je učenje u velikoj meri fokusirano na gramatiku, što studente usmerava ka trudu da govore bez greške, a onima kojima to ne polazi za rukom ne ostaje drugo nego da ostanu neprimetni (Yli-Renko, 1993, prema: Suzić, op.cit.). I drugi autori (Salo-Lee 1991) istraživanjima potvrđuju nalaze o nerealnim zahtevima u oblasti usmene interpretacije stranog jezika, ocenjujući da je usmeno izražavanje u skladu sa normama za pismeno izražavanje na stranom jeziku, iako se te norme u velikoj meri razlikuju (Harjanne & Tella, 2009). Povratne informacije koje se baziraju isključivo na odstupanju od gramatičke forme, što u krajnjem ishodu znači očekivanja da osoba uvek mora da govori savršeno, gramatički potpuno ispravno. Tako se prema nalazima istraživanja na časovima stranog jezika stvara lažni model govornog jezika, a dokazi se nalaze u udžbenicima u kojima nedostaju osnovne karakteristike govornog jezika, kao što su ponavljanja, pauze, oklevanja, samoispravljanje, poštapalice, diskursni markeri i sl. (Bygate, 2001). Smatraju, takođe, istraživači da ono što izgleda kao greška ili znak nedovoljne fluentnosti u pisanom obliku u govornom jeziku može da bude značajno, jer osoba koja se služi jezikom u govoru može da pravi pauze, počne rečenicu ispočetka, parafrazira je da bi dodala ili pojasnila informaciju koju želi da prenese. Dakle, istraživači upućuju na potrebu da se za razliku od pisanog oblika izražavanja, u govornom jeziku naglasak ne stavlja na gramatičkoj ispravnosti, već na mogućnosti da se poruka prenese dinamično (Suzić, 2013). Moglo bi se nakon prethodnih nalaza i tumačenja istih zaključiti da jezičku anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku, kao i ispitnu anksioznost, provociraju nerealna očekivanja u verbalnom izražavanju i negativna povratna informacija u nastavi stranog jezika.

Uzroke jezičke anksioznosti vide neki istraživači i kao posledice loše upotrebe jezika. Tako Spilberger (Spielberger, 1966, prema: Suzić, 2013) smatra da se uticaj anksioznosti menja sa nivoom jezičkih mogućnosti, nalazeći da osobama sa visokim nivoom jezičkih mogućnosti anksioznost može da bude od velike koristi, iako se jezička anksioznost vezuje prvenstveno za učenike koji su slabiji u učenju stranog jezika, a posebno je primetna kod učenika prosečnih sposobnosti. Tako da ove konstatacije vode ka zaključku da u oblasti učenja stranog jezika anksioznost tek jednim delom može da bude rezultat lošeg uspeha u savladavanju stranog jezika (Skehan, 1989). Metaanaliza šireg obima literature vezane za fenomen jezičke anksioznosti Jang (Young, 1991, prema: Suzić, 2013) kao uzroke vezane za učenje u nastavi navodi sledeće: 1) lična i interpersonalna anksioznost; 2) uverenja učenika o učenju stranog jezika; 3) uverenja nastavnika o načinu poučavanja stranog jezika; 4) odnos nastavnika i učenika; 5) postupci u učionici i 6) način provere znanja jezika (Young, 1991, prema: Suzić, 2013). Autorka smatra da su lična i interpersonalna anksioznost povezane sa samopouzdanjem i kompetencijskim crtama ličnosti, a češće se sreću kod osoba sa slabijim znanjem stranog jezika. Za druge aspekte ovoga fenomena (Leary, 1982) koriste se termini „anksioznost pri javnom nastupu“,

„anksioznost pri govoru“, i „anksioznost pri komunikaciji“ da opišu društvenu anksioznost koja se javlja kod osoba koje govore pred drugima.

Uverenja učenika o učenju stranog jezika, takođe, igraju veliku ulogu kod pojave jezičke anksioznosti, što je značajno i iz ugla samoregulacije, kako je prethodno pomenuto. Primećeno je da, iako govore gramatički neispravno, učenici veruju da govore savršeno tečno, što im daje osećaj samopouzdanja, dok s' druge strane, postoje osobe koji su uverene da nemaju sluh za jezik, te da i uz najveći napor neće moći da ga savladaju, što deluje poražavajuće i stvara anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku.

Uverenja nastavnika o načinu poučavanja stranog jezika, potvrđeno je, takođe, mogu biti uzrok stvaranja osećaja jezičke anksioznosti, posebno autoritativan stav usmeren na ispravljanje svake učenikove greške u cilju poboljšanja opšteg znanja stranog jezika (Young, 1991, prema: Suzić, 2013). Istraživanja nalaze da česte ispravke grešaka kod nekih osoba mogu da izazivaju jezičku anksioznost, ali da je ispravka grešaka u određenoj meri neophodna. Nalazi, takođe, potvrđuju da se ne mali broj osoba ustručava da se uključi u komunikaciju, razgovor pred drugima, ako nisu sigurni da će im odgovor biti gramatički ispravan (Young, 1991, prema: Suzić, 2013). Postupci u učionici, takođe dovode do pojave jezičke anksioznosti, posebno kada se radi o upotrebi stranog jezika pred vršnjacima u razrednoj situaciji. Jang (Young, 1991, prema: Suzić, 2013) navodi rezultate studije koju su sproveli Koh i Terel (Koch & Terrell, 1991) u kojoj većina studenata koji su učili strani jezik po naturalističkom pristupu tvrdi da su najveću anksioznost osećali baš pri usmenoj komunikaciji pred ostalima.

Način provere znanja jezika kao uzrok jezičke anksioznosti bio je, takođe, u fokusu istraživača ovoga fenomena, a nalazi (Madsen, Brown & Jones, 1991, prema: Suzić, 2013) konstatuju da je i ovo jedan je od čestih uzroka jezičke anksioznosti. Anksioznost u ovom slučaju posebno podstiču testiranje ukoliko odstupa od tema obrađenih na času, ili od načina na koji su vršene vežbe. Fon Verde (von Wörde, 2003) je u svojim istraživanjima jezičke anksioznosti, kao moguće uzroke konstatovala sledeće:

- nemogućnost razumevanja - kada ne razumeju šta je nastavnik rekao ili ih pitao, kada nastavnik govori suviše brzo ili kada uopšte ne koristi maternji jezik na času stranog jezika; poteškoće u razumevanju video i audio materijala na stranom jeziku, takođe, čine studente dodatno anksioznima; negativna iskustava u učionici - plašili su se mišljenja vršnjaka i nastavnika, ukoliko bi morali da govore pred ostalima, čak, i u slučajevima kada su materijal prethodno spremili;
- pedagoška praksa - suviše brz prelazak novih nastavnih jedinica u skladu sa planom i programom; nedovoljno vremena za usvajanje novog gradiva;
- ispravka grešaka – strah od javnog ispravljanja, ukoliko naprave grešku u izlaganju, što dovodi do pada koncentracije i povećanog osećaja zabrinutosti i
- izvorni govornici - uvek predaju na „višem“ nivou, što je kod nekih studenata doprinelo stvaranju osećaja odbojnosti prema predavaču (von Wörde, 2003).

1.4. Jezička anksioznost u jezičkim veštinama

Kako proces učenja stranog jezika podrazumeva usvajanje više veština (slušanje, čitanje, pisanje i govor), za istraživače je svaka od njih bila predemt izučavanja, jer se anksioznost u svakoj od njih pojedinačno odražava na efekte usvajanja jezika. Tako da se može reći da se jezička anksioznost posmatra holistički iz ugla onoga koji uči strani jezik. U literaturi koja se bavi istraživanjima jezičke anksioznosti nailazi se na nalaze istraživanja u području: slušanja, čitanja, pisanja, govora i vokabulara.

Za aktivnost slušanja smatra se da ne bi trebalo da bude stresna i da stvara uslove i podstiče anksioznost, ali istraživači izveštavaju suprotno, navodeći recepcijsku anksioznost kao strah od pogrešnog razumevanja, neadekvatnog shvatanja i/ili nemogućnosti psihološkog prilagođavanja tuđim potrebama (Wheeless, 1975). Nalazi idu u prilog konstaticji da se aksioznost pri slušanju javlja u

očekivanju i primanju usmene poruke. Do sada ne postoje čvrsti dokazi o uzrocima ove vrste anksioznosti, te ostaju otvorena pitanja poput: da li anksioznost uzrokuje probleme u obradi informacija ili je ona posledica neuspešne obrade informacija (Swain, 1995; Rost, 2001), a kao neki od podsticaja ove vrste anksioznosti navode se četiri najčešća izvora anksioznosti pri slušanju: jasnoća izgovora, brzina govora, neprikladna upotreba jezičkih strategija, strah od neuspeha i neusklađenost u nivoima komunikativne kompetencije između primaoca i pošiljaoca poruke. (Vogely, 1999). Kao značajna napomena, vezana za anksioznost slušanja sreće se korelacijski odnos između recepcijske anksioznosti i obrazovanja primaoca, a ovo se dalje objašnjava vezom recepcijske anksioznosti sa razvojnim procesima, tj. nivoa usvojenosti veštine komunikacije na stranom jeziku i sa razvojem kognitivnih sposobnosti koje su posledica obrazovanja. Wheeless, (1975), takođe, navodi tri pristupa na osnovu kojih se može sagledati recepcijska anksioznost. Nalazi istraživanja pominju i susret osobe sa novim informacijama kao sastavni deo reakcije na anksioznost pri obradi informacija. To se objašnjava činjenicom da se kod primaoca poruke sa visokim nivoom javlja recepcijska anksioznost zbog viška nagomilanih neasimiliranih informacija (Wheeless, 1975). Uloga afektivne, kognitivne i bihejvioralne komponente pri primanju poruke nalazi se, takođe, kao značajna za nivo jezičke anksioznosti pri primanju poruke, te osobe sa smanjenim nivoom tolerancije, posebno kada se radi o novim i kompleksnim informacijama imaju više mogućnsoti za manifestovanje jezičke anksioznosti, kojom se iscrpljuje prostor za obradu primljenih informacija.

Čitanje se javlja kao jedan od uzroka anksioznostu u stranom jeziku, a uzroci su u različitom pisanju slova, razlikama u čitanju, što otežava mogućnost razumevanja pročitanog (Saito, Horwitz & Garza, 1999). Anksioznost se obično dalje javlja i kao uzrok teškoća u dekodiranju teksta i razumevanju značenja istog. Istraživanja, takođe, konstatuju da anksioznost pri čitanju na stranom jeziku zavisi od mnogih faktora, među kojima su motivacija, vrsta i količina prethodnog iskustva u učenju stranog jezika, ali i nivo samosvesti učenika, kao deo, ili komponenta samoregulacije učenja, o čemu je prethodno bilo reči (Lee,et.al 1999).

Anksioznost pri pisanju smatra se kao veština koja izaziva najmanje anksioznosti u stranom jeziku (Leki, 1999), a kao objašnja navode se konstatacije da osobe koje pišu imaju kontrolu nad sadržajem poruke za razliku od osoba koje čitaju ili slušaju, jer osobe mogu da odvoje više vremena za bavljenje pisanjem. Ali, ima i mišljenja da (Leki, 1999) anksioznost pri pisanju pak može da ima veliki uticaj na osobe, čak do te mere da isti biraju poslove u kojima neće morati pismeno da se izražavaju, ili pak takve zadatke koje mogu obavljati površno, ne pridajući im mnogo pažnje, jer pravopis nije značajan. Takođe, treba imati u vidu nalaze kojima se skreće pažnja na činjenicu da neke osobe imaju teškoću da iraze svoje misli u pisanoj formi (Daly & Miller, 1975), a ovo se dovodi u vezu i sa ocenjivanjem kojim se obično u pisanom tekstu ocenjuje poznavanje gramatike stranog jezika, što je jedan od mogućih uzroka jezičke anksioznosti u pisanju, te nalazi istražianja ukazuju i na činjenicu da osobe sa visokim nivoom anksioznosti pri pisanju koriste manje izražajnim jezikom i stilom pisanja, kako bi u manje tskata imali manje grešaka (Daly& McCroskey, 1975). A, jedan od zaključaka o anksioznosti u pisanju na stanom jeziku odnosi se na stav da samo vežba u ovim situacijama može smanjiti anksioznost, što isto važi i za govor.

Anksioznost pri govoru na stranom jeziku, kao složenom misaonom procesu i veštini koja podrazumeva istovremeno davanje, primanje i obradu informacija uključujući pritom tačnost upotrebe vokabulara, gramatike i izgovora, fluentnost i mogućnost spontanosti u upotrebi jezičkih sentenci (El-Basel, 2008) smatra se uobičajenom pojavom među onima koji strani jezik uče, te je ova vrsta anksioznosti česta u istraživanjima govora (Subasi, 2010; Liu, 2007; Melouah, 2013). Jedan od uzroka u nalazima istraživanja, pominje se nedostatak samopouzdanja pri usmenoj komunikaciji na stranom jeziku u grupi, kao i afektivni faktori poput svesti o sebi, lične reakcije na upotrebu nastavnih aktivnosti i metoda poučavanja kao i interpersonalne evaluacije (Udomkit, 2003).

Na osnovu prethodnog prikaza nalaza istaživanja i teorijskog konteksta utvrđen je cilj istraživanja koji traga za odgovorom na pitanje: koliko se daroviti studenti, misli se na akadmsku darovitost, tj. na studente čiji je akademski uspeh iznad 9,00, dakle koji su potvrdili svoje sposobnosti, razlikuju od ostalih po pitanju jezičke anksioznosti, kako bi se zaključivalo o značaju iste za akademskiu

uspešnost. Pretpostavljeno je da akademski daroviti studenti imaju jaču emocionalnu stabilnost i da bolje atribuiraju neuspeh i uspeh, što je jedan od značajnih faktora samoregulacije učenja i ponašanja, a i postignuća, tj. akademske efikasnosti.
Radne hipoteze odnose se na:

- Jezička anksioznost, posmatrana kroz načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom se statistički značajno razlikuje između darovitih i ostalih studenata.
- Crte ličnosti koreliraju sa jezičkom anksioznošću.
- Samoregulacija uspeha u zavisnoj je vezi sa jezičkom anksioznošću.
- Pol nije u korelaciji sa jezičkom anksioznošću.

2. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Istraživanje je eksplorativnog karaktera; vršeno je sistematskom neeksperimentalnom metodom na prigodnom uzorku koga su činili studenti stranog jezika sa univerziteta u Novom sadu i Beogradu na uzorku od 514 studenata prvog i drugog stepena studija, od čega je 164 (31,41%) akademski darovitih, čiji je prosečni upeh na studijama iznad 9,00 U okviru ovoga broja je 102 studenta muškog i 412 ženskog pola.

Za proveru hipoteza korišćena je baterija skala Likertovog tipa za snimanje komponenti samoregulacije učenja (KSU), a u okviru iste posebne delove čine subskale: (JIA) jezička ispitna anksioznost, (AU) atribucija uspeha, (AN) atribucija neuspeha, (SN) suočavanje s' neuspehom, (SU) samoregulacija uspeha[1]. Pomenuti instrumenti su u funkciji prikupljanja podataka za testiranje pomenutih hipoteza, a podaci dobijeni statističkom proverom Cronbach's Alpha koeficijentom relijabilnosti ukupne skale i njenih delova. Koeficijenti pouzdanosti daju se dalje u tabelama prema subskalama, a iz njih se vidi da su podrazumevani kriterijumi zadovoljavajući.

Kao test ličnosti korišćen je Test Velikih pet (BFIIV), a prosečna ocena na studijama je uzeta kao mera akademske efikasnosti, tj, akademska darovitost.

Varijable: *kriterijske*: uspeh,; *prediktorske*: pol, godina studija, crte ličnosti, ispitna anksioznost

2.1. ***Struktura uzorka***

Tabela 1. Struktura uzorka prema godini studija ispitanika

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	250	48,6	48,6	48,6
2	123	23,9	23,9	72,6
3	46	8,9	8,9	81,5
4	89	17,3	17,3	98,8
5	6	1,2	1,2	100,0
Total	514	100,0	100,0	

Graf 1.Struktura uzorka prem godinama studija

[1] Skale su osmišljene, prikupljene ili preuzete i prilagođene iz različitih izvora (Chapman, Skinner i Baltes, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000, Lončarić, 2014, Paris i Paris, 2001, Schunk i Zimmerman, 2007, Ley i Young, 2001, Nicol i Macfarlane-Dick, 2006, Dweck, 2000) .

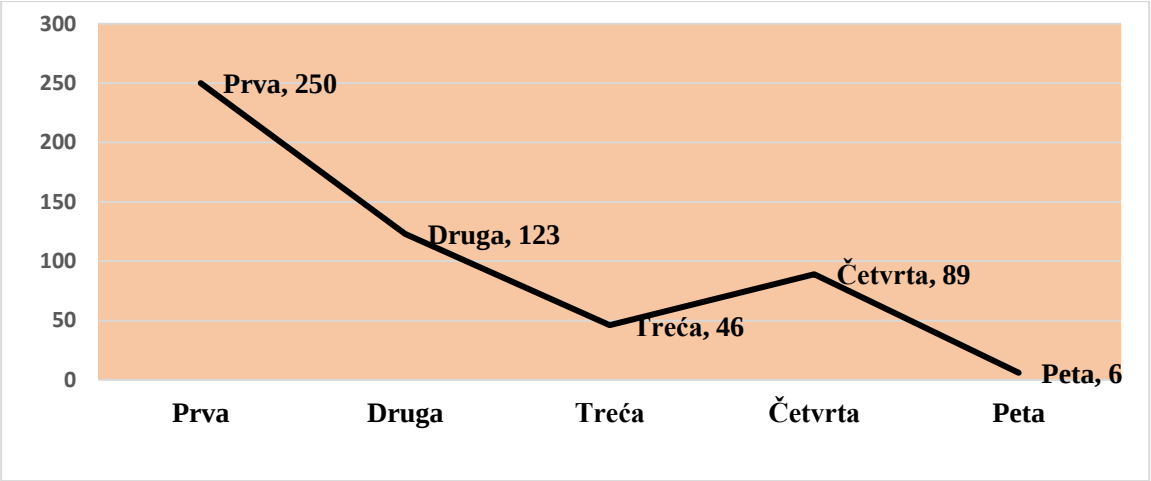


Tabela 2. Struktura uzorka prema polu ispitanika

Pol

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muški	102	19,8	19,8	19,8
	ženski	412	80,2	80,2	100,0
	Total	514	100,0	100,0	

Graf 2. . Struktura uzorka prema polu ispitanika

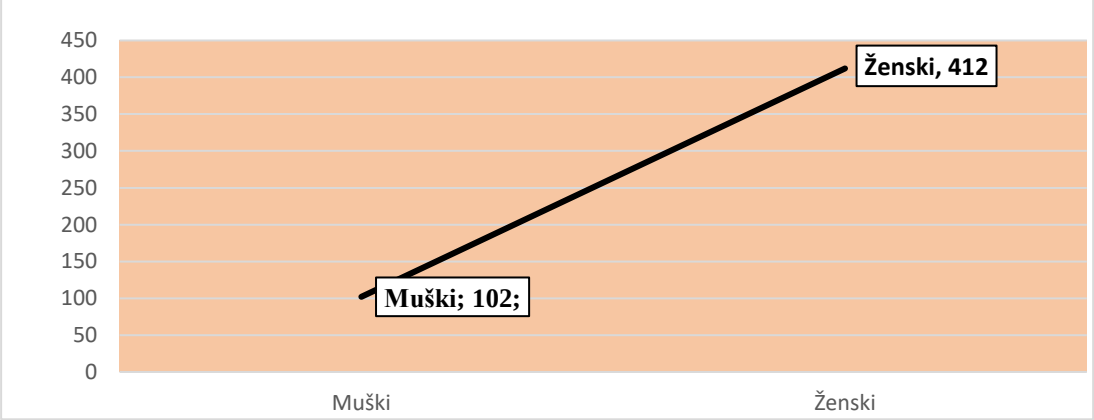
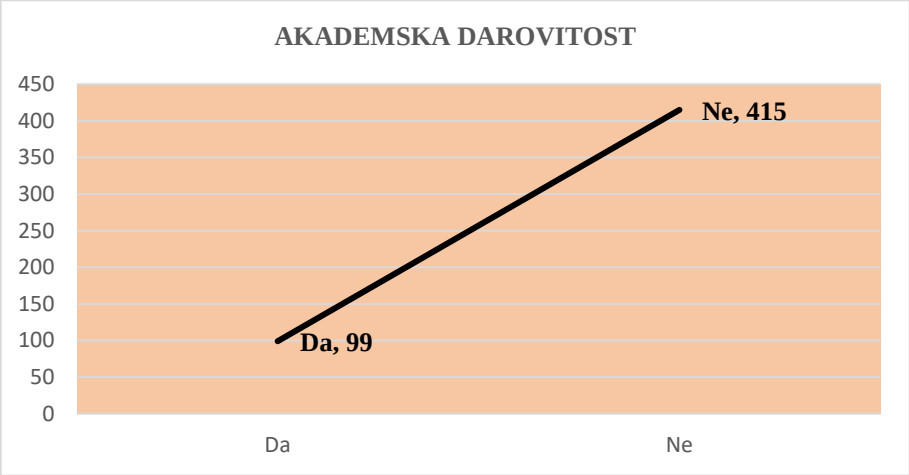


Tabela 3. Struktura uzorka prema prosečnoj oceni ispitanika u toklu studija

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Srednja.ocena	514	6,00	10,00	7,9595	,89357
Valid N (listwise)	514				

Graf .3. Struktura uzorka prema prosečnoj oceni ispitanika u toklu studija



2.2. Pouzdanost instumenata

Tabela 4. Subskala atribucije neuspeha (SSAN)
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,763	,780	16

Tabela 5. Subskala atribucije uspeha (SAU)
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,642	,652	15

Tabela 6. Subskala ispitne anksioznosti (SIA)
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,888	,887	8

Tabela 7. Subskala suočavanja s' neuspehom (SSN)
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,824	,819	26

Tabela 8. Subskala samoregulisanog učenja (SSU)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,873	,892	34

Tabela 9. BFIIV skala

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,802	,808	50

Tabela 10.Subskla Prijatnost

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,680	,689	10

Tabela 11. Subskala Intelekt

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,542	,550	10

Tabela 12. Subskala Emocionalna stabilnost Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,570	,623	10

Tabela 13. Subskala Ekstraverzija Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,595	,565	10

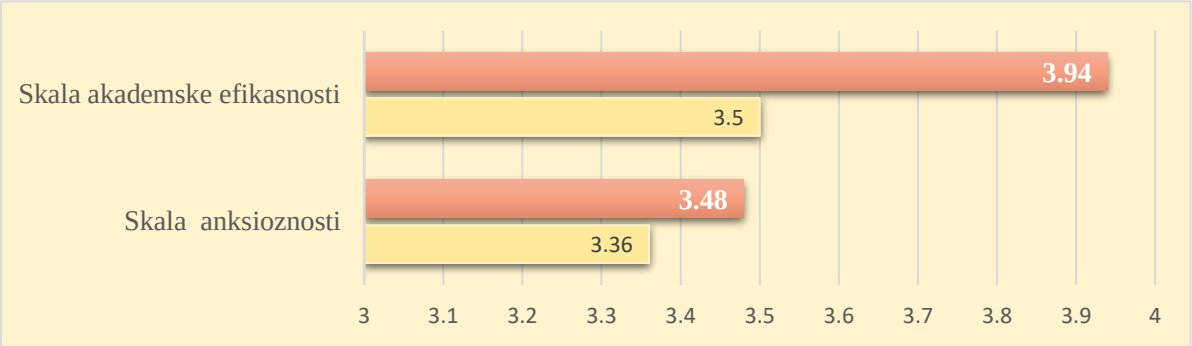
3. Nalazi i interpretacija

Ispitanici su podeljeni u dve grupe, jednoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu u toku studija 9 ili veću, to su akademski daroviti studenti (N=99), dok drugoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu nižu od 9, to su akademski nedaroviti studenti, ili ostali ispitanici (N=415). Za svaku podskalu izračunte su prosečne vrednosti (prosečne vrednosti su aritmetička sredina za vrednosti svakog ajtema sa subskale). Zatim je urađen niz T-testova nezavisnih uzoraka, koji su ispitivali da li se ove dve grupe ispitanika razlikuju prema srednjoj vrednosti na svakoj od subskala.

Pokazalo se da se ove dve grupe razlikuju po srednjim vrednostima.T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na *skali anksioznosti* između akademski darovitih i ostalih studenata. Test je pokazao da ***postoji*** statistički značajna razlika između akademski darovitih (M=3,26 ; Sd=0,45) i ostalih studenata (M=2,36 ; Sd=0,53). T (512)= 1,25, p=0,01), Isto je i sa skalom jezičke anksioznosti (M=3,36; Sd=0,53). T (512)= 1,78 , p=0,01), što potvrđuje opštu hipotezu, dok se ispitanici statistički

značajno ne razlikuju po ***načinima atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom.*** Ovim nalazom nije u potpunosti potvrđena prva hipoteza, jer se jezička anksioznost, posmatrana kroz ***načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom*** statistički značajno ne razlikuje između darovitih i ostalih studenata.

Graf 4. *T-testom nezavisnih uzoraka na skali anksioznosti između akademski darovitih i ostalih studenata*



Ovim je prva hipoteza delimično potvrđena, jer se samo jezička anksioznost statistički značajno razlikuje kod studenata koji su ostvarili akademski uspeh, dok se po načinima atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom ne razlikuju. Utisak je da su za ove aspekte značajniji drugi faktori. Jedan od njih je struktura ličnosti ispitanika, koja se u prikazu nalaza dalje posmatra.

3.1. Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama

U tabeli ispod se vidi koje od crta ličnosti pozitivno, a koje negativno koreliraju sa rezultatima na subskalama (* označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.05, dok ** označava statistički značajnu korelaciju na nivou 0.01)

Tabela 14 Korelativni odnosi komponenti sklae samoregulacije i crta ličnosti

Correlation						
Komponente samoregulacije učenja		Savesnost	Prijatnost	Intelekt	ES	Ekstraverzija
Skala motivacionih strategija	Pearson Correlation	**,146****	**,121****	**,389****	**,333****	**,137****
	Sig. (2-tailed)	,001	,006	,000	,002	,002
	N	514	514	514	514	514
Skala akademske efikasnosti	Pearson Correlation	**,351****	**,115****	**,344****	**,096***	**,203****
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001	,029	,000
	N	514	514	514	514	514
Skala atribucije neuspeha	Pearson Correlation	**-,304****	**-,226****	-,104*	***,270***	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,018	,547	,680
	N	514	514	514	514	514
Skala atribucije uspeha	Pearson Correlation	,054	**,216****	**,392****	***,355***	,059
	Sig. (2-tailed)	,220	,008	,038	,210	,185
	N	514	514	514	514	514
Skala ciljanih atribucija u učenju	Pearson Correlation	-,064	-,034	**,138****	,060	**,181****
	Sig. (2-tailed)	,145	,442	,002	,175	,000
	N	514	514	514	514	514
Skala ispitne anksioznosti	Pearson Correlation	-,049	**,260****	-,013	***,492***	**-,105***

	Sig. (2-tailed)	,267	,000	,769	,522	,017
	N	514	514	514	514	514
Skala suočavanja sa neuspehom	Pearson Correlation	,033	**,125****	**,181****	***,312*****	**,175****
	Sig. (2-tailed)	,449	,005	,000	,021	,000
	N	514	514	514	514	514
Skala samoregulisanog učenja	Pearson Correlation	**,227****	**,295****	**,231****	***,309****	**,274****
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,013	,000
	N	514	514	514	514	514
Skala uverenosti u kontrolu	Pearson Correlation	-,061	**-,149****	**,092***	**,240****	**,122****
	Sig. (2-tailed)	,167	,001	,037	,000	,006
	N	514	514	514	514	514
nje socijalne podrške	Pearson Correlation	**,113***	**,153****	**,209****	**,126****	**,191****
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000	,004	,000
	N	514	514	514	514	514

Inspekcija prethodne tabele upućuje na zaključak da ima osnova da se tvrdi da su *crte ličnosti tesno vezane sa jezičkom anksioznošću, posmatranom kroz načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom*, što je posebno izraženo kod emocionalne stabilnosti, na osnovu čega se da zaključiti da se na ovaj način sagledavanja načini atribucije u okviru crta ličnosti, kao elementi anksioznosti, ipak, nalaze u strukturi anksioznosti, ali se jasnije vide u strukturi ličnosti, što, dakle iz drugog ugla, ipak, potvrđuje pretpostavku kao tačnu, ali je ovaj nalaz u isto vreme i potvrda druge pretpostavke o crtama ličnosti kao faktoru jezičke anksioznosti, jer su se načini atribucije neuspeha našli u okviru emocionalne stabilnosti kao crte ličnosti. Emocionalna stabilnost se, inače, vezuje i za druge komponente samoregulacije učenja, čime potvrđuje značaj crta ličnosti kao faktora samoregulacije, te upućuje da se i u okviru učenja stranog jezika crtama ličnosti posveti više pažnje. Za dalja proučavanja ovoga fenomena značajno bi bilo da se vrste anksioznost u učenju stranog jezika posmatraju u vezi sa crtama ličnosti, kako bi se sigurnije moglo govoriti o personalizaciji učenja i poučavanja stranog jezika, dakle primeravanja metoda i postupaka crtama ličnosti studenata.

Ovi su nalazi potvrda shvatanja o afektivnim filterima, shvaćenim kao prepreke koje sprečavaju studenta da usvoji jezik iz dostupnog izvora (Lightbown & Spada, 1999), te se u ovom slučaju emotivne varijable javljaju kao značajne za uspeh, odnosno neuspeh u savladavanju stranog jezika. Ovi nalazi potvrda su nalaza drugih istraživanja (Krashen,1985) u kojima se, takođe, navode anksioznost i nedostatak samopouzdanja kao inhibitori u procesu učenja, kao i da manje izraženi afektivni filteri pomažu stvaranju osećaja sigurnosti, samoefikasnosti, kao komponete samoregulacije učenja, što je za samopouzdanje značajan faktor motivacije i vodi ka boljoj efikasnosti učenja u stranom jeziku. Moglo bi se nakon prethodnog zaključiti da je stvaranje konteksta u kome se učenje stranog jezika odvija značajno, jer ono može da primeri interakcije u grupi u kojoj pojedinac uči strani jezik, kao i sa nastavnikom sa kojim ga usvaja tako da proces učenja ide u korak sa njegovim sposobnostima za jezik (Gardner,et.al.,1997), motivacijom, nivoom savladanosti, komponentama samoregulacije učenja koje pojedinac poseduje i crtama ličnosti, što su sve značajni faktori koji se moraju uzeti u obzir u učenju stranog jezika i osećaja sigurnosti, kojim se stvara situacija pri učenju stranog jezika u kojoj se zabrinutost, nemir strah, ili neprijatnost od uključivanja u dijalog, svode na najmanje moguću meru, dakle kontekst koji pogoduje stvaranju afektivno slabih filtera.

3.2. Korelacija prosečne ocene i rezultata na subskalama

Prethodni nalaz podvrgnut je još jednom pristupu provere, čime se testira i treća hipoteza, koja je indirekno vezana sa prvom i jasnije je objašnjava, odnosno potvrđuje. Da bi se proverilo da li prosečna ocena korelira sa rezultatima na subskalama, izračunat je Pirsonov koeficijent korelacije

između prosečne ocene ispitanika i njihovog skora na subskalama.Testovi pokazuju da prosečna ocena korelira sa rezultatima na: *Skali ispitne anksioznosti (r=0,39,81*) na nivou 0,01.

3.3. Korelacija prosečne ocene i rezultata na subskalama

Tabela 15 Korelativni odnosi skala ispitne anksioznosti

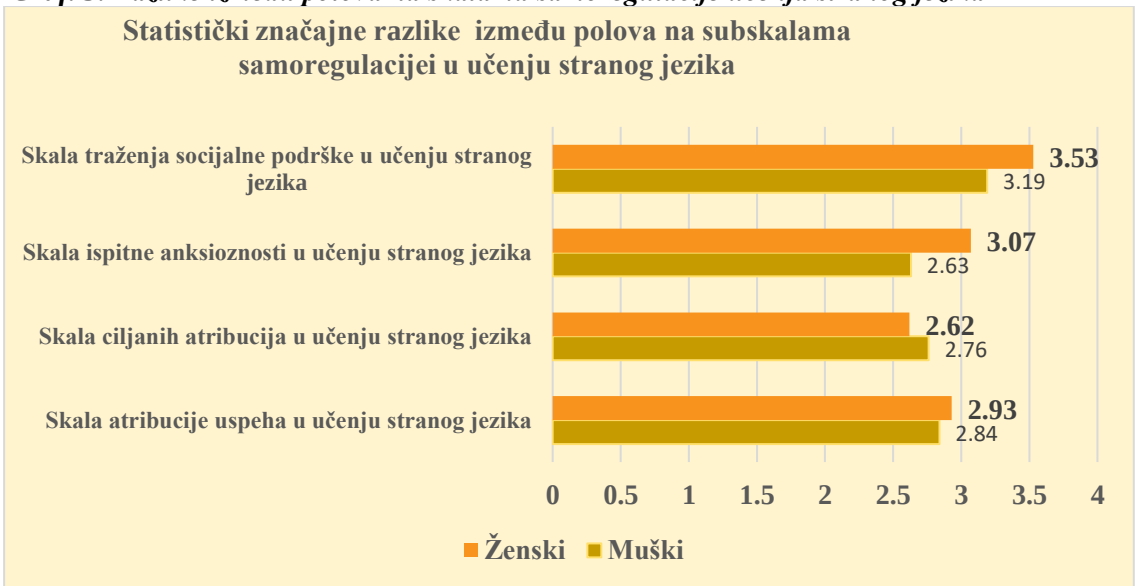
Correlations		Srednja.ocena
Skala atribucije neuspeha u stranom jeziku	Pearson Correlation	-,077
	Sig. (2-tailed)	,081
	N	514
Skala atribucije uspeha u stranom jeziku	Pearson Correlation	,009
	Sig. (2-tailed)	,846
	N	514
Skala ciljanih atribucija u učenju stranog jezika	Pearson Correlation	-,056
	Sig. (2-tailed)	,208
	N	514
Skala ispitne anksioznosti u učenju stranog jezika	***Pearson Correlation***	***,39,8***
	Sig. (2-tailed)	***,667***
	N	***514***
Skala suočavanja sa neuspehom u učenju stranog jezika	Pearson Correlation	-,070
	Sig. (2-tailed)	,115
	N	514

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

3.4. Razlike između ispitanika različitog pola na subskalama jezičke anksioznosti

U nastavku se nalaze rezultati sprovedenih T testova kojima je utvrđeno da se studenti različitog pola razlikuju na seldećim subskalama skale komponenti samoregulacije: ***skala atribucije uspeha, skala ciljanih atribucija u učenju; skala ispitne anksioznosti; skala traženja socijalne podrške***. Na ostalim skalama ne postoji statistički značajna razlika između ove dve grupe ispitanika koje se razlikuju po polu, čime je treća hipoteza delimično opovrgnuta. U nastavku se daje tabelarni prikaz za one subskale gde postoji statistički zanačajna razlika.

Graf. 5. Razlike između polova na skalama samoregulacije učenja stranog jezika



Iz grafa 5 *Razlike između polova na skalama samoregulacije učenja stranog jezika* uočava se da postiji značajna razlika između polova u korist ispitanica i to u načinima traženja socijalne podrške pri teškoćama u savladavanju stranog jezika, ispitne anksioznosti u učenju istog, ciljnim atribucijama i u atribuciji uspeha u učenju stranog jezika, što je jedan od indikaotra koji anulira treću hipotetzu, odnosno potvrđuje njenu netačnost. Ovaj se nalaz nije mogao proveriti kod drugih istraživača, jer nisu nađena slična istraživanja, te bi se u ovom slučaju mogao razumeti samo kao bolje snalaženje u komunikaciji i nalaženju načina da se neuspesi prevaziđu, što je svakako i dobar indikator samoregulacije učenja u stranom jeziku i uopšte. No, ovo bi pitanje trebalo, svakako dalje istražiti.

5. ***Zaključci:***

Nalazi ovoga istraživanja ispunili su namere istraživanja i dali odgovore na postavljena pitanja. Dakle, učinjen je mali korak bliže upoznavanju značaja jezičke anksioznosti za efikasniju organizaciju poučavanja u oblasti stranog jezika, ipak, značajan za upoznavanje anksioznosti za procese regulacije učenja koje se u jeziku, kao iz ugla anksioznosti, specifičnoj oblasti, smatra značajnom komponentom samoregulacije učenja, a i ponašanja uopšte. Nalazi israživanja konstatuju značajnu vezu između akademskih postignuća i komponenti samoregulacije, a iz ugla učenja stranog jezika jezičke anksionosti, čime se potvrđuje teza o jezičkoj anksioznosti kao *faktoru anksioznosti darovitih u učenju stranog jezika.*

Značajan nalaz je i da su *crte ličnosti tesno vezane sa jezičkom anksioznošću, posmatranom kroz načine atribucije uspeha i neuspeha i suočavanja sa neuspehom*, što je posebno izraženo kod emocionalne stabilnosti, čime se zaključuje da se na ovaj način sagledavanja načini atribucije u okviru crta ličnosti, kao elementi anksioznosti, ipak, nalaze u strukturi anksioznosti, ali se jasnije vide u strukturi ličnosti, nego kao komponenete samoregulacije učenja posebno, što, dakle iz drugog ugla potvrđuje i značaj ličnosti kao faktora koji u sebe uključuje i neke od komponenti samoregulacije i na taj način se ukljuje u samoodređenje, a time i u samoregulisano učenje u oblasti stranog jezika, što potvrđuje pretpostavku o crtama ličnosti kao značajnom faktoru samoregulacije i samodređenja pojedinaca uopšte i što se odražava i na samoregulaciju učenja. U sklopu ovoga potrđen je i značaj crta ličnosti kao faktora jezičke anksioznosti, jer su se načini atribucije neuspeha našli u okviru emocionalne stabilnosti kao crte ličnosti. Emocionalna stabilnost se pokazala kao uticajna i za druge komponente samoregulacije učenja, čime se potvrđuje značaj crta ličnosti kao faktora samoregulacije, te upućuje da se i u okviru učenja stranog jezika crtama ličnosti posveti više pažnje. Za dalja proučavanja ovoga fenomena značajno bi bilo da se vrste anksioznosti u učenju stranog jezika posmatraju u vezi sa crtama ličnosti, kako bi se sigurnije moglo govoriti o personalizaciji učenja i poučavanja stranog jezika, dakle primeravanju metoda i postupaka crtama ličnosti učenika i studenata.

Reference:

- Arnold, J. (1999). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University
- Bandura, A. (1977b). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.l
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman
- Bandura,1997a). Self-regulated learning and academic achievement: An overview.Educational Psychologist, 25(1), 3-17.
- Baucal, A.D. (2003) Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja - da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?. *Psihologija*, vol. 36, br. 4, str. 517-542
- Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. Psychological Inquiry, 7, 1–15.

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. i Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. i Tice, D. M. (1994). Losing Control: How and why people fail at self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M. i Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning-and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), Handbook of self-regulation (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and ntervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2) 199-231.
- Bojović,I., (2017),Enhancing student motivation to learn in teaching process, Doctoral dissertation,Belgrade, UNIVERSITY OF BELGRADE FACULTY OF PHILOSOPHY
- Brown, H. D. (1980). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood 5th Cliffs, *(edition) New Jersey: Prentice Hall.*
- Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter and D. Nunan (eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages (14–20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.),Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.),Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Casado, M. A. and Dereshiswsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies onanxiety in the second language. College Student Journal, 38 (1), 23-35.
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. Psychological Review, 111(1), 183–204. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183.
- Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cook and B. Seidlhofer (Eds.), Principles and practice in the study of language.
- Daly, J. A. and McCroskey, J. C. (1975). Occupational choice and desirability as a function of communication apprehension. Journal of Counseling, 22, 309-313.
- Daly, J.A. and Miller, M. D. (1975). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success,expectations,willingness to take advanced courses and sex differences. Research in the Teaching of English, 9, 250-256.
- El-Basel, R. M. (2008). The Effectiveness of Multimedia Program Using Animation to Develop the Speaking Skill in English for the Pupils of the Primary Stage. MA Thesis, Cairo University, Institute of Educational Studies.
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of
- Gardner, R. (2007): Motivation and second language acquisition. Porta Linguarum, 8,9-20.
- Gardner, R. and MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables in second language learning. Language Learning, 43 (2), 157-194.
- Gardner, R., Tremblay, P. F. and Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. The Modern Language Journal,81 (3), 344-362.
- Harjanne, P. and Tella S. (2009). Investigating Methodological Reality in Finnish Foreign
- Heyde, A. (1977). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds.), Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice (226 - 240). Washington DC: TESOL
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2009). Cultural identity and language anxiety: How self-concept and cultural expectations interact with performance in a second language. In P. Cheng and J. X. Yan

(eds.), Cultural identity and language anxiety (57-69). Guangxi, China: Guangxi Normal University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K. and Young, D. J. (1991). Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey: Prentice Hall
- Koch, A. and Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to
- Krashen, S. D. (1985). Language Acquisition and Language Education. Alemany Press.
- Language Classrooms: Revisiting the KIELO Project's Rationale and Research. In R. Kantelinen and P. Pollari (eds.), Language Education and Lifelong Learning (135–154). University of Eastern Finland: Philosophical Faculty.
- Leary, M. R. (1982). Social Anxiety. In L. Wheeler, Review of Personality and Social Psychology (97-119). Beverly Hills: Sage.
- Lee, J. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and reader's misconceptions. In D. J. Young (ed.), Affect in foreign language and second language learning. New York: McGraw Hill.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1999). How Languages are Learned. New York:Oxford University Press. Second Edition.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. Indonesian Journal of English Language Teaching, 3 (1), 119-137.
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. In I. Brdar (Ur.), The Human Pursuit of Well-Being (str. 175-189). London: Springer.
- Lončarić, D. et al. (2014), Motivacija i strategije samoregulacije učenja-Teorija, merenje i primena;
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. and Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. Language Learning, 52 (3), 537–564.
- Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76.
- Mihaljević Djigunovic, J., Opačić, N. i Kraš, T. (2005.). Čega se više bojimo:materinskog ili stranog jezika? Jezik u društvenoj interakciji, 303-318.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranog jezika. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. CEPS Journal, 2, 55-74.
- Mihaljević Djigunović,J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.
- Mischel,W., Cantor, N. i Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), Social Psychology. Handbook of Principles (pp.329–360). New York: Guilford Press
- Natural Approach activities and teaching techniques. In E. K. Young (ed), Language
- Oxford: Oxford University Press.
- Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. Nova škola, VII. Nađeno: 10. 10. 2020. http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/CasopisBr8CetvrtiDeo.htm#3
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds i G. E. Miller
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, 16, 385-407.Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Popović-Babić, D. Apostolović, M. i Biskupljanin, B. (2007). Psihološki aspekti straha. Medicina danas, Vol. 6 (7-8), 423-428.

- Reasoner, R. (1992). Building Self- Esteem in the Elementary Schools. California:Consulting Psychologists Press, Inc.
- Rost, M. (2001). Teaching and researching listening. London: Longman.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. The Modern Language Journal, 83, 202-218.
- Salo-Lee, L. (1991). Self-repairs in learner language: evidence form German at different proficiency levels. Frankfurt: Peter Lang Verlang.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications (pp. 75–99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading i Writing Quarterly, 23(1), 7–25.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 631–649). New York: Academic.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007=, WRITING THROUGH MODELING,. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading and Writing Quarterly, 23, 7-25.Made available courtesy of Taylor and Francis: http://www.tandf.co.uk/journals/ .
- Schunk, D.H. (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. Human Learning, 1, 265-277.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal, 33, 359-382
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. London:Edward Arnold.
- Stenberg, L. D., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon & Schuster. ISBN: 0684835754
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. High Ability Studies, 12(2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2005b). The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology, 39*, 189–202.
- Sternberg, R.J. (2005a). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-31). New York, NY: The Guilford Press.
- Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? Turkish online Journal of Qualitative Inqury, 1 (2), 29-49.
- Suzić, Radmila (2013), Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola; Doktorska disertacija, Novi Sad, repozitorijum Filozofskog fakulteta.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G.
- Udomkit, J. (2003). Communication anxiety for the basic signal officers in the English classroom at the Signal school. Unpublished master's thesis. Mahidol University, Bangkok.
- Vogley, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (ed.), Affect in foreign language and second language learning (105-123). New York:McGraw Hill.
- Von Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. Inquiry,8 (1), 21-40.
- Wheeless, L. R. (1975). An Investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. Journal of Experimental Child Psychology, 22, 302-308.

INVESTIGATION OF HYPERCATIVE PUPILS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN KOSOVO

Voglushe Kurteshi[1], Valetina Gulevska[2]

[1]Faculty of Education, University of Gjilani "Kadri Zeka" , Gjilan, Kosovo
[2]Faculty of Education, University of Bitola "St. Kliment Ohridski , Bitola, North Macedonia

Abstract

Observations of hyperactive (problematic) pupils were conducted in three elementary schools, in Kosovo, from three city: in Gjilan, the "Thimi Mitko" school, in Ferizaj the "Gjon Serreqi" school, in Prishtina the "7 Mars" school. The number of hyperactive (problematic) pupils surveyed was 5 pupils per school. The observation was carried out for two weeks. The teacher had one checklist for each pupil to identify 10 forms of violent pupils' behavior.
Key words: hyperactive, pupils, elementary, schools, Kosovo

Introduction

Hyperactive behavior isn't a choice, but an expression of a brain-based biological disorder. Hyperactive students also have problems with impulse control — among other things, they can't resist the impulse to move.

ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) is one of the most commonly diagnosed conditions of children (Centers for Disease Control and Prevention, 2015)

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a diagnosis that is based on the presence of two symptom dimensions, inattention and hyperactivity/impulsivity (American Psychiatric Association, 2013).

In support of the dimensional view, studies have found the genetic factors that are related to ADHD as a diagnosis and to the broader phenotype to be highly similar (Demontis et al., 2019). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms are associated with negative social and educational outcomes and psychiatric comorbidity across the symptom spectrum (Holmberg & Bölte, 2014; Vogel et al., 2018). Therefore, studies of symptom dimensions rather than discrete diagnostic entities have been advocated (Cuthbert, 2014).

Although emotional disturbances are not part of the diagnostic criteria, many children with ADHD have difficulties within this area that severely affect their everyday functioning. Both the maladaptive expression of emotion and difficulties with emotion regulation are commonly

described. For example, children with ADHD often react to disappointment with frustration and high levels of negative affect (Cole, Zahn-Waxler, & Smith, 1994), and they are often perceived by peers and teachers as overly emotionally intense and intrusive (Diamantopoulou, Henricsson, & Rydell, 2005; Gardner & Gerdes, 2015). These emotional disturbances have most consistently been linked to hyperactive/impulsive symptoms (Forslund, Brocki, Bohlin, Granqvist, & Eninger, 2016; Frick, Bohlin, Hedqvist, & Brocki, 2018; Martel, Nigg, & Von Eye, 2009; Sjöwall, Roth, & Lindqvist, 2013)

In order for a student to be diagnosed with ADHD, symptoms must appear before age 12 and be exhibited across at least two settings. They must also have adverse effects on academic performance, occupational success, or social-emotional development (APA, 2013). To add to the complexity of the diagnosis, children with ADHD are likely to have co-existing emotional, behavioral, developmental, learning, or physical conditions (Wolraich & DuPaul, 2010).

Attentional "deficit" is more accurately described as attentional "bias." An attentional deficit connotes a lack of attention, whereas an attentional bias more correctly connotes adequate attention, memory, and comprehension, but associated with specific tasks, time periods, and conditions. To understand how attentional bias can result in educational deficits, we must see the consistency of attentional response to specific tasks and conditions(Zentall, 1993).

Several studies have found evidence for enhanced responses to rewarding social stimuli such as smiling faces in children and adults with ADHD (Ichikawa et al., 2014; Passarotti, Sweeney, & Pavuluri, 2010; Shaw et al., 2014). For example, hyperresponsiveness to happy faces in individuals with ADHD has been found in the temporal cortical areas that are involved in face processing (Ichikawa et al., 2014). Other studies have found evidence for hyperreactivity in the brain areas that are involved in reward processing such as the striatum and medial prefrontal cortex as well as in the dorsolateral prefrontal areas that are linked to topdown regulation (Passarotti et al., 2010; Posner et al., 2011). This suggests that ADHD is linked to both atypical top-down regulation of positive emotionality and enhanced bottom-up reactivity to positive emotional stimuli. The symptoms of ADHD are also associated with disrupted negative emotionality (Bunford, Evans, & Wymbs, 2015; Graziano & Garcia, 2016; Sobanski et al., 2010). Consistent with these findings, atypical responses to cues of negative affect have been reported during the earliest stages of processing (Ichikawa et al., 2014; Romani et al., 2018)

It is normally used to describe children who have three main kinds of problems: overactive behaviour (hyperactivity) , impulsive behavior, difficulty in paying attention.

Because they are overactive and impulsive, children with ADHD often find it difficult to fit in at school. They may also have problems getting on with other children. These difficulties can continue as they grow up, particularly if children and families do not get the help they need. Some children have significant problems in concentration and attention, but are not necessarily overactive or impulsive. These children are sometimes described as having Attention Deficit

Disorder (ADD) rather than ADHD. ADD can easily be missed because the child is quiet and dreamy rather than disruptive. ADHD is not related to intelligence. Children with all levels of ability can have ADHD.

A child who races around the classroom, unable to sit still, interfering with other children's activities, will probably not be very popular with other children, and may be seen as naughty or unwilling to learn.

Interpretation of results

Investigation of hyperactive (overactive) pupils were conducted in three elementary schools, in Kosovo, from three city : in Gjilan , the school "Thimi Mitko", in Ferizaj the school "Gjon Serreqi", in Prishtina the school "7 Mars".

The number of surveyed of hyperactive pupils was 5 pupils per school. The observation was carried out for two weeks.The teacher had one checklist for each pupils to identify 10 forms of violent pupils behavior. The 10 forms of violent pupils behavior are: 1.beating with friend, 2.pulling hair, 3.movement in classroom, 4.hinders the friend, 5.verbal insults, 6.Threatens friend, 7.Push, kick, to friends, 8.Catching or slapping by slap, 9.Kick or punch, 10.theft.

The obtained results will present by table 1. As it seen at monday the pupils a more hyperactive ,(60 actions, has done), compared with other days. These can be explained that pupils do not seen during weekend. At tuesday,(has done 49 actions), it y nuis the second by number of action. At Wednesday number of action is decreased in 40. At thursday day number of action is decreased in 24. Meanwhile at friday day number of action is increased in 29, this is a small increase, compared to thursday. So seen that in Monday the pupils are more activ, hyperactivity are decreased from monday till thursday , while in friday are increased small.

Frequently action is movement in classroom (64 times), hinders the friend 63, and verbal insult 32. While other actions are have occurred less. the action that has occurred at least are beating with friend (4 time). Followed by action push, kick to friends (6 time).

Pulling hair is action in third position , it occurred 7 time. Catching or slapping by slap it is ocurred 9 time. Kick or punch is occurred 21 time. Threatens friend is occurred 22 time.

While theft not occurred in no school, that is, in no city.

Children with ADHD show significant academic underachievement, poor academic performance, and educational problems.(Fergusson, 1995; DeShazo Barry, 2002; Hinshaw, 1992, a, b). It is worth noting that the beating action is very small, in three schools.

Deviant behaviour seems to be a cause for concern in various schools, primary and secondary over the world and also in Kosovo.

Table 1. Results of the observation of hyperactive pupils in the classroom in Kosovo.

						Time of manifestation of violent behaviors of pupils			
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	du ring the lesson	In the subject	In break	Total of action
Week / I-II/									
1. beating with friend	4					**4**			**4**
2. pulling hair	2	4	1			**7**			**7**
3. movement in classroom	17	19	10	7	4	**57**		7	**64**
4. hinders the friend	18	15	14	3	8	**58**		5	**63**
5. verbal insults	4	3	8	4	3	**22**		10	**32**
6. Threatens friend	3	3	2	6	3	**17**		5	**22**
7. Push, kick, to friends	2	1	1		1	**5**		1	**6**
8. Catching or slapping by slap	3			1	1	**5**		4	**9**
9. Kick or punch	3	3	2	3	5	**16**		5	**21**
10. theft									
Other	4	1	2		4	**11**			**11**
Total	**60**	**49**	**40**	**24**	**29**	**202**	**Total**	**37**	**239**

References

American Psychiatric Association(**APA**). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington DC.

Centers for Disease Control and Prevention. (2015). Attention deficit and hyperactivity disorder. Retrieved from http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts.html

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. Developmental Psychology, 30, 835–846. doi:10.1037/0012-1649.30.6.835

Cuthbert, B. N. (2014). The RDoC framework: Facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology. World Psychiatry : Official Journal of the World Psychiatric Association, 13, 28–35. doi:10.1002/wps.20087

Diamantopoulou, S., Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2005). ADHD symptoms and peer relations of children in a community sample: Examining associated problems, self-perceptions, and gender differences. International Journal of Behavioral Development, 29, 388–398. doi:10.1080/01650250500172756.

DeShazo Barry, T., Lyman, R. D., & Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attentiondeficit/hyperactivity disorder: the negative impact of symptom severity on school performance. J School Psychol, 40, 259–283.

Forslund, T., Brocki, K. C., Bohlin, G., Granqvist, P., & Eninger, L. (2016). The heterogeneity of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and conduct problems : Cognitive inhibition, emotion regulation, emotionality, and disorganized attachment. British Journal of Developmental Psychology, 34, 371–387. doi:10.1111/bjdp.12136

Frick, M. A., Forslund, T., Fransson, M., Johansson, M., Bohlin, G., & Brocki, K. C. (2017). The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. British Journal of Psychology, 109, 277–298. doi:10.1111/bjop.12266

Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1995). Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. J Abnorm Child Psychol, 23, 183–199.

Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. Journal of Attention Disorders, 19, 844–855. doi:10.1177/1087054713501552

Hinshaw, S. P. a,(1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. Psychol Bull, 111, 127–155

Hinshaw, S. P. b. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: comorbidity and implications for intervention. J Consult Clin Psychol, 60, 893–903.

Holmberg, K., & Bölte, S. (2014). Do symptoms of ADHD at ages 7 and 10 predict academic outcome at age 16 in the general population? Journal of Attention Disorders, 18, 635–645. doi:10.1177/1087054712452136

Martel, M. M., Nigg, J. T., & Von Eye, A. (2009). How do trait dimensions map onto ADHD symptom domains? Journal of Abnormal Child Psychology, 37, 337–348. doi:10.1007/s10802-008-9255-3

Sjöwall, D., Roth, L., & Lindqvist, S. (2013). Multiple deficits in ADHD : Executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional deficits. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54, 619–627. doi:10.1111/jcpp.12006

Vogel, S. W. N., Ten Have, M., Bijlenga, D., de Graaf, R., Beekman, A. T. F., & Kooij, J. J. S. (2018). Distribution of ADHD symptoms, and associated comorbidity, exposure to risk factors and disability: Results from a general population study. Psychiatry Research, 267, 256–265. doi:10.1016/ j.psychres.2018.06.017

Wolraich, M. L., & DuPaul, G. J. (2010). ADHD diagnosis and management: A practical guide for the clinic and classroom. Baltimore, MD: Brookes

Zentall S. Sydney. Research on the educational implications of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. ExceplionalChildren. Vol. 60. No.2. pp. 143-153. @1993 The Council for ExcePtional Children

Катерина Трајкоска
Универзитет Св.Климент Охридски – Битола
Педагошки факултет- Битола
katicatrajkoska@gmail.com

РАЗЛИКА ВО ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ПОМЕЃУ МАЖИТЕ И ЖЕНИТЕ ЛИДЕРИ ВО СТОПАНСКИТЕ И НЕСТОПАНСКИТЕ ДЕЈНОСТИ

Резиме

Во светот во последно време, сведоци сме дека се почесто се зборува за лидерството како една од доминантните карактеристики и основни функции на менаџментот, но во нашата образовна и работна практика многу малку се посветува внимание на типичмите особини и карактеристики на жените лидери.
Во овој труд ќе се вклучуваат карактеристиките на женското лидерство во стопанските и нестопанските организации.
Целта на трудот е да се даде значење на женското лидерство и да се поттикнат голем број на женски лидери во постигнување на добри резултати, и воопшто во појавување интерес за лидерски позиции.
За таа цел, ќе применам специјално конструиран прашалник составен од 15 прашања во склоп на карактеристиките за женското лидерство.
Верувам дека оваа тема ќе биде поттик за нови истражувачки трудови со оваа тематика.
Во примерокот ќе бидат опфатени околу 30 жени лидери, во различни организациски нивоа и области.
Клучни зборови: жени лидери, талент, лидерство, карактеристики на жени лидери

Abstract:

Lately, in the world , we can see leadership is more and more often referred to one of the dominant characteristics and essential functions of management, but in our educational and working practices is paid very little attention to the typical traits and characteristics of female leaders.
In this text will be included the characteristics of female leadership in busiess and non-commercial organizations.
The purpose of this abstract is to give importance to females and encourage them in a large number to a leadership positions, and achieving a good results.
For this purpose I will use a specially designed questionnaire of 15 questions based on the characteristics of female leadership.
I belive this topic will be motivational for making a new researches.
In the sample will be included approximately 30 female leaders, at different organizational levels and areas.

Key words: female leaders, talent, leadership, characteristics of woman leaders

Вовед

Родовата поделба општо на лидерството е тема која и не треба да постои во времето на современите облици на денешните општества. За жал истото постои па затоа се наметнува потребата од работа за да се утврди дали машкото или женското лидерство во организациите е од поголем бенефит не само за компаниите, туку и за целата економија и општеството.

Сепак преку голем број проекти, истражувања, и идејни планови може да се утврди до некој степен за тоа чие раководење е сместено во рамките на развој и иден предизвик. Жените сè повеќе се високообразовани и се на истата скала со мажите во однос на работните часови, и вклучување во активности и состаноци, што дозволува изедначување во хиерархијата во една организација. Сведоци сме дека во врвот на Европската Унија се токму женските лидери и тоа е предизвик не само за женскиот род, туку и за целокупната нација и состојби во светот.

Стиловите на лидерство кои ги претпочитаат жените лидери, нивната моќ како жени, потоа комбинацијата на утврдувањето на стратегиските цели преку визиите и способностите на лидерите ќе придонесат да се изостави спецификацијата и поделбата на машкото прашањето за еднакви шанси за жените и мажите во раководењето со организациите сè повеќе се поставува и конзинстентно се однесува на повеќе аспекти на лидерството. Дискусијата се продлабочува, најмногу поради опцијата на еднакви можности, односно фокусот на промена на ставовите кон индивидуалните аспекти на проблемо и машко лидерство. Затоа „борбата меѓу половите“ која понекогаш е нерамноправна сè уште постои и лидерството како да стана новото поле на таа борба. Особено феминистичките организации ја користат можноста на жената да биде одличен лидер и ја стават на тапет машката способност во раководењето.

1. Лидерство

Лидерството е и ќе биде клучен елемент потребен за успешно остварувањена целите на една организација. Денес не постои поим за кој најмногу серазмислува, зборува и пишува и зазема водечка позиција при анализа науспешноста на една организација, а тоа е се разбира лидерството. Лидерството претставува процес каде што активностите се насочуваат кон членовите или групите за постигнување на целите на организацијата, исто така лидерството претставува способност визијата да се претвори во реалност.

Лидерот како индивидуа има доминантна улога во тимот, тој мора да имавизија, да има способност да ги мотивира вработените, да има способност да гиидентификува бариерите и да работи на елиминирање на истите. Лидерот требада има моќ да влијае на однесувањето на другите, треба да се одликува сопрофесионални и лични квалитети кои го одредуваат профилот на успешниот лидер.

Свеста за значењето на лидерството како процес сè повеќе созрева заедно со свеста за недостатокот од вистински лидери. Традиционалните организации поправило се структурирани така што грешките се сведени на минимум, лидерот е најодговорен да ги елиминира конфликтите во организацијата штом се појават,како и да ја претставува истата на секое место да биде нејзин портпарол. Кога лидерот покажува арогантност, им наредува на другите да се подобрат, тој став и однесување водат кон најниско ниво на раководење.

Преферирањето[1] на самоотценувањето изразено преку употребата наличната заменка јас (или ние неколкумина), наспроти ние односно сите нас,наложува пад на

[1] К. Петковски, Водството и ефективната комуникација, 2000

довербата помеѓу работниците и лидерот, работнотозадоволство, мотивација и ефикасност. Додека во високоразвиените компании акцент се става на успешното комуницирање, промовирање на заеднички вредности, автономија во работата, лидерот ќе биде стимул што ќе ги води подредените во извршувањето на задачите.

2. Карактеристики на лидерството

Денес не постои поважна тема за успехот на организацијата од лидерството. Лидерството е она што се вреднува. Лидерот треба да биде архиктект кој ќе ја оформи културата во организацијата. Лидерството се дефинира како акт илиоднесување, како начин да се влијае на другите. Тоа е процес во кој поединецотвлијае на група или организација заради постигнување на заедничка цел, штозначи дека е во фокусот на влијанието на лидерството.[2]

Најважните карактеристики на лидерството се[3]:

- дефинирање на целите;
- афирмација и регенерација на важните вредности;
- управување со насока на процесот каде што се остваруваатколективните цели;
- мотивирање на подредените за остварување на целите;
- постигнување единство на напорите во контекст на плурализмот иразновидноста;
- создавање на атмосфера на меѓусебна доверба, учење иобразование кои служат како симбол на групниот идентитет;
- реконструкција и адаптација на промените во животната средина воорганизацијата.

Доброто лидерство вклучува ефикасен процес на делегација и оспособување. Лидерството е динамичен процес. Односот помеѓу лидер-следбеник е реципрочен т.е. ефективното лидерство претставува двонасочен процес што влијае и на индивидуалните и организациските перформанси.

На пример, ќе го земеме тврдењето на господинот Lord Sieff[4] кој тврди дека: „Лидерството е од витално и еднинствено значење на сите нивоа во рамките на компанијата. Лидерството е од морална и интелектуална способност да се визуализира и да работат за она што е најдобро за компанијата и за нејзините вработени.
Највитална работа на лидерот е да создаде тимски дух околу него и во неговаблизина, во вистински и реални услови. Да биде ефективно лидерството морада дојде до израз, а најдобриот начин е преку дејствување на лидерот“.

Акцент на лидерството се става на меѓучовечкото однесување во поширокконтекст, што често се поврзува со подготвено и ентузијастичко однесување наследбениците. Додека лидерството во целина претставува процес на влијание, лидерот е лице кое зазема посебна позиција и има специфична улога во групата. Лидерите создаваат нови идеи, пристапи и методи, иновираат и промени неопходни за расти развој на претпријатието, остварувајќи трајна конкурентска предност.
Лидерите се луѓе кои се способни да создадат визија за посакуванатаиднина, имаат стратегија при управувањето со промените потребни за создавањена таа визија. Тие ги мобилизираат и инспирираат другите да ги следатдоброволно, да влијаат на ставовите, мислењата, одлуките и активностите надругите. Лидерите веруваат во промени и

[2] Management and organizational behavior, Laurie J. Mullins, The business School, University of Portsmouth, 2005
[3] Milisavljevic, M., Liderstvo u preduzeću, ćigoja, Beograd 1999
[4] Management and organizational behavior, Laurie J. Mullins, The business School, University of Portsmouth, 2005

иновации, како и да се реализираатважните предизвици за ефективно функционирање на организацијата.

2.1.Извори на лидерска моќ

Моќта претставува способност да се влијае на однесувањето на другите,способност да се предизвикаат промени кај една личност. Лидерите ја користатмоќта како средство за остварување на заедничките цели. Во преглед налидерството вообичаено е лидерите да се опишуваат како луѓе кои имаат моќ и седоминантни додека моќта се дефинира како средство кое лидерите го користат заостварување на личните интереси. Лидерите имаат моќ токму кога имаатспособност да влијаат на верувањата на другите, на нивните ставови, вредностиили врз однесувањето на другите.

Лидерот има моќ врз основа на неговата способност да го мобилизиравниманието на вработените, да го артикулира значењето на поставените цели наначин кој е прифатлив за нив, како и да се дефинира ефективната заедничкаакција која ќе биде доброволно прифатена и успешно реализирана.

Во организациите постојат пет извори на моќ: легитимна, наградувачка,принудна, експертска и референтска моќ[5].

- Легитимната моќ се заснова на формалната позицијата во еднаорганизација и овој извор на моќ, враотените го прифаќаат каколегитимен и затоа го почитуваат.
- Наградувачката моќ се заснова на авторитетот на лидерот да ги наградиподредените по заслуга. Лидерите имаат слобода да ги наградатподредените кои вредно работеле при извршување на определенаработа со покачување на плата, унапреду-вање, давање на признанија,пофалници или други бенифиции. Исто така, лидерите можат да јаупотребат наградата за да влијаат и на однесувањето на подредените.
- Принудната моќ се однесува на авторитетот односно правото да казнуваили се препорачува да се казни некој од вработените. Тој може да гиказни вработените на повеќе начини – да му го повлече покачувањето наплатата, да ја повлече поддршката за унапредување, да додаденегативна препорака во неговото досие, да критикува, уназадува иконечно има принудна моќ да му даде отказ.
- Референтската моќ произлегува од личните карактеристики на лидероткои имаат влијание врз следбениците и тоа претставува моќ којапотекнува од почитта и лојалноста на подредените.
- Експертската моќ е дериват на специјализираните знаења и вештини сокои располага лидерот во зависност од задачите што ги исполнуваатвработените. Моќта се стекнува со релевантните способности, знаења ивештини или со здобивање на централна позиција во хиерархијата.

3. <u>Истражување за разлика во поседувањето на способностите и возраста</u>

Од некои прегледи кои ќе се наведат поединците ќе може да ја оценат ефективноста на секој лидер во целина и да проценат колку се силни во однос на специфични компетенции и дали и двата пола имаа слични карактеристики: дека жените на лидерски позиции се перципираат исто како - ако не и повеќе - компетентни како нивните машки колеги.

[5] Goleman Daniel, Primal leadership, Cambridge, 2001
Dobrivoje Mihailović. "Psihologija u organizaciji,, Beograd, 2002
М. Зарезанкова-Потевска, Деловно комуницирање и етика, Скопје, 2012

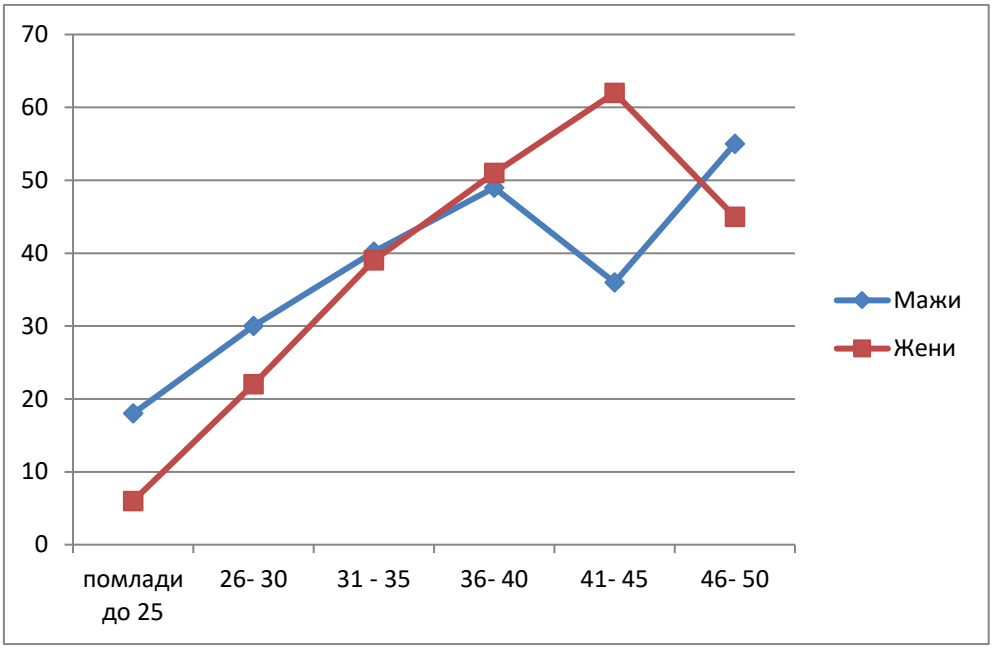
Сепак, вознемирувачки факт е дека процентот на жени во високи лидерски улоги во бизнисите остана релативно стабилен откако го спроведовме истражувањето, во одредени стопаснки и нестопански гранки во РСМ. Бројот од 4,9% од извршните директори се мажи и 2% од извршните директори се жени, а тие бројки се намалуваат на глобално ниво. Се разбира, постојат многу фактори кои придонесуваат за овој недостаток на жени на високи нивоа. Со векови постоеле широки, културни пристрасности кон жените и стереотипите полека умираат. Луѓето долго време веруваа дека многу жени избираат да не се стремат кон највисоките редови на организацијата и да се извадат од бегство (иако неодамнешните истражувања го оспоруваат тоа). Многу истражувања покажаа дека несвесната пристрасност дава значајна улога во одлуките за вработување и унапредување, што исто така придонесува за помал број жени на клучни позиции.

Нашите тековни податоци претставуваат уште поубедливи докази дека оваа пристрасност е неточна и неоправдана. Вработените низ компаниите сметаат дека нивните менаџери - особено нивните машки менаџери - се малку поефикасни од мажите на секое хиерархиско ниво и буквално во секоја функционална област на организацијата. Тоа ги вклучува традиционалните машки постулати на ИТ, работењето и правно научните гранки. Како што можете да видите на табелата подолу, жените беа оценети како одлични во преземањето иницијатива, постапување со еластичност, практикување на саморазвој, возење за резултати и покажување висок интегритет и искреност. Всушност, се сметаше дека тие се поефикасни во 84% од надлежностите што најчесто ги мериме.

Според податоците кои се тука, жените беа оценети како подобри во однос на две способности - „превзема иницијатива“ и „развој на себеси“, кои со истите можности заработија повисок рејтинг и во истражувањето.

Табела бр.1 процентуален износ на способности кои ги поседуваат м/ж лидери

Способности	Процентуално Жени %	Процентуално Мажи %
Превзема иницијатива	55,6	48,2
Еластичност	54,7	49,3
Применува развој на себе си	54,8	49,6
Оди кон резултати	53,9	48,8
Презентира висок интегритет	54,0	49,1
Презентира искреност	56,0	44,0
Развој на другите	54,1	49,8
Мотивира	53,9	49,7
Презентира лидерство	53,2	49,8
Гради нови врски	53,2	49,9
И најдобриот се менува	53,1	49,8
Воспоставува високи цели	52,6	49,7
Тимска работа	52,6	50,2
Конекција со надворешен свет	51,6	50,3
Решава проблеми	51,5	50,5
Задава нови тези	50,5	50,5
Иновативност	51,4	51
Професионална експертиза	50,1	51,1
Нови стратегии	50,1	51,4



Графикон бр. 1 Возрасна процентуалност помеѓу мажи и жени лидери

Заклучок

Овие наоди се во спротивност со другите истражувања што покажуваат дека жените имаат помала веројатност да аплицираат за работа освен ако не се сигурни дека ги исполнуваат повеќето од наведените квалификации.

Маж и жена со идентични квалификации, во кои и на двајцата немаат искуство од позиција на повисоко ниво, доаѓаат до различни заклучоци за подготвеноста за унапредување. Човекот е повеќе склон да се претпостави дека може да го научи она што му недостасува, додека е на новата работа, и му служи за мотив реченицата : „Доволно сум блиску“.

Поентата е кон склоноста да се биде повнимателен и доколку е помалку подготвен човек за лидерска позиција без разлика дали маж или жена да се засили во таа околност. Можно е овие пониски нивоа на доверба кај помладите возрасти да ги мотивираат жените да преземат поголема иницијатива, да бидат поотпорни и да бидат поподложни на повратните информации од другите, што ги прави поефикасни лидери на долг рок, додека па мажите се подобри лидери во помлада возраст и на пократок рок.

Литература

1. Adkins B., “7 Ways Management Can Improve Communication„ Fort Worth

2. Bons, Col Paul M., United States Army, Editor in Chief. Leadership in Organizations. West Point, New York: U.S. Military Academy Department of Behavioral Sciences and Leadership, 1981

3. Dobrivoje Mihailović. “Psihologija u organizaciji„ Beograd, 2002

4. Goleman Daniel, 1996, Emotional Intelligence – Why it can matter more than intelligence, London

5. Goleman Daniel, Primal leadership, Cambridge, 2001

6. Hargie O., Dickison D. and Tourish D., Communication in management, England: Gower Publishing, 1999

7. Kathleen K., Interpersonal Communication –Where Minds Meet, International Thomson Publishing, 1987

8. Niroshaan Sivanathan, Emotional intelligence, moral reasoning and transformational leadership, School of Business, G. Cynthia Fekken Department of Psychology, Queen's University, Kingston, Ontario, 2004

9. Rogers E. and Rogers R., Communication in organization, New York: The Free Press, a Division of Macmillan Publishing Co., 1976

10. Slater F., & Kelloway, Barling, Emotional competence and leadership excellence: the emotiona intelligence leadership study, 2000

11. Spencer, McClelland, Competency assessment methods: History and state, 1997

12. Дафт, Л.Р., Менаџмент, 8И, Кочани: Генекс, 2011

13. John Dawey, Democracy and Education, 1919

14. К. Петковски, Водството и ефективната комуникација, Битола, 2000

15. Кралев, Т., ОсновинаМенаџментот, 8И, ЦентарзаИнтернационаленменаџмент, 2009

16. М. Зарезанкова-Потевска, Деловно комуницирање и етика, Скопје, 2012

PERCEPTION OF ORGANISATIONAL JUSTICE AND TEACHER JOB SATISFACTION

PhD. Candidate: Fitore Malaj
fitore.malaj@uni-gjilan.net

Abstract

Organisational justice is a key factor linked to the success of every organization. In order to maintain employees' satisfaction, commitment and loyalty to an organization, the organization should treat them fairly. When employees believe that they are treated fairly in all aspects by the organization, they tend to demonstrate a positive attitude and job satisfaction.

Human resources are considered as the most powerful resource of a country in its enrichment. All other resources, such as monetary and natural resources, depend on talented and capable human resources for their optimal utilization. Being aware of the significance of education for the coming generations and consequently in the development of a country, it is important to analyse teachers' job satisfaction because thus they perform better in conveying knowledge to their students.

The aim of this study is to present the perception of teachers in Kosovo about the organizational justice and its types, and how satisfied they are at work.

In the study, there are included 23 teachers at the school "Thimi Mitko" in Gjilan and the data are gathered by a questionnaire, which measured three types of organizational justice as well as factors affecting the work satisfaction of the teachers.

From the analysis of the assessment of the organizational justice and its types, it resulted that teachers have valued more the interpersonal justice and less the distribution justice. While the organizational justice in total is valued by 3.12 points.

From the analysis of the satisfaction at work and the affecting factors, it resulted that teachers are more satisfied with the relationships with colleagues and with the school principal and they are less satisfied with the work conditions and with the salary. They have scored the work satisfaction with a total of 3.07 points

.

Key words: organizational justice, distribution justice, procedural justice, interpersonal justice, satisfaction at work, teachers

1. Literature review

1.1 Organisational justice

Organisational justice consists of the three following components: distributive justice, procedural justice and interpersonal justice.

1.1.1 Distributive justice

The first justice component is distributive justice; it deals with incomes received by some, but not by others. Distributive justice analyses the fact that not all employees are treated equally and that income distribution in a workplace will differ.

A great deal of research has focused on the ratio between negative behaviour which occurs when employees feel unfairly treated and less rewarded. The existence of an unfair work environment causes acts of negative behaviour against an organization, such as sabotage, absenteeism, and a tendency towards circulation (M. L. Ambrose et al., 2002). Injustice also affects employees so that they resist supporting changes in an organization. Attitudes of employees with a higher fairness perception result in a higher level of commitment and acceptance to change (Foster, 2010).

Experiencing unfairness also affects employees' health. Health-related complaints and a poor health record can result in an increase in employees' absenteeism from work (Thomas A. Wright and Russell Cropanzano, 2011). This construct seems to have a significant impact also on the satisfaction of employees in relation to income, commitment level, and trust (Folger & Konovsky, 1989).

1.1.2 Procedural justice

While distributive justice deals with the outcomes reached, procedural justice deals with the resources and means used to reach the final outcomes.

Regardless of the researchers' approximation in terms of choosing how to study and explore procedural justice, results prove a significant relation between this justice dimension and a certain number of behaviours and results in an organization. Such organizational variables as civilized behaviour, job satisfaction, and organisational commitment have been proved to have a strong connection with procedural justice.

In addition to the positive outcomes and feelings experienced by employees when the level of procedural fairness is high, there are also negative outcomes that happen as a consequence of experiencing unfairness. Researchers point out that the level of perceived unfairness affects stress levels amongst individuals. Stress in the workplace is a reason for experiencing dissatisfaction, declining organizational commitment and increasing absenteeism (Judge & Colquitt, 2004).

1.1.3 Interpersonal justice

In earlier academic research, interpersonal justice was considered as a subdivision of procedural justice, the reasons for that being mostly conceptual. Researchers argued for the similarity between the two types of organizational justice because they belonged to the same process through which the decision on income distribution was taken (Russell Cropanzano, Deborah E. Rupp, 2001). In other words, interpersonal justice referred to the formal aspect of the procedure whereas interpersonal justice referred to the social aspect.

The research conducted by Bies (2001) identified a wide variety of interpersonal disagreements that can damage a person's identity and affect that person's perceptions of interpersonal justice. Some of the types of disagreements described by the author are as follows: (1) *insulting judgments* made by one person about another and that in the justice context refer to truthfulness of the statement in regard to a person. In other words, an unjust, false and unproved allegation may cause a feeling of unfairness; (2) *deception*, which in the justice context refers to matching statements by a person and his/her actions. The most common ways of deception are lies and unfulfilled promises that affect a decline in trust of the management; (3*) privacy infringement*, which deals with disclosing personal information about one individual to someone else (Robert J. Bies, 2001). Using spies, disclosing secrets or confidential information or asking inappropriate questions about marital status or family planning are considered as privacy infringements that cause feelings of unfairness; (4) *disrespect* is considered as the last type of disagreement which affects employees' perceptions with regards to interpersonal justice.

The relation between interpersonal justice and organizational commitment levels is also proved to be affected as a moderating factor by an organisation's size (Ohana, 2014).

2.1 Job satisfaction

Job satisfaction can also be defined as the extent to which an employee is satisfied with the reward which he/she receives for the job, particularly in terms of internal motivation (Statt, 2004). Generally, it is perceived as being directly linked with productivity and wellbeing (Böckerman, 2012).

The term 'job satisfaction' refers to the attitudes and feelings that people have for their job. Positive and favourable attitudes towards the job indicate job satisfaction. Work-related negative and unfavourable attitudes indicate dissatisfaction (Armstrong, 2006). Evaluation models of job satisfaction may vary from great satisfaction to extreme dissatisfaction. Besides their attitudes to the job as a whole, individuals may also have attitudes regarding different aspects such as the type of work they accomplish and their opinions, about their colleagues, supervisors, or salaries (George & Jones, 2008).

Job satisfaction is a complex and multidimensional concept which represents different things to different people. It is assumed that motivation and satisfaction are quite similar and in many cases they are used as synonyms. According to Hersey and Blanchard (1988), motivation and satisfaction are quite different in terms of rewards and

performance. The authors point out that motivation is influenced by a progressive perception about the relationship between performance and reward, while satisfaction covers how people feel about the reward they have received. In other words, motivation is a consequence of expectation for the future, while satisfaction is a consequence of past events (Carr, 2005). Job satisfaction is an emotional response accompanying work-related actions or thoughts, while motivation is a process which activates behaviour. Motivation affects creation of the satisfaction feeling which automatically results in performance enhancement.

2.2 Organisational justice and job satisfaction

From the emprirical studies attained with regard to the correlation of the organizational justice and the teachers' satisfaction at work, has resulted with a positive correlation between these variables.

Zainalipour, Fini, & Mirkamali (2010) have realized a study where they analysed the correlation between the organizational justice perceived by the teachers and their satisfaction at work. Dimensions of the organizational justice taken in the study were the distribution justice, procedural justice and the interpersonal justice, while the dimensions of satisfaction at work taken in the study which are supervision, cooperation, salary and promotion and the work itself. In the study there were included 120 teachers, and from the analysis it resulted that two dimension of organizational justice which are the distribution justice and interpesonal justice have significant correlation with the work itself. While the procedural justice has significant correlation with all dimensions of satisfaction at work.

Dundar & Tabancali (2012) have analyzed the correlation between organzational justice percepted by teachers and the satisfaction at work, by including in the study 314 teachers from 55 schools. From the analysis, it resulted that teachers percept as just the organizational justice and they percept the interpersonal justice in a higher level. Their level of satisfaction is on a moderate level, and they are less satisfied with the salary. The correlation between the organizational justice and the satisfaction at work of teachers has positive correlation on the mean level.

2. Methodology

The methodology used in this study is quantitative descriptive. The sources of information used are primary and secondary.

2.1 Instrument

For the collection of data there was used a questionnaire that was separated in three sections. In the first section there are demographic data of respondents. In the second section there is the questionnaire that measures the organizational justice perceived by teachers, taken by Niehoff & Moorman (1993) and is consisted of 12 questions that measure three types of organizational justice, which are the distribution justice which is measured by four questions, procedural justice which is measured by four questions, and the interpersonal justice which is measured which also is measured by four questions. In the third section there is the questionnaire about the satisfaction at work which is

consisted of 5 questions and is conceptualized by the author. For the evaluation of the questions there is used the Likert scale with 5 scores.

2.2 Respondents

Respondents in this study are teachers of the school "Thimi Mitko" in Gjilan, of the low level. The reason to chose this school is that it is the largest school in the town, which has 2300 pupils and 115 teachers.

2.3 Procedure

The questionnaire is distributed manually during the period of time between 21-24 March 2017 at the participating school. In total there were printed out 30 questionnaires, and there were filled in 23 of them. The data were entered into Microsoft Excel 2016 and the analysis was attained through the graphs.

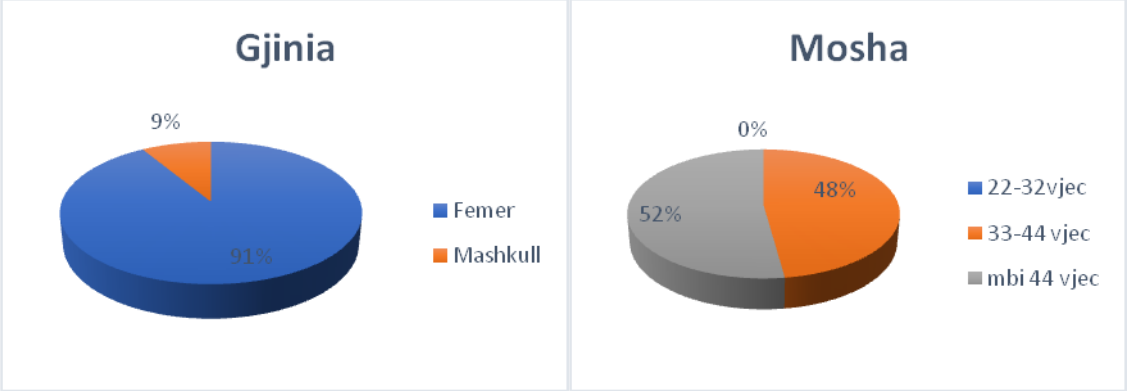
3. Analysis and Results

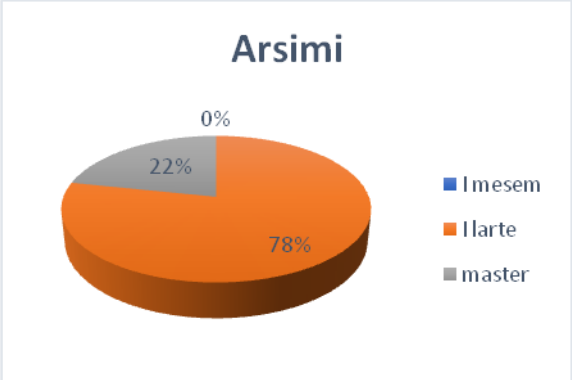
After the collection of the data, they were enterd into the database, there are presented the analysis and the results through graphs. There are presented demographic data, perception of organizational justice by the teachers and the level of their satisfaction at work.

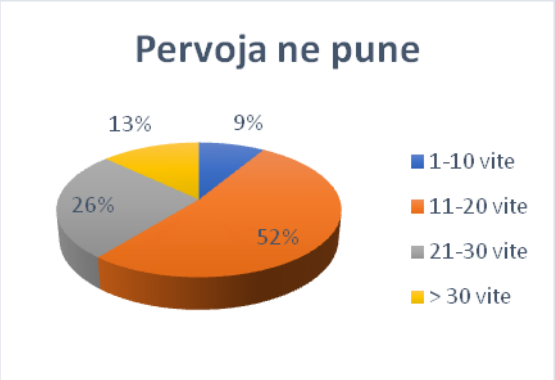
3.1 Demographic data

In the education system the biggest part is consisted of female teachers, and it has resulted the same at the school included in the study, where 91% of the respondents are wome and 9% are men.

Regarding the age of teachers, 48% are between 33-44 years old and the rest are 51% over 44 years old.







Regarding the education, teachers have higher education and masters degree, where 78% of them have bachelors degree and 22% have masters degree, while regarding the work experience, most of half of teachers, 52% have 11-20 years of working experience, 9% of teachers have 1-10 years of working experience, 26% have 21-30 years of working experience and 13% have over 30 years of working experience.

3.2 Analysis of the organizational justice

Organizational justice perceived by teachers is consisted of three components, such as procedural justice, interpersonal justice and the distribution justice.

3.2.1 Distribution justice

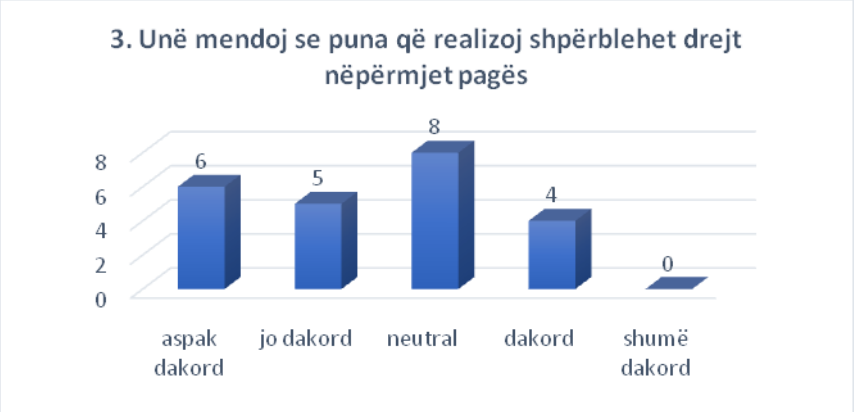
Distribution justice has to do with the distribution of salaries among teachers comparing with their colleagues in the same posts and who realize the same number of work and the same assigmnets.

The first question that presents the distribution justice is that I think that the level of the salary I get is in right correlation with the assignments of my working post, and for this question, 2 out of responding teachers have said that don't agree at all, 5 out of them said that don't agree, 9 teachers had a neutral position, 6 teachers have said agree and 1 has said that strongly agrees that the level of the salary is in a right correlation with his assignments at the working position.



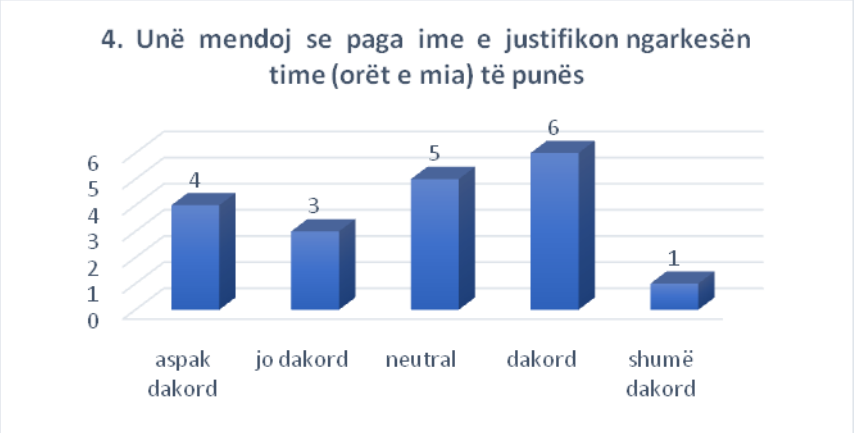


In the question if they think that their salary is equal to their colleagues on the same position, 5 out of responding teachers have said that don't agree at all, 8 have said that don't agree, 5 are neutral, 3 have said that agree and 1 has said that strongly agrees that his salary is equal to other colleagues at the same position.



With regard to the question I think that the work that I realize is rewarded justly through the salary, 6 out of responding teachers have said that don't agree at all, 5 have said that don't agree, 8 have neutral position, 4 have said that agree and none of them have said that strongly agree that their work is rewarded justly through their salary.

The last question of the distribution justice has to do with how much the salary justifies their workload at work, and on this question 4 of teachers have said that don't agree at all, 3 don't agree, 5 are neutral, 6 have said that strongly agree and 1 teacher has said that strongly agrees that the salary justifies the workload.



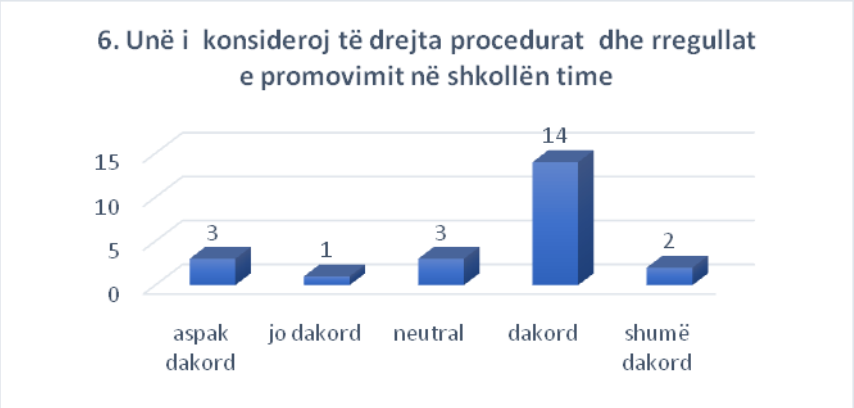
As we can see from the above answers, regarding the distribution justice in correlation with the workload, assignments and comparing with colleagues, teachers don't agree strongly.

3.2.2 Procedural Justice

The procedural justice is referred to the justice of rules and procedures through which are distributed the salaries and bonuses.

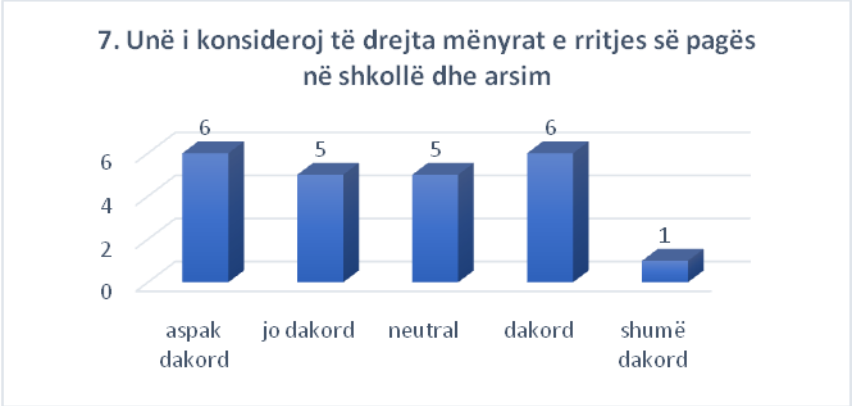
The first question of the procedural justice has to do with the fair treatment of teachers by the school principal regarding the promotions, and with regard to this question, 2 teachers have said that don't agree at all, 6 teachers have said agree and 3 of them have said that strongly agree that the school principal treats teachers in a fair way with regard to promotion.



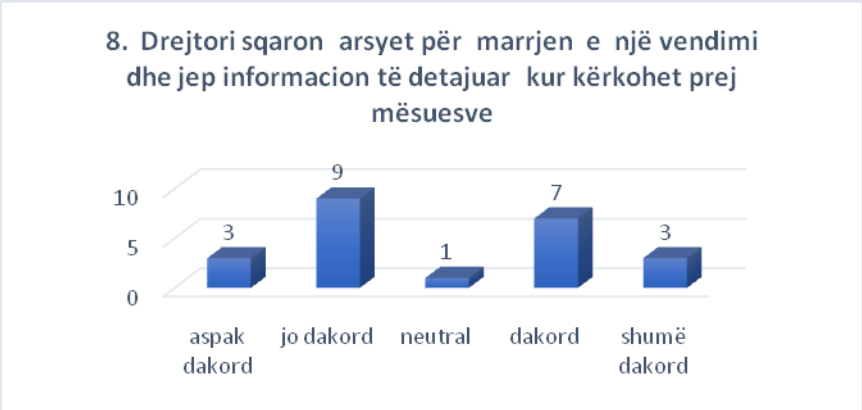


Another question of procedural justice deals with the right consideration of rules and procedures for the promotion that the school follows, and 3 out of responding teachers have said that don't agree at all, 1 does not agredd, 3 are neutral, 14 teachers have said that agree and 2 of them have said that strongly agree with the rules and procedures of promotion.

Regarding the procedure justice for salary increase, 6 teachers have said that don't agree at all, 5 have said that are neutral, 6 have said that agree and 1 strongly agrees with the procedures of salary increase at his school and in the education system.



The last question of procedural justice is about how the director gives explanations about the reasons for making a decision or how much information he gives when it is required by the teachers, and in this respect 3 of the teachers surveyed have stated that they don't agree at all, 9 of the teachers don't agree, 1 is neutral, 7 stated that strongly agree and 3 of the respondents said they strongly agree.



From the answers of questions that measure procedural justice, we see that teachers have valued it more than the distribution justice.

3.2.3 Interpersonal justice

Except the incomes and the process by which they are allocated, employees also value the justice of interpersonal treatment they receive from their superiors.

Asked if the school principal and colleagues treat the teachers with respect and dignity, 1 teacher replied that he did not agree at all, 3 said they don't agree, 3 are neutral, 8 said that strognly agree, and 8 teachers strongly agree they are treated with respect and dignity by colleagues and the school principal.



Another question of interpersonal justice was about the gratitude and appreciation that the school principal expresses to the teachers about their work accomplished, and regarding this question 3 the teachers expressed that they don't agree at all, 5 don't agree, 3 are neutral, 4 said that they agreed and 8 teachers expressed that they strongly agree with the evaluation and appreciation of the director for their work.



With regard to the question that the school principal does not criticize me in the presence of the colleagues, 2 teachers have expressed that don't agree, 6 are neutral, 3 agree and 12 teachers have expressed that strongly agree that the school principal does not criticies them in the presence of their colleagues.

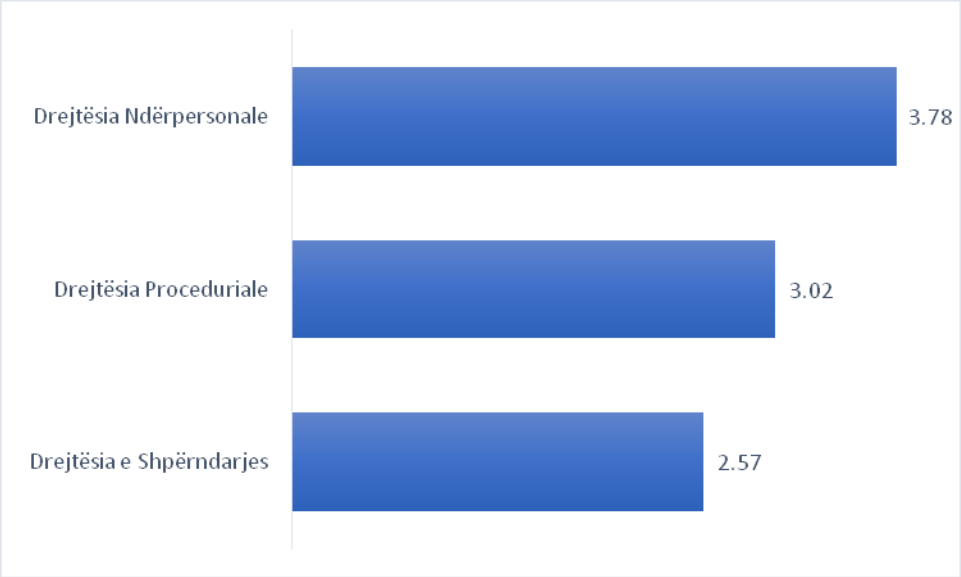




The last question of the procedural justice is , My school principal is careful regarding my problems that are not directly linked with the work, and in this question, 4 of surveyed teachers have said that don't agree, 4 are neutral, 7 of the surveyed have expressed that agree and 8 teachers have said that strongly agree since the principal is careful although about their problems that are not linked with their work.

The below graph shows the average pondered in points for each of the dimensions of justice in order to make a comparison of what dimension of organizational justice is perceived by the teachers that is applied more in their schools and with which they are most satisfied.

Graph 1: Assessment of dimensions of organizational justice



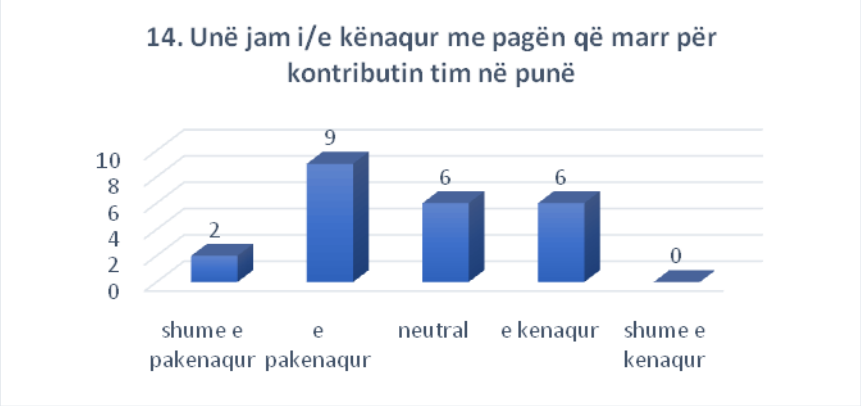
By the assessment with scales 1-5, teachers have assessed the interpersonal justice with 3.78 points, procedural justice with 3.02 points and the distribution justice with 2.57 points.

3.3 Teachers' satisfaction at work

Satisfaction at work is a multidimensional construct linked to a huge number of factors such as: salary, vocational stress, policies of companies, personal growth or promotion, relationships with the others (where are included colleagues and the supervisor) and over all the work conditions.

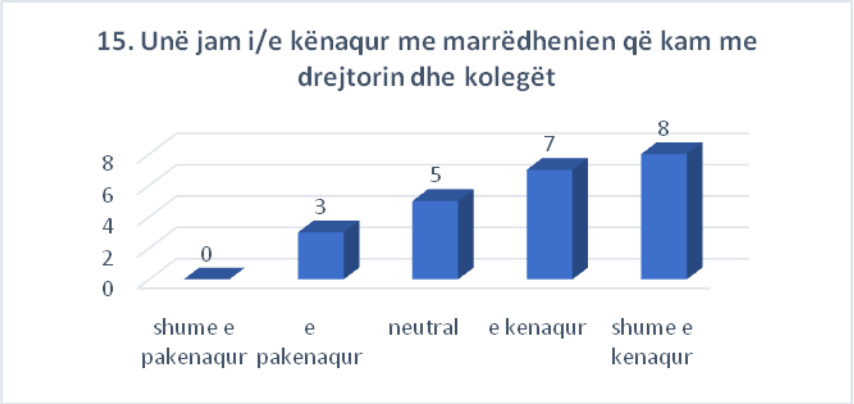
The first question that measures teachers' satisfaction has to do with the appraisal they get for the work they attain. Regarding this question, 6 of the teachers have declared unsatisfied, 3 of them neutral, 8 teachers have expressed that are satisfied and 6 of them are very much satisfied with the appraisal they get for the work they attain.





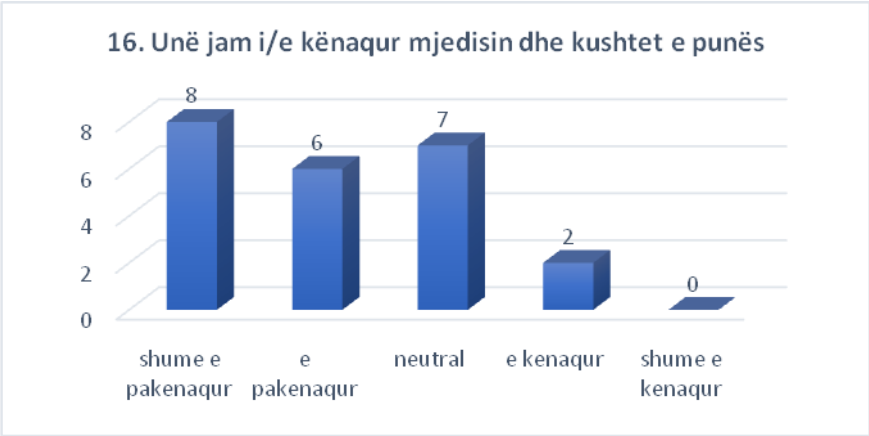
The other question that measures the teachers' satisfaction has to do with the salary they get for the contribution they give at work, where 2 teachers have stated that are very unsatisfied , 9 of them have declared unsatisfied, 6 teachers have a neutral attitude, and 6 teachers have declared they are satisfied with the salary they get for their contribution at work.

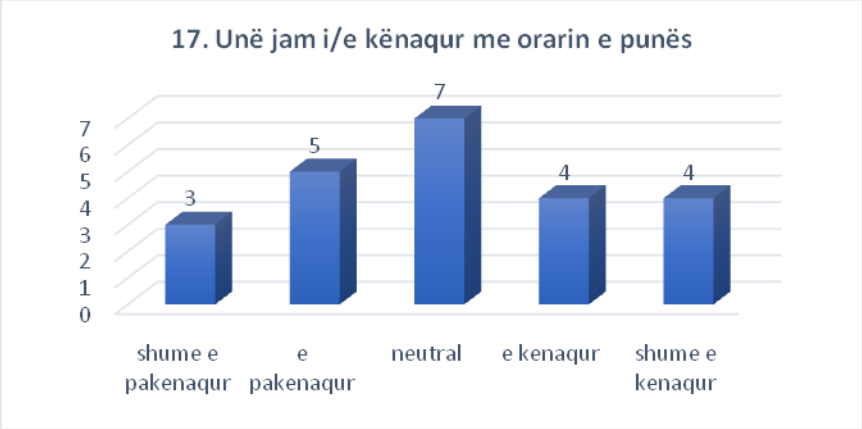
In the question how satisfied are teachers with regard to the relationships they have with colleagues and their supervisor, 3 of teachers have declared unsatisfied, 5 are neutral, 7 of them have declared they are satisfied and 8 teachers have declared that are very much satisfied with the relationship they have with their colleagues and the principal.



In the question how satisfied are with the environment and work condition, 8 of teachers have stated that are very unsatisfied, 6 of them have stated that are unsatisfied, 7 of them are neutral, and 2 of them are satisfied.

Hence, the factor of environment and work conditions is the factor with which the teachers are the most unsatisfied.

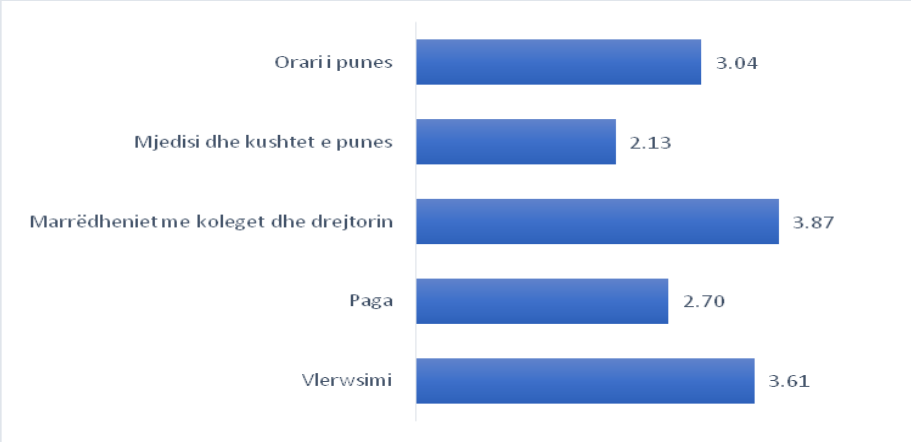




Regarding the working time, 3 of the teachers have expressed very unsatisfied, 5 of them unsatisfied, 7 teachers are neutral, 4 are satisfied and 4 very much satisfied with the working time.

After reflecting the teachers' answers to each question about their satisfaction at work, below are presented all the factors expressed in points, in order to understand who they are most satisfied with and which the most dissatisfied.

Graph 2: Assessment of factors affecting the teachers' satisfaction



Teachers are more satisfied with the relationship with their colleagues and with the principal which they have assessed with 3.87 points, and the factor with which teachers are most dissatisfied are the working conditions wich is assessed with 2.13 points and the salary assessed with 2.7 points.

4. Conclusions

The aim of this study is the reflection of the perception of organizational justice and its types by teachers in Kosovo, as well as their satisfaction in the work and the factors affecting more satisfaction and dissatisfaction with them.

From the analysis of the demographic data it results that 91% of teachers included in the survey are female, the dominating age is 51% who are over 44 years old, 78% of them have bachelor's degree and 52% have 11-20 years of working experiment.

From the analysis of the organizational justice and its types, it resulted teachers have assessed the interpersonal justice with 3.78 points, the procedural justice with 3.02 points and the distribution justice with 2.57 points. So, teachers are more satisfied with the interpersonal justice and more unsatisfied with the distribution justice, while the organizational justice in total is assessed with 3.12 points.

From the analysis of satisfaction at work and the factors affecting more, resulted that teachers are more satisfied with the relationships with colleagues and with the principal that have assessed with 3.87 points, and the factor with which the teachers are less satisfied are the working conditions that are assessed with 2.13 points and with the salary that is assessed with 2.7 points. The satisfaction at work in total is assessed with 3.07 points.

So, teachers perceive that the organizational justice is implemented at their school as well as they are satisfied at work on a level above the average.

5. REFERENCES

Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management Practice, Tenth Edition.* London: Kogan Page Publishing.

BETTENCOURT, L. A., & BROWN, S. W. (1997). Contact Employees: Relationships Among Workplace Fairness, Job Satisfaction and Prosocial Service Behaviors. *Journal of Retailing*, 39-61.

Böckerman, P. (2012). The Job Satisfaction-Productivity Nexus: A Study Using Matched Survey and Register Data. *Industrial & Labor Relations Review*, 243-262.

George, J., & Jones, G. (2008). *Understanding and Managing Organizational Behavior, Fifth Edition.* New Yersey: Pearson/Prentice Hall.

Rahman, H. (2014). *training and job satisfaction for organizational effectiveness: a case study from the banking sector. central european business review , 26-34.*

Rain, J. S., Lane, I. M., & Steiner, D. D. (1991). A current look at the job satisfaction/life satisfaction relationship: Review and future considerations. *Human Relations*, 287-307.

Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior.* NJ: Prentice Hall.

Shore, L. M., & J.Martin, H. (1989). Job Satisfaction and Organisational Commitment in Relation to Work Performance and Turnover Intentions. *Human Relations* , 625-638.

Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences.* California: Sage.

Statt, D. (2004). *The Routledge Dictionary of Business Management, Third edition.* Detroit: Routledge Publishing.