



INSTITUTE OF PEDAGOGY
UNIVERSITY "SS. CYRIL AND METHODIUS" - SKOPJE
FACULTY OF PHILOSOPHY - SKOPJE

**EDUCATION BETWEEN TRADITION
AND MODERNITY**

*International Symposium
Ohrid, 22-24 September, 2011*

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА
УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ

**ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО МЕЃУ
ТРАДИЦИОНАЛНОТО И СОВРЕМЕНОТО**

*Меѓународен симпозиум
Охрид, 22-24 Септември, 2011*

ТОМ 2

Skopje, 2013

Design & print:

Bomat Graphics

Proofreading in English:

Aneta Naumovska, M.A

Proofreading in Macedonian:

Biljana Bogdanoska

Circulation:

300

CIP - Каталогизација во публикација

Национална и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”, Скопје

37(062)

EDUCATION between tradition and modernity : International symposium, Ohrid, 22-24 September, 2011 = Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото општество : Меѓународен симпозиум, Охрид, 22-24 септември, 2011 / [editorial board Aneta Barakoska ... и др.]. - Skopje : Faculty of philosophy, Institute for pedagogy, 2013. - 2св. (498, 530 стр.) : табели ; 24 см

Текст на англ. и мак. јазик. - Фусноти кон текстот. - Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-238-011-7 (Том 1)

ISBN 978-608-238-012-4 (Том 2)

1. Насп. ств. насл.

а) Воспитание и образование - Собири

COBISS.MK-ID 93376778

Editor:

Full Professor Aneta Barakoska, PhD, Republic of Macedonia

Publisher:

University “Ss. Cyril and Methodius“ - Skopje

Faculty of Philosophy - Skopje

Institute for Pedagogy

Republic of Macedonia

For publisher:

Goran Ajdinski, PhD

Editorial board:

Full Professor Aneta Barakoska, PhD, Republic of Macedonia

Full Professor Vera Stojanovska, PhD, Republic of Macedonia

Full Professor Suzana Miovska-Spaseva, PhD, Republic of Macedonia

Full Professor Zorica Stanisavljević-Petrović, PhD, Republic of Serbia

Full Professor Sladzana Andzelković-Petrović, PhD, Republic of Serbia

Full Professor Hashim Muminovikj, PhD, Bosnia and Herzegovina

Full Professor Liljana Todorova, PhD, Republic of Bulgaria

Full Professor Viara Gyurova, PhD, Republic of Bulgaria

Full Professor Marko Alerić, PhD, Republic of Croatia

Full Professor Jasmina Starc, PhD, Republic of Slovenia

Assistant Professor Elizabeta Tomevska-Ilievska, PhD, Republic of Macedonia

Assistant Professor Alma Tasevska, PhD, Republic of Macedonia

Assistant Professor Elena Rizova, PhD, Republic of Macedonia

Program and Organizational Committee of the Symposium:

Full Professor Aneta Barakoska, PhD

Full Professor Lena Damovska, PhD

Full Professor Vera Stojanovska, PhD

Full Professor Suzana Miovska-Spaseva, PhD

Full Professor Zoran Velkovski, PhD

Full Professor Natasha Angeloska-Galevska, PhD

Full Professor Jasmina Delcheva-Dizdarevikj, PhD

Assistant Professor Elizabeta Tomevska-Ilievska, PhD

Assistant Professor Alma Tasevska, PhD

Assistant Professor Elena Rizova, PhD

The International Symposium and the publishing of the Proceedings were financed by the Faculty of Philosophy, “Ss. Cyril and Methodius“ University - Skopje.

Contents

TOM 1

Chapter I

Educational system in contemporary society

INTRODUCTORY NOTE	16
Aneta Barakoska EDUCATION BETWEEN TRADITION AND MODERNITY (A GLOBAL VIEW).....	19
Zoran Velkovski HIGHER EDUCATION AT A CROSSROADS	34
Илија Ацески УНИВЕРЗИТЕТОТ ВО ТРАНСФОРМАЦИЈА (ПОГЛЕД ОДВНАТРЕ).....	40
Suzana Miovska - Spaseva, Jadranka Bochvarova ECTS AND THE TEACHING ORGANIZATION IN HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA: STUDENTS' VIEWS	53
Драгица Здравковска ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ ВО СОВРЕМЕНИТЕ ОПШТЕСТВЕНИ УСЛОВИ	67
Natasha Uroševikj EDUCATION AND EMPLOYMENT POLICIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATIONS: AN ISTRIA CASE STUDY	75
Slavica Maksikj, Zoran Pavlovikj SCHOOL IN A TRANSITIONAL SOCIETY: THE CASE OF SERBIA	88
Ana Blaževikj - Simikj CHANGES IN SOCIAL DISTANCE AMONG CROATIAN HIGH SCHOOL STUDENTS AS AN INDICATOR FOR FURTHER EDUCATION REFORMS.....	100
Hashim Muminovikj DIDACTIC-METHODIC TRANSFORMATIONS OF BOSNIA AND HERZEGOVINA'S EDUCATIONAL SYSTEM SINCE THE BEGINNING OF THE WAR TO THIS DAY	113

Chapter II

Educational work between tradition and modernity

Violeta Achoska PEDAGOGIC COMPONENT IN MODERN HISTORY COURSES	134
Борче Костов СОВРЕМЕНИ ДИЛЕМИ ВО ЕСТЕТСКОТО ВОСПИТАНИЕ (Дилема дали да се зборува за естетско или за уметничко воспитание)	135
Снежана Андреева ГРАДЕЊЕ НА ПОЗИТИВНА ЕМОЦИОНАЛНА КЛИМА ВО УЧИЛНИЦА (КОНСТРУКТИВНИ МЕТОДИ НА КОМУНИКАЦИЈА)	144
Kameliya Galcheva FORMING A SAFE BEHAVIOUR IN CHILDREN WHILE THEY ARE IN THEIR NATURAL ENVIRONMENT	152
Tatjana Kovačević, Siniša Opić TRADITIONAL GAMES AND PUPILS' VIOLENT BEHAVIOUR IN ELEMENTARY EDUCATION	159
Radmila Milovanovic EMPATHY AS A MOTIVATIONAL BASIS OF THE PROSOCIAL BEHAVIOR.....	170
Sonja Veličkovikj CONTEMPORARY THEORETICAL FOUNDATIONS ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY, LEISURE TIME AND STUDENTS	182
Маја Тимовска ЕДУКАЦИЈА ЗА САМОЗАШТИТА-СОСТОЈБА И ПЕРСПЕКТИВИ	193
Ruzhica Petrovikj PHILOSOPHY OF UPBRINGING AND EDUCATION - AN AMALGAM OF TRADITIONAL AND MODERN	204
Борко Нумовски МЛАДИНСКИТЕ КЛУБОВИ КАКО МЕДИЈАТОР ВО СОВРЕМЕНИОТ ВОСПИТНО -ОБРАЗОВЕН ТРИАГОЛНИК ПОМЕЃУ УЧИЛИШТЕТО, РОДИТЕЛИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ	214

Chapter III

Challenges of pre-school education

Lena Damovska PRESCHOOL PEDAGOGY IN THE STUDY PROGRAM AT THE INSTITUTE OF PEDAGOGY (FACULTY OF PHILOSOPHY, SKOPJE).....	224
Кирил Темков, Злата Николиќ ЕТИЧКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ.....	229
Alma Tasevska THE PROGRAM ESTABLISHMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION – CONDITIONS AND PERSPECTIVES	239
Tatjana Koteva-Mojsovska INITIAL EDUCATION AND COMPETENCIES OF COMMUNICATION OF PRESCHOOL TEACHER.....	246
Кирил Барбарев МОДЕЛ НА ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА УЧИТЕЛ/ ВОСПИТУВАЧ.....	254
Daniela Girdzeva THE MULTIPLICATIVE CLASSIFICATION AND THE INTERSECTION OF SETS IN KINDERGARTEN	263
Aleksandra Shindic, Natasha Radulovic, Mira Galic PEDAGOGICAL WORKSHOPS FOR STIMULATION AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCIES	269
Ivana Milikj COOPERATION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATORS AND TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR IN MUSIC EDUCATION.....	277
Gordana Budimir - Ninkovikj, Biljana Stojanovikj COMMUNICATION SKILLS OF TEACHERS IN PEDAGOGICAL AND ADVISORY WORK WITH PARENTS	287
Сања Алексоска УСПЕШЕН МЕНАѢЕР ВО ДЕТСКА ГРАДИНКА.....	295
Весела Паунчева – Велјановска ВОСПИТНИТЕ ПРОБЛЕМИ СО УЧЕНИЦИТЕ ВО ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ НА ДЕВЕТГОДИШНОТО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ	305
Сања Алексоска, Весна Пецева, Соња Чаловска РАМНОТЕЖАТА МЕЃУ ТЕОРИЈАТА И ПРАКТИКАТА-ПОТТИК ИЛИ ПРЕЧКА?.....	321

Chapter IV

ICT in education, teachers and pedagogues

Vera Stojanovska A NATIONAL STRATEGY AND PROJECT ACTIVITIES FOR IMPLEMENTATION OF ICT IN PRIMARY EDUCATION	332
Suzana Nikodinovska- Bancotovska OPPORTUNITIES AND VALUES OF THE EDUCATIONAL SOFTWARE	343
Ankica Vitanova DIGITIZATION OF THE TEACHING CONTENT IN MUSIC EDUCATION	349
Natasa Vukichevikj THE POSSIBILITIES OF REALIZATION OF CHILDREN'S MUSICAL CREATIVITY USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY	356
Габриела Дурчевска – Георгиева ОСНОВНА ЦЕЛ НА ПРИМЕНА И ИНТЕГРАЦИЈА НА ИНФОРМАТИЧКАТА ТЕХНОЛОГИЈА ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА СО ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ	365
Весна Пецева ДЕЦАТА ПРЕД КОМПЈУТЕРИТЕ	373
Александра Мијалкова ИНТЕРАКТИВНИТЕ РЕЛАЦИИ ВО БАЛЕТСКИТЕ УЧИЛИШТА.....	381
Julija Atanaskoska COMMUNICATION BETWEEN THE PEDAGOGUE AND TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION.....	389
Zorica Stanisavljević - Petrović DEVELOPEMENT POSSIBILITIES FOR SUBJECT-SPECIFIC COMPETENCES OF PEDAGOGUES IN THE INITIAL EDUCATION.....	396
Мирела Ибраими ПРОШИРЕНА УЛОГА НА НАСТАВНИКОТ	404
Флорина Шеху ОЧЕКУВАЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ КАКО ВАЖЕН ПРЕДУСЛОВ ЗА РАЗВОЈ НА КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАНИЕ	411
Danica Mojić KNOWLEDGE, SKILLS AND COMPETENCIES OF THE PEDAGOGUE IN KINDERGARTEN.....	417

Chapter V

Teachers between educational theory and practice

Снежана Мирасчиева ТЕОРИЈАТА И ПРАКТИКАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА ВО ВОСПИТНО – ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС	428
Snježana Močinić, Lorena Lazarić ULOGA I ZADAĆE UČITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	434
Goran Lapat, Zivorad Milenovic NASTAVNICI OSNOVNE ŠKOLE O OCENJIVANJU	452
Liliyana Todorova, Krassimira Marulevska ASPECTS OF THE EVALUATION IN THE HIGHER EDUCATION	464
Мирјана Стојческа Ѓорѓиоска СОВРЕМЕНИОТ НАСТАВНИК И ДОЖИВОТНОТО УЧЕЊЕ	472
Даниела Андоновска-Трајковска ПОТРЕБА ОД РАЗВИВАЊЕ НА КРИТИЧКАТА ПИСМЕНОСТ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ ВО Р. МАКЕДОНИЈА	481
Виолета Наумовска КОДОТ НА НАСТАВНИКОТ И МЕНАЏИРАЊЕТО СО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС	491

TOM 2

Chapter VI Research in education

Natasha Angeloska-Galevska RESEARCH IN EDUCATION - HISTORICAL DEVELOPMENT, STATES AND PERSPECTIVES.....	16
Татјана Атанасоска ШТО ИСТРАЖУВАМЕ ВО ВОСПИТАНИЕТО?.....	24
Деан Илиев ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО ФУНКЦИЈА НА РЕФЛЕКСИВНОТО ПОУЧУВАЊЕ.....	30
Станковска Гордана, Пандиловска Светлана ЗНАЧЕЊЕТО НА ИСТРАЖУВАЧКАТА РАБОТА ПРИ ЕДУКАЦИЈАТА	37
Marko Alerić, Tamara Gazdić-Alerić POKUŠAJ DOPRINOSA OBJEKTIVNIJEM VREDNOVANJU UČENIČKIH PISANIH RADOVA/ESEJA.....	45
Sladana Andelković IMPROVING THE QUALITY OF METHODOLOGICAL PRACTICE OF STUDENTS AS STRUCTURAL ELEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS	56
Mirsada Dzaferovic RESEARCH ON THE APPLICATION AND PERSPECTIVES OF ACTIVE TEACHING AND LEARNING METHODS	64
Siniša Opić USING FACTOR ANALYSIS IN PEDAGOGY.....	74
Veska Guviiska QUANTUM EFFECTS IN PEDAGOGY	81
Silvia Varbanova EQUALITY AND QUALITY IN EDUCATION	87

Chapter VII

Lifelong learning in contemporary society

Elena Rizova LIFELONG LEARNING AS A CHALLENGE AND NECESSITY IN MACEDONIAN SOCIETY	96
Светлана Пандилоска Грнчаровска ПОДГОТВЕНОСТА, МОТИВИРАНОСТА И ОБУЧЕНОСТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА СТИМУЛАЦИЈА НА КЛУЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ	105
Чаловска Соња СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ НА ДОЖИВОТНОТО УЧЕЊЕ КАКО ОБРАЗОВНА СТРАТЕГИЈА.....	114
Vlара Gyurova QUESTIONS AND CHALLENGES TOWARDS POLICY AND GOVERNANCE OF ADULT EDUCATION.....	121
Михајловски Владимир НОВИ ПАРАДИГМИ ВО ЕДУКАЦИЈАТА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ КАДРИ ВО Р.МАКЕДОНИЈА	129
Jasmina Romanova THE NEED AND IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING IN CONTEMPORARY SOCIETY	142
Vanya Bozhilova LIFELONG LEARNING – A COMPREHENSIVE CONCEPT FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT OF COMPETENCES OF ADULTS	149
Snežana Mirkov ULOGA UČENJA UČENJA I RAZLIČITIH TIPOVA ZNANJA U RAZVIJANJU KONCEPTA DOŽIVOTNOG UČENJA.....	158
Biljana Cvetkov Dimov FROM EDUCATION AND TRAINING AT THE FACULTIES OF EDUCATION TO THE LIFELONG LEARNING OF EDUCATORS AND TEACHERS	167

Chapter VIII

Methodological aspects of contemporary teaching

Marija Tofovikj-Kjamilova, Elizabeta Tomevska –Ilievska DEVELOPMENT OF LANGUAGE LITERACY - STATES AND PERSPECTIVES	174
Jasmina Delcheva-Dizdarevikj THE COMPATIBILITY OF THE SCHOOL PROGRAMS WITH THE COURSEBOOKS FOR MACEDONIAN LANGUAGE IN GRADES 1 AND 2	181
Маја Рауник Кирков ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПРЕДМЕТОТ „ЛИКОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“ ВО 21 ВЕК.....	187
Biljana Jeremikj CHORAL SINGING AS A PROCESS OF TEACHING AND COMMUNICATION.....	195
Владимир Талевски, Ивана Талевска НАСТАВНИЦИТЕ ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ МЕЃУ ТЕОРИЈАТА И ПРАКТИКАТА.....	204
Стефанија Лешкова – Зеленковска, Аида Ислам МОДЕЛИ ЗА МУЗИЧКО ЕДУЦИРАЊЕ ВО ТРЕТО ДОБА – ИЗУЧУВАЊЕ МУЗИЧКИ ИНСТРУМЕНТИ.....	214
Ленче Насев МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ И ПОТРЕБА ЗА ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ.....	222
Тања Вујискиќ-Тодоровска ПЕДАГОШКИ МЕТОДИ НА БАЛЕТСКИОТ РЕПЕТИТОР ВО ПРОЦЕСОТ НА ОФОРМУВАЊЕ НА БАЛЕТСКА ПРЕТСТАВА.....	229
Irena Golubovikj-Iljkj, Olivera Cekikj-Jovanovikj MODERNIZING SCIENCE LESSONS BY USING THE SCIENTIFIC (INQUIRY-BASED) METHOD	238
Марјан Малцев ФОРМИРАЊЕ ДВИЖЕЊА.....	249

Chapter IX

Moral education between traditional and modern values

Сузана Симоновска

УЛОГАТА НА РОДОВОТО СЕНЗИТИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СОВРЕМЕНИТЕ
ОПШТЕСТВЕНИ УСЛОВИ 260

Катерина Митевска Петрушева

СТАВОВИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ПОСТАВЕНОСТА НА МОРАЛНОТО
ВОСПИТАНИЕ ВО СРЕДНОТО ГИМНАЗИСКО ОБРАЗОВАНИЕ 269

Благица Аризанова

МОРАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ МЕЃУ ТРАДИЦИОНАЛНИТЕ ВРЕДНОСТИ И
СОВРЕМЕНОТО ЖИВЕЕЊЕ 280

Mirjana Bazikj

THE CONCEPT OF CULTURE AND BASIC CHARACTERISTICS
OF CULTURAL VALUES 288

Nadezhda Kaloyanova

THE IMPACT OF VALUE MODELS ON CONTEMPORARY EDUCATION
FOR STUDENTS AND PARENTS 300

Оливера Трифуновска

СОДРЖИНИ И ФОРМИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА МОРАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ 311

Tinka Ivanova, Asen Zlatarov

RELIGIOUS EDUCATION IN BULGARIAN SCHOOLS –
TRADITIONS AND NEW DIMENSIONS 321

Chapter X

Inclusive education

Наташа Чичевска – Јованова, Даниела Димитрова – Радојичиќ ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН ЗА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ.....	330
Биљана Крстеска-Папиќ ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО Р. МАКЕДОНИЈА	338
Љупчо Кеверески, Јасмина Старц КАРАКТЕРИСТИКИ НА ИНТЕРПЕРСОНАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА СО НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИТЕ	347
Нела Радевска УЧИЛИШНАТА АКЦЕЛАРАЦИЈА КАКО МОДЕЛ НА ПЕДАГОШКО ВОДЕЊЕ НА НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ	357
Елена Ачковска Лешковска ОБРАЗОВНИТЕ ИМПЛИКАЦИИ НА ТЕОРИЈАТА ЗА ПОВЕЌЕСТРАНИ ИНТЕЛИГЕНЦИИ НА Х.ГАРДНЕР	364
Vanja Manitašević, Jelena Andelković, Branislav Randelović EMPOWERMENT OF TEACHERS FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN	373
Наташа Станојковска-Трајковска, Биљана Марковска, Софија Арнаудова, Даниела Стојановска-Џинговска, Ристо Петров ДОСТАПНОСТ НА ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА СТУДЕНТИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ	383
Smiljana Zrilić, Vesna Bedeković INTEGRATED UPBRINGING AND EDUCATION ASSUMPTIONS IN CONTEMPORARY SCHOOLS: CURRICULUM, LEGISLATION, MODEL IMPLEMENTATION, COMPETENCES.....	395
Војана Perić Prkosovački, Brkić Nina IS THE USE OF WEB 2.0 TECHNOLOGY POSSIBLE IN LEARNING? (Preview of a Pilot Study on the Use of Modern Information and Communication Technology in High School)	405
Jasmina Starc PROBLEMS OF ADULTS IN FURTHER EDUCATION INCLUSION: SURVEY RESULTS	414
Пелагија Терзијска СОЦИЈАЛНАТА МИКРО СРЕДИНА ВО МАСОВНОТО УЧИЛИШТЕ И УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНО ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ.....	422

Chapter XI

Management in education

Trajan Gocevski THE ROLE OF ASYMMETRIC INFORMATION IN THE CHOICE OF UNIVERSITY FOR ACQUISITION OF HUMAN CAPITAL IN KNOWLEDGE IN THE COUNTRIES IN TRANSITION	432
Katerina Sapundzieva Dimova GOVERNANCE AND MANAGEMENT IN HIGH SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA.....	444
Katerina Pejкова THE MODELS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN FUNCTION OF HIGHER EDUCATION.....	453
Валентина Ангеловска-Киевска МЕНАЏИРАЊЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ОД ПРВИОТ ОБРАЗОВЕН ЦИКЛУС.....	462
Nevena Filipova EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATION – TRADITION AND INNOVATION.....	470
Валентина Јовева ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВУВАЊЕ ВО ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО.....	478
Соња Мицевска-Тоточевска СОВРЕМЕНИ АСПЕКТИ ВО КРЕИРАЊЕТО НА УЧИЛИШНАТА КУЛТУРА.....	486
Snezana Mirascieva, Vlado Petrovski COMMUNICATION COMPETENCIES REQUIRED FROM MANAGERS IN EDUCATION.....	497
Соња Ристовска МЕНАЏИРАЊЕ СО ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ ВО УЧИЛИШТАТА ЗА СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ	505
Методија Стојановски, Весна Стојановска СОВРЕМЕНИ ПРИСТАПИ ВО УЧИЛИШНИОТ МЕНАЏМЕНТ.....	516
Vjara Gyurova THE SCHOOL DIRECTOR AS AN EDUCATIONAL MANAGER	523

Глава 6

*Научно-истражувачката работа во
воспитанието и образованието*

Chapter VI

Research in education

Natasha Angeloska-Galevska

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

RESEARCH IN EDUCATION - HISTORICAL DEVELOPMENT, STATES AND PERSPECTIVES

Abstract:

The marking of the 65 Jubilee of the Institute of Pedagogy is a proper occasion to give a retrospective of the scientific and research work in education. Research in education has a long tradition of development, starting from ancient times to the present. The deductive approach and speculation were in power for a long time. The beginning of the XX century is characterized by the domination of positivism, empirical research and a quantitative-analytical paradigm, while the end of the century is in favor of anti-positivism and a qualitative-interpretative paradigm. Today it is of no use to debate whether quantitative research is better than qualitative, but which is more appropriate in the context of a concrete research problem. Educational research in Macedonia follows the global trends with a bit of a delay. The Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Skopje has the leading role in the development of the scientific and research work in Macedonia, through international projects, organizing scientific meetings, publication of books, mentorship of research works of BA, MA and PhD students, membership in professional associations, etc. It is a general need of the University institutions to increase the number of teaching staff. This past decade the scientific work has been marginalized due to insufficient support, and class and bureaucracy overload. The University programs require increase of the methodology subjects starting from the first cycle of studies, continuously building up on research knowledge and skills to the third cycle of studies.

Keywords: EDUCATIONAL RESEARCH, HISTORICAL DEVELOPMENT, METHODOLOGY, RESEARCH PARADIGMS, RESEARCH SKILLS.

Historical development and global tendencies in the scientific and research work

Attempting to give a retrospective of the development of the pedagogical research in a world framework, several periods can be differentiated. At the same time, when determining the periods, we are not led by the significant social events but by the tendencies which dominated in the works of research. A similar periodization has been made by the well-known French methodologist Gilbert de Landcheere:

1. The first period begins **from ancient times** and lasts **up to the end of the XIX century**. This period is characterized by speculation and a deductive approach in the research. Viewed historically, it can be noticed that the child and their upbringing have always been the subject of interest of individuals and the society as a whole. The first ideas about the education of the child were noticed as far back as in Ancient Greece, but those were the result of speculation of the philosophers of that time, not of empirical research. The turning point towards the inductive approach in the field was made by Bacon (1561-1626), who stated that “there is nothing in reason that hasn’t previously been in the senses.” This means that the conclusions about events should not be a result only of speculation and contemplation, but of direct observation and experience. In this period the humanistic sciences are still at the beginning of their constitution and there is no empirical research work, except in isolated cases. One of the first examples of systematic researching of the child’s development can be seen towards the end of the XVIII century. It is then that the German doctor Tiedemann made the first comprehensive biographical study of the child, after which other studies follow. The first more significant empirical research works were conducted at the very end of the XIX century. The American psychologist Stanley Hall, the founder of pedagogy, initiated “a movement for the research of the child”. From this period onwards, there starts a line of research with experimental character, known under the name of “*experimental pedagogy*”, which was analogous to the experiments known as “*experimental psychology*”. This research did not appear by accident, but there had come as the result of a centuries-long pedagogical practical and theoretical experience, although they were directly conditioned by the development of the natural sciences in the XIX century. In physics, biology and medicine research of experimental character was already underway, several types of tests were being applied, statistics was being used, and concepts of standardization were being built. This is where the direct source of modern pedagogical and psychological research lies.

The first researchers in the field of pedagogy and psychology were scientists with a solid philosophical foundation. One of them was *Wilhelm Wundt* (1832-1920), a German psychologist who had a PhD in medical sciences from the University of Heidelberg. Wundt was interested in the physiology of the senses and nerve processes, and started doing research of this type in the German laboratories of physics. In 1879 in Leipzig, he founded *the first laboratory of experimental psychology*, thus strongly influencing the further development of the psychological and pedagogical research. The question where and when was the experimental psychology founded cannot be given a direct answer because it developed simultaneously in several countries, and some works of research were of significant value. The mentionable ones are the research by *Fisher* in 1864, who proposed a line of scales for evaluating the knowledge and abilities of the pupils, and who introduced statistics in his pedagogical research, using the context of arithmetics as an index of achievement of a group of pupils; *Rice* in 1894, who designed the first spelling test and used it for 16.000 pupils; *Schuyten* in Belgium, who conducted research on the attention span of school children in Antwerp, Belgium (in 1899) and founded a pedagogical laboratory for experimental research, especially for the methods of group work; *Lay* and *Meumann*, who establish the term “*experimental pedagogy*”; *Clapared* in 1912, who

founded the well-known Jean-Jacques Rousseau Institute in Geneva; and, *Binet* in 1905, who founded a School Laboratory in Paris. The same year with Simon they design the Scale of Intelligence. The Binet-Simon Scale, as a first authentic mental test, played a large part and was massively accepted throughout the world. In France, with the use of this scale, there came a big reform in education in 1905. Opening all these pedagogical institutes and laboratories initiated a line of pedagogical research in the upcoming period.

2. The period between 1900 and 1930 - During this period, positivism and the empirical-analytical paradigm reigned. The empirical research, with techniques and instruments following the model of the natural sciences, developed intensively. Work was done on improving the instruments for mental testing, models for evaluation of the school plans and programs were made, the transfer of exercise was researched, various types of tests and questionnaires were used to investigate the efficiency, organization and rational management of the lessons. Freud's psychoanalytical theory, Watson's behaviorism, and above all, the cognitive theory of the Geneva School (1918), had a great influence on the development of the pedagogical research. Piaget and his collaborators conducted a series of research, the outcomes of which are revolutionary for the opportunities for increasing the speed of the child's development. In addition, it is important to respect the critical phases in the development, and at exactly determined periods to apply the appropriate educational steps, thus intensively being engaged in the process itself. Concerning children with developmental disabilities, there appeared to be an optimistic understanding that these children are not handicapped in every field, and that they can constantly improve and develop the rest of their abilities, if only methods of development suitable for the given age are applied. The research in this period generally brought about significant conclusions as to how the natural development took place, and what the exceptions from the normal process of developing and maturing were. One general characteristic of this period was the quantitative orientation of the research. The statistics for analysis of the quantitative data and verification of the hypotheses started to be applied; and standards for scientific and research work were created. Such an approach should overcome the disadvantages of the formalism of the past and make the social research "scientific", like those in the natural sciences.

3. The period between 1930 and 1960 - The economic crisis of the 30-ies caused a crisis in research work due to the drastic decrease of the means for doing research in education. In Germany, Italy and Japan fascism was born, and in France, Spain and other countries the socialist movement appeared. During World War II and the post-war years, significant work in this field was disabled yet again. In 1936, in the Soviet Union, "pedagogy" was banned with a decree from the Communist Party, and this was valid for the whole time while Stalin ruled. During this period in Europe, more serious works of research were the works by the Geneva and Moscow School. Under the influence of the psychoanalysts, between 1935 and 1945 was the period when the research on the influence of the childhood experience on the development and behavior of the adult, started. For example, research had been done on the consequences of the absence of motherly care in early childhood on the later development of the individual, such as weaning, growing up

in different homes, life in institutions and without parents, etc. In the USA, Australia and Sweden, although there were better work conditions, there was no significant improvement in the pedagogical research. Work was mainly done for military goals or for marketing needs. Mention should be given to the work of Osborn and Guilford in the area of developing techniques for creative thinking and construction of creativity tests.

4. The period between 1960 and 1980 - This was a period of strong development of science and intensive growth of pedagogical research, during which large investments and endeavours in education were made. This was a period of competition between the two blocks, and investment in science and technology should enable planetary power and ruling the universe. The intensive scientific and research work in this period brought about new conclusions about the characteristics and stages in the individual's development. For example, Bruner pointed to the significant cognitive potentials of early age and ways they could be used; several researchers (McVicker Hunt, Bloom, and others) studied the intelligence and shattered the misconceptions concerning the mental abilities of the human being; Slakin determined the "periods of sensitivity" for the child; Erickson talked about balance of the bodily, mental and social influences, etc. It is a general tendency for the research of this period to have a dominant positivist and nomothetic approach. In the largest number of cases, quantitative methodology and testing techniques, systematic observation and surveying, were used the most. New and more complex statistic approaches were developed, and the beginning of computers and their massive use in research only made their usage and data analysis much easier. However, the neopositivist approach and the overquantification of the research would soon create a reaction. The dominance of the experimental and analytical approach started to make the social research poorer because it could not take into consideration the numerous, complex aspects of human behaviors and their conditionality from the environment. More and more was there a move towards a quality, wholesome and hermeneutic approach that would be based on understanding, not on interpreting, and that would be directed towards researching the individual or the individual group.

5. The period from 1980 to today - At the beginning of the 80-ies of the XX century a reaction from the anti-positivists appeared, and the interpretative paradigm was favored. The quantitative research from the previous period continued even in the last decades of the XX century, but the qualitative approach became even more evident as well. World methodologists stressed the benefits of the qualitative approach even more, especially when taken into consideration the specificity of the social phenomena. Studying the massive events, the statistics conclusions and the generalization of the conclusions characteristic for the nomothetic, quantitative approach did not complement the line of phenomena from the field of education, such as the problems from the area of moral and esthetic education, problems linked to the individual's personality or the specificities of certain social groups with deviant behavior, problems from the area of special education and all the other problems of research that are connected to small populations which are extremely heterogeneous and less accessible. The treatment of the individuals in these

groups was complex, specific and different for every individual, just as the needs of every individual are different and specific. Because of these reasons, the application of traditional experimental research became inadequate or impossible. Methodological problems appeared when forming and setting the groups in the experiment, and then there was the problem of representation of the example, while at the same time followed by the ethical and moral problems of including the experimental factors that could cause significant positive or negative effects to appear with the surveyed. The positive effects of the introduction of the experimental factors could later lead to negative consequences because after completing the research the individuals would be completely deprived of their influence. These are merely part of the disadvantages and limitations of the quantitative works of research in the field of education that could be overcome with the qualitative approach, i.e. with combined application of the different research strategies. Such a methodological triangulation in fact means reconciliation of both orientations. It is of no avail to debate about whether quantitative research is better than qualitative, but rather which is more suitable in the context of a concrete research problem.

Today, at the beginning of the new century, pedagogy and education have solid scientific foundations. Their scientific status is based on the priceless conclusions of research in the past periods.

Pedagogical research in the Republic of Macedonia and the role of the Institute of Pedagogy

In the research work in R. Macedonia there have been noticed similar tendencies as in the world, yet with a bit of a delay. At the beginning of the Macedonian independence only the deductive approach is visible, while there is no research work yet developed. The first works on methodology and the first empirical and pedagogical works appear in the 60-ies of the XX century. Two decades later a significant intensification of works of research was noticeable. The analysis of research reports done by postgraduate and PhD students at the Institute of Pedagogy shows dominant usage of the following research techniques, in the given order: questionnaire, content analysis, interview, and systematic observation.

The last two decades, in accordance with the world tendencies, in the research in Macedonia there have been also used new techniques, such as: participant observation, focus groups, contextual content analysis, analysis of video material, conversational analysis, and the biographical method. The inclusion of practitioners, teachers and educators in action and evaluative research in education is of special importance. The pedagogues and teachers should be trained for research work even during the course of the initial education, in various forms of professional development. This will allow for not only improving their pedagogical work, but also for gaining a critical view towards including novelties in education. Many years back Maria Montessori insisted that an experimental verification of the educational methods should be done even before their practical application. Unfortunately, today we still practice the application of reforms without previously checking the effects they have had in practice.

The Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Skopje, as the first institution of higher education for pedagogical qualification, has always had a leading role in the development of the scientific and research work in Macedonia. In the framework of the study programs of this Institute, for the first time in the 1962/63 academic year, a new scientific discipline was introduced: *Methodology of Pedagogy*. In order to enrich and expand the research work, the start of the Postgraduate Studies in Pedagogy in the 1980/81 academic year, is a significant point. The beginning of the third cycle of studies in 2011/12 means continuous methodological training of the candidates of all the three cycles of studies. In addition to the research work, there should also be mentioned the collaboration of the Institute with the relevant state institutions and the non-governmental organizations and associations; the realization of scientific and research projects; the organization of congresses, seminars and informal forms of training; the publication of literature (textbooks, handbooks, didactic materials); as well as the participation in international associations, such as: the Balkan Society for Pedagogy and Education (BASOPED), the International Society for Engineering Education (IGIP), the Scientific Association for Education and Pedagogy, etc.

The scientific and research work would be much more intensive if there were less overload of the University staff with teaching. The relatively small number of professors and teaching assistants versus the large number of students and subjects that are being taught do not leave much room for doing scientific work. The continuous evaluation and numerous obligations that the Bologna system of studying has imposed means wasting valuable research time. Developing research curiosity and methodological qualification of the future researchers should start at the first cycle of studies. There is a worryingly high number of study programs that have been noticed to have unsatisfactory or a total lack of coverage of methodological subjects. Doing research on the foundations of the methodology and practical training for research work during the first cycle is the basis for quality and in-depth scientific works of research during the MA and PhD studies. It is especially useful that the students even at the graduate level are encouraged to do applicative and comparative research. In addition, the University, Faculties and Institutes should work on continuous creation of electronic databases for research in separate scientific fields, as well as databases for MA and PhD works.

References

- Angeloska-Galevska, N. (2004). Етапе развоја методологије педагогије у Југославији и Македонији у другој половини 20-тог века. In *Југословенска педагогија друге половине 20. века* (pp. 195-212). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Ангелоска-Галевска, Н. (1997) , Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието, Битола: Киро Дандаро.
- Annual Yearbook of the Faculty of Philosophy in Skopje*. (2006). Temkov, K., et al. (Eds). Skopje: Faculty of Philosophy.
- De Landsheere, G. (1986). Historija pedagoških istraživanja. *Pedagoški rad*, 5-6, 240-255.

Ангелоска-Галевска Наташа

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

НАУЧНО-ИСТРАЖУВАЧКАТА РАБОТА ВО ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО – ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ, СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Апстракт

Одбележувањето на 65-годишниот јубилеј на Институтот за педагогија претставува извонреден повод да се направи осврт на научно-истражувачката работа во воспитанието и образованието. Педагошките истражувања поминале низ долг процес на развој, почнувајќи од антиката до денес. На почетокот владеел дедуктивен пристап и спекулација. Со почетокот на дваесеттиот век започнува ерата на позитивизмот, емпириските истражувања и квантитативно-аналитичката парадигма, а кон крај на векот превладуваат антипозитивистите и квалитативно-интерпретативната парадигма. Денес е излишно да се спори дали квантитативните истражувања се подобри од квалитативните туку кои се посоодветни во контекст на конкретен истражувачки проблем. Педагошките истражувања во Македонија ги следат глобалните тенденции, но со извесно задоцнување. Водечка улога во развојот на научно-истражувачката работа во Македонија има Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје преку меѓународните проекти, организацијата на научни собири, публикацијата на книги, менторирањето дипломски, магистерски и докторски трудови, членството во стручни асоцијации, итн.

Општа потреба на универзитетските институции е да се зголеми бројот на наставен и соработнички кадар. Научната работа последнава деценија остана маргинализирана заради недоволната поддршка и преоптовареноста со настава и административни обврски. На универзитетските програми е потребно зголемување на методолошките предмети уште од првиот циклус на студирање со континуирана надградба на истражувачките знаења и вештини до третиот циклус на студии.

Клучни зборови: ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА, ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ, МЕТОДОЛОГИЈА, ИСТРАЖУВАЧКИ ПАРАДИГМИ, ИСТРАЖУВАЧКИ ВЕШТИНИ.

Татјана Атанасоска

Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Педагошки факултет
Република Македонија

ШТО ИСТРАЖУВАМЕ ВО ВОСПИТАНИЕТО?

Ова интересно прашање можеме да го разгледуваме од повеќе аспекти. Можеме слободно да пристапиме кон историски осврт на она што ние го истражуваме на просторот на нашата држава, на она што било, е и ќе биде наш предизвик за истражување. Исто така, можеме да се впуштиме и во авантурата која не носи надвор од нашите простори на регионално и меѓународно ниво. Честопати, повеќе во неформални рамки одреден круг од учесниците во воспитниот процес констатираат дека степенот, нивото и длабочината на истражување на воспитните проблеми и прашања кај нас не ги задоволуваат ниту личните, ниту научните потреби и барања. Поради ова, можеби е сосема во ред да се преземат системски мерки кои ќе уредат многу нерешени прашања во оваа сфера и ќе ги отворат вратите за сериозен пристап кон научно третирање на многу горливи и итни прашања, кои барем во воспитанието ги има во секој момент.

Клучни зборови: ВОСПИТНИ ПРАШАЊА, НАУЧНО ИСТРАЖУВАЊЕ, КОМПАРАТИВНИ СТУДИИ, ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ, СИСТЕМСКИ ПРИСТАП.

Без оглед на тоа каде ќе го насочиме нашиот интерес на разгледување, веројатно нема да се отргнеме од впечатокот дека генерално гледано нашиот обем, квантитет и квалитет на истражувања на воспитно-образовната проблематика не задоволува. Воглавно стои една констатација дека недостасуваат сериозни студии кои на едно солидно научно ниво би ги третирале мноштвото на проблемски ситуации кои секојдневно излегуваат на прв план во сите домени на педагошката работа. Честопати се мисли дека многу работи во воспитно-образовната проблематика биле до сега третирани и дека нема никаква потреба повторно да се навраќаме на нив. Заборавајќи го фактот дека воспитно-образовните ситуации се секогаш оригинални, дозволуваме тие да поминат без сериозна научна анализа. Всушност, сметајќи дека тоа прашање е многупати третирано и околу него се извлечени одредени заклучоци тоа се остава настрана и не е во фокусот на интерес. Секогаш останува еден проблем-решението кое се понудило како излез можеби во таа конкретна ситуација воопшто не соодветствува. Неповторливоста на воспитните и образовните прашања во истиот контекст, време, со истите актери не ни дава за право да понудиме еден таков ноншалантен однос.

Едно друго прашање: кој на нашите простори ги води истражувањата и што воедно е предмет на истражување? Најнапред, ние не можеме да понудиме одговор на прашањето што е предмет на истражување, токму поради тоа што не можеме, без

оглед колкав напор и да вложиме да дојдеме до релевантни показатели. Повторно причината за тоа е многу едноставна. Не поседуваме база на податоци која барем за момент ќе ни овозможи да видиме што сè се истражувало, или се истражува на теренот. Тука некаде е и прашањето колку и дали воопшто се истражува на терен? Нашите теренски истражувања не може да се пофалат со обемност, мултидисциплинарност, лонгитудиналност. Воглавно, ваквите студии на нашите простори се водени од лица и организации кои не се од Р. Македонија. Поради тоа, симптоматично е како се избира предметот и проблемот на истражување, дали тоа е навистина во моментот на нашиот интерес, или пак само е резултат на проценка која се носи од надвор, понекогаш можеби заради тоа што на некој друг простор таа проблематика се смета за интересна и атрактивна. И за оваа состојба го имаме постојаното образложение кое вели дека за сериозни студии неопходни се финансиски средства, кои нам за жел ни недостасуваат. Се разбира дека овие напори не се со лоша намера и дека се добредојдени во секој момент, но загрижува појавата сè да се препушти во рацете на другите, а себе си да се амнестираме и да се оправдуваме дека проблемот е во финансиите. Навистина, финансиите се клучниот сојузник во водењето на едно истражување, но не секогаш пресудниот фактор.

Поради сето ова, при истражувањето на нашата воспитно-образовна практика најчесто како водители на истата се луѓе од надвор, а нашите луѓе се тука за да понудат поддршка. Веројатно, доколку би се направило сериозно истражување би се констатирало и колку избраната проблематика конвенира на она што реално се случува во базата, во секојдневната работа на оние кои во различни прилики и под различни услови ја изведуваат истата. Останува чувството дека приоритетите за избор на истражувачки предмет можеби и треба да се редифинираат, се разбира во согласност со потребите на базата. Ова посебно доаѓа до израз кога лицата кои се непосредно вклучени во изведувањето на воспитно-образовната практика, кога се наоѓаат во позиција да бидат вклучени во некој облик на перманентно образование, со право констатираат дека им се пласира нешто што излегува надвор од реалниот фокус на интерес и вистинските потреби.

Овде некаде е и прашањето за апликативниот тип на истражувања, како и оние од акционен вид кои навистина се во најблиска врска со педагошката практика. Тие ја истражуваат истата, констатираат одредени состојби, но не застануваат тука. Тие предлагаат можни решенија за подобрување и иновирање на процесот на учење и поучување. За жал, не сме во можност да се пофалиме со богатство на вакви истражувања кои имаат реален потенцијал да ги презентираат нештата на вистински начин, но и да ги подобраат истовремено. Овие истражувања овозможуваат добар дел од теоретските предлози и елаборации да бидат проверени во практиката, па дури и да резултираат со воведување нови образовни парадигми.

Не смеат да се заборават и компаративниот вид истражувања кои се незаменлив вид на споредбена анализа помеѓу образовните решенија на две или повеќе земји. Овој тип истражувања овозможуваат врз основа на реални параметри да се направи проценка кој до каде е во некоја област од воспитно-образовната практика, или какви решенија за исти нешта имплементира. Посебната важност на

овие истражувања лежи во компарирањето на постигнувањето на одредени образовни стандарди на кои многу се инсистира во последно време. Компарацијата како вид на експлорација, во овој случај на образовната сфера не би ја имала бараната научна тежина доколку се застане само на констатирање на состојби и не се премине во образовна акција. Образовните прашања по својата природа во најголем дел се од универзален карактер, така што преземањето исти чекори во различно време и на различно место е вообичаена работа.

Ако сега се осврнеме на она што кај нас е тема на истражувачки порив, од каде таа произлегла, на кој начин се водело истражувањето, кој го водел истото и можеби многу важното прашање кој го финансира сето тоа, во тој момент работите стануваат појасни. Истражувачките зафати кои се од поголем обем и карактер својата финансиска подлога ја наоѓаат во финансиски извори надвор од Република Македонија. Во најголема мера како финансиери се јавуваат некои истражувачки центри од Европа и Америка, невладини организации кои се занимаваат со образовни прашања и сл. Оние кои стојат зад ова финансирање се јавуваат и како организатори на понатамошни образовни иницијативи кои се обидуваат врз основа на спроведените истражувања да преземат нешто во практиката. Останатите образовни истражувања се од скроман карактер затоа што финансирањето на овој сегмент од државната каса има многу имитиран лимит, што е недоволен за сериозни истражувачки иницијативи. Поради ова, истражувањата се сведени на индивидуални иницијативи на поединци, главно поради лични причини: подготовка на магистерски и докторски тези, реализација на мини истражувачки проекти финансирани од грантови кои се со мала финансиска кондиција. Сето ова резултира со недостаток на сериозна државна стратегија за образовни истражувања, недостаток на база на податоци која дава слика за тоа што, како, кога, кој истражувал и кое прашање од кој аспект. Поради тоа се губи и целосната слика за резултатите од евентуалните истражувања. Што е уште поважно тоа спречува да се добие увид како се искористени резултатите од истражувањата, односно дали тие наишле на апликативен пристап во практиката, или пак произлегла некоја нова теоретска елаборација. Се разбира дека најголемата штета поради ваквиот пристап кој нема системски карактер ја влече образовната практика. Одржливоста на примената на нови решенија кои се должат на заклучоците од истражувањата се доведува во прашање.

Само за момент ако погледнеме како тоа се прави во земјите со традиција во овој поглед ќе констатираме дека за оваа намена се формираат специјализирани истражувачки центри, се обучуваат одбрани луѓе, се средуваат податоците до кои секој може да има пристап, се стимулира примената на резултатите од истражувањата со цел да се унапреди воспитно-образовната практика. Овие иницијативи се проследени со адекватна финансиска поткрепа која се грижи овие напори да станат реалност. Интернет страниците нудат одлична можност на едно место да се погледне што се истражувало, кој истражувал, зошто и како го правел тоа. Се работи за добри примери кои треба да се искористат во име на доброто на истражувачката иднина во Македонија. Образовните прашања се премногу сериозни за да се остават на страна.

Тие заслужуваат целосно средување во систем кој ќе функционира за да може нашето образование, но и наука да си го добијат заслужениот општествен третман.

Користена литература:

www.aiaer.net/pdffiles/RESEARCHTOPICSINTEACHEREDUCATION.pdf

www.papermasters.com › *Term Paper Topics*

gatorball.wordpress.com/.../top-10-research-topics-for-education

www.questia.com/library/education/education-topics.jsp

Tatjana Atanasoska

University St. Kliment Ohridski-Bitola, Faculty of pedagogy
Republic of Macedonia

WHAT IS THE SITUATION ABOUT RESEARCHING IN EDUCATION?

We can discuss about this interesting question from the different points of view. We can decide to have an historic approach over things, questions that have been, are and will be subject and challenge for research in education in our country. Also we can decide to make an adventure and explore the situation about research of educational problems in the regional and international level. Many times, mostly in non-formal circles and situations among many people which are involved in education there is an opinion that the level, deepness and content of research activities in education and problems in education is not satisfaction nor personal, nor scientific needs and demands. Because all of this situation it is all right to take some systemic steps which will make an order among many unsolved questions in this area, and they will open door for seriously approach of scientism treatment of many urgent question, which in education are always actual.

Key words: *PROBLEMS IN EDUCATION, SCIENTIFIC RESEARCH, COMPARATIVE STUDIES, EDUCATIONAL NEEDS, SYSTEMIC APPROACH*

Деан Илиев

Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Педагошки факултет
Република Македонија

ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО ФУНКЦИЈА НА РЕФЛЕКСИВНОТО ПОУЧУВАЊЕ

Апстракт

Во услови на криза на наставничката професија предизвикана од објективни, но и субјективни причини, педагошките истражувања се начин на кој наставникот може да го подобри квалитетот во поучувањето. Трудот расветлува одредени аспекти од влијанието на педагошките истражувања врз рефлексивното поучување од страна на наставникот.

Трудот е структуриран во 3 дела. Во првиот дел се разгледуваат современи сфаќања за педагошките истражувања и се прави нивна критичка анализа. Вториот дел го расветлува поучувањето од аспект на рефлексивното однесување на наставникот.

Влијанието на примената на педагошките истражувања при реализацијата на наставата врз поучувањето е во фокусот на третиот дел. Позитивните влијанија од планирањето на педагошките истражувања, нивната реализација и примената на сознанијата од истите во процесот на поучување се ставаат во функција на успешната реализација на курикулумот.

Клучни зборови: ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА, НАСТАВНИК ИСТРАЖУВАЧ, РЕФЛЕКСИВНО ПОУЧУВАЊЕ, ДИДАКТИЧКИ ПОДОБРУВАЊА, РЕАЛИЗАЦИЈА НА КУРИКУЛУМ.

Истражувањата во воспитно-образовниот процес предизвикуваат сè поголемо внимание во стручната, научната, но и општествената јавност. Сепак, сè уште постојат дилеми за квалитетот на реализацијата на истражувањата, степенот на корист од резултатите од истражувањата, балансот помеѓу научната, стручната и практичната вредност на педагошките истражувања, начинот на критикување на педагошките истражувања, етичкото или позитивистичкото во истражувањата. Исто така, дилеми се појавуваат и во однос на партиципативноста и квалитетот на истражувањето, одредување на критериумите за успешност на едно истражување, но и компетенциите на наставниците за реализација на педагошко истражување.

Во трудов ќе посветиме повеќе простор за парадигматскиот пристап во одговарање на некои од претходно споменатите дилеми, ќе ја дефинираме и истакнеме рефлексивноста како истражувачка компетенција на успешниот наставник, а ќе направиме и критички осврт на подобрувањата во реализацијата на курикулумот.

Современи сфаќања за педагошките истражувања

Пред предизвикот за адаптација на промените и водење и управување со промените секој интересент за педагошката теорија и практика пред себе го поставува прашањето за квалитетот на истражувањето во кое учествува. Тоа прашање се поставува од причина што, како што велат Кар и Кемис, „во практиката, образовната теорија никогаш не се занимавала со развивање на рефлексивно и филозофско размислување кај наставниците, туку само со презентирање на сумираните резултати од филозофското размислување на другите.“ (Carroll W. & Kemmis S., 2002, 53) Токму поради тоа, на образовната теорија се гледало „како на академско занимање само за себе, различно и неповрзано со образовната практика“. (исто, 54)

За надминување на јазот помеѓу теоријата и практиката во педагошките истражувања потребно е почитување на карактеристиките на истражувачките парадигми, но создавање на единство во целта на нивното практикување. Идејата и целта на таквото делување би била „развој на истражувачка мисла, свесност за истражување и практики базирани на сознанија од училищата, со што може значително да се зголеми професионализмот и квалитетот на постигнувањата на секое ниво од развојот на кариерата на наставниците.“ (Pollard A., 2003, p. 41)

Според наше видување, станува збор за дизајн на педагошко истражување кое се темели на единство во примената на претпоставките на позитивизмот, интерпретативната и критичката парадигма. Истражувањето и утврдувањето на свет независен од истражувачот, мерење на случувањата во тој свет, без субјективни предрасуди и повторување во други услови со добивање идентични резултати, се постулатите на позитивизмот. (Roberts P., 1997) Ако овие постулати ги *дополниме* со оние интерпретативни сознанија за „разбирањето, значењето и акцијата“, секако во даден социјален контекст, (Carroll W. & Kemmis S., 2002, 83) и ги *надградиме* со вкрстување на субјективното и објективното во критичката парадигма, создаваме перцепција на современите педагошки истражувања. Станува збор за **прагматистички истражувања** со следниве карактеристики:

1. прагматичарите не се посветени на ниту еден систем на филозофија или реалност;
2. индивидуалните истражувачи имаат слобода на избор;
3. прагматичарите не го гледат светот како апсолутно единство;
4. вистина е тоа што се потврдува/е вредно во дадено време;
5. истражувачите прагматичари одговорите на прашањата што и како ги темелат на предвидената цел;
6. прагматичарите се согласуваат дека истражувањата се реализираат во социјални, историски, политички и други контексти;
7. прагматичарите веруваат дека треба да престанеме да поставуваме прашања за реалноста и за природата на нештата. (Creswell W.J., 2003, 12)

Ако наставникот и секој истражувачки намерник на воспитно-образовните процеси се издигне над поделбите, класификациите и парадигматскиот пристап, тој ќе стане прагматичар во секоја смисла на реализација на наставничката професија. Со тоа ќе даде придонес кон „решавањето на едукативните проблеми и кон нашето знаење за педагошката теорија и практика.“ (McMillan J.& Wergin F.J., 1998, 1)

Рефлексивноста како истражувачка компетенција на успешниот наставник

Прв чекор од практикување на прагматизмот во истражувањето е развој на рефлексивната истражувачка компетенција кај наставниците. Тоа е способност која на практичарот наставник-истражувач ќе му овозможи „секој случај да го третира како единствен/ уникатен“ и да создава нова рамка за негово решение. (Schön, 1991, p. 129) Впрочем, тоа ќе значи „разбирање на рефлексивната практика како позитивно кумулативно, фокусирано и селективно делување“ од страна на наставниците. (Пиев Д., 2004)

Рефлексивноста како начин на истражувачко делување на наставникот е:

- акт за промена на и во искуството;
- процес на претварање на искуството во учење (Boud, Keorg&Walker, 2002);
- подмножество на активности и постапки во акцино истражување (Илиев, 2006);
- инвестиција во развој на курикулумот.

Како ***акт за промена на и во искуството*** рефлексивното истражувачко делување се одразува врз збогатување на искуството на наставниците, позитивна и негативна критика на сопственото знаење, однесување и работа.

Преку рефлексивното делување на наставникот неговото ***искуство се претвара во учење***. Тоа е процес на перманентно образование на наставникот во кое се „интернализираат норми, навики и техники за континуирано учење“. (Fullan M., 1995, 15)

Рефлексивноста на наставникот е составен и неизбежен ***дел од процесот на акцино истражување***, во сите фази од истражувањето. Наставниците рефлексивно се однесуваат при теориското, комуникациското, акционото, критичкото и продолженото делување. (повеќе во Илиев Д., 2006)

Со примена на рефлексивното делување на наставниците се ***инвестира во развојот на курикулумот***. Курикулумот добива импакт врз соодветноста на целите, степенот на разработка на предметните програми, начинот на тимско справување со предизвиците, соодветноста на просторот и времето, видот на подготовка за реализација на соодветен дел од курикулумот.

За успешна реализација на оваа компетенција на наставникот потребно е:

- професионално искуство;
- знаење за рефлексивно поучување;
- желба за личен развој;
- желба за развој на професијата.

Дидактички подобрувања преку рефлексивно поучување

Професионалноста на наставникот е директно условена од начинот на донесување и реализација на дидактички одлуки и решенија. Во иста насока е и размислувањето на Мек Кернан кој вели: „Не може да се биде едукатор професионалец без да се учествува во подобрување на својата работа. Во еден ироничен пресврт, истражувањето тогаш станува основа за предавање. Исто како што и истражувањето и поучувањето стануваат вид научна активност заснована врз љубопитноста и желбата да се разберат ефектите на нечие однесување.“ (McKernan J., 1996, 47) Во иста насока размислува и Елиот, за кого „одделувањето на истражувањето од поучувањето имплицира делба меѓу поучувањето и развојот на курикулумот. Идејата за развивање на курикулумот преку поучување претпоставува унифициран концепт за поучување како рефлексивна практика.“ (Elliot J., 2001, 14) И Филиповиќ констатира дека е неопходно да се комбинираат истражувачките постапки во наставата за да се постигне сериозно дидактичко проучување на појавите. (Filipović S. N., 1988, 15)

Токму таквото комбинирање на истражувањето и поучувањето водат кон *автономија на наставниците* во дидактичкото подобрување на наставата изразено преку:

- активизација на субјектите;
- материјална поддршка на наставата;
- трансформација на целите на учењето и поучувањето;
- професионализација на наставничката професија.

Активизацијата на субјектите е прашање за кое наставникот е мерен и евалуиран и согласно тоа постојаното преиспитување на можноста од зголемување на партиципативноста на учениците во донесувањето на дидактичките одлуки и методичките решенија, обидите за зголемување на заедништвото во делувањето на учениците, преиспитување на учеството на учениците во креирањето, изборот и користењето на содржините се само дел од рефлексивноста во делувањето на наставникот во процесот на поучување.

Материјална поддршка на наставата е дел од полето на делување на секој наставник рефлексивен практичар. Прашањата и одговорите за соодветноста на бројот на наставни средства за постигнување на определена цел, видот на наставно средство, соодветноста на нивната големина, боја, тежина за одредена активност, нивната соодветност на возраста на учениците, се дел од неговото рефлексивно делување.

Преку критички осврт и делување на рефлексивниот практичар во *трансформацијата на целите на учењето и поучувањето* се подобрува соодветноста

на целите на возраста, интересите, можностите и потребите на учениците, се рационализира времето на реализација со целите, се балансира помеѓу познатото и непознатото и др.

Со рефлексивното поучување на наставникот непосредно се *професионализира наставничката професија*, преку подобрување на личната перцепција за сопствената работа, подобрување на перцепцијата на поучувањето од страна на родителите и претпоставените, јакнење на вербата и довербата кај учениците во способностите на наставниците и др.

Резиме

Обидите да се истражува педагошката практика стануваат и остануваат наградувани од страна на секој кој на општеството гледа како на променлива категорија, а на образованието како двигател на таа категорија. Педагошките истражувања провоцираат опис, критика и интерпретација на педагошката практика, но секако и развиваат прагматични решенија за корисни промени. Прагматичните истражувања создаваат единство во различностите на истражувачките постапки, инструменти и акции и истите ситуациски и контекстуално ја подобруваат наставничката практика.

Рефлексивното делување на наставниците е компетенција која ја негува самокритичноста на наставниците, нивното искуство го претвара во учење, но и промените во училищата ги прави соодветни, прифатливи за средината и интересентите.

Рефлексивната истражувачка компетенција на наставниците примарно се одразува врз дидактичките подобрувања на наставата и учењето кои се однесуваат на планирањето, подготовката, реализацијата и евалуацијата на процесот на поучување. Подобрувањето се изразува преку рационализација на процесот, активизација на субјектите, материјална поддршка на наставата, развој на курикулумот, трансформација на целите на учењето и поучувањето и професионализација на наставничката професија.

Референци

- Boud D., Keogh R. & Walker D. (2002). (Ed) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page,
- Carr W. & Kemmis S. (2002). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London and New York: RoutledgeFalmer,
- Creswell W.J. (2003). *Research Design- Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approach* (second Edition), Thousand Oaks: Sage Publications. Inc.
- Elliot J., (2001). *Action research for educational change*, Open University Press
- Filipović S. N. (1988) *Didaktika 1*, Sarajevo: Svjetlost-OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Fullan M. (1995). *Change Forces- Probing the Depths of Educational Reforms*, London: The Falmer Press
- Iliev D. (2004). *The reflective practice and the development of educative social communities*, (od u~estvoto na Međunarodniot seminar “Obrazovanie za site” organiziran i odr`an vo Varna 5-9 juli
- Илиев Д. (2006). *Акциони истражувања во образованието*, Битола: Педагошки факултет
- McKernan J. (1996). *Curriculum Action Research- A Handbook of methods and Resources for the Reflective Practitioner*, London: Kogan Page
- McMillan J. & Wergin F.J., (1998). *Understanding & Evaluation Educational Research*, Merrill- Prentice Hall, USA
- Pollard A. (2003). *Reflective teaching*, London: Continuum
- Roberts P. (1997). Engaging With Theory. *Action research. Article 1, page 2*, Извадено Januari 23, 2003 od <http://www.minotaursegg.co.uk/eng1a.html>
- Schön A. D. (1991). *The Reflective Practitioner- How professionals think in action*, London: Ashgate

Dean Iliev

University St. Kliment Ohridski-Bitola, Faculty of pedagogy
Republic of Macedonia

EDUCATIONAL RESEARCHES IN FUNCTION OF REFLECTIVE TEACHING

In the conditions of crises of the teaching profession caused by objective and subjective reasons, as well, the pedagogical researches are one way in which the teacher can improve the quality of teaching. The paper enlightens certain aspects of the influence of the pedagogical researches on the reflexive teaching by the teacher.

The paper is structured in three parts. In the first part contemporary definitions of the educational researches are elaborated and critically analyzed. The second part puts a light on the teaching process from the aspect of the reflective behavior of the teacher.

The influences of the realization of the educational researches on the realization of the teaching process are in the focus of the third part of the paper. The positive influences starting from the processes of planning of the educational research, continuing through their realization and using of the results as a product of the educational research in the processes of teaching are set as a factor for successful realization of the curriculum.

Key words: EDUCATIONAL RESEARCH, TEACHER AS RESEARCHER, REFLECTIVE TEACHING, DIDACTICAL IMPROVEMENT, REALIZATION OF THE CURRICULUM.

Станковска Гордана

Државен универзитет во Тетово, Филозофски факултет
Република Македонија

Пандиловска Светлана

Државен универзитет во Тетово, Филозофски факултет
Република Македонија

ЗНАЧЕЊЕТО НА ИСТРАЖУВАЧКАТА РАБОТА ПРИ ЕДУКАЦИЈАТА

Апстракт

Често се дискутира дека истражувачката работа зазема централно место при стекнувањето на знаењата во процесот на учење во науката, како и мислењето дека квалитетната истражувачка работа им помага на студентите во подобро разбирање на научените процеси и концепти.

Самата дефиниција за истражувачка работа во себе вклучува „директно стекнување на практичните знаења во интеракција со материјалот или со секундарните извори на податоци при опсервирање и разбирање на збиднувањата во природата“:

- *можност практично да ги согледаат проблемите и да најдат начин за нивно решавање;*
- *да ја развијат способноста за соработка;*
- *да најдат и предложат нови можности и принципи за добивање подобри решенија при нивната истражувачка и практична дејност.*

При адекватната истражувака работа студентите ќе може да ги применат идеите од теоретски стекнатите знаења во универзитетските лаборатории и надвор од нив. Воедно, тие ќе можат да ја разберат природата на збиднувањата во науката ако ги почувствуваат правилата и вредностите на истражувачката дејност. Со ова ќе се зголеми самодовербата и мотивацијата на студентите.

Многу поспецифично е дека истражувачката работа е важна за да им овозможи на младите луѓе да го почувствуваат проблемот на истражувањето и да направат негова валидна проценка. Затоа велиме дека практичното знаење е важна алатка при разбирањето на секоја експериментална скица.

Клучни зборови: ПРАКТИЧНА РАБОТА, ЕДУКАЦИЈА, СТУДЕНТИ, МОТИВАЦИЈА.

Кое е значењето на терминот „наука“ ?

Терминот „наука“ обично се однесува на продуктите (се мисли на целината на содржината на знаењата), процесите (патот или начинот на кои тие се докажуваат во истражувањата) и обидите (кои обично се однесуваат на институционализираното проучување на знаењата од материјалниот свет). Специфична карактеристика на сознанијата во науката е дека таа го проучува и објаснува однесувањето на супстанците и појавите во материјалниот свет, односно ги објаснува термините кои се поврзани со овој свет и неговите карактеристики. Преку точниот (егзактниот) избор на прашања кои се применуваат во текот на научната постапка, методите на истражување, како и постапките за тестирање и истражување на карактеристиките на одредени појави и супстанции, научната заедница е успешна во изградбата на сознанијата кои се прифатени во општеството и науката. Затоа во согласност со ова, добро ги знаеме и почитуваме вредностите на науката, бидејќи преку нив доаѓаме до различните начини и патишта за објаснување на феномените, кои се најчесто интелектуално обработени, со што ја олеснуваат манипулацијата со објектите, материјалите и појавите.

Најчестите цели при научната едукација се:

- a) да им помогне на студентите подобро да ги разберат содржините на научните сознанија прилагодени спрема нивните потреби, интереси и капацитети;
- b) да ја развие кај студентите способноста за примена на методите со кои доаѓаат до овие сознанија и претставува основа за зголемување на нивната самодоверба (карактеристично е дека сознанијата обично се однесуваат за науката или за подобро разбирање на природата на научните истражувања).

Инаку, овие две основни научни цели се во меѓусебна корелација. Секако дека втората цел произлегува од првата: желбата да знаеш нешто, не е доволно само да се верува во појавата, напротив потребно е да се има адекватен начин на нејзино објаснување и докажување. Најчесто не е само доволно да кажеме што мислиме за појавата, туку да одговориме на прашањето зошто таа појава настанува (Johnstone and Al-Shualili, 2001).

Улога на практичната работа во науката

Практичната работа претставува еден од многубројните патишта при процесот на учење во науката, па заради ова едно од базичните прашања кое се поставува е: „Што треба да се научи и дали практичната работа е добар начин за стекнување знаења при одредената појава или состојба?“ (Osborne , 1993).

Секако дека различни се причините за употреба на практичната работа во тек на процесот на учење, со кои ги препознаваме вредностите на значењето на научната

мисла. Присутни се разни класификации кои се развивале во текот на изминатиот временски период. Driver R. (1995) во своите истражувања образложува десет цели за значењето на практиката и практичната работа при процесот на здобивање на одредени научни сознанија. Woolnough и Alsop (1998) ги редуцираат на три фундаментални цели:

1. стекнување практично искуство и техники;
2. постоење проблем и нагово решавање од страна на истражувачот (научникот);
3. стекнување на „чувство за феномен“.

Wellington (1998) смета дека според принципите кои се презентирани во литературата, целите на практичната работа во едукацијата можеме да ги групираме во три важни области:

- а) когнитивни аргументи (кои се однесуваат на разбирање, визуелизирање, илустрирање / потврдување на теоријата);
- б) афективни аргументи (кои се однесуваат на мотивацијата, сензибилноста, способноста за репродуцирање);
- в) аргументи поврзани со искуството (стекнување на мануелни способности, како и одредени активности на повисоко ниво, како што се: опсервирањето, мерењето, предвидувањето, заклучувањето.

Воедно присутни се уште четири важни задачи за значењето на практичната работа во науката:

1. стимулирање на прецизното (точно) набљудување и опишување;
2. објаснување на феноменот на реален начин;
3. стимулирање на зголемување на интересот за научна работа;
4. развивање на логичкиот и причинскиот начин на размислување.

Значење на практичната работа за студентот

Познато е дека практичната работа се употребува за едукација на студентите секогаш кога „треба да ги набљудуваат феномените за кои се интересираат или кога се наметнува потребата да ги набљудуваат деталите за нивно подобро разбирање и проучување“ (Millard, 2004).

Затоа велите дека практичната работа има еден централен принцип: дефинирање на обликот на појавата во науката.

Schmidt et all. (2008) во своите трудови ја нагласуваат улогата на практичната работа при едукацијата. Тие особено акцент ставаат на четири точки значајни за употребата на практичната работа при едукацијата:

- а) стекнување практични способности за согледување на проблемите и барање начини за нивно решавање;
- б) развивање способности за критичко мислење;
- в) развивање способност за соработка;
- г) барање факти и нови принципи.

Точно е дека научниците и научните истражувачи се согласуваат за големата улога која ја има практичната работа при стекнување одредени знаења во науката, но точните причини за нејзиното значење сè уште не се доволно јасни. Се смета дека ова се должи на неодредените двосмислени прашања кои се појавуваат во текот на изведувањето на практичната дејност. Во однос на прашањето за успешноста на практичната работа при стекнување на практичните знаења битно е што студентите сакаат да научат во текот на нејзиното изведување. Исто така, одговорот лежи во природата, концептот на активностите и целите кои тие се обидуваат да ги постигнат (Watson, 2001).

Одредени научни истражувачи сметаат дека практичната работа ќе им помогне на студентите подобро да разберат како работат научниците, додека други тврдат дека секој процес кој се засновува на овој принцип овозможува подобро разбирање на научните концепти. Исто така, White и Gunston (2002) за успешноста на практичната работа велат дека „студентите мора да манипулираат со идеите исто како со материјалот во училишната или универзитетската лабораторија“. Студентите ќе може да ја разберат природата на истражувањето во науката ако точно ги проценат целите и вредностите на практичната активност (Wolpert 1992, Mathews 1994, Lunetta 2007, Duschl, 2000). Улогата на професорите е да им помогнат на студентите да ги компарираат нивните сознанија со тие кои се присутни во пошироката научна заедница (Driver, 1995). Се смета дека преку адекватна практична работа доаѓа до зголемување на сензибилноста на студентите за збогатување на нивните сопствени знаења, како и нивната мотивираност.

Важно е да нагласиме дека на ваков начин студентите ќе може самостојно да направат врска меѓу две „области“ на знаење: областа на објектите и опсервираните карактеристики и настани од една страна и областа на идеите од друга страна. Како ова понатака ќе игра улога во нивната практика и колку ќе биде успешна задачата на практичната работа, зависи од степенот на желбата за објективно учење на личноста (Kuhn et al., 1998). Инаку, практичната работа треба да им помогне на студентите:

1. да ги идентификуваат објектите и феномените и да станат блиски со нив;
2. да ги научат фактите;
3. да го научат концептот;
4. да ја научат врската;
5. да ја научат теоријата/моделот.

Во првата категорија се практичните работни задачи кои треба да им помогнат на студентите да ги набљудуваат објектите, супстанцииите, појавата на феномените, да забележат некои поважни нивни аспекти и можеби подоцна да бидат во можност

да ги потврдат или негираат ако е потребно. Терминот „факт“ (факти) се однесува на мислењето дека тие целосно се согласуваат со опсервираните карактеристики и дека ова наоѓа место во секојдневниот јазик. „Врската“ (објект 4) се однесува на корелацијата или тенденцијата дека експериментот, примерокот или моделот го спојуваат две или повеќе набљудувани карактеристики. Сите овие принципи имаат единствена цел: да им помогнат на студентите да сфатат што е важно при практичната работа. Веќе станува јасно дека студентите на ваков начин ќе ја зголемат способноста за развивање адекватен научен концепт или разбирање на теоријата, односно моделот како резултат на секоја поединечна задача од практичната дејност. Дури кога студентите ќе може во практичната работа да учествуваат самостојно, тогаш стануваат дел од пошироката научна стратегија.

Квалитет на практичната работа

Обично е познато дека професорите најчесто го следат квалитетот на практичната работа во текот на нејзиното изведување на универзитетите. Millard (2004) направил обиди да ја идентификува точната вредност на практичните активности кои се одвиваат на универзитетите. Имено тој во своите трудови нагласува дека практичната работа на студентите треба да им помогне да го почувствуваат проблемот и неговата тежина, како и да се обидат самостојно да учествуваат во расветлувањето на одредени нејасни работи. За него практичната работа претставува важна алатка при разбирање и учење на експерименталната рамка.

За истражувачката работа во лабораторијата, Lunatta и сор.(2007) заклучуваат: „Кога е добро испланирана и ефективно имплементирана, студентите стекнуваат солидни знаења во научната лабораторија за експерименталната студија на различни нивоа во текот на истражувањето, при што учествуваат со своите ментални и физички капацитети“.

Воедно истите истражувачи потврдуваат дека самата лабораторија претставува позитивна средина само ако студентот поседува просечни способности за учење, детерминирање и објаснување на поставениот проблем, опсервираната појава или природниот феномен, како и можност за конструирање или реконструирање на нивните идеи.

Само преку квалитативна практична работа студентите ќе можат да манипулираат со идеите исто така добро како и со материјата во универзитетската лабораторија. На ваков начин подобро ќе можат да ја разберат природата на истражувањето, како и да направат подобра проценка на вредностите и значењето на практичните активности.

Со добра практична работа студентите ќе бидат во позиција да набљудуваат, да поставуваат прашања, да користат книги и други извори на информации кои се во врска со проблемот, да планираат истражување, да употребуваат алатки за собирање податоци, да ги анализираат и интерпретираат податоците, да одговорат на прашањата, да го објаснат значењето на резултатите. Притоа до израз доаѓа нивната

способност за критичко и логичко мислење, како и способноста за објаснување на алтернативните сознанија.

Заклучок

Значењето на практичната работа при продлабочување на универзитетските знаења на студентите е: да го овозможи процесот на прецизно набљудување и опишување, да ги направи феномените реални, да го стимулира и одржи интересот, да го промовира логичкиот, причински и последичниот метод на размислување.

Литература

- Campbell B @ Wilson F., (1998), Teachers and pupils perspectives on practical work in school science, *Journal of Research in Science and Technology Education*, 17(1), 97-107.
- Driver R., (1995), Constructive approaches to science teaching, *Constructivism in Education*, 385-400.
- Duschl RW., (2000), Making the nature of science explicit, *Improving Science Education*, 187-206.
- Johnstone AH. @ Al - Suhaili A., (2001), Learning in the laboratory, some thoughts from the literature, *University Chemical Education*, N-5, 42-50.
- Kuhn D., Amsale E. and Langhlin M., (1998), *The development of scientific thinking skills*, San Diego, CA>Academic Press.
- Lunetta VN., Hofstein PA .and Clough MP., (2007), Teaching and learning in the school science laboratory, *Handbook of Research on Science Education*, 393-431.
- Matthews M., (1994), *Science Teaching: The role of history and philosophy of science*, New York.
- Millard R., (2008), *Doing science: images of science in science education*, London.
- Millard R., (2004), *The role of practical work in the teaching and learning of science*, National Academy of Science, Washington.
- Osborne J., (1993), Alternatives to practical work, *School Science Review*, 75, 117-11.
- Schmidt W.H., Mc Knight C.C. and Raizen S.A., (2008)., A critical look at practical work in university science, *Science Review*, 71, 33-40.
- Watson R., Wood – Robinson V. and Goldsworthy A., (2001), Improving investigations from the AKSIS project, *Education of Science*, 191, 24-25.
- White RT @ Gunston R.F.,(1992), *Probing understanding*, London.
- Woolnough M. @ Alsop T., (1998), *Practical work in science* , Cambridge.
- Wolpert L., (1992), *Unnatural nature of science*, Cambridge.

Stankovska Gordana

State University of Tetovo, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

Pandilovska Svetlana

State University of Tetovo, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

THE PURPOSE OF RESEARCH WORK IN EDUCATION

Abstract:

It is often argued that research work is central to teaching and learning in science and that good quality research work helps develop students understanding of scientific processes and concepts.

The inclusive definition of research work means “learning practical experiences in which students interact with materials or with secondary sources of data to observe and understand these natural world”.

The most popular aims for the use of research work in education are:

- *to practice seeing problems and seeking ways to solve them,*
- *to develop a critical attitudes,*
- *for finding facts and arriving at new principles during their research work.*

With qualitative research work students must manipulate ideas as well as materials in the university laboratory. They need to understand something about the nature of science if they are to appreciate the limits and value of practical activities. In this way research work can increase students’ sense of ownership of their learning and can increase their motivation.

More specifically, research work is essential for giving students a “feel “ for the problems of measurement and an appreciation of the ever presence of uncertainty. It is also an important tool for teaching about experimental design.

Key words: RESEARCH WORK, EDUCATION, STUDENTS, MOTIVATION.

Marko Alerić

University of Zagreb, The Faculty of Humanities and Social Sciences
Republic of Croatia

Tamara Gazdić-Alerić

University of Zagreb, The Faculty of Teacher Education
Republic of Croatia

POKUŠAJ DOPRINOSA OBJEKTIVNIJEM VREDNOVANJU UČENIČKIH PISANIH RADOVA/ESEJA

Sažetak

U radu su objavljeni rezultati istraživanja učeničkih pisanih radova / eseja u osnovnoj i srednjim školama u Republici Hrvatskoj: tema učeničkih pisanih radova / eseja (primjerenosti dobi učenika i ciljevima nastave) i njihova sadržajnog vrednovanja, te su predložena odgovarajuća poboljšanja.

Utvrđeno je kako problemi u vrednovanju sadržaja učeničkih školskih zadaća / eseja nastaju zbog ovih razloga:

- 1. zbog toga što nastavnici sami određuju teme školskih zadaća ne vodeći uvijek računa o tome da učenicima teme trebaju biti jasne i primjerene, kao i da konkretan cilj pisanja školskih zadaća mora biti poučavanje učenika vještini pisanja, odnosno poučavanje i uvježbavanje oblikovanja onih tipova tekstova s kojima će se učenici u životu najčešće susretati i koje će najčešće pisati.*
- 2. zbog toga što učenici ne dobivaju upute u vezi s obradom zadane teme, tako da ne znaju o čemu i kako u vezi sa zadanom temom trebaju pisati (u uvodu, razradi, zaključku itd.).*

Predložena su konkretna rješenja koja bi trebala pridonijeti boljem poučavanju vještine pisanja i objektivnijem vrednovanju sadržajnoga dijela učeničkih pisanih radova (eseja), od kojih je najvažnije izrada kataloga tema školskih zadaća (eseja).

Ključne riječi: *učenički pisani radovi / eseji, vrednovanje, katalog tema školskih zadaća / eseji*

1. Uvod

Za razliku od govorenja pisanje nije ni prirodna ni opća sposobnost. Njime se ne ovladava spontano, nesvjesno, već je ovladavanje sposobnošću pisanja povezano s

teorijskim i praktičnim ovladavanjem obilježjima pisanja, prijenosom izgovorenoga u pisani tekst i nezamislivo je bez uvježbavanja oblikovanja raznih tekstnih vrsta, njihove provjere i ispravljanja, čemu u osnovnoj i srednjoj školi služi pisanje školskih zadaća / eseja.

Teme učeničkih pisanih radova (školskih zadaća / eseja) bitno određuju način na koji će učenik pisati pa čudi što one u Republici Hrvatskoj nisu navedene u nastavnim planovima i programima za osnovne i srednje škole (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006.; Brešić-Benović 1995). To se može djelomično razumjeti zbog činjenice što pisani radovi (školske zadaće / eseji) ne predstavljaju nova znanja kojima tek treba ovladati. Ipak, nedostatak popisa tema pisanih radova (školskih zadaća / eseja), makar i kao dodatak nekom školskom dokumentu, i konkretnih uputa o tome kako ih učenici trebaju oblikovati često je, osobito prije desetak godina, kao posljedicu imao nerazumljive, nejasne, neprecizne, neprimjerene i nepoticajne teme,¹ kao i teme koje u najvećoj mjeri pridonose uvježbavanju književnoumjetničkoga funkcionalnog stila, odnosno književnoumjetničkoga pisanja.

Dosad o temama i ocjenjivanju učeničkih školskih zadaća / eseja, odnosno o njihovoj sadržajnoj, spoznajnoj, funkcionalnoj ili drugoj primjerenosti učenicima u hrvatskome školstvu nije bilo značajnijih istraživanja.² Jedan od ciljeva istraživanja opisanoga u ovom radu bio je utvrditi koliko su teme školskih zadaća, u vrijeme kada su one napisane, odnosno prije desetak godina (2000./2001. i 2001./2002.), pogodne za uvježbavanje vještine funkcionalnoga pisanja i u kojoj je mjeri zbog takvih tema bilo moguće objektivno vrednovanje učeničkih postignuća. Istraživanje je provedeno na korpusu od 238 osnovnoškolskih i 122 srednjoškolske učeničke školske zadaće koje su učenici od 5. do 8. osnovnoškolskog i od 1. do 4. srednjoškolskog razreda napisali u školskim godinama 2000./2001. i 2001./2002. Bilo je korisno utvrditi stanje u tome području na početku 21. stoljeća, budući da još nije izrađen Katalog tema školskih zadaća / eseja, a došlo je do uvođenja državne mature na kraju srednjoškolskoga obrazovanja u sklopu koje učenici pišu i esej na zadanu temu.

¹ Među proučenim osnovnoškolskim zadaćama kao primjer navodimo ove jasne teme: *Igre u ljetna predvečerja*; *Maštam o sreći*, a među srednjoškolskim: *Lik intelektualca u djelima Miroslava Krležje*; *Odnos oca i sina u hrvatskoj književnosti od realizma do avangarde*. Primjer nejasnih tema su ove osnovnoškolske teme: *Izgubljen u vremenu i prostoru*; «*Možemo se izdići iz neznanja, možemo postati umješna, pametna i savršena bića*» i srednjoškolske teme: «*Tamo je bilo njegovo neznanje*»; *Tamo gdje završava duga*.

² O sadržaju tema školskih zadaća provedena su dva istraživanja: 1. godine 1979. u kojem Trubarac (Trubarac 1979.) zaključuje kako više od 50% učenika želi temu školske zadaće koja nije tijesno povezana s nastavnim gradivom, 2. godine 2003. u kojem studentica hrvatskoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta u Zagrebu Martina Vojtkuf u Srednjoj školi I. Kršnjavoga u Našicama provela ispitivanje 118 učenika o temama o kojima oni vole, odnosno ne vole pisati. (Istraživanje nije objavljeno.)

2. Ocjenjivanje i ispravljavanje školskih zadaća / eseja

Ocjenjivanje školskih zadaća / eseja trebalo bi se temeljiti na tome koliko je učenik ispunio postavljene zadatke, odnosno koliko se pridržavao danih uputa.

U ispravku školske zadaće / eseja učeniku treba jednostavno i jasno objasniti što je u tekstu dobro napisao, u čemu je pogriješio i što je umjesto onoga u čemu je pogriješio trebao napisati. Ispravak školske zadaće / eseja treba sadržavati i pouku o tome kako će učenik bolje ovladati onim u čemu je pogriješio, odnosno čega se treba pridržavati kako bi ubuduće manje griješio. Nakon što je učenik napisao ispravak, nastavnik bi ispravak trebao pregledati i provjeriti je li učenik razumio u čemu je pogriješio i je li pogrešno pravilno ispravio. Ponekad, osobito kada se radi o sadržajnim i stilskim pogreškama, učenik bez nastavnikove pomoći pogrešku neće moći pravilno ispraviti.

U korpusu školskih zadaća koje smo istraživali ima dosta slučajeva kada učeniku nije jasna nastavnikova intervencija pa on, ispravljajući školsku zadaću, pogađa na što je nastavnik mislio. Evo nekoliko takvih primjera:

1. primjer – učenik piše: *Vikaju veselim glasom...* Ispravljač nespretno i nečitko križa nastavak *-ju* i iznad njega piše *-ču*. To se ne vidi dovoljno jasno i učenik u ispravku piše: „*Vikaše veselim glasom...*”

2. primjer – učenica ne shvaća zašto joj je u rečenici: *Taj put je trnovit i ispunjen ružama, ali često mi i ne primijetimo da je ispunjen ružama* riječ *ružama* podcrtana dva puta.³ Ispravljač riječ podcrtava zbog stilskih razloga, odnosno zbog toga što ju je učenica upotrijebila dva puta. Učenica to nije razumjela pa u ispravku obje riječi (*ružama*) izostavlja.

3. primjer – ispravljač valovitom crtom podcrtava rečenicu: *Sunce, sunce moje, gdje si mi ti?* Kako nije jasno što je u rečenici pogrešno, u ispravku učenik rečenicu izostavlja.

Ispravljači učeničkih radova trebaju voditi računa o tome da je vještina funkcionalnog pisanja objektivno vrlo zahtjevna jezična vještina za čije je ovladavanje potrebno puno truda, vježbe, ispravljanja, dotjerivanja napisanog itd. Trebaju pokazati poštovanje prema učenikovu radu i poučiti ga kako vještinom pisanja može ovladati.

3. Teme školskih zadaća i vještina funkcionalnog pisanja

Da bi zadatak uvježbavanja i provjere ovladavanja vještinom funkcionalnog pisanja mogao biti ostvaren pisanjem školskih zadaća / eseja, vrlo je važno da teme školskih zadaća ne budu ograničene samo na književnoumjetnički funkcionalni stil, nego da učenike potiču i na ovladavanje novinarskopublicističkim, znanstvenim i poslovnoadministrativnim funkcionalnim stilom. Upravo izbor raznolikih tema može pomoći učenicima da standardni jezik upoznaju kao polifunkcionalan idiom i da se uvježbaju za pisanje kraćih ili dužih tekstova poput: postavljanja pitanja, obavijesti, molbe, izvještaja, vijesti, rasprave, kritike, recenzije, usporedbe, prikaza, molbe, žalbe, objašnjenja vlastitog mišljenja ili djelovanja,

³ Važno je istaknuti da se uobičajeno stilske pogreške podcrtavaju valovitom i isprekidanom crtom, a dvjema crtama gramatičke pogreške.

upita, komentara stručnoga teksta, poslovnoga teksta, administrativnoga teksta, referata, dnevničko-memoarskoga teksta i dr.⁴

Ovim se radom ni na koji način ne želi dovesti u pitanje važnost poučavanja učenika književnoumjetničkom funkcionalnom stilu i njegova uvježbavanja, nego potaknuti i na poučavanje i uvježbavanje i drugih funkcionalnih stilova. Naime, u vrijeme u kojem su proučene školske zadaće napisane, kao teme školskih zadaća najčešće su se javljale one koje su u vezi s književnim i umjetničkim područjem. Razlog za to može na primjer biti često isticano mišljenje da:

1. škola treba poticati „literarno izražavanje“ (Kovačević 2002: 103)
2. su književni tekstovi, odnosno književnoumjetnički funkcionalni stil kojim su pisani, uzorni „za organizaciju teksta, kako u stilskom tako i u gramatičko-pravopisnom pogledu“ (*Opisivanje...* 1977: 218; Rosandić 1996: 18; Milićević 1976: 132)
3. su književni tekstovi sredstvo s pomoću kojega se mogu ostvariti „gotovo svi zadaci nastave maternjeg jezika“ (*Opisivanje...* 1977: 161).

Prevlast književnoumjetničkih tema prije desetak godina može se utvrditi na temelju navedenoga korpusa osnovnoškolskih i srednjoškolskih učeničkih školskih zadaća u osnovnim i srednjim školama koje su prikupljene u različitim područjima Republike Hrvatske (u Čakovcu, Otoku Dalmatinskom, Sisku, Pločama, Velikoj Mlaci, Podturenu, Lovreću, Sesvetama, Splitu, Mariji Bistrici, Koprivnici, Bjelovaru, Zaboku, Ogulinu i Zagrebu).

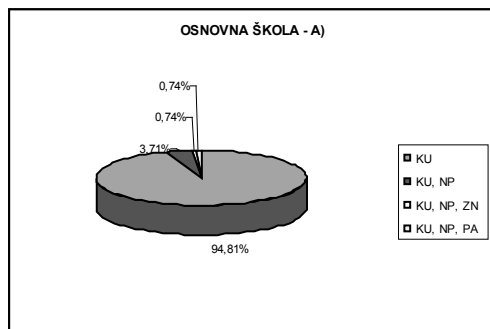
Iz svih prikupljenih školskih zadaća najprije su izdvojene sve različite teme (221 tema osnovnoškolskih i 94 teme srednjoškolskih zadaća), a zatim su proučene s obzirom na poticanje razvoja vještine funkcionalnog pisanja.⁵ Među **osnovnoškolskim** zadaćama najveći je broj tema u vezi s književnoumjetničkim (KU) funkcionalnim stilom (135 tema, odnosno 61,09%), i to:

- a) samo u vezi s KU funkcionalnim stilom (128; 94,81%)
- b) u vezi s KU i novinarskopublicističkim (NP) funkcionalnim stilom (5; 3,71%)
- c) u vezi s KU, NP i znanstvenim (ZN) funkcionalnim stilom (1; 0,74%)
- d) u vezi s KU, NP i poslovnoadministrativnim (PA) funkcionalnim stilom (1; 0,74%).

PRIMJER KU STILA: *Mojoj majci, jedinom srcu što za me gori; Lijepa su jutra u mom zavičaju*

⁴ Rosandić (2002: 59) ističe kako teme školskih zadaća treba uzimati iz ukupne stvarnosti, odnosno iz svijeta koji učenika okružuje (književni tekst, film, radio, televizija, slike), odnosno područja u kojima se komunikacija odvija na svim funkcionalnim stilovima.

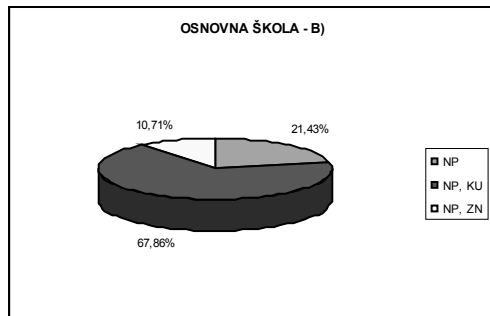
⁵ Popis svih tema školskih zadaća s obzirom na funkcionalni stil koji se njima uvježbava dan je u prilogu.



Manji broj tema u vezi je s NP funkcionalnim stilom (84 teme, odnosno 38%), i to:

- samo u vezi s NP funkcionalnim stilom (18; 21,43%)
- u vezi s NP i KU funkcionalnim stilom (57; 67,86%)
- u vezi s NP i ZN funkcionalnim stilom (9; 10,71%).

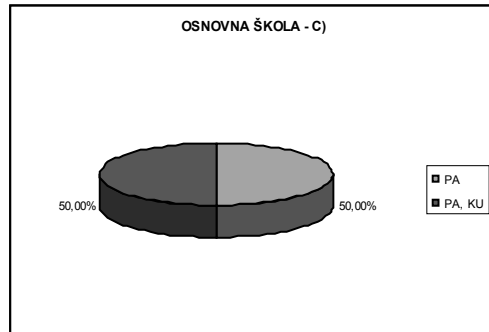
PRIMJER NP STILA: *Budete li prolazili kroz Veliku Mlaku; Pričat ću vam o svome kraju; Hrvatski olimpijski uspjesi (Kostelići); Upoznao sam dio domovine Hrvatske*



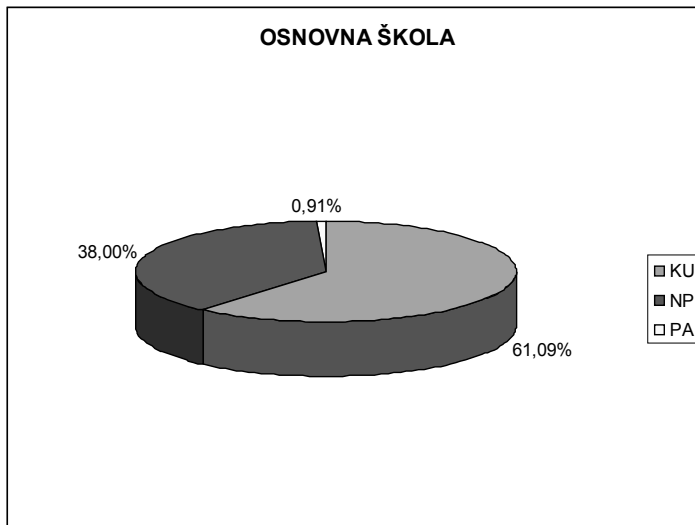
Najmanji broj tema u vezi je s PA funkcionalnim stilom (2; 0,91%), i to:

- samo u vezi s PA funkcionalnim stilom (1; 50%)
- u vezi s PA i KU funkcionalnim stilom (1; 50%).

PRIMJER PA STILA: *Moja autobiografija; Moj život*



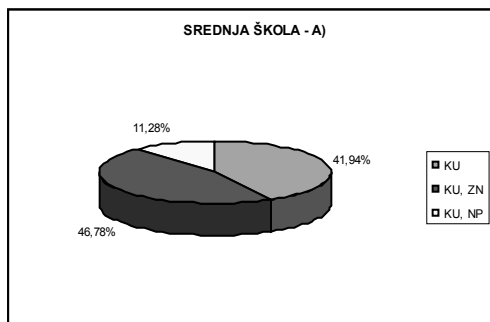
Ukupno za osnovnu školu



Među **srednjoškolskim** zadaćama također ih je najveći broj u vezi s KU funkcionalnim stilom (62 teme, odnosno 65,96%), i to:

- a) u vezi samo s KU funkcionalnim stilom (26; 41,94%)
- b) u vezi s KU i ZN funkcionalnim stilom (29; 46,78%)
- c) u vezi s KU i NP funkcionalnim stilom (7; 11,28%).

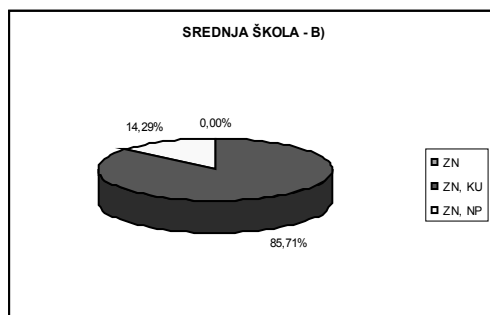
PRIMJER KU STILA: *Nosimo sa sobom, skrivena negdje duboko, svoja sjećanja; «Oni su vidjeli sva sunca kad su nas stvarali»*



Manji broj tema u vezi je sa ZN funkcionalnim stilom (28; 29,78%), i to:

- u vezi samo sa ZN funkcionalnim stilom (0; 0%)
- u vezi sa ZN i KU funkcionalnim stilom (24; 85,71%)
- u vezi sa ZN i NP funkcionalnim stilom (4; 14,29%).

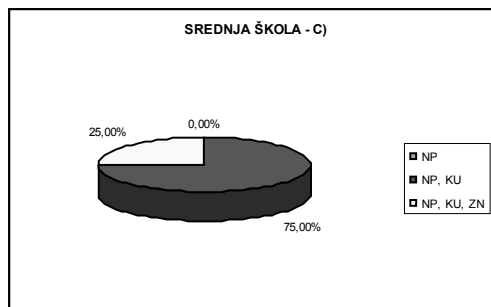
PRIMJER ZN STILA: *Djetinjstvo u djelu Marcela Prousta i Miroslava Krležę; Fikcija i stvarnost moderne književnosti*



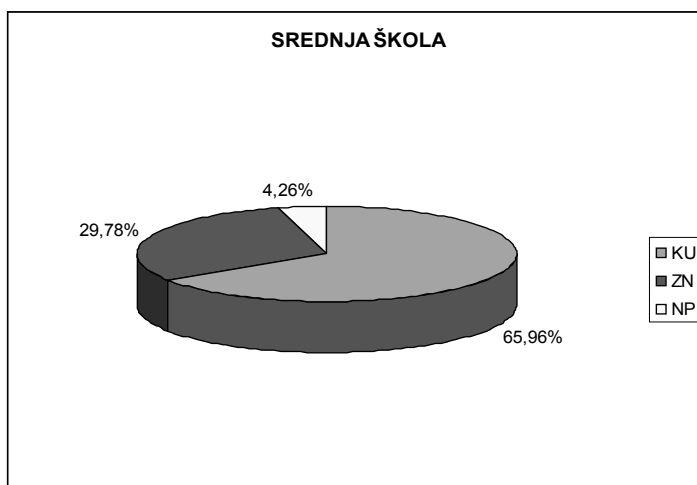
Najmanji broj tema u vezi je sa NP funkcionalnim stilom (4; 4,26%), i to:

- u vezi samo s NP funkcionalnim stilom (0; 0%)
- u vezi s NP i KU funkcionalnim stilom (3; 75%)
- u vezi s NP, KU i ZN funkcionalnim stilom (1; 25%).

PRIMJER NP STILA: *Ideali mladih ljudi moje generacije; Europa između sukoba i zajedništva*



Ukupno za srednju školu



4. Rasprava

Osim nedostataka vezanih uz teme školskih zadaća, uzrok nedostataka jest i činjenica što se učenicima ne daju nikakve konkretne upute o tome kako trebaju pisati školsku zadaću / esej, odnosno upute o tome kako trebaju oblikovati uvodni dio (uvod), središnji dio (razradu) i zaključni dio (zaključak). Nedostatak uputa kao posljedicu može imati učenikovu lošu organizaciju teksta, poteškoće u iznošenju misli i njihovu povezivanju u rečenice i tekst, a kod nastavnika poteškoće u ocjenjivanju učeničkih pisanih radova / eseja. Naime, bez jasnih uputa o tome kako učenici trebaju oblikovati sadržaj školske zadaće / eseja, nije moguće utvrditi učeničku uspješnost, kao ni učenički rad objektivno ocijeniti. Zato bi prije pisanja školske zadaće / eseja učenik trebao dobiti uputu o tome što i kako u školskoj zadaći / eseju treba pisati.

Navedeni nedostaci upućuju na to kako bi u okviru nastavnog plana i programa ili nekoga drugog školskog dokumenta trebalo objaviti katalog tema školskih zadaća. Uz teme bi trebali biti navedeni konkretni zadaci o tome što učenik treba pisati u uvodu, u razradi i u zaključku, u skladu s kojim funkcionalnim stilom, kao i koja učenička postignuća trebaju biti provjerena pisanjem školske zadaće / eseja. U skladu s ispunjenjem tih postignuća treba biti provedeno i vrednovanje, odnosno ocjenjivanje učeničkih radova. Nažalost, u vrijeme pisanja ovoga rada takav katalog ili sličan dokument u hrvatskome školstvu još ne postoji.

Kao primjer navodimo nekoliko tema školskih zadaća u kojim se učenicima daju upute o tome što u vezi s određenom temom i kako trebaju pisati.

TEMA: *Važan događaj za moje mjesto*

1. tema je jasna i razumljiva
2. učenik o temi treba pisati na novinarskopublicističkom funkcionalnom stilu
3. u uvodu učenik treba navesti koji je konkretan događaj izabrao i zbog čega je za njegovo mjesto važan (bio važan); u razradi treba izvijestiti o onome što se zbivalo neposredno prije događaja, zatim opisati događaj (vremenskim slijedom) te ono što mu je u događaju bilo zanimljivo i/ili što je, zbog nekog razloga posebno upamtio; u zaključku treba navesti svoja razmišljanja o događaju (njegovu vrijednost, posljedice za mjesto i za njega i sl).

Slično mogu biti obrađene ove teme: *Prepričajte vijest koju ste ovih dana čitali u novinama, za koju ste čuli na radiju ili televiziji; Očistiti snijeg ispred kuće ili ne očistiti?; Jučerašnji dan; Moje obaveze u tjednu.*

TEMA: *Da u prirodi naidem na vrlo lijepo, nederuuto područje, zalagao bih se za to da ono bude pretvoreno u: a) odlagalište otpada, b) mjesto za izletnike, d) trgovački centar*

1. tema je jasna i razumljiva
2. učenik o temi treba pisati na znanstvenom funkcionalnom stilu
3. učenik najprije treba izabrati jedan od ponuđenih odgovora. U uvodu treba navesti koji je odgovor izabrao te razloge svog izbora; u razradi treba navesti razloge zbog kojih misli da bi njegov izbor bio najbolje rješenje te koje bi bile moguće posljedice tog izbora, a koje drugih izbora, kao i pokušati uvjeriti zamišljenog sugovornika u ispravnost svog izbora; u zaključku treba dati prijedlog za buduće uspješnije rješavanje sličnih problema.

Slično mogu biti obrađene ove teme: *Moj uspjeh; Moje ime; Mjesto u kojem živim; Ivana se susrela s problemom (navesti problem) koji joj trebam pomoći riješiti.*

Katalog tema školskih zadaća / eseja trebao bi pridonijeti ne samo praktičnom ovladavanju vještinom funkcionalnoga pisanja nego i objektivnijem vrednovanju učeničkih pisanih radova.

Marko Alerić

University of Zagreb, The Faculty of Humanities and Social Sciences
Republic of Croatia

Tamara Gazdić-Alerić

University of Zagreb, The Faculty of Teacher Education
Republic of Croatia

AN ATTEMPT AT CONTRIBUTION TO THE MORE OBJECTIVE EVALUATION OF PUPILS' WRITTEN PAPERS/COMPOSITIONS

In this paper the results of the study of pupils' written papers / compositions (in-class assignments), the topics of the in-class assignments (the appropriateness to the pupils' age and teaching aims) as well as the evaluation of their contents are published and the adequate improvements are suggested. The population studied was primary and secondary school pupils in the Republic of Croatia.

It has been found that the problems in the evaluation of the contents of pupils' in-class assignments / compositions arise for the following reasons:

- 1. because teachers assign topics for in-class assignments themselves and do not always make sure that the topics are clear and appropriated for the pupils, and that the goal of in-class assignments has to be teaching pupils the writing skill, and teaching and practicing of the formation of those types of text which pupils will encounter most often in their lives and which they will most often write.*
- 2. because pupils do not get instructions related to the work on the assigned topic and therefore do not know what about and how they need to write (in the introduction, body, conclusion, etc.).*

Concrete solutions have been suggested which should contribute to better writing skills teaching and a more objective evaluation of the contents of the in-class assignments / compositions, the most important of which being the creation of the catalogue of in-class assignment / composition topics.

Key words: PUPILS' WRITTEN PAPERS / COMPOSITIONS, EVALUATION PROBLEM, CATALOGUE OF IN-CLASS ASSIGNMENT TOPICS

Literatura

- Brešić, V. i Benović, Lj. (1995). *Nastavni programi za gimnazije*. Zagreb: Školske novine.
- Kovačević, M., Pavličević-Franić, D. (2002). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini*. Jastrebarsko: Slap.
- Miličević, B. (1976). *Nastava kulture izražavanja (od V. do VII. razreda osnovne škole)*. Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Vican, D. i Milanović-Litre, I. (ur.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Opisivanje u nastavi usmenog i pismenog izražavanja* (1977). Sarajevo: Svjetlost.
- Rosandić, D. (1996). *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.
- Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Bilten Zavoda za školstvo.
- Trubarac, V. (1979). *Jezične greške (gramatičke i pravopisne) u pismenim radovima učenika srednjih škola i mogućnosti njihova otklanjanja* (magistarski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.

Slađana Anđelković

University of Belgrade, Faculty of Geography
Republic of Serbia

IMPROVING THE QUALITY OF METHODOLOGICAL PRACTICE OF STUDENTS AS STRUCTURAL ELEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

Abstract

In order to improve initial teacher education, through work we analyzed the function of methodological practice of students, with special emphasis on the development of professional competencies. In the modern system of education with this competence, teachers are trying to meet the challenges of modern life and work in school. They represent a good introduction to the open, dynamic and continuous process of ongoing professional development of teachers. We investigated students' attitudes about the quality level of organization and methodological practices. The research objective is defined, to determine how these activities generated the conditions for a reflexive, experiential learning of students and how their methodical practice makes it possible to explore the variety of its role in the upcoming professional practice. The obtained research results confirm our assumption that the modern system of university teacher education has an evident need of revising the current program and methodological practices, and its organization, related to the quantity and quality of planned activities for students.

Key words: *METHODOLOGICAL PRACTICUM, STUDENTS' ATTITUDES, FACULTIES OF TEACHER EDUCATION, INITIAL EDUCATION, PROFESSIONAL COMPETENCES.*

Introduction

In the recent years, particularly after the Bologna Process was introduced, the initial education of students who are to become teachers has been in the process of transformation and reorganization. The organization of studies at faculties of teacher education is permanently being researched and transformed for the purpose of achieving education of future teachers which will be of higher quality and greater efficiency. The required and necessary transformations in teaching methodology and the quality of professional practicum of students are of special significance at faculties which generate future teachers. The transformations in redefining curricula for the education of natural science teachers should be based on the following parametres: on the long and rich history of faculties in teaching and science; on the insight in the current practicum of educating the teaching staff;

on the needs of the practicum and of students; on the compatibility with the Bologna Process which needs to determine the direction and dynamics of the suggested transformations, and with the continuity of their professional development (Andjelkovic, 2009).

Students' professional practicum is a significant factor which governs the efficiency and quality of the practical training of future teachers, which is why major transformations are carried out regarding the planning, organization, realization and evaluation of the professional practicum. "The professional, that is to say methodological practicum is a model of work through which students - future teachers - need to practically prepare themselves with as much quality and efficiency as possible, and train for professional work with the aim of the optimum accomplishment and continual advancement, and updating of the teacher work in schools and outside of them... The professional practicum provides students with a stronger connection with and mutual overlapping of the acquired theoretical knowledge and abilities from various fields concerning vocational subjects, psychology and pedagogy, didactics and methodology, and ties them into a unified whole, and, moreover, it provides their use in practice with the aim of achieving a more complete and more realistic picture of the life and work in educational institutions - schools" (Pejic, 2005:225). To find an accurate measure between education and training on the basis of vocational subjects, psychology and pedagogy, and didactics and methodology, as well as to merge into a unique system of professional education so as to obtain a more complete picture of the complex roles of teachers is a question which still remains to be answered. Creating professional identity through the methodological practicum is an important segment of natural science teachers' curricula.

The teacher as an autonomous professional with a critical attitude towards theory and practice, a researcher, an actor and creator of practice (Radulovic, 2007), a reflexive practitioner, becomes not only a vision, but an actual example in the reorganization of curricula of various courses, as well as in insisting on the balance between expertise in the subject and expertise in conducting the class. The acquired theoretical knowledge should be applied through the professional methodological practicum. The organization of the methodological practicum is permanently being reviewed for the purpose of obtaining the most efficient model for the education of teachers. The students who study to become teachers in natural sciences, apart from courses in pedagogy in one semester, psychology and methodology, they do not have courses in communication, team work, work with parents, methodology of pedagogic research, which represent the courses during which they would train to become competent to evaluate the quality of the educational process. Systematicity and graduality in the process of forging the professional identity of future teachers is also frequently brought into question. The first to study is methodology, and only later come pedagogy and psychology; the contents concerning didactics are studied through the course *Pedagogy* in one semester; a different organization and duration of the methodological practicum at different faculties; an unequal number of the classes held in schools lead to an unequal quality in the education of the teaching staff. Also, it is evident that the curricula of initial education are loosely linked with the ones concerning teacher education at master and PhD studies at the faculties of teacher education; fragmentation of some parts of the curricula (academic content, pedagogical and psychological content,

and educational methodology); a low number of courses and classes with pedagogical-psychological and methodological-didactic orientation; a predominant use of traditional methods of teaching; a dissonance between theoretical education and practical training; an overload of curricula of teacher education with theoretical knowledge without its application through the professional methodological practicum.

Not only is the criticism of the current initial education of teachers, especially the manner of organization and the quality of performing the methodological practicum, expressed by professionals and practitioners, but it is also voiced by the students who prepare themselves for the acceptance of the complex role of the teacher. This was one of the reasons for conducting a research in order to question students' attitudes as far as the methodological practicum is concerned.

Methodology of research

With the aim of reaching relevant information for the research, the fourth year students of the Faculty of Geography, the Faculty of Biology, the Faculty of Mathematics and the Faculty of Physics - from teacher departments in Belgrade - were surveyed. All the surveyed students completed the methodological practicum. The students that represent the sample of the research: 35% come from the Faculty of Geography, 30% from the Faculty of Biology, 26% from the Faculty of Mathematics, while the students coming from the Faculty of Physics numbered 9% of the total of the surveyed students, which is proportional to the number of students at teacher departments.

The survey was carried out in the academic year 2010/11. The questionnaire consists of items of the nominal and ordinal level of measure. All the variables which were used for questioning students' attitudes towards the quality of the methodological practicum with the aim of improving it are categorical, or in other words of the nominal and ordinal measure. These are attitudes of the examinees, the students, towards what knowledge they think they need in order to be able to successfully perform the methodological practicum, towards the degree of satisfaction with the aspects of the methodological practicum, towards the goals of the methodological practicum, towards the importance of some courses for the future work and performing of the methodological practicum. Next, there are also open questions about the faults of the existing methodological practicum and suggestions for improving it. The questionnaire was anonymous, and as far as the needs of this task are concerned, we analyzed some of the posed questions which were relevant for the topic of the research. Methods of descriptive statistics, which refer to the questioning of frequency, that is to say the grouping, arranging and displaying of the obtained results, were employed on the information acquired with this research. Since the variables were included in the research of the nominal and ordinal level of measure, the frequencies of different answers and ranks were analyzed and they were shown in graphs and tables.

Results and discussion

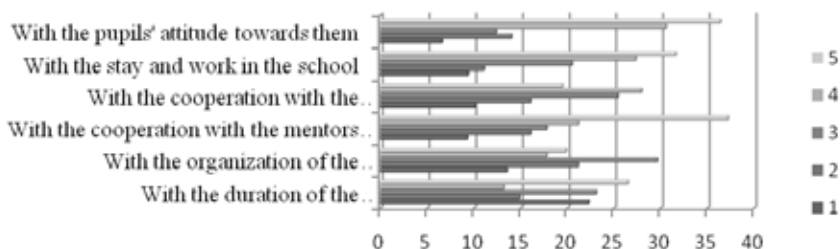
The information was gathered with the aim of performing an analysis of the current situation and providing a perspective at the level of the concrete educational practicum. The goal of this research was to question students' attitudes towards the organization and the quality of the methodological practicum and, based on them, to reach decisions and effect changes which would improve the quality of the practical training of students, which, in the long run, would raise the standard of the initial education of teachers as the basis for the future professional development. The relevance of the research, in the author's opinion, depends, to a great extent, on the motivation of the examinees who would pursue their calling as a teacher, thus what was questioned were the reasons why they had decided to enter the teaching profession. The results are shown on Graph 1. 66.4% of the examinees stated their wish to *do* the job in question as the primary motivation for choosing that profession, which the author considered a sound argument (bearing in mind the socio-economic problems and the unemployment rate in the country) as the attitudes of the examinees are appropriate for questioning the quality and quantity of the methodological teaching.

Graph 1. The primary motivation for choosing the teaching profession



The author thinks that the starting point should be the level of the students' satisfaction with the methodological practicum as it is today. This attitudes were questioned with 6 claims on a scale from 1 to 5. The results achieved with these claims are shown on Graph 2.

Graph 2. The level of the students' satisfaction:



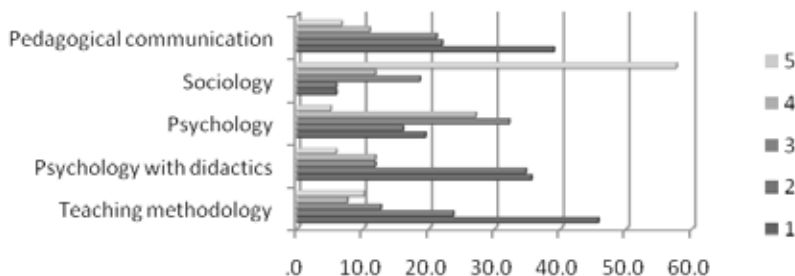
The results of questioning the level of the students' satisfaction with the methodological practicum indicate that the students are the most satisfied with the cooperation with the teachers in the school, the pupils' attitude towards them and the stay in the school itself. These results are encouraging since they indicate a positive attitude of the employed towards those who have just begun establishing their identity. Communication between the mentors and the students is key to getting acquainted with various teacher roles and generating motivation for joining this profession. A good relationship with the pupils is not understood as the children being merely interested in new faces and changes in the educational climate which the students have caused by their arrival in the school, but it is connected with innovative approaches and performing the practicum, recognizing the needs and interests of the pupils for new, more creative styles of learning and the desire to establish even better communication. The students have recognized the significance of establishing good communication with the pupils as a precondition for successfully performing the educational process. The students expressed less satisfaction with the cooperation with the methodology professors (faculty professors), the organization of the methodological practicum, and they were the least satisfied with the duration of the practicum. These results are a good base for redefining and innovating the courses of methodology and methodological practicum at faculties, giving priority to practical training over theoretical knowledge. Methodology professors work with a large number of students, in the environment which is not at all stimulating to study in, which results in poorer communication between teachers and students, as well as among the students themselves, which is one of the reasons why the students show a lower level of satisfaction with this segment. Almost all of the students answered that they were the most dissatisfied with the time they had to, not only prepare, but also perform the methodological practicum. The greatest number of the examinees thinks that the time the students spend in the school, at hospitations, should be prolonged, not to mention the number of classes individually held. This remark should definitely be taken into consideration since the entire program of the teaching studies contains a small fund of hours dedicated to methodological training in practice.

Table 1. The students' attitudes towards the goals of the methodological practicum – rankings

The goal of the methodological practicum is:	1	2	3	4	5	6
To enable the students to relate theoretical knowledge with practical experience	50,5	21,4	7,8	9,7	4,9	5,8
To enable the students to adapt to the school environment	5,8	5,8	15,5	7,8	80,4	44,7
To enable the students to gain certain practical experience - skills	29,1	32	22,3	7,8	6,8	1,9
To enable the students to recognize and practise different conceptions of educational work in immediate work	1,9	16,5	25,2	26,2	18,4	11,7
To enable the students to form their own pedagogical style through practical activity	11,7	11,7	19,4	31,1	18,4	7,8
To introduce the students to the contemporary roles of the teacher	1,9	11,7	9,7	16,5	34	26,2

Table 1 shows, in percentage terms, rankings obtained from the students in terms of the goals of the methodological practicum, displayed in the following form: 1 is the highest, whereas 6 is the lowest ranking, or in other words the most important goal of the methodological practicum was ranked the first by the students, whereas the one they thought was the least important was ranked the sixth. 50.5 per cent of the examinees think that the most important goal of the methodological practicum is to enable the students to relate theoretical knowledge with practical experience; 29.1 per cent of the examinees think that the most important goal is to gain some practical experience and skills. The goals of the methodological practicum assessed as the least important were: to enable the students to adapt to the school environment (44.7%), to introduce the students to the contemporary roles of the teacher (26.2%), as well as to enable the students to recognize different conceptions of educational work in immediate work (11.7%). The results showed that the students had fully recognized the basic goal of the methodological practicum - to relate theoretical knowledge with practical experience, and together with that, the needs to increase the number of classes and enhance the organization of the practicum.

Graph 3. the importance of some courses for performing the methodological practicum:



When the importance of some courses for performing the practicum came into question, almost 90 per cent of the students answered that the knowledge and skills that they had acquired with teaching methodology were useful for producing ideas when giving classes and for applying contemporary strategies of teaching, whereas only later came the importance of pedagogical communication, pedagogy with didactics, psychology and, finally, sociology. By noticing the significance of creating an encouraging climate for learning and developing a collaborative relationship and good communication, we offered the course *Pedagogic Communication* owing to its importance, even though it is not run as a separate course at any of the faculties whose students we had surveyed. Placing this course at a high level according to its importance for the students and performing the methodological practicum is a good example which indicates in which direction the reform of the programs at faculties of teacher education should go. The students recognized the domination of theoretical, vocational education and the neglect of pedagogic, didactic

education and training. Being aware of this paradox, they assessed the contents from the pedagogic-didactic block as highly useful and necessary for performing the methodological practicum and further establishing of the professional identity and the development of teachers. Bearing that in mind, we connected the aforementioned with the results of the research of the students' attitudes towards the knowledge they had found important to possess so as to be able to perform the methodological practicum, and which was not frequent enough in the curriculum for teacher education. They thought that through theoretical teaching they should acquire more knowledge about: problems of unsuccessful pupils, methods of efficient teaching, pupils' motivation, educational technology, evaluation and self-evaluation.

Conclusion

In this piece of work, we tried to answer the following question: how much does the methodological practicum of the students of faculties of teacher education keep pace with the needs of society that learns, the needs of practice and creating competences for work in school, questioning students' attitudes towards the quality and organization of performing the methodological practicum? The acts of questioning the attitudes of students, future teachers, towards the quality and organization of the methodological practicum become the guidelines for further reforms, activities and designing programs for the development of the professional identity through the methodological practicum. A great number of researches conducted on this topic contribute to the methodological practicum growing richer and to the formation of the professional basis for tracking and the improvement of the quality of teacher education and professional development.

Note. This article is a result of the project "Models of evaluation and strategies for improvement of education quality in Serbia", No 179060 (2011-2014), financially supported by the Ministry of Education and Science, Republic of Serbia.

References

- Andelković, S. (2009). Prema celoživotnom učenju i društvu znanja – savremene kompetencije nastavnika geografije, Zbornik radova Geografskog fakulteta, sveska LVII, 285-298
- Arnaudova, V. (2006). Identifikacija na kompetencii neophodni za uspeh vo nastavniot proces. Zbornik Savremeni tendencii vo formiranje na nastavniot kadar za predučilišnoto vospitanie i oddelenska nastava, 25-26. Skoplje: Univerzitet Sv. Kiril i Metodij.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (2006). Istraživački rad u školi (akciona istraživanja). Beograd: Školska knjiga, 16-17.
- Elliott, J. (2001). Action Research for Educationa Change, Philadelphia: Open University Press
- Kocić, Lj. (1990). Usavršavanje postupaka za izbor kandidata za studije društvenih i humanističkih nauka koncepcije i strukture osnovne škole i unapređenje vaspitno-obrazovnog rada u njoj. Nastava i vaspitanje, 3, 261-271
- Pastulović, N. (1999). Edukologija. Zagreb: Znamen, 488-494
- Pejić, R. (2011-09-04). Značaj i osnove programa profesionalne prakse studenata, Retrieved from <http://www.filozof.org/pdf%20format/ratko%20pejic-rad%2012.pdf>
- Rajović, V., L. Radulović (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. Nastava i vaspitanje, 4, 413–435.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za reflektivnu praksu –kritički prikaz jednog istraživanja kao granenja obrazovnog programa, Beograd: Pedagogija, br.4, str. 597-610

Mirsada Dzaferovic
Faculty of Philosophy
Republic of Serbia

RESEARCH ON THE APPLICATION AND PERSPECTIVES OF ACTIVE TEACHING AND LEARNING METHODS

Abstract

This paper aims to contribute to scientific research in the field of teaching methodology. It focuses on the adoption of active teaching methods compared to traditional methods of teaching. The research was carried out in Novi Sad, Serbia. The participants of the research were elementary school teachers. Moreover, the aim of the research conducted was to investigate the following questions:

- *to what extent does age distribution of teachers influence further teacher trainings and educational programs concerning active and traditional teaching methods*
- *which are the most common teaching methods*
- *to what extent are teachers familiar with active teaching methods, and what is the relation between active and traditional teaching methods*
- *what are the difficulties of the application of the active learning and teaching method and what are the ways of overcoming them*
- *to what extent do parents support innovative teaching methods, such as, active learning*

The results of the findings that are going to be presented in this paper indicate the teachers' willingness to enroll further teacher training and educational programs. Moreover, teachers reported the existence of difficulties, such as, financial, when talking about obstacles they might face in the process of application of the active learning and teaching method. Furthermore, the findings of this research also point to the importance of establishing a fair balance between traditional teaching methods, which are characterized by predefined curriculum, children's external motivation through marks, punishment and prize, and active teaching methods that treat children as complete individuals and not as subjects responsible for memorizing the curriculum. In addition, the curriculum of the active learning method is not predetermined, set in advance, and it focuses on children's interests, while the emphasis is put on their ability to make connections between the curriculum and previously acquired knowledge or personal experience; therefore, within this method of teaching children's motivations for learning are personal (inner).

Key words: SCIENTIFIC RESEARCH, TEACHER, STANDING GROUP OF TEACHERS, TEACHING METHODS, FORMS OF TEACHING.

1. Introduction: The Concept And Importance Of Scientific Research In Pedagogy

Scientific research represents “any research that aims to develop scientific knowledge through the application of scientific methodology” (Potkonjak et al. 1996:317). The importance of scientific research in education lies in the collection of relevant data concerning the process of teaching.

In order to discover the reasons of imbalance in knowledge, verify scientific hypotheses and facts or to check the truth conditions of scientific studies and research, continuous monitoring of research, common educational processes, experimental programs and new forms of teaching methods seems to be inevitable today. For this reason, training and educating teachers is of crucial importance. Furthermore, a well-educated teacher is thought to have the ability of carrying out independent research within his or her own classroom setting. Even more, the results of his or her research could be presented in pedagogical journals, which will provide good examples of knowledge put into practice or will lead to further research and analysis of methods and plans used in the process of teaching.

Additionally, it should be pointed out that today traditional teaching can be still regarded as a dominant teaching practice. The basic characteristics of “traditional education”, which rest upon a very old concept, are the following: clearly determined and predefined curriculum and children’s motivation for learning influenced by the environment through marks, prize, punishment and/or reward. Within this form of education, the teacher is strictly required to follow the curriculum, while the pupils’ task is to memorize the compulsory parts of it. Pupils are marked on the basis of their oral or written assessments. Furthermore, the teaching method applied in traditional education is lecture (an oral presentation, talk that is given to a group of people to teach them about a particular subject).

Many educational programs and trainings funded by the Ministry of Education or non-governmental organizations (NGOs) have introduced a considerable amount of innovation regarding teaching methods and practices, such as, “active learning”. As a matter of fact, active learning is thought to be one of the most desirable forms of modern education. This teaching approach requires highly qualified teachers and a well-organized system for further education and training of the cadre of teachers. The focus of the “active school” is on the pupil, who is treated as a complete individual and not as a subject responsible for memorizing the curriculum. Moreover, it is important to mention that the curriculum of active learning method is not predetermined, or set in advance; it consists of two parts, namely, mandatory (educational standards) and flexible (depends on specific conditions). Furthermore, active learning focuses on children’s interests; the emphasis is put on children’s ability to make connections between the curriculum and previously acquired knowledge and/or personal experience. It should be also mentioned that within this method of teaching motivations for learning are personal (inner). In addition, active learning is characterized by the application of active teaching methods.

Comparing to the role of teachers in a traditional school, nowadays, the role of teachers has significantly changed. To illustrate it with an example, the role of the strict,

‘rigid’ teacher has been replaced with the role of the democratic one. What is more, a democratic teacher is the embodiment of a researcher, colleague, democratic strategist, facilitator, mediator, organizer, evaluator and coordinator. Additionally, roles of being a judge (arbitrator), assessor and/or a ‘sole’ teacher have completely disappeared.

The main goal of this paper is to determine the level of knowledge and the degree of interests of elementary school teachers in further education and in the application of contemporary and active learning teaching methods. This paper also aims to find out to what extent does the education of the cadre of teachers condition and influence the application of the active learning method and whether such innovative methods are supported by the parents. Moreover, hardships and difficulties that teachers usually face will also be discussed.

2. Results Of The Research

After carrying out a scientific research, its results are explained from a scientific point of view. The research presented in this paper was conducted in an elementary school in Serbia, in the city of Novi. The participants of this research were school teachers. The number of participants was thirty-eight. The aim of the research was to indicate the importance of the implementation of active learning method in teaching and to emphasize the necessity of the cadre of teachers for enrolling further teacher training programs. Moreover, the research also aimed to encourage and motivate teachers to start their own research on teaching practices. In addition, it was hypothesized that the selection and application of teaching methods and a well-equipped school may increase the quality of education and the durability of knowledge, both of which depend on teacher’s education and willingness of parents to support innovative methods in teaching. The method applied for this research is questionnaire; while the analysis of the results was done by the application of theoretical and descriptive perspectives, and statistic analysis.

2.1. Age and Gender Distribution of Teachers

As mentioned before, the total number of respondents was thirty-eight, among them were eight male teachers (21.05%) and thirty female teachers (78.95%). They are full-time employees in the first, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh and eighth grade. Concerning their age distribution the results are the following:

- a) 25-35 years: 10 teachers (26.32%)
- b) 35-45 years: 15 teachers (39.47%)
- c) 55 years of more: 13 teachers (34.21%)

2.2. Teachers’ Educational Background and Years of Employment

According to the statistics, 15.79% of teachers were college graduates, while 84.21% (32 teachers) teachers graduated from university. From the age distribution of the

participants, we can conclude that the investigated cadre of teachers is young. Therefore, it can be expected that the age of teachers will be commensurate with their years of employment. The results indicate the following:

- a) up to ten years of employment – 13 teachers (34.21%)
- b) up to twenty years of employment – 13 teachers (34.21%)
- c) over twenty years of employment – 12 teachers (31.58%)

As it was previously mentioned, the total number of female participants was thirty; among them were eight female teachers with a university degree. The majority of female respondents, 96% (24 teachers), confirmed the application of “active learning” in teaching. Moreover, only one female teacher (4%) claimed the contrary. Therefore, the findings indicate that four (80%) out of five female respondents (college graduates) have used modern methods in teaching, while there was only one female teacher (20%) who has never applied the method of active learning.

Concerning male respondents, there were seven teachers (87.5%) with a university degree and one (12.5%) college graduate. As for the application of the active learning method, four university graduates (57.14%) and one college graduate confirmed its application, while three male teachers (university graduates), 42.86%, have never used innovative teaching methods that would improve their and their students’ engagement in the classroom.

Having these statistics in mind, we may draw the conclusion that **teachers’ educational background is not a prerequisite for the applications of contemporary teaching methods or for the improvement (modernization) of teaching, as such. Furthermore, female teachers tend to show more flexibility and willingness for the introduction of innovative teaching methods than their male colleagues.**

2.3. The Most Common Teaching Methods

According to the findings, out of thirty-eight teachers, fourteen (36.84%) equally apply different types of teaching methods. Two teachers (5.26%) seemed to believe that the choice of the teaching method depends on curriculum of the subject taught, while three teachers (7.90%) expressed their preference for the usage of traditional teaching methods. In addition, the most common teaching methods used by the respondents are the following:

- Independent work – 4 teachers (10.53%)
- Dialogical method – 4 teachers (10.53%)
- Text analysis – 2 teachers (5.26%)
- Lecture – 1 teacher (2.63%)
- Demonstration method (2.63%)

Moreover, the most common teaching methods applied in the ‘active learning’ approach are represented in the table below.

Table 1. Active learning teaching methods and the frequency of their application

	Name of the method	Number of teachers by whom the method is applied	Results in percentages
1.	The project method	3	7.90 %
2.	Cooperative learning	2	5.26 %
3.	Learning through games	1	2.63 %
4.	Learning through associations	1	2.63 %
5.	Thematic analysis	1	2.63 %
6.	Visual methods	1	2.63 %

Regarding forms of teaching, it is essential to mention that there were eighteen teachers (47.37%) who seemed have problems in telling the difference between forms and methods of teaching. For instance, these teachers mentioned group work (7 teachers – 18.42%), pair work (4 teachers – 10.53%), individual work (3 teachers – 7.90%) and frontal teaching (4 teachers – 10.53%), when asked about their classroom teaching methods.

2.4. Teachers' Training and Education Regarding Active Learning in Teaching Practice

The findings of this research clearly indicate the willingness of teachers for further education and training. Regarding their knowledge about the active learning method, the following was reported:

- 76.32% of teachers have already enrolled trainings concerning the application of active learning methods in teaching
- 23.68% of teachers have never had the chance of becoming familiar with the methods of active learning

As it logically follows, teachers (33 teachers – 88.84%) who attended seminars on active learning and teaching, are reported to apply this method in their teaching practice. It should be noted that there were five teachers (13.16%) who have never applied this teaching method. Moreover, in contrast to their male colleagues, it turned out that female teachers tend to show more flexibility and willingness for accepting innovations, in this case, active learning teaching methods.

2.5. To what extent is the application of active learning method influenced by the teacher's educational background and the quality of school equipment?

The respondents were asked to answer the following question: “Do you find schooling resources in Serbia applicable for the implementation of modern teaching methods?” In other words, the respondents were asked to express their opinions about

whether they find schools equipped enough to introduce the method of active learning and are school teachers trained or ready for doing so; what is more, can this particular method be used for each subject of the school curriculum. The answers provided are going to be discussed in the subsequent section of this paper.

a) Active learning and teaching method is too expensive.

- Having current school budget in mind, 26 teachers (68.42%) stated that they do not find the method of active learning and teaching expensive. Additionally, they pointed out that for the application of this method the classrooms should be changed and adjusted to the method itself.
- Four teachers (10.53%) confirmed the above mentioned statement. The explanation provided by them was that this method requires additional and advanced school equipment, which, taking schools current budget into account, cannot be afforded.
- One teacher (2.63%) suggests that there is no need for the introduction of this method, since the present schooling system in Serbia is very good. Even more, he also claims that there are other teaching methods and strategies, which, in contrast to active learning and teaching method, do not require additional investments.
- Three teachers (7.90%) did not express their opinion regarding this issue.

b) Is the following statement true? “Only some teachers are able to acquire the method of active learning and teaching”

- Twelve teachers (31.58%) think that everyone is capable of acquiring the usage of this teaching method.
- Fifteen (38.47%) teachers seemed to agree with the above mentioned statement, and according to them, some teachers are not able to acquire the method of active learning and teaching because they are passive and/or disinterested.
- Seven teachers (18.42%) claim that if someone has the willingness to learn, he or she will succeed in doing so.
- One teacher (2.63%) provided the following answers: “The question should be whether someone wants to change his or her teaching method”. Furthermore, he suggests that teachers’ motivation is of crucial importance concerning this matter.

c) Do you agree with the following statement? “Natural sciences (e.g. chemistry, arithmetics, physics, biology) are active by their nature, therefore, they only require better teaching conditions and facilities.”

- 21.05% of teachers (8 teachers) do not agree with this statement, claiming that the content of the subject taught does not determine the application of active learning method.

→ 34.21% of teachers (13 teachers) seem to agree with the statement provided above.

d) Do you agree with the following statement? “Good working conditions should be available to everyone, regardless of the subject taught and its content.”

Only three teachers (7.90%) seemed to agree with this statement, while two (5.26%) did not answer the question. Moreover, some of the teachers did not have an adequate opinion

concerning this matter. Even more, one teacher can be regarded as indecisive concerning this question, since his answer provided is “maybe”.

As the condition for the implantation of active learning and teaching method in teaching natural and social sciences is concerned, 10.53% of teachers (8 teachers) claim that every school subject should be treated in an equal way, while only one teacher (2.63%) stated the contrary. Furthermore, according to this teacher, it is easier to apply active learning and teaching method in teaching natural sciences than in teaching social sciences. As puts it: “Treating natural sciences and social sciences equally, will be an entirely stupid thing to do.” What is more, one teacher also tasked whether it is possible to apply this method in teaching PE (physical education). In addition, there were two teachers (5.26%) who claimed that regardless the subject taught children seem to learn in an easier way when they are active in class.

2.6. Objective: determine parents’ willingness of the adoption of active learning teaching method

Taking their years of teaching experience into account, teachers were able to express their assumptions regarding parents’ willingness of the adoption and introduction of active learning method and other modern teaching methods. According to 42.11% of teachers (8 teachers), presents are completely indifferent when it comes to their teaching methods and strategies, moreover, the only thing that seems to matter to them is the child’s ability to acquire, gain knowledge in class. It should be noted that from thirty-eight teachers, who filled in the questionnaire, only four stated that they are completely supported by parents when it comes to the application of innovative teaching methods and strategies. Three teachers (7.90%) claimed that parents will not support such innovations in teaching, while fifteen (39.46%) teachers did not answer this question.

2.7. Determination of difficulties and way of overcoming them as an essential step of towards the introduction and application of active teaching and learning method

Teacher’s attitudes and opinions regarding the modernization of teaching and the introduction of active teaching and learning method are very different. In other words, teachers provided a long list of difficulties that they might face during the introduction

of new, modern teaching methods (see Table 2.). Even more, they also provided many reasons and justifications of why traditional teaching methods should be kept. In addition, it should be emphasized that this issue turned out to be the least answered question of the survey. However, we cannot be sure whether these sixteen teachers (42.11%) were not willing to express their opinions regarding this question or were hesitant to list difficulties regarding innovative teaching methods. As ways of overcoming difficulties in the process of application of active teaching and learning method is concerned, 50% of teachers (19 teachers) did not respond to the question at all. Since there was a lack of responses on this issue, the subsequent question may arise, can this lack in responses be contributed to teacher's passive attitude and disinterest regarding difficulties of innovative teaching methods, or such obstacles do not exist.

Table 2. Difficulties/obstacles concerning the application of active teaching and learning method

	DIFFICULTIES in the application of active learning and teaching method determined by teachers	Number of repetitions	Number of repetitions in percentages
1.	There aren't any difficulties.	9	23.68%
2.	Time management	3	7.90%
3.	It takes teachers more time to prepare for the class	3	7.90%
4.	Children's lack of interest	2	5.26%
5.	Children's poor concentration and lack of discipline in class	2	5.26%
6.	Non-independence of children	1	2.63%
7.	Teacher's lack of theoretical background regarding the method	1	2.63%
8.	I never apply such methods due to the demanding nature of the school curriculum	1	2.63%
9.	No answer provided	16	42.111%

Form these findings one can draw the assumption that in order to improve the application and usage of innovative teaching methods, like, active learning and teaching method, one should change teachers' opinions and attitudes towards them. Moreover, children should be motivated and encouraged for team work, new teaching materials and pieces of equipment are required, teachers should regularly enroll trainings and other educational programs, and last but not the least, children should be provided with a wide range of literature.

Consequently, if we take the findings of this research into account, we may draw the conclusion that there is no need for big material investments concerning the adoption and application of innovative teaching methods, such as, active learning. Furthermore, regarding the implementation of innovative teaching methods, educating and training teachers seems to be of crucial importance, as well as, modifying their attitudes towards these modern teaching methods.

Conclusion

As it was previously stated, the research was conducted in an elementary school in Novi Sad, Serbia. The participants of the research were teachers. During the data collection procedure thirty-eight teachers filled in the questionnaire. On the basis of the findings we can draw the conclusion that female teachers seem to be more willing to apply innovative teaching methods and are more likely to attend further teacher training programs, while male teachers are not as prone to attend further educational and teacher training programs as their female counterparts, in fact, they seem to be extremely disinterested concerning innovations in general. Moreover, the findings also indicate that teachers' educational background (university or college degree) does not affect teachers' motivation regarding further educational programs. It was also found that although they have already tried out modern teaching methods, older teachers express their preference for the application of traditional teaching methods in their teaching practice. Furthermore, in contrast to old teachers, young teachers are not able to make distinctions between forms and methods of teaching. For instance, they claim that the main teaching methods are frontal teaching and group work. As we have seen teachers' attitudes and opinions regarding the modernization of teaching and the introduction of active teaching and learning method are very different. What is more, they provided a long list of difficulties that they might face during the introduction of new, modern teaching methods, among them are: time management and the amount of time spent for class preparation. As solutions to the problems they suggest team work, less administrative work and increasing children's motivations.

Additionally, teachers generally believe that nowadays schools have all the required pieces of equipment for the introduction and application of active learning and teaching methods in all subjects except for physical education. Political occurrences and economic developments have led to the acceleration of our lifestyle. What is more, due to the expansion of working hours, today's generation of parents spend less time with their children, hence, we should not be surprised by the lack of their interest in the application of innovative teaching methods. According to teachers of this research, the majority of parents find the achievements of their children more important than the actual method by which these achievements are reached. All in all, through improving teachers' further education and training, we will be also able to motivate children to carrying out research, which will increase their school achievements that will increase teachers' interest in the application of active learning and teaching method

Bibliography

- Gordon, Thomas. 2006. *Kako biti uspešana nastavnik* [Teacher Effectiveness Training]. Belgrade: Kreativni centar.
- Kačapor, Sait and Nada Vilotijević. 2005. *Školska i porodična pedagogija* [School and Family Pedagogy]. Užice: Bratis.
- Krulj S. Radenko, Sait Kačapo and Radivoje Kulić. 2003. *Pedagogija* [Pedagogy]. Belgrade: Svet knjige.
- Obradović, Ružica and Ivana Lukić. 2007. *Odeljenski starešina* [Form Master]. Belgrade: Kreativni centar.
- Poljak, Nikola. 1970. *Didaktika* [Didactics]. Zagreb: Školska knjiga.
- Potkonjak, Nikola et al. 1996. *Pedagoški leksikon* [Lexicon of Pedagogy]. Belgrade: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vasić, Vera and Mirjana Jocić. 1989. *Školski rečnik* [School Dictionary]. Novi Sad: Zavod za udžbenike Novi Sad.

Siniša Opić
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education
Republic of Croatia

USING FACTOR ANALYSIS IN PEDAGOGY

Abstract

The aim of this article is to highlight the importance of parsimony in education research (pedagogy) by using factor analysis. It elaborates some requirements for the use of factor analysis in pedagogical research, such as: testing if data distribution is normal, ratios among sample and variable sizes and choosing the adequate scale. The postulates necessary for factor analysis stated above are often neglected in pedagogical research (but also in other social sciences) and therefore the results of the factor analysis are not statistically justified. Factor analysis, as a multivariate analysis, allows researchers when exploring the complexity of the areas dealt with pedagogy as critical and creative science of education to see the latent areas that are obtained from inter correlated set of manifest variables. The obtained latent dimensions (factors) that are operated with in further data processing, are scientifically a “higher” contribution to the field of cognitive phenomena that are investigated within pedagogy. Although factor analysis was first used in psychology, it now finds its application in many social and similar sciences. The emphasis of this article is the necessity of using the factor analysis in pedagogy as a substitute for the univariate approach which is currently more frequent in pedagogical research.

Key words: *FACTOR ANALYSIS, PEDAGOGY, FACTORS, SAMPLES, VARIABLES, SCALES*

Introduction

Factor analysis is a set of mathematical and statistical methods aimed at determining the fundamental dimensions (factors) responsible for intercorrelation among multiple variables. The development of factor analysis begins in late 19th and early 20th century, thanks to the following statisticians and psychologists (Sato 2010, et al):

- Galton (1886): “Regression toward the mean” –inheritable traits; the connection between father and son’s height
- Pearson (1896): Mathematical formulation of correlations
- Spearman (1904): „General intelligence- objectively determined and measured“
- Spearman (1927): The ability of man

- Thurstone (1934): Vectors of the mind
- Thurstone (1947), Multiple factor analyses...

A founder of factor analysis is considered to be Spearman who developed a two factor model in 1904. A two factor model is a general factor present in all intellectual activities and a specific factor of any activity, responsible for the presence of correlation among those activities (Fulgozi, 1979.). This was pioneering work in the field of psychology because it resulted in factors that explain a set of variables of specific intellectual abilities, based on their correlations.

Although factor analysis has originally been used in psychology, it is now applied more often in other social sciences in order to meet the principles of parsimony- explaining a bigger number of variables with a smaller number of extracted factors. As pedagogy developed as critical and creative education science, the phenomena that are described by manifest variables are more complex and the use of factor analysis is becoming a practice in the above mentioned studies (although still not often).

There are two basic types of factor analysis: confirmatory and explanatory. The goal of confirmatory factor analysis is to verify a theoretical pre- specified number of factors according to a specific theoretical background. The factors in confirmatory factor analysis are used for verifying the assumed, default factor model. In pedagogy, as opposed to psychology, there are not so many theoretical models whose verification is checked with the above mentioned factor model. For this reason, the more common approach in pedagogy is using explanatory factor analysis. By using the explanatory factor analysis, from specific values of correlations/intercorrelation among the manifest variables, latent dimensions/factors responsible for their correlation are created. Precisely the factors which are obtained in the study of education (pedagogy) are some sort of developed theoretical models with respect to the subject of research.

Postulates for using Factor Analysis- Emphasis on Pedagogy

In the field of pedagogy, many phenomena that are being explored such as school climate, behavior disorders, methodical work forms, didactic specificity, the behavior of students, teachers, etc., researchers are trying to describe with as many variables and then they use the univariate approach to analyze each variable separately with respect to required differences and/or linkages. However, the examination of the latent dimensions which unite specific variables that are mutually connected into specific factors is a multivariate approach which provides a greater scientific contribution. A common example of research in pedagogy is when researchers measure a particular semantic dimension by using a whole set of variables and the hypothesis on, for example, required difference is partially verified or even rejected because some variables happen to be different and some not. These results of the partial verification or rejection of hypotheses create ambiguity and sometimes incomprehensibility. However, if it is possible to involve certain sets into factors (using the

principle of parsimony), then the latent dimensions (interpreted factors) unite the values into certain sets which are then being further processed.

Factor analysis is a very complex mathematical and statistical field which was, until the statistical packages for data processing were developed, incomprehensible to researchers of social sciences for they did not understand mathematical concepts and functions (linear algebra, vectors and matrices, etc.). Today, with the use of statistical packages (SPSS, Statistica, etc.) it is only required to set specific settings of a certain analysis and also their interpretations without any understanding of mathematical operations which result in the given numbers (values).

It has been noticed that, in pedagogical research, factor analysis, respectively parametric statistics is applied, even though the normality of the distribution has not been tested, which is an essential prerequisite. The “power” of parametric tests is bigger than the “power” of nonparametric tests; we can interpret “power” as the probability that the test will reject the null hypothesis when the null hypothesis is false (i.e. that there is a small error of making a Type II error). With increasing the power of a test, the likelihood of making a Type II error decreases. Such a normal distribution, where most of the data is clustered around the mean value and then scattered symmetrically on both sides is an often case in nature. However, when it comes to some natural phenomena and processes, distribution is often not normal although it would be logically expected. That is very indicative because it makes the process of research and choosing the right statistical tests harder, and indeed emphasizes the necessity of caution when drawing conclusions.

Normal distribution assumptions are (Petz, 1997)

- Normal distribution follows the assumption that all data is distributed randomly; that what we measure in a population is distributed into a normal allotment.
- There should be a large enough number of measurements
- All measurements should be conducted using the same method and in conditions as similar as possible
- The measurement sample should be homogenous according to some properties, and must be heterogeneous according to that property which is measured

An aggravating circumstance is that, unlike in natural sciences, in social sciences it is common that data distribution is the opposite of normal which requires the application of normalization, or the application of nonparametric statistical methods. According to this view, Micceri (1989), stresses that the variables are rarely normally distributed, especially in social sciences. In his study, the author describes the results of 440 psychological studies about the tests that measure achievement and ability, where the distribution was all except normal. One of the best known procedures of testing the normality of distribution in social sciences is the Kolmogorov- Smirnov test (K-S). It is a nonparametric test that checks if two samples belong to the same population; in other words, whether the two sets differ by chance. In order to use K-S test, it is necessary to have the parameters of mean and variance. It is based on comparing the two cumulative frequencies of both sets, and tested

using chi-square (for larger samples) or by using special tables (Kolesarić and Petz, 2003). The test can also be applied for testing one sample in case if we want to explore if the sample is random.

The application of Kolmogorov- Smirnov test in the study of education should be an essential prerequisite for the selection of statistical methods of processing (in this case, factor analysis). The Kolmogorov- Smirnov test is interpreted with respect to the p-value.

- if $p < 0.05$, we conclude that the data (or samples) are significantly different from the normal distribution and that we reject the null hypothesis because there is less than 5% chance that the null hypothesis is correct
- if $p > 0.05$, we conclude that the data (or samples) are normally distributed and also confirm the null hypothesis of no difference

It should be noted that using (any) statistical test does not prove the accuracy/truth of the hypothesis, but only the probability of making an error when accepting or rejecting it.

Although the basic precondition for using parametric tests is the normality of distribution which, as it has already been said, rarely appears in studies of education, if the distribution is approximately normal, the results will not be false. For example, Marusteri and Bacarea (2010) point out that ANOVA tests, t- tests and other statistical tests will measure properly even if the distribution is only approximately normal (especially when the samples are large, e.g. $n > 100$) and these tests are routinely applied in many fields of scientific research.

A good circumstance in education research is the limit theorem which allows application of parametric tests when the sample is bigger than 100, even though the distribution might not normal (De Vaus, 2004, 295). However, according to various authors in literature, this is very arguable and therefore it is necessary to be cautious in such interpretation. Accordingly, it is a fact that we should strive for larger samples in studies of education. Some researchers, from legitimate scientific curiosity, apply both parametric and nonparametric tests for a larger number of variables in order to annulate certain variables which differ with respect to required differences at a level of equivalent tests.

Testing the normality of distribution should be a basic prerequisite for the use of factor analysis, and in case of extreme deviations, selection of other non parametric tests. Of course, as described, the size of a sample because of the limit theorem in some circumstances (when not a great departure from normality) allows the application of factor analysis. The size of a sample (not because of the limit theorem), but because of the convenience for factorization is also a prerequisite for the use of factor analysis.

The minimum sample size necessary for factor analysis to be methodologically justified is not clearly marked in literature. It numbers:

- At least 300 (Tabachnick and Fidell, 2001, 2007; Field, 2005; Kass and Tinsley, 1979, Baiyin, 2005)
- Larger than 100 (Hair and sur., 1995; Fulgozi, 1979, 331)
- 50- not enough, 100- weak, 200- satisfying, 300- optimum, 1000- excellent (Comrey and Lee, 1992)

As evident, authors do not uniformly agree on the lower limit of sample size needed for using factor analysis. However, considering the sample size is not uniquely determined; it should be specified in comparison with the factor loadings and communalities. For example, if the factor has 4 or more loadings larger than 0.60, the size of a sample is reliable as for factor of 10 or more loadings greater than 0.4, should be greater than 150. Finally, a factor with few loadings is not necessarily to be interpreted if the sample is not larger than 300 (Guadagnoli and Velicer, 1988). The sample size can be explored in relation to communalities- that part of the total variance which the variable shares with other variables. MacCallum *i sur.* (1999) point out that, if all the communalities are greater than 0.60, a sample size smaller than 100 is adequate, whereas, if communalities are around 0.50, the adequate sample size is between 100 and 200. When the communalities are much smaller than 0.50 and when there are many determined factors, the sample size should be higher than 500. Likewise, a prerequisite for using factor analysis summarizes the ratios between the variables and respondents. According to Fulgosi (1979, 331), the ratio between variables and respondents should be at least 1:5, while Everitt (1975) requires that the ratio should be at least 1:10, or 1:5-10 (Baiyin, 2005).

However, this ratio should, according to many researchers, be significantly larger and extends up to 1:20 (Costello and Osborne, 2005)

Considering these views, it can be suggested that the optimum size of a sample for applying factor analysis should be at least 300 respondents with the ratio of variables of at least 1:5. The adequacy of a sample, when it comes to a number of variables, is inevitably tested using the Kaiser- Meyer- Olkin test (KMO). KMO is based on the ratio of partial and observed correlations in the matrix, actually- what is tested is the suitability of the correlation matrix to be factorized.

Together with normality of distribution and sample size, another prerequisite for applying factor analysis is that the data are measured on proper scales. While conducting research in education, the most often used are the nominal (dichotomous variables) and ordinal scales. Meanwhile, whether the test will be parametric or non parametric, depends on which scale had been used.

Table 2: Using nonparametric tests with respect to nominal or ordinal scale; Siegels (1956, according to McNabb 2004)

	Independent samples		Dependent samples	
	2 samples	3 and more samples	2 samples	3 and more samples
Nominal scale	Kolmogorov-Smirnov test	Chi square test for independent samples	McNemar test	Cochran Q test
Ordinal scale	Mann-Whitney U test	Kruskal-Wallis One way ANOVA	Wilcoxon Rank Sum test	Friedman variance analysis test

A prerequisite for applying factor analysis is the ordinal scale, although in literature it is emphasized at least interval or at best- ratio scale. (Cohen, Manion, Morisson,

2007, 570). The problem of ordinal scales that most often appears in pedagogy is that the distances between levels are not equidistant; the scale is discontinuous. However, using multivariate methods on nominal scales/dichotomous variables, which happens frequently, is not acceptable.

When it comes to Likert's scale, negatively or positively polarized, it is up to the researcher to determine the number of degrees, which is most often 5. The number of categories affects the variability- a larger number of categories on the estimation scale (e.g. 7 or 9) results in a bigger variability. On the other hand, a more significant impact on the normality of data has the balance of scale. If the categories on the estimation scale are not equidistant, the data are no longer ordinal, but nominal (which does not coincide with properties of the Likert's scale). In this case, there is a risk that certain categories on the estimation scales have different weights (semantically) with respect to the objects of measurement, which ultimately leads to irregularity (distortion) of the distribution.

It is indicated that the use of ordinal scale for factor analysis is questionable. However, since it is described that Likert's scale is mostly used in pedagogy (and other social sciences), it is therefore considered appropriate for using factor analysis. Yet, it is unacceptable and unjustified to use factor analysis on nominal scales, which is sometimes the case in pedagogical research.

Instead of conclusion

Factor analysis as the primary multivariate method that begins to develop within psychology is nowadays used in many social, but also natural and technical sciences. Factor analysis is still not a common analysis in pedagogy which emphasizes a univariate approach in certain explorations. Particularly, given the broad area that is the subject of scientific and professional interest in pedagogy, there are not enough standardized questionnaires which could be used by pedagogues. Moreover, the application of factor analysis allows verifying the validity of those questionnaires and confirming theoretical and empirical values of a certain theoretical model. From a variety of variables, pedagogues choose the univariate approach and research of the respective hypotheses. The use of factor analysis satisfies the principles of parsimony, discovery of latent dimensions, the factors that unite the inter correlated space between certain variables. Operationalization with the factors (latent dimensions) provides a greater scientific insight and reasoning about the specificities of topics that are studied in pedagogy, and also a higher scientific contribution. Moreover, factor analysis in pedagogy contributes to discovering new principles which are hidden in the manifest space (univariate approach) and opens new courses for further research in education. However, with its mathematical and statistical complexity, the use of factor analysis in pedagogy (and other social sciences) imposes many requirements which need to be satisfied in order to make its application justified. This article extracted: normality of distribution, sample and variable sizes and choosing of scales. Exactly the above mentioned prerequisites are often neglected in some pedagogical research (but also in other social sciences) and the results obtained by factor analysis are not statistically justified.

Reference

- Baiyin, Y. (2005), Factor Analysis Methods. In: Research in organization. (Eds) Swanson, R.A. Holton, E. F. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers,p181-200.
- Cohen, L.,Manion,L.,Morisson, K.(2007), Research Methods in Education- 6th edition. New York: Routledge.
- Comrey, A. L., Lee, H. B. (1992), *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B, Osborne, J. W. (2005), Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol.10, No 7. <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- De Vaus, D. (2004), Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis. London: Sage publications.
- Everitt, B. S., (1975), Multivariate analysis: the need for data and other problems, *British Journal of Psychiatry*, 126, p237-240.
- Field, A. (2005), *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd edition). London:SAGE.
- Fulgozi, A. (1979), Faktorska analiza. Zagreb: Školska knjiga.
- Guadagnoli, E. and Velicer W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin* 103(2), p265-275.
- Hair, Jr, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., and Black, W. C. (1995), ***Multivariate Data Analysis with Readings (4th edition)***. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kass, R. A., Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, p120-138.
- Kolesarić,V.,Petz, B. (2003), Statistički rječnik: tumač statističkih pojmova. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- McNabb, D.E. (2004), *Research Methods for Political Science: Quantitative and Qualitative Methods*. New York: M.E.Sharpe.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, p84-99.
- Marusteri, M.; Bacarea,V. (2010), Kako odabrati pravi test za procjenu statističke značajnosti razlike između skupina? *Biochemia Medica* 20(1),p15-32.
- Micceri, T. (1989), The Unicorn, The Normal Curve, and Other Improbable Creatures. *Psychological Bulletin*, 105 (1), p156-166.
- Petz, B. (1997), Osnovne statističke metode za nematematičare. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sato, T., Wakabayashi, K., Nameda, A., Yasuda, Y., Watanabe,Y. (2010), Understanding a Personality as a Whole. In:Methodological Thinking in Psychology; 60 Years gone astray- Toomela A.,Valsiner,J. (Eds) Charlotte, N.C.: InfoAge Publications, p 89-120.
- Tabachnick B.G., Fidell L.S.,(2007), *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education Inc.

Veska Guviiska

Sout -West University „Neofit Rilski,,- Blagoevgrad
Republic of Bulgaria

QUANTUM EFFECTS IN PEDAGOGY

The idea of this article was to analyze the book of the Irish author Robert Gilmore 'Alice in Quantumland' (2002), which popularizes the concept of the quantum world for children. However, in the aftermath of a change of circumstances in my family – we became temporary foster parents - the work on this article gained a new perspective and therefore I will here try to present the 'quantum effects' in pedagogy as seen through my eyes during the child's stay with my family.

Profile of the child:

Name: Nadezhda

Appearance: Tall, black hair, darker complexion, dark brown eyes which she says she has inherited from the woman that brought her up, although they are not relatives;

Age: 13;

Health status: in perfect health, in the child's own words she has never been ill in her life;

Ethnos- Bulgarian, though it is possible for the child to be of a mixed marriage or relationship - the mother had promiscuous sexual relations. Brought up in Bulgarian background, has nice manners and has a sense of keeping things in order, she has her own preferences about things but is by no means fussy;

Religion- Orthodox Christian, always has with her a Bible her grandmother gave her.

Family history (background): Nadezhda's mother's name is Magdalena and she is an adopted child which she discovered at the age of 13. The discovery was very shocking for Magdalena and she had a very difficult time dealing with it. At 14 she had already left school and was living with a man who became father of 2 of her children. After that she lived with a number of other men, all of them of Roma origin, and all her children have been committed to the care of institutions and left for adoption. Nadezhda was the only child who Magdalena gave to her mother (Nadezda's grandmother) to take care of. The child was brought up in a poor but united family- her grandmother was a chef and her grandfather retired on medical grounds. The child has received a lot of care and attention. In the years of her childhood Nadezhda's mother was not in touch with her and the family who adopted her (except for the time when Nadezhda was a little baby). The child has never attended a children day care unit and was brought up at home. Her grades at school are fairly good, she is interested in going to school and she went to school for the first time at the age of 6, which was her own wish. She has never run away from school and is on friendly terms

with the children at school. She has clear judgment about the situation she is in, evidence for which is her outlook and attitudes. She never speaks of particular teachers but she says that they all treat her well. She has lived in a border area and has changed her place of living three times. She has always lived in small or very small villages. When she was 12, her grandmother died and her grandfather was committed to senior citizen home to be taken care of. Nadezhda was taken back to her mother who at that time lived with another man of Roma origin and had a two –year – old child. The child did not suffer any kind of violence but could not adjust to the environment. Later her mother left her partner and the two-year-old child. Nadezhda had to be left in an institution again. Families have wanted to adopt her (especially ones of Roma or mixed origin) but she has refused. She lived for about 2 months with her grandfather’s aunt who is 65 and is the mayor of a village and at present she is staying temporarily with a foster family.

Habits: the child has good hygiene, knows how to take care of herself and has innate sense of aesthetics. She has good manners and knows how to keep her things in good order. She has developed her own preferences about things but she is by no means fussy.

Personality: Delicate and understanding, the child does not show any signs of egoism or envy. She is noble and has a developed sense of moderation. She is extremely open-hearted and reacts strongly to any gesture of attention. She readily helps in the household and gladly completes tasks that have to do with the house- tidying up a room or watering the flowers..

School grades: Her grades at school are to be rated between fair and good, but grades don’t seem to be a priority for her. She does not like to be made to study and does not have studying habits. Her favourite school subject is literature and she has a special interest in fairy-tales.

Hobbies: computer games, pop- folk music, Turkish TV series. She reacts with great emotion to everything and wants to share what she has seen or felt.

Development opportunities:

1. The child may be given to the care of a professional foster family in which the parents are relatively young and have children of the same age. The social standard of the family shouldn’t be too high as the child grew up in a middle class environment and is used to it.
2. The child may also have to live in an orphanage where it will not be very difficult for her to adapt because of her friendliness and habits, well-preserved identity and determination to survive. However, the child will have to overcome the belief that such an institution is the place where mothers ‘throw’ their unwanted children.
3. The child may finish a professional chef school because she has declared her desire to do so.

Suggestions:

1. Her parents, relations, and friends need to be tracked down and they should be offered the opportunity to become professional foster parents and take care of her. Foster care does not have a wide social popularity yet and its priorities have not been made clear especially in the small communities in which she has lived. The people who are emotionally related with her and are still looking for her are especially suitable, all the more that she misses them a lot too. A property inheritance issue should also be solve in her favour.
2. The child should not be pressurized into achieving especially at school but she can be encouraged to do so.
3. Her interest in cooking as a profession should be stimulated and help should be offered her in realizing this dream.
4. The child should be able to communicate with as many people as possible in order to pick up the relevant social and survival skills. She needs to be relieved of the negative experience of the past in order to learn how to make correct judgment of the situation.
5. The child must be kept away from nefarious relationships related to her precociousness, guilelessness, and lack of experience as well as her because of her fear of resembling her biological mother.
6. The child must be able to discuss in an open and candid manner anything that is of interest to her, including love, sex, hobbies. Conversations about her past should be carefully shunned except when they concern her positive experiences or her dreams. She must not be questioned about things she does not want to share.

Conclusion

There are no “bad” children; there are only children who have been mistreated. Nadezhda is an adolescent with her own past where loads of love intermingled with the fear that the word *parent* is not a good one. Her future depends both on the way others will take care of her, which she is completely equipped to appreciate, and on her own desire to keep on. And this is something that resides in her own nature and in her skills to manage a life which is always more imaginative than we are, even in giving us the opportunity to come across yet another helping hand.

The aim of any social and educational profile is to offer an objective evaluation of the personality of a child based on deliberate observation. Is there room for restructuring this type of pedagogical service which forms the foundation for planning the future of a human being? Quantum mechanics, a new paradigm in physics with long-term effects on all scientific knowledge, seems to give an opportunity to revise the humanitarian tradition stemming from classical pedagogy. My attempt to put forward a quantum interpretation of

the problem is therefore far from being a matter of whim. Rather, it is a way to overcome my own misgivings and prejudices through the “quantum effects” of reason.

Quantum effect: The law of complementarity. In quantum mechanics the way it was created by Danish physicist Nils Bore (1927) the basic language postulation is for non-classical concepts to be defined on the basis of established ones. The choice to be made is between classical language being used to explain new concepts and radical language that can dissolve old concepts.

Through the law of complementarity Nils Bore makes opts for the former. Because language is a phenomenon of being, the validation of such a choice can be achieved in a number of ways. Pedagogy as a science of childhood as being, a spiritual and mental, rather than a physiological state, could also advance its own answers to the issue. However, the present paper will use the analogy with quantum mechanics in order to test these answers.

The principle of complementarity as a condition for restricting the employment of classical concepts in processes on subatomic level means that:

- Preservation of classical concept (and classical language) as a transcendental prerequisite of new experience and knowledge.
- Change of the function and meaning of classical concepts in the context of experimental work seen as both relevant equipment and an object of study.

When applied by analogy to the pedagogical observation of the personality of a child, this suggests the following:

- The observation that has been conducted is complete only if treated as a condition for observation and phenomenon to be observed.
- The science of pedagogy needs to take into account the fact that observation is strongly influenced by the observer who imposes interdependences elicited by his or her own understanding and attitude because it is the mindset and mentality that determine one’s perceptions.
- Despite its intrinsic objectivity and completeness, all observation is by nature occasional too because the phenomenon itself is real only during the act of observation. Objective reality - in this case, the personality of a child - has no tangibility outside this act. This means that during the observation it is quite possible that nothing should be observed or observable at all. In both cases, however, we prognosticate the behaviour of a system that is alive rather than describing objective situations outside this system.

Quantum effect: Indeterminacy. The principle was formulated by German physicist Werner Heisenberg in 1927 and states that no knowledge of both the location and the position of an atom is attainable in one and the same instance of time. The parameters of quantum phenomena cannot be localized because no deterministic theory with implicit parameters can be localized: a statement that was mathematically proven and experimentally validated by G. Bell (1960) and Allain Aspet (1982). In other words, all particles in the micro-universe have holistic properties. This holism is preserved in the act of observation

by tending to the relation between the observer and the phenomenon observed. In the act of interaction between infinitesimal particles it emerges in the shape of “remote (re)action” in which each subsequent interaction of parts of the system changes the environment.

By analogy, the personality of a child is holistic and indivisible. As a result of its very existence, the act of observation causes tension in the object of observation. As little as a single moment of interaction of two elements of a system, in this case an observer and a child, affects the behaviour of the system as a whole. It also influences the prediction of its resultant behaviour, which is itself determined by the choice of experimental methodology and environment. To recapitulate, it is reasonable to say that:

- The prediction of the behaviour of a system requires that knowledge of that system should be available;
- Any prediction is limited by the choice of experimental setting (observation);
- Any limitation is a manifestation of the application of traditionally established concepts to non-traditional phenomena and these are suited for use in very specific situations.

In this sense the observation of the personality of a child results from the predictions concerning a system, rather than from its objective and true description. That is, it is not a matter of efficiency but of measurement. Any observation we conduct upon a child is also a limitation in itself; it is realized in terms of the traditional concepts of the science of pedagogy which are applied to unfamiliar experience to the extent to which a child’s development and a child’s personality are yet to evolve. They cannot be localized as parameters of a system but they can be brought to the surface in the act of observation. During the act of observation, the transition from a potentiality to actuality eliminates all the possible states of a system at the expense of one particular state which is accidental the extent to which the choice of a state to observe is accidental. In this sense the observer is responsible to what he or she happens to observe rather than to the personality of the child because observation imminently entails loss of information concerning the additional, not actualized properties and variables characterizing the object under observation. The reason for this is probably related to the statistical laws, which, among other things, also govern the development of a child’s personality.

My favourite passage in Gillmore’s book reads as follows, “If you walk through all doors subsequently, you can go nearly everywhere, but only if you walk through all doors simultaneously can you go where you’re headed” (Gillmore 2002: 35). Children seem to be the part of humanity that always go where they are headed, which is the prerogative of inventors. Adults are only entitled to open each subsequent door until we come to realized that reality, including the reality of the science of pedagogy, is an opportunity not to be realistic in our predictions. It is very likely that this results from our use of an interlanguage for the description of the individuality of a child and also from the children’s ability for “quantum leaps” as long as we can believe we can be part of these.

References

- Гилмор Р., 2002, „Алиса в квантовия свят”, С.
- Митев Ил., 2001, „Причиността във философията на Кант в светлината на квантовата механика”, кн. 1.
- Сретенова Н., 1997, „Върху парадокса Айнщайн-Подолски-Розен и природата на физическата реалност”, кн. 2.
- Стефанов Ан., 2002, „Език и допълнителност”, сп. Философски алтернативи, кн. 3-4.
- Стефанов А., 1996, „Бор и Кант- паралели и разходимости”, кн. 6.

Silvia Varbanova
University “St. Kliment Ohridski”-Sofia
Republic of Bulgaria

EQUALITY AND QUALITY IN EDUCATION

Abstract

The paper analyses the effects of social, within-school factors, individual abilities and efforts on educational achievements. Different perspectives within recent researches into education: a ‘culturalist’ approach influenced by Pierre Bourdieu, an ‘individualist’ approach influenced by Ulrich Beck, understandings of achieved and ascribed inequalities are discussed. The peculiarities of relation equality – quality in secondary education are examined on this base.

Advantages and disadvantages of different meanings of equality and variants of applying are considered. The conclusions are based on results of contemporary empirical researches; own research, the international students’ assessment PISA 2006, 2009, TIMSS 2007.

Key words: *EQUALITY, QUALITY, CLASS-BASED INEQUALITIES, CULTURAL CAPITAL, EDUCATIONAL OUTCOMES, ADVANCED LEVEL COURSES, ABILITY GROUPING, INDIVIDUAL CHOICE AND INDIVIDUAL PROGRESS*

Equality in education is one of the most valuable symbols of the equitable structure of the society. Its desirability gives almost mystical value of egalitarian solutions that often conflict with the equally valuable intention to create opportunities for development and performance in accordance with the talents, interests, cognitive and occupational aspirations of individuals. The seeking of the models providing equal access, participation and realization creates research traditions that despite differences in approach to the origins and determinants of inequalities in education have a lasting impact on intellectual attitudes and political decisions. Their analysis would be useful to expose long-term relationships and for overcoming the indurate nature of some closed explanatory framework.

Movements in inequalities in educational achievements

In the discussions of equality in education, renewed traditional arguments oppose the new vision of the way the social factors, school characteristics and personal traits affect school and social success. An important place within explanation of the origin of disparities in the educational achievements has Pierre Bourdieu. According to his theory of cultural

reproduction, children from middle-class family have advantages in gaining educational credentials due to their possession of culture capital. Despite the fact that lower-class pupils are seriously disadvantaged in the competition for educational credentials, the results of this are seen as meritocratic and therefore as legitimate. Thus the education is one of the most effective means of perpetuating the existing social pattern, as both provides an apparent justification for social inequalities and gives recognition to the culture heritage, treated as natural (Бурдйю, 1997: 38-39). This enables higher-class individuals to maintain and legitimate their class and dominant position. The pupils who choose certain subjects and parents choosing the school for their children do not do so under the influence of official pressure or due to rational consideration, but by forming "habitus". The habitus is a set of deeply embedded dispositions by which individuals orient themselves to the social world. Habitus is a structured entity in that its dispositions are derived from the individual's position within a wider field of social and material relations; it is enduring cognitive structures and action schemes that guide the perception of the situation and an appropriate response, i.e. are internalized attitudes and patterns of interpretation that determine the thinking and behavior (Bourdieu, 1986). According to Bourdieu, habitus is incorporated during primary socialization and become a dominant component of a personality over the life course. Even a person's resources change, the habitus of origin will guide behavior and life style in a consistent way. With respect to cultural capital, this would mean that once accumulated in childhood, a higher level of stability is to be expected over the life course (Georg, 2004: 338).

The concept of cultural capital and cultural reproduction has a strong influence on theory, on research and practical decision, and on societal attitudes. The assertion that school sorts the students in different unequal educational trajectories, depending on the inherited cultural capital, and thus reproduces existing hierarchy of forms of success and social divisions, motivates claims for equalization of different types of schools in their status and curriculum.

A theory of inequalities that decline to acknowledge that structures of the cognitive habitus acquired in early childhood have any durable consequences for educational achievements will always be incomplete and inadequate (Nash, 2005: 610). Contemporary researches state that as a theoretical framework the concept of culture capital is still the dominant paradigm. However, an overview of empirical findings showed that the evidence is much weaker than theoretical assumption developed by Bourdieu (Georg, 2004: 342). The linguistic ability and cultural knowledge are strongly influenced by parents' culture capital. But the theory gives only partial explanation of class differences in leaving school outcomes; it is useful as explanatory concept, but does not support the grant theory of cultural reproduction (Sullivan, 2001: 911).

New researches search more precise operationalization of the theory. They show that parent's cultural capital is not transforming automatically to higher child's cultural capital. "Reading climate", types of watched television programs; discussions in family have substantial effect (Georg, 2004; Sullivan, 2001; Chin & Phillips, 2004). The date in some studies suggest that "child capital" which can be thought as resources that inhere in children themselves, from their talents to their temperaments, sometime compensates for

the resources that parents themselves lack. These dates suggests also that at least by middle childhood, children play a much more important role in their own development – and thus in the social reproduction process – than more theorists have acknowledged (Chin & Phillips, 2004: 201-204). Other important findings are related to parents' expectations for their children. Empirical data from different researches show that many lower-income parents have high expectation for their children's academic success and educational attainment (ibid: 186). In dynamics of individual curricular moves (including upstream and downstream) students background plays secondary role in most transition and best explains extreme moves, such as dropping out of school altogether. In many cases individual curricular moving are predicted by structural location, average grades play a secondary role, and student's background play tertiary one or has no effect (McFarland, 2006: 179-193). Different class conditions do not leading to such diverse and sustainable forms of habitus, as Bourdieu assumes, even more, among disadvantaged classes with low cultural capital, with little access to high culture could exist and even dominate values supporting education (Стоилова, 2009: 195).

In contemporary world the role of people to manage their own life increases. The core of Ulrich Beck's thesis is that contemporary society is experiencing a fundamental process of change whereby the traditional social forms of class, the family and accepted gender roles are receding in their power to condition our identities and personal biographies (Beck, 1999). Beck does not claim that the objective conditions of class as evidenced through income differentials and conditions of labour have disappeared. Instead, individualisation is occurring through the weakening of people's subjective sense of class attachment and of its power to influence their lives. Individualization implies no final state, but a process of the transformation of social inequalities – de-structuring of social classes and re-structuring (Beck, 2007: 680). Greater individualization is thus accompanied by greater individual risk. Indeed, this is what Beck means by individualization: “the disintegration of the certainties of industrial society as well as the compulsion to find and invent new certainties for oneself.” (Beck, 1999:14) Thus, while modernity structured social orders in terms of class, gender roles, employment patterns and defined the relationship between capital, class and the welfare state, under reflexive modernity these relationships breakdown. Rather, we are currently “eye witnesses to a social transformation within modernity, in the course of which people will be set free from the social forms of industrial society—class, stratification, family, gender status of men and women.” (Beck, 1999: 16) The freedom of an individual choice is greater and opportunities to assemble the own biography are more. Because of this the inequalities become more individualized.

According to the class based differences through education, Beck shows that the unreflected equation of constancy of attained educational level underestimates the “elevator effect” in education. “Even if the relation of social inequality (i.e., operationally speaking the hierarchy of educational level attained) have remained constant, the opening up the Universities in the 1960s and 1970s have made it possible for many children from working class homes to rise up the social ladder. Their children now likewise are studying but in the statistics they already count as the children with the parents with university education. We are dealing (possibly) with a paradox here i.e., the more working-class children risen

in terms of social class in the course of educational reform, the more constant the class structure appears to be, because working-class children who have gone up the social ladder now “pass on” their educational status to their children”(Beck, 2007: 687).

One of the most important themes highlighted by the individualisation school has been the apparent sense of agency and optimism that young people display (Morrison, 2008: 350). Morrison presents conclusions from different empirical research in UK, Australia, Netherlands, USA, which argue that the central narrative by which young people make sense of their experiences is an ideology which presents everything as a possibility, found high levels of personal optimism and an espousal of meritocratic values.

New tendencies in the development of society expand opportunities for equality in the course of educational expansion. But the development does not lead to “full equality”, but to ‘achieved inequality’ which replaced “ascribed inequality” (Стоилова, 2009:192-193). Some hierarchical differences in statuses are functionally necessary for various professional roles in society and for the qualifications they require. The task for education is to create the open system for participation, but at the same time to ensure high standards of quality. The tendencies in expansions in education show that enrollment in different levels of education increased, but the quality of functional literacy is dropped dramatically.

Relation quality – equality

To improve the quality of education is a goal shared by all researchers in education, by teachers, politicians, parents. However this consensus is harder to maintain when it is necessary to establish the very meaning of quality and formulate a suitable educational policy. It is not possible to deal in detail with this debate, but it is useful to indicate two main positions: one is related to the open access to every type of school, equivalence of curriculum as most representative criterion of quality; the other stress the educational potential, interests of different students and closer attention to academic achievements. “A possible reason for enigmatic nature of quality is that it is a dynamic idea. The emotional and moral force which quality possesses make it a difficult idea to tie down” (Sallis, 1993:22). Some confusion over the meaning arises because it can be used both as an absolute and a relative concept. In absolute definition things which exhibit quality are the higher possible standards which can not be surpasses. “Quality in this sense is used to convey status and positional advantage, and the ownership of things of “quality” sets their owners apart from those who can not afford them” (ibid.). Used in the education for many people this concept is interpreted as elitist. The relative definition of quality has two aspects. The first is measuring up to specification. The second is meeting customer requirements. The qualities can be defined as that which best satisfies and exceeds customers’ needs and wants. During the discussions about these meanings of quality there is tendency to prefer only closed version of relative concept in education related to the open access to every type of school and equivalence of curriculum. This meaning according some specialists corresponds more closely to the understanding of equality.

Quality is in some relation to equality. The focus on consistency within quality discourse means that issues of equality do feature in the sense that relevant products, practices and services according to required standard are assured for everybody. To take the education sector as an example, a focus on quality in teaching would require that every teacher was of the required standard all of the time; that every learner received this stipulated standard of teaching all of the time. But the students are different in their ability, interests, efforts and aspirations. To set them in an equal position in curriculum lead to a degradation of educational opportunities for students identified as more able and a lack of concern for students identified as needing extra assistance. The equalization is a quantitative version of qualitative debate. After prolonged quantitative expansion participation rate is increased, but the level of knowledge and skills dramatically gone down. The quality of education does not depend only on equal curriculum. The results from PISA 2006 and PISA 2009 show that even the curriculum in the different types of school in Bulgaria is equal; the gap in attainments is significant. The findings in my cross-sectional research (participants were teachers in Secondary schools and candidate–students) show that equalized requirements in compulsory subjects in secondary school sets up persons with lower ability and those with higher ability in an equally disadvantageous position. Students with lower ability on some subjects have gaps in knowledge, accumulate failure to understand, which discourages them to work on the subject, the motivation towards educational knowledge is declining. While students with higher capabilities can not reach the level of achievement and intellectual development, according to their ability (Върбанова, 2008). This situation “opens the door” for paid private lessons and creates new inequalities.

Quality is indeed concerned with equality but in an operational rather than an ideological sense: it is to do with equality in terms of being universally applicable, as opposed to equality as uniformity. Thus, quality is about endeavouring to make all aspects of educational provision of an equally high standard; it is not about endeavouring to adjust educational provision to meet the aims of egalitarianism (Gillies, 2008: 609).

The common characteristic of quality and equality in education is creation of opportunity for development of individual capacities of every child. Equality of opportunity will never be achieved by giving all children the same education. It is achieved by tailoring education to the needs of the individual. Formal equality can never solve the real problems of inequality.

Inequalities in education or educational differences

Most of the specialists in educational sociology have focused heavily on how social structural factors shape educational outcomes. To understand these influences as discussed above is very important to decrease their negative effects. But other factors that influence learning have received less attention. As Carbonaro (2005:27) shows “...much smaller number of studies has focused on human *agency* – whether a student chooses to engage himself or herself in the learning process – even though it also plays a critical role in explaining why some students learn more than others”. Relationships between

organizational characteristics of school, types and levels of learning courses which the school offers, learners' effort and ability form the opportunities for success. The quality and equality requires educational system to create opportunities for everybody to obtain high level of basic knowledge and skills, functional competence and level of education according to own capabilities and interests. In this regard not every difference in attainments could be seen as inequality. Inequalities are produced by restriction of opportunities for education and work and ignoring the real abilities and potential for improvement. A hidden form of inequalities is "giving the diplomas" when people don't have needed level of competence. In this case the inequalities occur in hiring to work based on the diploma. The number of people with diplomas and certificates is not a criterion for quality of education in accordance with high (or needed) standards.

Probability of success in education is more strongly associated with social origin at early, rather than later, transition points. It proves the need of different activities in early childhood and in primary school for developing child capacity and to compensate the deficits. PISA 2009 results confirmed this again.

On average across OECD countries, 14% of the variation in reading scores is explained by socio-economic family background in PISA 2009 performance and 14,5% in PISA 2006. Even, the relationship between socio-economic children background and performance does not necessarily reflect differences in the results. Many children with low economical background have very high achievements and higher than children from economically advantage families (see PISA 2009 Results, Chapter 2). Similar are results in TIMSS 2007. The differences between the achievements in mathematics of children from rich and from economically disadvantaged family in some countries are not significant - for example the difference between different categories in Bosnia and Herzegovina is only 5 points, in England the achievements in schools with 11-25 % students with disadvantageous economical background are lower than in schools with 25-50 % students with disadvantageous economical background (**TIMSS 2007 International Database: 322**). In Hong Kong SAR and Kazakhstan the students from classes with 26-50% children from economically disadvantaged family have higher achievements in science than students from classes with 0-10% and 11-25% children from economically disadvantaged family. At the mathematics eighth grade, in Chinese Taipei, Korea, Singapore (had the highest average mathematics achievement), Hong Kong SAR the children whose parents are with lower secondary education or less than lower secondary school have much higher achievements than students from other countries whose parents have university degree. In some countries – for example Italy, Sweden the differences between achievements of students whose parents have university degree and students whose parents had completed post-secondary education but not university, are not significant (**TIMSS 2007 International Database: 146-147**). Obviously, the differences in performance are associated more closely with the characteristics of the education system and own efforts. These data show that diversity in school outcomes is not inequality. The differences are mostly due to peculiarities of the students and to schools' characteristics.

The fact that social origin is more strongly associated with educational attainment at younger ages implies that comprehensive school reform in which the earliest decision

point is postponed reduces inequality of educational opportunity. At lower level of secondary education some countries have different form of differentiation. Grouping according to general academic ability relates to socio-economic inequalities in education and the effect on achievements is controversial, often is negative. Grouping for specific subject has positive effect. Of the 13 OECD countries in PISA 2009 that have low levels of student differentiation Canada, Estonia, Finland, Iceland and Norway perform above the OECD average and show only a moderate impact of socio-economic background on student performance. Among the school systems with high average performance but comparatively large socioeconomic inequalities, Belgium, the Netherlands and Switzerland routinely select and sort students into schools, programmes or grades. At upper level of secondary education the system of differentiation *subject by subject*, offering opportunity for choice of advanced or different level of subject courses, creates conditions for students to satisfied individual interests and aspiration. The individual choice is significant prerequisite for individual progress in education.

The best-performing education systems in PISA embrace the diversity in students' capacities. This education systems use individualised approaches to learning. The report presents that high-performing education systems stand out with clear and ambitious standards that are shared across the system, focus on the acquisition of complex, higher-order thinking skills, and are aligned with high stakes gateways and instructional systems. In these education systems, everyone knows what is required to get a given qualification, in terms both of the content studied and the level of performance that has to be demonstrated to earn it. Students cannot go on to the next stage of their life – be it work or further education – unless they show that they are qualified to do so. They know what they have to do to realise their dream and they put in the work that is needed to achieve it. Outcomes depend on student engagement and their use of effective learning strategies.

The cognitive socialization in family leads to advantages and disadvantages in children's performance in school. But when the school maintains high standards of quality, active supports the children, when the instruction is characterized by greater relevance, challenge, and academic demands, the students have opportunities for individual progress and the diversity is not an inequality.

References

- Бурдийо, П. (1997). *Практическият разум*. София: Критика и хуманизъм.
- Върбанова, С. (2008). *Различни и (не)равни в образованието*. София: Фараго.
- Петрова, С., Василева, С. (2008). *Природните науки, училището и утрешния свят. Резултати от участието на България в програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2006*, София: ЦОПКО.
- Стоилова, Р. (2009). Два подхода към образователните неравенства, стратификацията и мобилността. *Социологически проблеми*, 1-2:188-211.
- Alexander, K. et al. (1989). On the Right Track. Curriculum and Academic Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 62 (April).
- Beck, U. (2007). Beyond Class and Nation: Reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, Vol. 58 (4): 679-706.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Trans. R. Nice. London: Routledge.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic achievement. *Sociology of Education*, Vol. 78 (January): 27-49.
- Georg, W. (2004). Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course. *European Sociological Review*, Vol. 20, (4): 333-344.
- Chin, T. & M. Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 2004, Vol. 77 (July): 185-210.
- Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29:541-562.
- Foy, P. & Olson, J.F. (Eds.). (2009). **TIMSS 2007 International Database and User Guide**, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Gillies, D. (2008). Quality and Equality: The Mask of Discursive Conflation in Educational Policy Texts. *Journal of Education Policy*, 23, (6): 685-699.
- McFarland, D. (2006). Curriculum Flows: Trajectories, Turning Points, and Assignment Criteria in High School Math Careers. *Sociology of Education*, Vol. 79 (July): 27-49.
- Morrison, A. (2008). 'I can't do more education': Class, Individualization and Educational Decision-making. *Journal of Vocational Education & Training*, 60, (4):349-362.
- Nash, R. (2005). The Cognitive *Habitus*: its Place in a Realist Account of Inequality/Difference. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, (5): 599-612.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment *Sociology*, Vol. 35, (4):893-912.

Глава 7

*Доживотното учење во
современото општество*

Chapter VII

*Lifelong learning in
contemporary society*

Elena Rizova

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

LIFELONG LEARNING AS A CHALLENGE AND NECESSITY IN MACEDONIAN SOCIETY

Abstract

Debates and discussions on lifelong learning are not novelty, but lately there is extreme interest about them. They are the biggest moving propellant in the European educational policy in the past decade. That is due because of the significantly slow progress that educational systems have in producing innovative, adaptable and qualified young people needed for the new knowledge-based society.

In the Program for adult education of Republic of Macedonia in context of lifelong learning (2005-2015), there is an accent on future steps that this country should take in order to promote the concept of lifelong learning such as: “... to create positive atmosphere for continuing education and self develop for all population groups, to enhance possibilities for educational mobility of young and adults and to accomplish dynamic cooperation between educational institutions and the needs that arouse from labor market and societal life. (Program for adult education of Republic of Macedonia in context of lifelong learning (2005-2015), p.2)

For accomplishing all of these goals that Republic of Macedonia should take in to account in context of lifelong learning, there has to be strong cooperation between all of educational subsystems: nursery, primary, secondary and higher education, as well as connection with formal and non formal sector.

***Key words:* LIFELONG LEARNING, KEY COMPETENCES, KNOWLEDGE-BASED SOCIETY, SELF-LEARNING, LABOR MARKET**

Introduction

Today, the countries of the European Union, even the whole world, are faced with many challenges. We feel the effects of globalization, the problems with the demographic trends (older population), as well as the enormous change in the labor market based on the fast technological development in the world. The last challenge emphasizes the need for a knowledge-based society, where training and education will be placed on top. In such a society that we actually live in today, we should not only build up on our already acquired skills, but we should continuously acquire new ones, which is the aim of lifelong learning.

Education and learning provide people with “an easier and more successful placement not only in the labor market, but also in the world of knowledge, the world of continuous engagement” (Velkovski, 2005: 138). In this context, more efforts should be made in order to improve the education and educational system in every country.

Namely, Europe is faced with changes that are comparable only with the Industrial Revolution, which took place at the beginning of the 19 century. The modern life, together with trade, travel and communication, on the one hand expanded people’s horizons and brought them more chances and choices, but on the other hand brought them larger risks as well as fear of the unknown.

The knowledge, skills and attitudes that we learn as children in the family and school, through trainings and even at universities don’t last a lifetime. The strong integration of learning in an adult’s life is a very significant aspect for lifelong learning, but it is just “one piece of the pie.” Lifelong learning (LLL) views learning as an infinite continuum that lasts “*from the cradle to the grave*”, and which should result in directing people towards how to learn, i.e. building a positive attitude towards learning in general.

The conclusions that were brought from the Lisbon Convention have confirmed that the successful transition towards a knowledge-based economy and society should involve lifelong learning as well. Hence, the European educational systems and the training systems are at the core, where the changes are instigated from, because they too should adapt.

Lifelong learning is not merely one aspect of education and training, it must become a leading principle in the continuum of the educational system. It should represent a mutual “roof” under which all the types of teaching and learning are united. It also refers to effective work of all the people involved in the education and training - both the individuals and the organizations. The people themselves are the leading actors in the “theater” called knowledge-based learning, while the human capacity for creating and effective and intelligent use of the knowledge, on a permanent and changeable basis, is what is valued the most. In order to enable all that, “people should want and have the opportunity to take their own lives in their hands, in other words, to become active citizens.”⁶

The concept of lifelong learning means:

1. Building an inclusive society that offers equal opportunities for quality learning for everybody during the course of their life;
2. Equal adaptation of the ways in which the education and training are offered, in order for people to be able to participate in the process of learning during their whole life, and to be able to plan out their future on their own;
3. Achieving higher levels of education and qualifications in all the sectors, thus enabling the knowledge and skills to be appropriate to the changeable requests of the work positions, professions and work organizations;
4. Instigating people to take more active participation in all the spheres of modern life.

⁶ OPOCE. (1998). *Education for Active Citizenship in the European Union*. Luxembourg.

But why has the issue of lifelong learning become apparent now? There are two equally important reasons for that:

- *Firstly*, Europe is moving towards being a knowledge-based and economy-based society. The need for 'fresh' information and knowledge has come to the foreground now more than ever; especially as a key for improving people's employment and the adaptability to the labor market;
- *Secondly*, education, i.e. learning, in its broadest sense, is the key for understanding and adapting to the challenges of the cultural, ethnical and language diversity (divergence).

In the Memorandum on Lifelong Learning, published in 2000 in Brussels, there are stressed **six basic points for lifelong learning** that are a result of the experience of all the European countries and that should serve as a guide towards which the creation of the strategy for lifelong learning will be headed.

1. New basic skills for all

The point that this topic carries in itself is *guaranteeing a universal and continuous approach to learning, with the aim of acquiring and renewing the skills needed for participating in the knowledge-based society.*

2. Larger investments in human resources

The point of this topic is *increasing the level of investment in human resources* with the aim of stressing Europe's priority - which is investing in the knowledge of people.

3. Innovations in teaching and learning

This point refers to *developing effective methods and techniques of learning and teaching* that will follow the context of lifelong learning and its aims.

4. Evaluating learning

This point regards *improving the ways in which participation and the results (exits) of learning have been graded up to now*, especially in the non-formal and informal learning.

5. Rethinking and advising for career and professional orientation

This point should enable an *easier approach towards relevant information and advice concerning the opportunities for learning* in the course of one's life in Europe.

6. Spatially bringing forward learning to people

This message emphasizes the need for *bringing the opportunities for lifelong learning closer to the ordinary person through the communities in which they live.*

The Republic of Macedonia is one of the 40 countries that have signed the *Bologna Declaration*, and at the same time a candidate for membership to the European Union, which

has the aim of following all the European trends, among which are the trends in the field of education. As in the other European countries, the educational politics of R. Macedonia should provide opportunities for acquiring an appropriate educational level for every person and every age group, and should ensure that they possess knowledge, skills and opinions that are in accordance with the requests of society and the labor market - which at the same time is the aim of lifelong learning.

Divna Lakinska discusses the concept of lifelong learning as well, regarding it to be not only a part of the educational process but that it is more part of the philosophy that instigates people to search for knowledge. She states that people are thirsty for knowledge that will improve the quality of their work and everyday life. The Professor of the Faculty of Philosophy in Skopje, Divna Lakinska, talks about three general phases of lifelong learning in R. Macedonia:

1. The phase of domination of *the plenary character of the forms of lifelong learning* from 1985, in which phase more than 100 people took participation;
2. The phase of the widespread *organization of educational courses for the minor social groups*, in which phase only 30 people took participation, lasting from 1985 to 2005;
3. The phase of *the forms in which lifelong learning appears* (2005 up to today), enabled by many formal and non-formal institutions for 30 participants.

The common characteristics of all three approaches to lifelong learning are:

- The popularity of lifelong learning;
- The concept of lifelong learning;
- The professional leadership in the concept of lifelong learning.

In the Program for Adult Education in the Republic of Macedonia in the Context of Lifelong Learning (2006-2015), the future steps that this country should take in order to improve the concept of lifelong learning are emphasized, among which are: „...creating a positive atmosphere for continuous learning and self-development in all the population groups, ...increasing the opportunities for educational mobility of the young and the adults, and enabling dynamic cooperation between the social institutions and the needs that come from the labor sphere and social life” (Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia, 2006: 2).

However, in spite of everything, in the report from the European Training Foundation (ETF) it is stated that „the education of the adults and lifelong learning in the Republic of Macedonia are in a serious crisis” (ETF, 2006b: 44). *Why is this so?*

It might be because in R. Macedonia so little work is done actively on the development of the concept of lifelong learning, or maybe because there is a low level of consciousness about what the learning can do to the economic or social development of the country. It might as well be because there is little cooperation between the providers of the educational services, a non-existent national qualifical framework and a system that

would accept the previous learning or experience of the people, or not enough investments in the development and training of the staff that works with adult education, etc.⁷

In the report of the ETF, certain suggestions regarding the future work in the field of lifelong learning are noted, which are written by the local national experts in the field of lifelong learning,⁸ and which are in accordance with some of the key steps described in the *Program for Adult Education in the Republic of Macedonia in the Context of Lifelong Learning (2006-2015)*, such as:

- Setting up community centers for the development of human resources that would strengthen the connection between the local authorities and the Council for Adult Education;⁹
- Strengthening the cooperation among the institutions of formal education and the institutions and forms of non-formal education;
- Building an efficient connection with the non-governmental sector and its promotion as a key partner in the development of the education;
- Development of specialized institutions that will enable coordination of the activities in the sphere of adult education, and that will regulate the market of educational demands;
- Successful anticipation of the future educational needs and work positions;
- Direction towards the knowledge and skills that are needed for the companies and the local economy;
- Developed informational system for the labor market and the opportunities that it offers;
- Giving an advantage to abilities, not the certificate;
- Affirming the concept of a transnational labor market, with short-term work positions that help to support or return the employability.

For successful realization of all of these planned goals that R. Macedonia should take over in the context of lifelong learning in the upcoming period, cooperation is needed among all the subsystems of the educational system: the preschool, school and higher-school system, as well as connecting the formal with the non-formal sector. It shouldn't be expected that the whole responsibility for the strengthening of the intellectual capacities

⁷ In R. Macedonia, the only academic institution that deals with creating university staff for adult education is the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy («Ss. Cyril and Methodius» University) in Skopje.

⁸ Besides the experts from the ETF, Olaf McDaniel and Helmut Zelloth, in this report, Professor Zoran Velkovski from the Faculty of Philosophy («Ss. Cyril and Methodius» University) also shared his expertise.

⁹ In the *Program for Adult Education in the Republic of Macedonia in the Context of Lifelong Learning (2006-2015)*, it is recommended to form a Council for Adult Education (CAE), whose task will be to do permanent monitoring of the different groups that want to become permanently unemployed, to provide mobility of the services for employment and advisory work, to collect and put out information on the movements of the labor market and the educational offers and demands, accreditation for the providers of educational services in the sphere of adult education, etc.

of the country, the training of the young and the adults to learn during the course of their whole life, are to be placed only on the higher education and even more, on the formal education, because the idea of the concept of lifelong learning is to learn in any possible way during one's life - from one's young age to their old age.

Елена Ризова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

ДОЖИВОТНОТО УЧЕЊЕ КАКО ПОТРЕБА И ПРЕДИЗВИК НА СОВРЕМЕНОТО МАКЕДОНСКО ОПШТЕСТВО

Апстракт

Распрашите и дискусиите за доживотното учење не се новитет, но во последно време се покажува исклучително голем интерес за нив. Тие претставуваат најголем двигател во европската образовна политика во текот на оваа деценија. Тоа се должи пред сè на забележително бавниот прогрес кој образовните системи го имаат во продуцирањето на иновативни, адаптивни и квалификувани млади луѓе потребни за новото општество кое е базирано на знаење (knowledge-based society).

Во Програмата за образование на возрасни во Република Македонија во контекст на доживотното учење (2005-2015) се нагласуваат идните чекори кои оваа земја треба да ги преземе со цел унапредување на концептот на доживотното учење, меѓу кои: „... да се создаде позитивна атмосфера за континуирано учење и саморазвој за сите популациски групи, ... зголемување на можностите за образовна мобилност на младите и возрасните и остварување на динамична соработка меѓу образовните установи и потребите кои произлегуваат од сферата на трудот и општествениот живот“. (Програма за образование на возрасни во Република Македонија во контекст на доживотното учење (2006-2015), стр. 2)

За успешна реализација на сите овие зацртани цели кои Р. Македонија треба да ги преземе во контекстот на доживотното учење, потребна е соработка меѓу сите потсистеми на образовниот систем: предучилишниот, училишниот и високошколскиот систем, како и поврзување на формалниот со неформалниот сектор.

References

- Велковски, З. (2005), *Lacrimae mundi*, Скопје: Биро за развој на образование.
- Griffin, C. (1983), *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, London: Croom Helm.
- Delanty, G. (2002), *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*, Philadelphia: Open University Press.
- ETF, (2006), *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*, Torino: ETF.
- ETF, (2006), *Designing Adult Learning Strategies - the case of South Eastern Europe*, Torino: ETF.
- European Commission, (2002), *European report on quality indicators of Lifelong Learning*, Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission, (1995), *White Paper of teaching and learning*, Brussels: European Council.
- EURYDICE, (2000), *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, Lisbon: EUYDICE.
- Министерство за образование и наука на Република Македонија (2004), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
- Министерство за образование и наука на Република Македонија (2006), *Програма за образование на возрасни во Република Македонија во контекст на доживотно учење 2006-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
- OECD (2005), *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*, без ознака: OECD
- Peti kongres andragoga Jugoslavije, (1990), *Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu*, Zagreb: Andragoški Centar.
- Петковски, А. Љ. (1998), *Трендови на образованието во светот и во Р. Македонија-општествена транзиција и образованието*, Скопје: Филозофски факултет.
- Savičević, D. (1983), *Čovjek i doživотно образование*, Titograd: Republicki zavod za unapređivanje školstva.
- Stevanović, M. (1989), *Osposobljavanje usenika za permanentno obrazovanje*, Rovinj: Centar za historijska istraživanja.
- UNESCO, (1995), *World Education Report*, Oxford: UNESCO Publishing.
- CEDEFOP, EURYDICE, (2001), *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Brussels: European Commission.
- Central Council for Education, (1982), *The ideals and the Tasks of Lifelong Education: A summary*, Tokyo: National Institute for Educational Research of Japan.
- Commission of the European Communities (2000), *Commission Staff Working Paper: A memorandum on Lifelong Learning*, Brussels: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities (2005), *Recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*, London: Commission of the European Communities.

World data on education (2001), Fourth edition, Geneva: International Bureau of education.

<http://www.sbe.saskatoon.sk.ca/workedl/index.htm>

<http://etf.eu.int>

<http://www.seec-office.org.uk/resources.htm>

<http://www.crue.upm.es/euree>

<http://www.eua.be>

<http://www.npro.edu.mk>

Светлана Пандилоска Грнчаровска
Државен универзитет во Тетово, Филозофски факултет
Република Македонија

ПОДГОТВЕНОСТА, МОТИВИРАНОСТА И ОБУЧЕНОСТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА СТИМУЛАЦИЈА НА КЛУЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Вовед

Во современото општество „општество на знаење“ или „општество кое учи“ на наставниците веќе не им се доволни квалификациите стекнати за време на студиите, особено доколку завршиле пред десет или повеќе години. Помеѓу причините кои предизвикуваат потреба од постојано дополнување на професионалните компетенции се наведуваат: новите сознанија од подрачјето на структурата, усовршувањето во областа на организацијата на наставата, новите технологии кои носат нови извори на информации, како и сè почестите форми на екстерна проверка на знаењето и работата во училиштето.¹⁰

Истражувањата покажуваат дека постои значајна позитивна меѓузависност помеѓу квалитетот на наставниците и постигањата на учениците. Имено, влијанието на квалитетот на наставниците врз постигањата на учениците е многу поголемо од влијанието на останатите услови како што се: организацијата, управувањето и финансиските услови.¹¹

Поради тоа, подобрувањето на квалитетот на образованието на наставниците е важна цел за европските образовни системи во нивниот побрз напредок кон исполнувањето на заедничките цели кои се поставени во рамки на програмата „Образование и обука 2010“.

Промените во образованието и општеството му поставуваат нови барања на наставничкото занимање. Така, на пример, покрај пренесување на основните знаења, наставниците сè повеќе треба да им помагаат на младите луѓе да станат потполно самостојни во стекнувањето на клучните компетенции за доживотно учење.

Ваквиот начин на работа од наставниците бара континуирано усовршување. Како што е случај и со другите современи професии и наставниците имаат одговорност да ги прошируваат границите на стручното знаење преку посветеност кон критичко размислување и истражувања како и преку системска ангажираност за континуирано професионално усовршување од почетокот до крајот на кариерата.

¹⁰ www.insea.europe.ufg.ac.at

¹¹ Isto, str.3.

Системите за образование и оспособување на наставниците мора да ги овозможат потребните услови за тоа.

Клучни зборови: ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ, КЛУЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ, ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ, ПОДУЧУВАЊЕ, СТИМУЛАЦИЈА

1. Каков наставник му треба на современото училиште?

Промените во општеството се причина поради којашто наставниците мора да прифатат некои нови улоги, а некои претходни улоги да ги променат или напуштат.

Помеѓу новите улоги на наставниците најзначајна е подготвеноста и отвореноста кон промени. Имено, наставникот губи некои од традиционалните улоги, како на пример, улогата на единствен извор на информации, се прилагодува кон новите околности (менторска улога, организација на ситуациите во кои се учи, поинтензивно вклучување на учениците) и прифаќа некои нови улоги (вклучување на новите технологии во наставата и потреба за поголема мобилност). Во овој контекст грижата за својот личен и професионален развој се наметнува како приоритет.¹²

Имено, доколку наставникот знае како да ги вклучи новите технологии во процесот на наставата тие можат само да го растоварат од некои рутински работи овозможувајќи му да добие повеќе време за запознавање и мотивирање на учениците и за менување на насоката од пренесувач на знаења кон посредник во учењето.

Визијата на доживотното учење и постојаниот професионален развој бара наставник кој знае критички да размислува, кој е оспособен за рефлексивна и евалуација, кој знае да побара и да осигура предуслови за развој на секој ученик, наставник кој ги поттикнува и поддржува учениците во процесот на учењето.

Доколку се обидеме да ги сумираме и категоризираме најчестите „нови улоги“ првото место го зазема преминот од подучување кон учење, потоа акцент е ставен на употреба на современата информациска технологија, оспособување за работа со различни ученици (различни способности, посебни потреби, мултикултурални разлики), непоходност од соработка со другите наставници, стручни соработници и родители, оспособеност за рефлексивна, евалуација и истражување на сопствената работа.¹³

За успешно преземање на сите овие улоги, наставникот мора да биде отворен и подготвен за промени и мотивиран за доживотно учење и непрекинат професионален развој.

¹² Razdevšek-Pučko, C. (2004). *Kakvog učitelja/nastavnika treba škola danas i sutra*, Ljubljana: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, str.3.

¹³ Isto, str.4.

2. Методологија на истражувањето

2.1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето е подготвеноста, мотивираноста и оспособеноста на наставниците за стимулација на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците од средните училишта како основа за вклучување во процесите на доживотно учење.

2.2. Цел на истражувањето

Главна цел на истражувањето е стекнување сознанија колку наставниците од средните училишта поседуваат вештини кои им овозможуваат стимулирање на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците и како постоечката состојба може да биде подобрена.

2.3. Задачи на истражувањето

Да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците од средните училишта за нивната подготвеност, мотивираност и обученост за стимулација на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците.

Степенот на подготвеност, мотивираност и обученост на наставниците го испитуваваме според следниве индикатори: пол, наставен јазик, вид на средно училиште, работно искуство како и вид на предмет што го предаваат наставниците.

2.4. Хипотези на истражувањето

Генерална хипотеза на истражувањето е: наставниците од средните училишта се подготвени, мотивирани и обучени да го стимулираат развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците.

Покрај генералната хипотеза имаме и пет посебни хипотези кои се однесуваат на постоење разлики во стимулирањето на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците во зависност од полот на наставниците, наставниот јазик, видот на средно училиште, работното искуство како и од видот на предметот што го предаваат наставниците.

2.5. Примерок на истражувањето

Примерокот на истражување е случаен и го сочинуваат по 10 наставника кои предаваат на македонски наставен јазик и 10 наставника кои предаваат на албански наставен јазик од сите четири средни училишта во Тетово, или вкупно 80 наставника.

3. Заклучоци и препораки

3.1. Заклучни согледувања и констатации

Подготвеноста на наставниците за стимулирање на развојот на клучните компетенции за доживотно учење ја проценувавме врз основа на нивната поддршка за тврдењата понудени како одговор за следниве прашања: „Според Вас каков е ставот на учениците во врска со учењето воопшто?, Што ги мотивира учениците за учење?, Колку и како соработувате со колегите?“.

Резултатите од анализата на овие три прашања покажуваат дека наставниците мажи се поподготвени за стимулирање на развојот на клучните компетенции во однос на наставниците жени. Причина за ваквиот резултат може да биде тоа што наставниците мажи успеваат да развијат соработнички и конструктивен пристап кон учењето и да вложат повеќе време во мотивирање на учениците.

И покрај релативно изедначената поддршка сепак мала предност во поддршката за тврдењата понудени како одговор на поставените прашања имаме од страна на наставниците Албанци во однос на Македонци. Сметаме дека ваквата поддршка претставува резултат на поголемата доверба на оваа категорија на наставници во капацитетите на учениците и во нивната подготвеност за активно инвестирање во своето образование.

Што се однесува пак до односот помеѓу наставниците од гимназија во однос на стручните училишта во поглед на подготвеноста за стимулирање на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците резултатите покажуваат дека имаме приближно изедначена поддршка. Сметаме дека тоа се должи на фактот што поради реализирањето на големиот број проекти, учеството во реформи и технолошкото осовременување на училиштата, наставниците имаа можност врз основа на анализа на сопствените искуства да дојдат до нови сознанија.

Во однос на работното искуство на наставниците резултатите покажуваат дека наставниците со работно искуство од 6 до 10 години, од 11 до 15 години и од 21 до 25 години покажуваат поголема подготвеност за стимулација на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците, всушност тука веднаш се забележува дека се работи за наставници кои поминале низ многу реформи и наставници кои зафатиле дел од реформите во средното образование. Тоа ни покажува дека адаптивилноста, флексибилноста, самодовербата, иновативноста и креативноста се дел од квалитетите на личноста на овие наставници кои се предуслов за успешна стимулација и развој на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците.

Во однос на видовите на предмети кои ги предаваат најголема подготвеност за стимулирање на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците покажале наставниците кои предаваат општостручни предмети. Сметаме дека нивната поддршка веројатно се должи на нивната иницијатива, толеранција и реална проценка на состојбите.

Мотивираноста на наставниците ја проценувавме врз основа на поддршката за тврдењата понудени како одговор на следниве прашања: „Што најмногу Ви се

допаѓа од работата што ја работите? Како оценувате? На кој начин Вие ги мотивирате учениците за вклучување во процесите на доживотно учење?“.

Резултатите од анализата на поддршката за тврдењата понудени како одговор на овие прашања покажуваат дека наставниците жени се помотивирани во однос на наставниците мажи за стимулирање на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците. Ваквиот резултат укажува на тоа дека тие се помотивирани за усвојување нови знаења поврзани со предметот кој го предаваат, но и на педагошки вештини и ставови кои можат да им помогнат на учениците да го реализираат својот потенцијал.

Кога станува збор за односот помеѓу наставниците Македонци и Албанци, резултатите покажуваат дека во поглед на мотивираноста на наставниците за вклучување во процесите на доживотно учење имаме приближно изедначена поддршка помеѓу овие две категории на испитаници. Ваквиот резултат ни покажува дека тие ги прифаќаат промените кои ги наметнува современата поставеност на системот на образование каде што доживотното учење е значаен сегмент и се мотивирани да го вложат својот потенцијал во осовременувањето на образовниот процес.

Во поглед на односот помеѓу наставниците од гимназија во однос на стручните училишта резултатите од анализата покажуваат дека малку повисока мотивација за развој на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците имаме од страна на наставниците од стручните училишта. Сметаме дека ваквиот резултат укажува дека наставниците од стручните училишта поуспешно се справуваат со предизвиците кои ги наметнува современата организација на образовниот систем.

Во однос на мотивацијата за развој на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците врз основа на работното искуство на наставниците можеме да истакнеме дека повисока поддршка за понудените тврдења дале наставниците со помало работно искуство, и тоа наставниците со работно искуство под 5 години и наставниците со работно искуство од 6 до 10 години. Сметаме дека поголемата мотивација кај помладите наставници се должи на тоа што дел од нив поминале низ процесот на реформи и како ученици, а исто така за разлика од постарите колеги најчесто имаат и поголеми познавања од областа на информатичко -комуникациската технологија која е значајна за активно вклучување во процесите на доживотно учење.

Кога станува збор за мотивацијата на наставниците за стимулација на развојот на клучните компетенции за доживотно учење на учениците во однос на видовите наставни предмети кои ги предаваат, највисока поддршка имаме од страна на наставниците кои предаваат општостручни предмети. Ваквата поддршка сметаме дека се должи на умешноста на наставниците за менување на културата на учење и подучување и ставање на ученикот и процесот на учење во средиштето на овој процес кој не е ограничен во рамки на училиштето и не завршува на крајот на формалното образование.

Обученоста на наставниците ја проценувавме врз основа на поддршката за тврдењата понудени како одговор за следниве прашања: „Колку Вашето училиште ја поттикнува иновативноста на наставниците? Што мислите за проектите кои се

реализираат во образованието? Што мислите за постојаното стручно усовршување на наставниците?“.

Со оглед на фактот што наставниците од испитуваните училишта во текот на својата кариера поминале низ многу обуки во рамки на ова истражување се обидовме да го испитаме нивниот став во врска со нивната оспособеност.

Резултатите покажуваат дека поголема поддршка за тврдењата понудени како одговор на поставените прашања дале наставниците мажи во однос на наставниците жени. Тие сметаат дека се обучени за стимулирање на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците. Повисоката поддршка од страна на наставниците мажи најверојатно се должи на нивната поголема оспособеност за рефлексивна и евалуацијата на сопствената работа.

Што се однесува, пак, до односот помеѓу наставниците Македонци и Албанци имаме изедначена поддршка во поглед на оспособеноста за стимулација на развојот на клучните компетенции на учениците. Ваквиот резултат се должи на тоа што наставниците Македонци и Албанци подеднакво се ангажираат во осовременувањето и подигањето на квалитетот на образовниот процес.

Кај односот помеѓу наставниците од гимназија во однос на стручните училишта резултатите покажуваат дека поголема обученост за стимулација на развојот на клучните компетенции за доживотно учење имаме од страна на наставниците од стручните училишта. Ваквата поддршка се должи на тоа што наставниците од стручните училишта најверојатно поуспешно ги следат промените во образовниот процес преку најразлични форми на едукација. Во овој случај, исто така, не треба да се изостави и поддршката од страна на раководството на училиштето која е неопходна за целосен успех.

Во однос на обученоста на наставниците врз основа на работното искуство немаме јасно изразена разлика во поддршката помеѓу испитуваните категории на наставници. Ваквиот резултат ни покажува дека наставниците без оглед на работното искуство се свесни за значењето и потребата од постојано дополнување на професионалните компетенции како резултат на новите сознанија од подрачјето на струката, усовршувањето во областа на организацијата на наставата, новите технологии кои носат нови извори на информации, како и сè почестите форми на екстерна проверка на знаењето и работата на училиштето.

Кога станува збор за обученоста на наставниците за стимулација на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците врз основа на видот на предмети кои ги предаваат повисока поддршка за понудените тврдења имаме од страна на наставниците кои предаваат посебностручни предмети како и наставниците по практична настава. Познато е дека денес иновативноста на наставниците се наметнува како значаен предуслов за вклучување во современите текови. Како во случај со другите современи професии така и наставниците имаат одговорност да ги прошируваат границите на стручното знаење преку посветеност кон критичко размислување и истражувања, како и преку системска ангажираност за континуирано професионално усовршување од почетокот до крајот на кариерата. Повисоката

поддршка од страна на наставниците по посебностручните предмети и по практична настава укажува на нивната поголема посветеност и ангажираност во овој процес.

Врз основа на презентираниите податоци можеме да дојдеме до заклучок дека не постои разлика во стимулирањето на развојот на клучните компетенции за доживотно учење кај учениците во зависност од полот на наставниците, наставниот јазик и видот на предметот што го предаваат наставниците.

Единствено, стимулирањето на развојот на клучните компетенции за доживотно учење е поголемо кај наставниците од стручните училишта како и кај наставниците со помало работно искуство.

3.2. Препораки за примена на резултатите од истражувањето во наставната практика

Резултатите од истражувањето укажуваат на потребата од промени во наставната практика во нашите училишта. За нашиот образовен систем да стiene компатибилен и конкурентен со европските образовни системи, меѓу другото потребно е:

- поголема флексибилност и адаптивност на наставниците кон современите трендови во образованието;
- поголема подготвеност за иницијатива, толеранција и реална проценка на состојбите кои се од големо значење за квалитетна соработка помеѓу наставниците;
- прашањето за вреднувањето на образовните излези се наметнува како еден од предизвиците со кои ќе треба да се справат наставниците;
- раководството на училиштето и училишниот колектив треба да ја поддржуваат и охрабруваат иницијативата на наставниците за осовременување на наставата.

Референци

- Ангелоска-Галевска, Н. (2006). Системот за обука на наставници за стручно образование во Република Македонија. Нилсен, С. & Ангелоска-Галевска, Н. (Eds), *Каталог со кус опис на проценка на системите за обука на наставници за стручно образование во Југоисточна Европа*. Скопје.
- European Commission. (2002). *European report on quality indicators of Lifelong learning, Fifteen quality indicators*, Brussels превземено од www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf
- Европска Комисија. (2003). Tekoven izveštaj: *Implementacija na образование i obuka 2010*, Брисел.
- Европска Комисија. (2007). Izjava Европске Комисије вјећу i Европском парламенту, *Роболjšanje квалитете образования наставника*, Брисел.
- Европска Комисија. (2008). *Неформална конференција министара задужених за образование*, Oslo.
- Меѓународна организација рада. (2003). *Текући трендови i збивања u стручном оспособљаванју i политичи оспособљаванја*, Torino.
- Неформално образование i информално учење одраслих, (2009). *Зборник радова*, Šibenik.
- Razdevšek-Pučko, C. (2004). *Kakvog učitelja/nastavnika treba škola danas i sutra*, Ljubljana: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani.
- www.insea.europe.ufg.ac.at
- www.oecd/edu/teacherpolicy
- www.domus.unizg.hr
- <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility/pdf>

Svetlana Pandiloska Grncharovska
State University of Tetovo, Faculty of Philology
Republic of Macedonia

TEACHERS' READINESS, MOTIVATION AND COMPETENCE TO STIMULATE STUDENTS' KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING

Introduction

In present-day society, or "society of knowledge" or "learning society", teachers can no longer rely solely on the qualifications acquired during their studies, especially if they graduated in the past ten or more years. Among the reasons which arise a need for constant increase in teachers' professional competences are the following: the new developments in the area of study, the improvements made in lecture organization, the new technologies which bring new sources of information, as well as the frequent practice to use a variety of methods for external evaluation of knowledge and the work of the schools.¹⁴

Research shows that there is an important positive interdependence between the qualities of the teachers and the achievements of the students. Namely, the influence that teachers' qualities have on students' achievements is much stronger than the influence of the other conditions such as the organization, management and financial conditions.¹⁵

As a result of that, the improvement of teachers' education quality is an important objective for the European educational systems in their faster advancement towards achieving the common objectives established in their "Education and Training 2010" programme.

The changes in the education and the society set some new requirements for the teaching as a vocation. For instance, apart from transferring the basic knowledge, teachers are nowadays expected to help young people to become fully independent in acquiring the key competences for lifelong learning.

This way of working requires teachers to continually improve themselves. As is the case with the other modern professions, teachers, too, have the responsibility to expand the boundaries of their professional knowledge through devoting themselves to critical thinking and research, as well as through systematic engagement for their own continuous professional advancement from the beginning to the end of their career. The system for teachers' education and training must ensure all the necessary conditions for this to happen.

***Key Words: LIFELONG LEARNING, KEY COMPETENCES,
PROFESSIONAL COMPETENCES, TUTORING, STIMULATION***

¹⁴ www.insea.europe.ufg.ac.at

¹⁵ *Ibid.*, 3.

Чаловска Соња

ЈУДГ 13-ти Ноември-Скопје

Република Македонија

СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ НА ДОЖИВОТНОТО УЧЕЊЕ КАКО ОБРАЗОВНА СТРАТЕГИЈА

Долгорочните структурни промени во образованието треба да се темелат на одредени стратегии. Стратегиите се состојат од утврдување долгорочни цели и начини на кои се настојува целите да се постигнат. Најважни долгорочни цели на образованието во развиените земји се унапредување на главните димензии на националниот развој; развојот на човечкиот ресурс: политичкиот, културниот и еколошкиот развој, а сето тоа во насока на подобрување на квалитетот на животот¹⁶. Најважниот начин на остварување на националните цели на образованието се состои од примена на концептот на доживотното учење и развој во современото општество. Тоа се концепти кои се разработени во 70-80 години од минатиот век во меѓународните организации кои се занимаваат со образовната политика (УНЕСКО, ОЕЦД, ИЛО, Советот на Европа и Европската комисија), а во 90-те години се актуелизираат поради брзите општествени, технолошки и структурни промени во општествата и потребата од квалитетен кадар.

Современата доктрина на самообразование или како што денес се нарекува доживотно учење (*lifelong learning*) ги опфаќа и поврзува сите облици на организирано и неорганизирано (спонтано или природно) образование. Современото образование се состои од поврзување на сите облици на учење и признавање на нивните резултати низ одредени сертификати. Бидејќи образованието може да се стекне преку различни начини на учење, потребно е истите да бидат оптимално комбинирани. Тоа се постигнува со самоуправувано учење (*selfdirected learning*), кое не е нов облик на учење, туку се состои во тоа поединецот сам да одлучува кои облици на организирано учење ќе ги вклучи во текот на своето образование и на кој начин ќе ги комбинира¹⁷. Со самоуправуваното учење се вмрежуваат формалното и неформалното образование и така се подобрува нивната синергичност. Оспособеноста за ваквото образование е вештина која се стекнува во текот на задолжителното образование, при што образовните институции го спроведуваат и развиваат во понатамошното образование. Овие факти се особено важни за практиката на воспитувачите, бидејќи во најголема мера треба да се примени концепцијата на доживотното образование т.е учење во текот на целиот работен век со комбинирање на различни облици на учење¹⁸.

¹⁶ Fagerlind, I., Saha, J., (1989), *Education and national development: a comparative perspective*, Oxford; New York: Pergamon, 285-303

¹⁷ Gartenschlager, U., Hinzen, H. (2000), *Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, str. 9-11

¹⁸ *Program regionalnog društveno-ekonomskog razvoja* (2005), RCPO: Kragujevac, str.15

Доживотното учење и континуираниот професионален развој се главни механизми кои го поттикнуваат личниот раст и развој и спречуваат стагнација и рутина во животот на човекот. Во текот на 90-те години од минатиот век, образовната политика на ЕУ го истакнува концептот за доживотно учење како еден од клучните инструменти на успешно соочување со општествените промени.

Ова ни укажува дека до квалитетно образование може да се стигне само со зголемување на квалитетот на луѓето и квалитетот на професијата за која тие се ангажирани, а тоа се постигнува со доживотното учење. Доживотното учење подразбира:

1. стекнување и осовременување на сите видови способности, интереси, знаења и квалификации од предучилишната возраст. Потенцирање на развојот на знаењата и способностите кои ќе овозможат прилагодување на општеството и активно учество во сите сфери на општествениот и економскиот живот, така што на тој начин може да се влијае на сопствената иднина;
2. уважување на сите облици на учење: формално образование (на пр. во училиште или на факултет), неформално образование (на пр. усовршување на вештини потребни за одредено работно место) и информално образование, меѓугенерациско (размена на знаења во семејството, меѓу пријателите).

Заседанието на Европскиот парламент, одржано во Лисабон 2000 година означува пресврт на понатамошното делување на Европската унија. Заклучоците донесени на тоа заседание потврдуваат дека унапредувањето и професионалниот развој се нужни за успешна транзиција на општествата која ќе биде базирана на знаењето. Учењето во текот на целиот живот не е само облик на образование, туку мора да стане водечки елемент во контекст на усвојување на знаењата. Постојат шест пораки на Европскиот парламент кои нудат структурна рамка за примена на доживотното учење во практика¹⁹:

1. гарантирање потполн и константен пристап на учењето поради стекнување и обновување на вештини потребни за учество во општеството базирано на знаење;
2. зголемување на инвестициите во човечки ресурси како најголемо богатство во Европа - нејзините граѓани;
3. развивање делотворни методи на учење и поучување и услови за постигнување континуитет во доживотното (life-long) и општото (wide) учење;
4. подобрување на начините на разбирање и вреднување, како и имплементирање на добиените резултати во процесот на образование, кои посебно се однесуваат на неформалното и информалното образование;

¹⁹ <http://public.mzos.hr>

5. обезбедување едноставен пристап на квалитетни информации поврзани со стекнување на образованието во цела Европа и во текот на целиот живот;
6. давање можност доживотното учење да е поблиску до граѓаните со помош на ИКТ (информациско-комуникациската технологија).

Европската унија преку оваа структурна рамка се стреми да создаде напредно општество на знаење и квалитет. Доколку се поттикне професионалниот развој помеѓу едукативните кадри и институциите за обука ќе бидеме сведоци на одржливиот развој на предучилишното воспитание и образование.

На 19 септември 2003 година Република Македонија стана рамноправен член на европското семејство, на земји кои се обврзуваат да ги следат и реализираат препораките од Болоњскиот процес и заедничката определба за креирање единствен европски простор на високото образование²⁰. Структурата на иницијалното образование на воспитувачите навидум е јасно дефинирана, но сепак преовладува традиционалното сфаќање за соодносот на неговите компоненти и преминација изразена со идејата дека идниот воспитувач мора да ја познава својата област темелно. Оваа идеја воопшто не е спорна, доколку грижата за идниот воспитувач ја содржи и компонентата за негова оспособеност своето темелно знаење да го стекне на студиите и неговата ефикасност. Високото образование се соочува и со обврските за сопствено структурно, организациско и програмско дизајнирање, кое настојува да биде транспарентно, компатибилно и препознатливо на европскиот пазар на академски услуги. Ваквата нова состојба значи доследно почитување на зацртаните одредби поставени во Болоњската декларација и нивно имплементирање.

Воспитувачот мора да биде подготвен и способен за доживотно учење и континуирано усовршување, ако сака да одговори на барањата кои се актуелизираат во академското подрачје. Програмите за иницијалната обука на воспитувачите треба да се динамични, променливи и во постојан развој. Во секоја земја треба да се спроведат соодветни политички мерки со цел промовирање на доживотното учење како национална стратегија.

Обуката на воспитувачот е фазен, долгорочен и перманентен процес, додека универзитетското образование е само првата фаза во подготвувањето за неговата идна улога. Современите стандарди за ефикасно и ефективно работење на воспитно-образовните институции ја наметнаа потребата за имплементирање и институционализирање на систем за иницијална обука (Pre-servis Education for Teachers) и систем за професионално усоврчување (In-servis Educatiot for Teachers) на вработените во воспитно-образовните институции. Според националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 год., професионалниот развој и усовршувањето на воспитувачот е задолжително, но исто така се смета и

²⁰ International Research Project Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries NATIONAL REPORT: Република Македонија, стр.19

како негов личен избор, вграден во системот на кариерен развој и од него се очекува да внесе иновации во својата работа.

Како надградба на формалното образование се поставува активното продолжение на учењето, односно професионалното усовршување кое е неопходно во развојот на воспитувачите во детските градинки. Професионалниот развој предвидува и бара измена во базичната универзитетска основа на обука на воспитувачите, соработка со различни институции за да се постигне развојот на воспитувачот во неговата кариера, бидејќи само иницијалното образование не може да биде супститут за квалитет на луѓето кои ја одбираат оваа професија²¹.

Детските градинки во РМ треба да ги прошират своите хоризонти и да започнат една нова ера на напредно и современо предучилишно воспитание и образование. Менувањето на улогата на воспитувачот од пасивен трансмитер на информации во „мислечки практичар“ и „критички професионалец“, кој постојано ги надоградува своите искуства, во улога на активен субјект, поставува нова цел, односно планирање на професионалниот развој и унапредување на квалитетот.

Доживотното учење е еден вид „втора шанса“ за унапредување на основните вештини и нуди можност да се учи на понапредни нивоа. Сето ова значи дека формалниот начин мора да стане поотворен и пофлексибилен, така што можностите за доживотно учење би биле поставени спрема потребите на потенцијалните професионалци.

Подигнувањето на квалитетот на работата, особено квалитетот на воспитно-образовниот процес и неговото следење императивно ги поставува новите насоки во кои треба да се движи креирањето на образовната политика во нашата земја. Во таа смисла, сите педагошки кадри се наоѓаат во центарот на современите настојувања за подобрување на квалитетот и подигнување на ефикасноста на педагошката работа. Притоа, барањата кои произлегуваат од местото и улогата на воспитувачот во преден план ја истакнуваат неговата квалификуваност, т.е. оспособеност за почитување, познавање и аплицирање на современите сознанија од сферата на воспитно-образовната теорија и практика. Со оглед на фактот дека формалното сертификатно образование тешко може да ја следи динамиката на новите потреби и промени, како и со оглед на брзото застарување на сознанијата (стекнати за време на формалното школување) очигледна е потребата од нова архитектура на системот на професионално усовршување на воспитувачите²².

Едно од клучните прашања е создавањето квалификациски структури и системи кои се флексибилни и сеопфатни без да го жртвуваат квалитетот и кои им овозможуваат на сите воспитувачи да напредуваат од едно ниво кон друго. Целта треба да биде квалификациска рамка која ги интегрира не само разните насоки и нивоа на општото образование и учење, туку и оние од стручното образование и обука.

²¹ Ivić, Pesikan, Antić (2002), *Aktivno učenje 2*, Beograd: UNICEF & Institut za psihologiju

²² International Research Project Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries NATIONAL REPORT: Republika Makedonija, 2006

Може да се каже дека квалификациската структура е скелетот врз кој се надоградува стратегијата за доживотно учење.

Новата парадигма која ја нудат најважните документи во кои е формулирана оваа образовна политика, ја вклучува и претпоставката за одговорноста на менаџментот да го овозможи континуиранот професионален развој, но исто така и обврската и правото на воспитувачот за доживотно учење. Клучни документи за оваа проблематика се: ЕС публикација *Teaching and learning: towards learning society* (Учење и подучување: према општеството кое учи) (1995), т.е OECD-ова декларација од 1998 год. *Life long learning for all* (Доживотно учење за сите), кои се темел за развој на образовната политика во ЕУ. Во 2000 год., ЕУ доследно ја истакнува важноста на доживотното учење во повеќе документи: Лисабонска декларација (2000), ЕУ ЕУ (*Memorandum on lifelong learning*) Меморандум за доживотно учење (2000), *Making a European area of lifelong learning a reality* (Создавање европски простор на доживотното учење) (2001) и *Resolution of Council of Europe on lifelong learning* (Резолуција на европското заседание за доживотно учење од 2002).

Во извештајот на Европската комисија за идните цели на образовниот систем и стратегиите за нивно постигнување е наведено дека образованието мора да придонесе за развој на поединецот, а тоа треба да се постигне со стратегијата на доживотно учење кое треба да ја надмине традиционалната поделба меѓу различните делови на формалното и неформалното образование²³.

Во меморандумот на Европската комисија за доживотно учење се истакнува потребата од итна промена на концепцијата на доживотно учење и се објаснува зошто тоа станува врвен приоритет на Европската унија. Постојат одредени разлики кои треба да се истакнат за да се направи разлика помеѓу доживотното образование и доживотното учење. Концептот на доживотно образование (*lifelong education*) вклучувајќи го информалното учење прераснува во концепт на доживотно учење (*lifelong learning*). Доживотното учење на европските граѓани им ја олеснува мобилноста и овозможува постигнување на целите и аспирациите на Европската унија, да стане попросперитетна, конкурентна, толерантна и демократска. Европските земји се обидуваат да обезбедат простор доживотно учење да го направат реалност, нагласувајќи дека тоа е еден од водечките принципи на образованието и обуката.

Европа веќе долго време ја реализира својата идеја „Нова Европа“, „Европа на иднината“, но доживотното учење сè уште е далеку од тоа да биде реалност за сите, а се јавуваат знаци на проширување на јазот во користењето на можностите за учење меѓу оние со ниски вештини и оние со повисоко образование, помеѓу помладите и постарите возрастни групи. Затоа, потребно е да се преземат сериозни мерки за целосно имплементирање на нови форми на професионален развој на воспитувачкиот кадар.

Студијата *Green paper on teacher education in Europe* TNTEE, 2000 (Зелен документ за образованието во Европа), образованието на воспитувачот го гледа како

²³ Report from the commission (2001), *White paper-The concrete future objectives of education systems*, Brussels: Commission of the European Communities, str.4

отворен и динамичен дел кој е поврзан со различните подрачја на општествениот живот, кој е поврзан со професионалниот развој, едукациски иновации и истражувања. Континуираното професионално усовршување е едно од круцијалните проблеми со кои се соочува и нашата држава. Најважна функција на стручното образование на воспитувачот е неговото насочување кон перманентно професионално-педагошко усовршување, менување на самиот себе заради решавање на сите сложени креативни задачи во педагошката работа²⁴. Кога се говори за подобрување на квалитетот на воспитувачот треба да се истакне дека не се мисли само на нивното иницијално образование, туку од перспектива на концептот на доживотно учење како нивно трајно професионално усовршување. Оттука се потврдува неговата актуелност, значајност и нужност за имплементирање во образовната стратегија на секое современо општество. Тоа значи дека предучилишното воспитание и образование добиваат една нова европска димензија која дава јасна перспектива за професионалното усовршување на воспитувачите и доживотното учење како образовна стратегија.

²⁴ Sergejev, N. K. (1997): *Permanenitopedagosko obrazovanje: konceptija i tehnologije nastavno-naucno-pedagoskih kompleksa*, Monografija. SPb. Volgograd: Promena, str166

Литература

- Fagerlind, I., Saha, J., (1989), *Education and national development: a comparative perspective*, Oxford; New York: Pergamon
- Gartenschlager, U., Hinzen, H. (2000), *Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta
- International Research Project Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries NATIONAL REPORT: Република Македонија
- Ivić, Pesikan, Antić (2002), *Aktivno učenje 2*, Beograd: UNICEF & Institut za psihologiju
- International Research Project Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries NATIONAL REPORT: Republika Makedonija, 2006
- Program regionalnog društveno-ekonomskog razvoja* (2005), RCPO: Kragujevac, str.15
- Report from the commission (2001), *White paper-The concrete future objectives of education systems*, Brussels: Commission of the European Communities
- Sergejev, N. K. (1997): *Permanentnopedagosko obrazovanje: koncepcija i tehnologije nastavno-naucno-pedagoskih kompleksa*, Monografija. SPb.Volgograd: Promena <http://public.mzos.hr>

Viara Gyurova

University “St. Kl. Ohridski”- Sofia, Faculty of Pedagogy
Republic of Bulgaria

QUESTIONS AND CHALLENGES TOWARDS POLICY AND GOVERNANCE OF ADULT EDUCATION

Abstract:

During the next 12-13 years the policy and directions of adult education's development will be determined by decisions of UNESCO's Sixth International Conference of Adult Education (CONFINTEA VI), which was held in Belém (Brazil) on December 1-4, 2009. In this context its findings and decisions are of great importance for andragogy (the science that researches and supports adult education practice), and for the management of education as well, more precisely for adult education management, some of which research interests are directed to the policy and governance of those of the wider sector of education. The basis of discussions and decisions of the forum is the conviction that “adult education is a human right to be exercised by all” and policy and governance have to ensure that right. Among the important questions raised by CONFINTEA VI documents are:

- *How do different countries ensure the implementation of the right of adults to education?*
- *What approaches exist to the major legislation in adult learning and education?*
- *Are there special adult education policies in different countries?*
- *What can and must be done by governments, civil society organizations and enterprises to reach commitment about adults' learning and education so that adult education, as policy and practice, becomes visible, concrete and effective?*
- *What models of adult education's governance exist?*
- *What measures for improving adult education's governance are necessary?*

The author looks for answers to these questions in CONFINTEA VI's decisions, and especially in the Belém Framework for Action.

Key words: ADULT EDUCATION, ADULT LEARNING, LIFELONG LEARNING, ANDRAGOGY, MANAGEMENT OF EDUCATION, CONFINTEA VI, MANAGEMENT, POLICY.

In the history of adult education UNESCO's conferences (CONFINTEA – I, II, III, IV,V,VI) have the main role for directing of policy and practice of adult education.

Similar to the first five conferences, the sixth, which was held in Belem (Brazil) from 1st to 4th December 2009, determined the adult education development for the period of the next 12-13 years (until CONFINTEA VII). Hence its decisions are of great importance for two sciences: andragogy, as a science which investigates and helps adult education practice, and management of education (rather adult education management), dealing with the management of policy and practice of education (adult education).

The basis of discussions and decisions of CONFINTEA VI is a conviction that adult education is a human right and has to be exercised by all, and as such a right it is closely related to lifelong learning, which is thought to be an indisputable base for achieving sustainable personal, social and economical welfare (CONFINTEA VI, 2009).

At this point the first question appears: *What guarantees exist in different countries for the adults' right to education?*

According to CONFINTEA VI (2009), the first step to this right's guarantee is the Constitution of each country. Article 53 of the Bulgarian Constitution says: "Everybody has the right to education" (Конституция на Република България, 1992). But this right's guarantee makes room for the correct regulation of conditions (ways, forms, institutes) for adult learning in formal and non-formal educational systems, as well as the procedures for validation of prior knowledge and skills. These important things have to be regulated by legislation.

At this point the second question appears: *What approaches exist to adult education regulation through legislation?*

The Global Report on adult learning and education, elaborated on the basis of 154 national reports for CONFINTEA VI shows as follows:

- Laws (acts) on adult education - Croatia, Slovenia, Republic of Macedonia, USA, Republic of Yemen, Republic of South Africa, Armenia, etc.;
- Strategies (or programs) for adult education development, often in the context of lifelong learning- Switzerland, Republic of Bulgaria, Estonia, Tunis, Uganda, etc.;
- Laws on professional (vocational) adult education - Finland, Latvia;
- Law on popular education - Finland;
- Laws (strategy or program) on basic education and/or literacy - New Zealand, South Africa, Malawi, Madagascar, etc.;
- Law (decree, or policy, or strategy) on non-formal education - Lithuania, Burkina Faso, Lesotho, Mali, Nigeria, etc.;
- Part of a law on education (Hungary, Sweden), or of a law on vocational education and training (Bulgaria, Lithuania);
- Other acts (laws) on general adult education (Denmark), on adult education centers (Denmark), on skills' development by labor force (Australia), etc.

There is more to do in adult education legislation in Bulgaria. There are good regulations on vocational education and training, qualification of unemployed people,

and the job training and additional training for employees, but there is no law for adult education as a whole.

There is some lag in adult education policy and practice in many countries. Relating to elaboration of the Global Report of CONFINTEA VI, UNESCO asked the country-members if they had a specific policy for adult education after 1997 (the year of CONFINTEA V). Only 56 countries confirmed; half of them were European, and 34% were from the Sub Saharan Africa region (Global Report on Adult Learning and Education, 2009: 27). The big number of European countries could be explained by the efforts on applying in practice the Lisbon strategy, which determines lifelong learning as a main measure for transforming Europe into the best competitive region of the world (Global Report on Adult Learning and Education, 2009: 28).

Despite efforts, the results shown by the Global Report are not optimistic. The national adult education policies are usual parts of the educational policy, but are rarely included in the common frames of development. More often they are seen as measures for overcoming some specific issues, but not as a frame or part of related principles and programs. There is a big gap between legislation and practice. Adult education policies and practices are done in a vacuum - high level structures exist, but they have little impact. Often the coordination between policy and action in government and between the government and stakeholders is not effective. Many governments prefer to delegate responsibility (including financing adult education programs) instead of fulfilling them. In most countries the decentralization of adult education governance doesn't exist or is not good. The well-known pattern of organization and governance "order and control" undermine the local autonomy and flexibility and limit civil society's participation (Global Report on Adult Learning and Education, 2009: 30).

At this point the third question appears: *What can and must be done by governments, civil society and employers to reach agreement about adults' learning and education, so that it (as policy and practice) becomes transparent, concrete and effective?*

In its Belém Framework for Action (2009: 3), CONFINTEA VI suggests the following measures:

- Development and application of comprehensive, inclusive and integrated within a lifelong and life-wide learning perspective policies, well-targeted plans and legislative measures, addressing adult literacy, education for adults and young people, and lifelong learning;
- Designing specific and concrete action plans for adult learning and education, which are integrated into the Millennium Development Goals, Dakar's Education for All the Goals and other national and regional plans for development and action;
- Establishing appropriate coordination mechanisms, such as monitoring committees, involving all stakeholders active in adult education and learning;
- Developing of procedures, structures and mechanisms for the recognition, validation and accreditation of all forms of adult learning and education, etc.

According to the authors of the Global Report on Adult Education, implementation of a modern policy in this sector of education is possible if an understanding and recognition is reached on learning as a continuum of formal, non-formal and informal. In one “ideal variant” there is to be established a comprehensive system of lifelong education and learning, supported by an open and dynamic mechanism of recognition, validation and accreditation of all forms of learning, independent of time, place and way of their realization, giving special attention to non-formal, informal and learning from experience (CONFINTEA VI, 2009).

Implementation of each policy depends on governance bodies and mechanisms. Governance can be determined as “institutions, rules and norms through which policies are developed and implemented - and through which accountability is enforced. Governance therefore covers policy decision-making, resources allocation and government accountability (Global Report on Adult Learning and Education, 2009: 35). For effective governance of education (including adult education) there shouldn't be implementation only at the central level (by the government), but all the levels of the system have to be involved.

At this point the fourth question appears: *What patterns of governance (management) of adult education exist?*

National reports (as a basis of the Global Report of the CONFINTEA VI) present three formal governance patterns:

- Departments within education ministries (or their equivalents), for example the Department for Adult Education, Civil Education and E-Learning in Austria;
- Relatively independent authorities, which may or may not be under the direct formal control of a ministry, for example the National Institute for Lifelong Learning (to the Ministry of Education, Science and Technology) in the Republic of Korea;
- Delegation of responsibility for adult education governance (responsibility for financing, planning, organizing of adult education programs, quality monitoring, etc.) to local agencies, for example the Council of Adult Education in Croatia, from which is established the Adult Education Agency.

According to CONFINTEA VI, independent of some achievements in certain countries, global adult education governance is not developed enough. Few countries have specific legislation, which gives clear aims (goals) and regulation principles for adult education development. Even more is the establishment of nets for applying policy and distribution of responsibilities related to planning, financing, program and activity delivery (Global Report on Adult Learning and Education, 2009: 40).

At this point the fifth question appears: *What measures related to adult education governance improvement are needed?*

The Belém Framework for Action (2009: 4) suggests the following:

- a) Creating and maintaining mechanisms for the involvement of public authorities at all administrative levels, civil society organizations, social partners, the private sector, community, and adult learner and educator organizations in the

- development, implementation and evaluation of adult learning and education policies and programs;
- b)** Undertaking capacity-building measures to support the constructive and informed involvement of civil society organizations, community and adult learner organizations, as appropriate, in policy and program development, implementation and evaluation;
 - c)** Promoting and supporting inter-sector and inter-ministerial cooperation;
 - d)** Fostering transnational cooperation through projects and networks for sharing know-how and innovative practice.

In the context of what was discussed, specialists in andragogy and educational management specialists (including adult education management specialists) have to put attention on national, regional and local decisions, related to adult education development in the direction of CONFINTEA VI's decisions and recommendations. These decisions and recommendations have to be seen as criteria for assessment and evaluating of the adult education national policies until the next UNESCO Conference - CONFINTEA VII, and afterwards.

References

- Belém Framework for Action. Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future.* (2009).
- CONFINTEA VI. (2009). *Living and Learning for a Viable Future. The Power of Adult Learning.* Annotated Agenda. Paris, 15 October 2009.
<<http://www.unesco.org/en/confintea-vi/annotated>>
- Global Report on Adult Learning and Education.* (2009).
<<http://www.unesco.org/en/confintea-vi/grale/>>
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES?UIL?confintea/pdf/working_documents/Bel%C3%A9m%20Framework.Final.pdf>
- Конституция на Република България.* (1992). Бургас: БСУ.
- Национална стратегия за продължаващото професионално обучение за периода 2005-2010 г.* (2005).
<http://www.minedu.government.bg/openems/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/strategy-prof-edu-2005-10.pdf>
- Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008-2013 година.* (2008).
<http://www.mon.bg/openems/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/LLL_strategy_01-10-2008.pdf>
- United Nations. (2008). *The Millennium Development Goals Report 2008.* New York: United Nations. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2008/MDG_Report_2008_En.pdf – 20 October 2009>

Вјара Ѓурова
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Софија
Република Бугарија

ПРАШАЊА И ПРЕДИЗВИЦИ ЗА ПОЛИТИКАТА И УПРАВУВАЊЕТО НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВОЗРАСНИТЕ

Апстракт:

Во текот на следните 12-13 години, политиката и насоките на развојот на образованието на возрасните ќе бидат одредени од одлуките на Шестата меѓународна конференција на УНЕСКО за образованието на возрасните (CONFINTEA VI), која се одржа во Белем (Бразил), 1-4 декември 2009 година. Во овој контекст, заклучоците и одлуките се од голема важност за андрагогијата (науката која ја истражува и поддржува практиката на образование на возрасни), како и за раководењето на образованието, односно за раководењето на образованието на возрасните, чиешто истражувачки интереси се насочени кон политиката и управувањето на оние од поширокиот образовен сектор. Основата на дискусиите и одлуките на форумот е убедувањето дека „образованието на возрасните претставува човечко право за сите“ и политиката и управувањето треба да го обезбедат ова право. Меѓу поважните прашања покренати преку CONFINTEA VI се:

- како другите земји ја обезбедуваат имплементацијата на правото на возрасните за образование?;*
- кои пристапи постојат во главните законски регулативи за учење и образование на возрасните?;*
- дали постои посебна политика за образование на возрасните во различни земји?;*
- што може и мора да го направат владите, организациите за граѓанско општество и другите организации за да бидат посветени на учењето и образованието на возрасните, со цел образованието на возрасните, како политика и практика, да стане видливо, конкретно и ефективно?;*
- кои модели постојат за управување на образованието на возрасните?;*
- кои мерки се потребни за подобрување на управувањето на образованието на возрасните?*

Авторката бара одговори на овие прашања преку одлуките на CONFINTEA VI, особено во Белем рамката за делување.

Клучни зборови: ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОЗРАСНИ, УЧЕЊЕ НА ВОЗРАСНИ, ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ, АНДРАГОГИЈА, РАКОВОДЕЊЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ, CONFINTEA VI, РАКОВОДЕЊЕ, ПОЛИТИКА.

Михајловски Владимир
Меѓународен славјански институт – Свети Николе
Република Македонија

НОВИ ПАРАДИГМИ ВО ЕДУКАЦИЈАТА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИТЕ КАДРИ ВО Р.МАКЕДОНИЈА

Апстракт

Во трудот авторот предлага нова модуларна поставеност во современата и поквалитетна едукација на воспитно-образовните кадри во функција на што поголема компатибилност на студиските програми со европските и светските простори и конкретните потреби на берзата на трудот, т.е. апликативната поврзаност со стопанските и нестопанските дејности кои ги наметнува се поинвентивната образовна и информатичка технологија. Основната цел на трудот е да придонесе во повидно зголемување на квалитетот во современата едукација на воспитувачите, наставниците и стручните работници преку перманентни транспарентни промени во структурата на наставните курикулуми и создавање можности за нови продуктивни вработувања на воспитно-образовните кадри во Р. Македонија.

Во тој контекст, авторот предлага нова модуларна поставеност во едукацијата на современите воспитно-образовни кадри како неминовна парадигма на релацијата: теорија-практика на следните институции кои продуцираат современи воспитно-образовни кадри:

*Институт за педагогија
Институт за психологија
Педагошки факултети во РМ.*

Клучни зборови: МОДУЛАРНА ПОСТАВЕНОСТ, СОВРЕМЕНА ЕДУКАЦИЈА, ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ КАДРИ, ВОСПИТУВАЧИ, НАСТАВНИЦИ, СТРУЧНИ РАБОТНИЦИ, ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА, ИНСТИТУТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТИ.

1. Теоретски и практични предуслови за потребата од нова модуларна поставеност на институциите кои продуцираат современи воспитно-образовни кадри во Р. Македонија

Во досегашниот период во едукацијата на воспитно-образовните кадри во Р. Македонија се постигнати видни резултати. Но, во последниве најмалку 5 години евидентен е и сè поголемиот суфицит на дипломирани воспитно-образовни кадри и

сè поголемата колизија во преземањето на стручните ингеренции и компетенции кај одделни воспитно-образовни институции кои ги наведовме (најсвеж е примерот во отварање на нови студиски групи на Педагошкиот факултет во Штип за социјална педагогија и други групи, на Педагошкиот факултет во Битола на предметните групи за англиски-македонски јазик и други групи за странски јазици).

Неопходноста од воведување нови парадигми во современата едукација на воспитно-образовните кадри во Р. Македонија е условена и од следниве битни предуслови:

- перманентното зголемување на степенот и квалитетот на образованието, прифаќањето и реализирањето на современите едукативни трендови, како и високата стручност за компатибилност со европските и светски искуства во едукацијата на образовните профили: педагог, психолог, воспитувач и наставник;
- доследното применување на европскиот кредит трансфер систем во континуирано следење и унапредување на квалитетот на студирањето, унапредување на стручниот академски образовен профил на студентите и апликативната поврзаност со стопанството и нестопанството;
- компатибилноста на наставните степени и на студиските програми преку флексибилната и перманентна примена и евалвација на што поголем број изборни наставни предмети и подрачја во кои студентите би имале оптимални продуктивни можности во поконкретно специјализирање на образовниот профил и во рамки на реалниот професионален избор;
- практичната имплементација на Болоњската декларација со т.н. додаток кон дипломата (саплемент) како реална можност за зголемување на вработливоста на македонските и европските простори преку постојани перманентни и транспарентни промени во структурата на програмските курикулуми сообразно на конкретните стручни потреби од кадар на државата;
- неопходноста од перманентна современа обука на веќе профилираните воспитно-образовни кадри преку отварање на Центар за перманентно образование на ВО кадри во Р. Македонија, кој, за жал, сè уште го нема.

2. Предлог нова модуларна поставеност на Институтот за педагогија

Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје да биде исклучиво модуларно насочен на повидна и посеопфатна конкретизација на образовниот профил психолог во рамки на стручно-научната, советодавната, истражувачката и методичката дејност преку афирмирање на следниве стручни модуларни компетенции:

- предучилиштен педагог;
- училиштен педагог;
- социјален педагог;
- домски педагог;
- педагог на слободно време;
- футуролошки педагог;
- клинички педагог;
- специјален педагог;
- индустриски педагог (андрагог);
- семеен педагог;
- педагог – проектен истражувач;
- педагог за издавачка дејност;
- педагог за медиумска дејност;
- педагог за економика на образованието;
- педагог за училиштен и образовен менаџмент;
- педагог за ран детски развој;
- педагог за работа со талентирани деца;
- педагог – програмер и евалватор;
- педагог за перманентна обука на педагошките, воспитувачките и наставничките кадри.

Предлог нова модуларна поставеност на Институтот за психологија

Институтот за психологија на Филозофскиот факултет во Скопје да биде исклучиво модуларно насочен на повидна и посеопфатна конкретизација на образовниот профил психолог во рамки на стручно-научната, советодавната, истражувачката и методичката дејност преку афирмирање на следниве стручни модуларни компетенции:

- предучилиштен психолог;
- училиштен психолог;
- клинички психолог;
- индустриски психолог;
- социјален психолог;
- психолог за проектни истражувања;
- специјален психолог;
- психолог за професионално воспитување, информирање и советување;
- психолог за издавачка дејност;
- психолог за медиумска дејност;
- психолог за ран детски развој;
- семеен психолог;
- психолог за педагошко водство;
- психолог за советодавна работа со возрасни лица;

- футуролошки психолог;
- психолог за работа со талентирани деца;
- психолог за кариерен развој;
- психолог за деловен менаџмент;
- психолог за перманентна обука на психолошките, воспитувачките и наставничките кадри.

**4. Предлог на заеднички двопредметни студии на образовниот профил:
ПСИХОЛОГ-ПЕДАГОГ со повеќе модули**

Студентот според интересот го избира соодветниот блок на модуларни изборни предмети од вкупно понудените 10-те модули, т.е. по 2 предмета во секој семестар во сите 8 семестри, со по минимум 16 изборни наставни предмети (како додаток кон дипломата со избраниот модул како специјалност) по следниов редослед:

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 1 (модул: Проектен истражувач)

- антропологија;
- акциони истражувања;
- образовна технологија;
- етика;
- партнерство со владин и невладин сектор;
- граѓанско и мултикултурно образование;
- социјална психологија;
- високошколска педагогија;
- квантитативни и квалитативни истражувања;
- психолошки и педагошки школи и правци;
- проектни активности во невладиниот сектор;
- социјална педагогија;
- менаџмент на општествени промени;
- управување со човекови ресурси;
- културологија;
- родов концепт.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 2 (модул: Клинички психолог/педагог)

- невропсихологија;
- педагошка дијагностика;
- комуникациски вештини во клиничката практика;
- психодијагностика;
- психотерапија;
- музикотерапија;
- психопатологија кај децата, младите и возрасните;
- психофармакологија;
- психолошка дијагностика во клиничката практика;

- ментална хигиена;
- клиничка педагогија;
- асоцијативно пореметување во поведението кај децата и младината;
- основи на психотерапија и советување со теорија и практика;
- психотераписка работа со деца и адолесценти;
- методи на клиничка процена;
- интервенции во асоцијативно поведение (агресија, неадаптивност и насилство);
- социјални конфликти и нивно разрешување.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 3 (модул: Програмер, евалuator, советник, обучувач)

- аксиолошки основи на образованието со основи на образовната политика;
- училишен курикулум со училишна и педагошка документација;
- планирање во ВО установи;
- перманентно образование;
- андрагогија;
- екстерна и интерна евалуација на знаењата;
- професионално информирање, воспитување, советување и ориентирање;
- курикулум на современата настава;
- економика на образованието;
- евалуација и процена на знаењата во воспитанието и образованието;
- современи педагошки и психолошки тенденции во едукацијата;
- историја на школството во Р. Македонија;
- професионални компетенции и стандарди на наставниците;
- докимолошки и дијагностички компетенции на наставниците;
- иновации во наставата;
- дидактичка докимологија.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 4 (модул: Предучилиштен/училиштен педагог)

- насочено-игровни, слободни и воннаставни активности;
- методички практикум за предучилиштен педагог;
- методички практикум за училиштен педагог;
- планирање на воспитно-образовна активност и наставен час;
- организација на воспитно-образовната работа во предучилишните установи и училиштето;
- методика на воспитната работа во градинката, училиштето;
- советодавно-инструктивна и истражувачка дејност на предучилишниот педагог;
- советодавно-инструктивна и истражувачка дејност на училишниот педагог;
- педагогија на слободното време;

- структурирање на локални, национални и интернационални стандарди на училишниот курикулум;
- теорија и методика на наставата;
- воншколска педагогија;
- алтернативни детски градинки и училишта;
- креативни вежбовни работилници;
- техники и методи на советодавна работа на предучилишниот и училишниот педагогот;
- мали истражувања на предучилишниот и училишниот педагог.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 5 (модул: Предучилиштен/училиштен психолог)

- методички практикум за предучилиштен психолог;
- методички практикум за училиштен психолог;
- психологија на адолесценција;
- курикулум на додатната настава;
- советодавно-инструктивна и истражувачка дејност на предучилишниот психолог;
- советодавно-инструктивна и истражувачка дејност на училишниот психолог;
- психоллингвистика;
- тестирање (современи модели и апликации на тестови);
- детско креативно творештво (креативни работилници);
- методологија на училишниот курикулум на современото училиште;
- екстерно и интерно вреднување на училишниот курикулум;
- современ пристап во истражувања за мотивацијата за учење;
- личноста и интелектуалните компетенции на детето, ученикот, наставникот, родителот;
- современи наставни средства;
- современи наставни стратегии;
- мали истражувања на предучилишниот и училишниот психолог;
- примена на тестови на знаење по одделни наставни предмети.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 6 (модул: Медиумски едукатор)

- педагогија на медиумите;
- медиумска комуникација во функција на едукацијата;
- отвореноста на ВО институции кон медиумите;
- културологија;
- славјанство;
- детско народно творештво;
- аудио-визуелна мултимедијска комуникација во воспитанието и образованието;

- филмот во едукацијата;
- детски радио и ТВ емисии;
- религијата и медиумите;
- методика на медиумска комуникација;
- медиумска кампања;
- психологија на медиумите;
- општествено уредување на РМ;
- воспитната улога на мас-медиумите за училишната младина;
- ученички проекти во областа на мас-медиумите.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 7 (модул: Едукатор за здравствена и социјална дејност и рехабилитациски компетенции – социјален психолог-педагог):

- социјална педагогија;
- предучилишна и училишна хигиена;
- еколошко воспитание и образование;
- психологија на здравје;
- здравствено воспитание и образование;
- историски развој на социјалната и здравствената рехабилитација во РМ;
- плеј терапија;
- рехабилитација на деца и возрасни;
- игри и игровни активности;
- методика на музикотерапија;
- превентивни и ресоцијализаторски содржини и процеси;
- еколошка педагогија;
- психолошка процена на деца и возрасни;
- ментална хигиена;
- психолошко-педагошка комуникација;
- социјална психологија.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 8 (модул: Педагошко и деловно водство):

- педагошко водство во ВО установи;
- менаџмент во педагогијата (образованието);
- деловна психологија;
- структура и оперативни постапки во менаџментот;
- педагошка развојно-советодавна дејност во образованието;
- психолошка развојно-советодавна дејност во образованието;
- училиштен и одделенско-предметен менаџмент;
- управување и стручно педагошко-психолошко водство во детската градинка;
- управување и стручно педагошко-психолошко водство во основното училиште

- управување и стручно педагошко-психолошко водство во средното училиште;
- педагошкото водство и образованието на наставниците во ЕУ;
- здравствен менаџмент;
- психологија на управување;
- консултативна психологија;
- комуникациски вештини;
- ученичко досие (портфолио).

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 9 (модул: Индустриски психолог/педагог):

- избор и развој на кариера;
- деловна психологија;
- психологија на трговија и маркетинг;
- професионална селекција на кадри и процена на вработените;
- стресот на работа;
- инженерска психологија со ергономија;
- психологија на меѓучовечките односи на работа (управување);
- анализа на потребите за вештини и обуки;
- андрагошката улога и функција на наставникот;
- образование на лидери;
- етика на деловно комуницирање;
- предвидување на работното поведение и работната успешност;
- организациска психологија;
- професионални компетенции и стандарди во работата;
- разрешување на конфликти во организацијата, установата;
- процена на работните способности.

ИЗБОРЕН БЛОК БР. 10 (модул: Интеркултурен менаџмент):

- интеркултурна психологија;
- религија;
- етнопсихологија;
- основи на интеркултурна комуникација;
- правна психологија;
- интеркултурна педагогија;
- образовен мултикултурен менаџмент;
- воспитанието, образованието и психологија на религијата;
- интеркултурен курикулум на современото воспитание и образование;
- интеркултурното воспитување во детската градинка;
- интеркултурното образование на јазикот во основното училиште;
- интеркултурното образование во средното училиште;
- европски модел за демократско граѓанство;

- современи модели на културно живеење и соживот на различните етнички групи;
- интеркултурни компетенции на наставниците;
- интеркултурен менаџмент на општествени промени;
- внатрешно-групната поврзаност и национализмот;
- социјална реконструкција на етничките заедници;
- меѓукултурни истражувања за личноста на припадниците на етничките заедници;
- мултикултурна психотерапија.

ИЗБОРЕН БЛОК БР.11 (модул: Поливалентен образовен профил психолог-педагог):

- антропологија;
- образовна технологија;
- граѓанско и мултикултурно образование;
- социјална психологија;
- социјална педагогија;
- невропсихологија;
- историја на психолошките и педагошките идеи;
- перманентно образование;
- андрагогија;
- професионална ориентација;
- докимологија;
- правата на децата;
- теорија и методика на наставата;
- културологија;
- славјанство;
- религија;
- основи на интеркултурна комуникација;
- психолошко советување.

5. Предлог нова модуларна поставеност на Педагошките факултети во РМ

5.1. Во контекстот на веќе наведеното, предлагаме вкупно 14 нови модули на Педагошките факултети во рамки на постојните студиски групи за предучилишно воспитување и одделенска настава:

- 1.1. Модул англиски јазик за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.2. Модул информатика за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;

- 1.3. Модул за рано препознавање и рана идентификација на деца од предучилишна и раноучилишна возраст (методичка конкретизација на центрите за детско творештво и додатната настава);
- 1.4. Модул еколошки едукатор за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.5. Модул музички кореограф и инструменталист за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.6. Модул ликовен дизајнер и сценограф за деца од предучилишна возраст;
- 1.7. Модул проектно-едукациски истражувач за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.8. Модул бибиситер(ка) за деца од јаслена возраст;
- 1.9. Модул домски едукатор за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.10. Модул комуникациско-медиумски едукатор за деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.11. Модул едукатор за спортска рекреација на деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.12. Модул здравствен едукатор со деца од предучилишна и раноучилишна возраст;
- 1.13. Модул едукатор за деца во билингвални и мултиетнички средини;
- 1.14. Модул едукатор за деца во комбинирани одделенија во рурални средини.

5.2. Освен наведената предлог нова модуларна поставеност во рамки на постојните студиски групи: Предучилишно воспитување и Одделенска настава, Педагошките факултети во Р. Македонија би требало да бидат исклучиво насочени и кон богатите методички традиции на мошне успешните поранешни Педагошки академии кои освен предучилишно воспитание и одделенска настава, имаа и предметни студии. Токму во тој контекст е и иднината на досегашните Педагошки факултети во земјата преку отварање и на двопредметни студиски групи, но само за модулот наставници по следниве студиски групи:

- историја-географија;
- математика-физика;
- биологија-хемија;
- училиштен библиотекар;
- современ курикулум за работа со надарени деца.

6. Заклучок

Сето наведено е во сооднос со Болоњската декларација за постигнување на максимална отвореност, флексибилност и апликативност на студиските програми за

студентите како во македонски, така и во европски рамки. Педагошките факултети во РМ кои продуцираат во досегашниот период најмногу високостручни кадри ќе мораат модуларно и системски да се престојат поради големиот број невработени воспитувачи и одделенски наставници во Р. Македонија. Законска регулатива во брзо и практично имплементирање на сите наведени модули на образовните профили: педагог и психолог во систематизациите на стопанските и нестопанските институции во нашата држава во смисла на поагресивно афирмирање и вработување на стручните профили: педагог и психолог не само во сферата на воспитанието и образованието, туку и во здравството, клиниките, социјалната заштита, агенциите за вработување, стопанските субјекти, бизнис секторот, министерствата, бироата за развој на образованието, владиниот и невладиниот сектор итн. На овој начин не само што би се отвориле нови работни места за мошне потребните образовни профили: педагог и психолог, туку и повидно би се зголемил и бројот на новозапишани студенти на наведените студиски групи на Институтите за педагогија и психологија во РМ.

Перманентната современа обука на веќе профилираните стручни воспитно-образовни кадри и наведениот предлог нова модуларна поставеност, да бидат исклучиво координирани преку користење на заедничките стручни ресурси на Институтите за педагогија и психологија и Педагошките факултети во РМ преку отварање и отпочнување со работа на Центар за перманентно образование на воспитно-образовните кадри во Р. Македонија. На овој начин би се остварила како повидна рационализација и помаксимална искористеност на постојниот наставно-научен кадар, така и повидно би се зголемиле можностите за поголема вработливост на македонските простори на воспитно-образовните кадри во Р. Македонија.

Користена литература

- Greene, B. (1996.). Nove paradigme za stvaranje kvalitetne škole. Zagreb: Alinea.
- Zgaga, P. (2003), Bolonjski process in nacionalna visokoskolska strategija: Vesnik, letnik 34 (8-10), 3-9, Ljubljana: Univerzitet Ljubljana.
- Михајловски, В. (2009), Современ приод во менаџирањето со едукативните ресурси во Р. Македонија, бр. 3, Скопје: Просветно дело.
- Подкоњак, Н. (2003), Како до ефикаснијег и квалитетнијег студирања („Болоњски модел“), Научни скуп са меѓународним учешчем „Образовање и усавршавање учитеља“, Ужице: Учитељски факултет.
- Ругељ, Ј (2006), Кредитен систем на студирање, Љубљана: Педагошки факултет.
- Стоименов, С. (2002), Потребен пристап кон нови концепции во едукативниот систем за високо образование во Европа, Скопје: Природно-математички факултет.

Vladimir Mihajlovski
International Slavic Institute – Sveti Nikole
Republic Macedonia

NEW PARADIGM IN EDUCATION FOR THE EDUCATIONAL STAFF IN REPUBLIC OF MACEDONIA

Abstract:

*In this paper the author proposes a new modular structure in modern and quality education of educational staff in function of greater compatibility of the study programs implemented in the European and other world places and the specific needs of labour-market, i.e. applicable connection with commercial and non-commercial activities that impose more inventive educational and information technology. The main aim of this paper is to contribute to improve the **quality of the modern education for** nursery school teachers, teachers and educational experts through permanent and transparent changes in the structure of the teaching curricula and to create new opportunities for new productive employment of educational personnel in the Republic of Macedonia.*

In this context, the author proposes new modular structure of education in the modern education of the modern educational staff as inevitable paradigm of the correlation: theory-practice of the following institutions which produce contemporary educational staff:

- 1. Institute of Pedagogy*
- 2. Institute of Psychology*
- 3. Pedagogical Faculties in R.M.*

Key Words: *MODULAR STRUCTURE, MODERN EDUCATION, EDUCATIONAL STAFF, NURSERY SCHOOL TEACHERS, TEACHERS, EDUCATIONAL EXPERTS, INSTITUTE OF PEDAGOGY, INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, PEDAGOGICAL FACULTY.*

Jasmina Romanova
Republic of Macedonia

THE NEED AND IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING IN CONTEMPORARY SOCIETY

Abstract:

The idea of lifelong learning is not a new one. Its beginnings can be seen since the period of Ancient Greece. Socrates, Plato and Aristotle all spoke of the importance of the intellectual development and the use of one's mind throughout life. Today the concept of lifelong learning is very popular because with the continuous development of science and technology the amount of knowledge is constantly increasing and existing knowledge is becoming old-fashioned. Constant acquisition of new knowledge is necessary so people can respond to the demands of contemporary society. After the end of formal education, learning does not stop. Knowledge that was gained during the formal education loses its actuality, therefore its transformation and replenishment is needed. As science and technology are developing, the workplace, qualifications and competencies that are needed for successfully performing work duties and employment in general, are changing as well. In other words, there is a need for lifelong learning. It is a key factor for increasing the level of knowledge in people, training them to perform various tasks in their life, increasing social productivity, easier employment, providing equal opportunities, social inclusion and improving the quality of life.

Keywords: *LIFELONG LEARNING, KNOWLEDGE, CONTEMPORARY SOCIETY, QUALIFICATIONS, COMPETENCIES, EMPLOYMENT, TRAINING.*

“Anyone who stops learning is old, whether at twenty or eighty. Anyone who keeps learning stays young.”

- Henry Ford

Roots of the concept of lifelong learning

The concept of lifelong learning is not at all a new concept, since its roots go back to the works of the Ancient Greek philosophers. Socrates, Plato and Aristotle are pioneers in their analyses on the importance of the intellectual development. For example, Plato and Aristotle described the process of learning of the philosophers that spread throughout the life, and both of them stress the significance of shaping children from a very early age, the significance of stories, music, as well as gymnastics in order for the body to take shape.

Plato's philosophy is studied to the end of life, while Aristotle puts more emphasis on reading, writing and drawing. In addition, the Greek idea of *paidea* includes development of sets of dispositions and abilities that enable and motivate the individual for continuous learning. According to the philosophers of Ancient Greece, lifelong learning was reserved for the elite social class (Bosco, 2007).

Except for Ancient Greece and China and India, in the ideas of the humanists and neohumanists in the Christian culture, there are also ideas of lifelong learning. But the idea for lifelong learning was for the first time fully articulated in the previous century, in 1929, by Basil Yeaxlee. Yeaxlee and Eduard Lindeman set the foundations for understanding education as a continuous process that takes place in everyday life (Smith, 1996, 2001). Lindeman, relying on his friend and colleague John Dewey, stated that education is life: "The whole life is learning, therefore education can have no ending" (Lindeman, 1989: 4-5).

What is lifelong learning?

Lifelong learning has many definitions. The term "lifelong learning" itself tells us that it concerns learning that lasts to the end of one's life, and begins from birth. It is a process through which individuals acquire knowledge, skills and values. It is however acquired through formal education, specific training and personal development. Lifelong learning enables the citizens to make a positive contribution to upkeeping their environment, society and economy (Lugg, 2000). One of the definitions of lifelong learning is: "All the activities of learning that are done in the course of life, with the aim of improving knowledge, skills, competencies, with a personal perspective or a perspective connected to employment" (ESAE, 2007). This means that learning cannot be limited only to learning in institutions. Learning takes place all the time during one's life, and in different life situations. Thus knowledge is acquired at the workplace, as well as in one's free time.

Lifelong learning is meant for: acquiring and building on all types of abilities, interests, knowledge and qualifications of the preschool years up to post pension. That promotes the development of knowledge and competencies which would allow each person to adapt to the knowledge-based society, and to actively participate in all the spheres of social and economic life, to undertake larger control over their future (ESAE, 2007).

Implications on contemporary society

In the contemporary society many large and quick changes take place. With the help of digital technology, constant transformation is allowed of every aspect of people's life. The exchange of information, goods and services takes place on a world level, and communication allows for expanding the cultural horizons of people. Because of the freedom of the person, which is at its highest level, he/she can choose on their own, direct their life, and use all the possibilities that are given to them. But in contemporary society,

people are also faced with large risks and unexpected situations, not always making the correct choice.

Due to the rapid development of science and technology, work places are also changing. Some professions wholly develop, and in their place there come new ones. With the mechanization of work, the human contribution is needed less and less in the production. With that, more workers are losing their jobs. In addition, the contemporary world is faced with an increase of the standard of life, meaning a fight for a better work place and a better life for people. With the development of science and technology, and the changing of qualifications, even education is being changed. The knowledge, skills and habits that are acquired in the youth do not last a lifetime; due to rapid changes they get old and become useless.

Contemporary society today is called a knowledge-based society. The knowledge and competencies are prerequisites for the economic growth of the society, and because of the inaccuracy of the economy, people's investing is becoming more and more important. On the other hand though, more and more social inequality and social exclusion appear.

The need and importance of lifelong learning

The need for lifelong learning today is obvious. All the previously mentioned issues that contemporary society carries with itself can be solved only by a well organized and quality education. The education that is acquired in the youth is only a basis for further education that is acquired throughout life. This is exactly why the quality of education in the youth is very important, i.e. the quality of the formal education. But also, the education acquired in the youth becomes less relevant and because of this its verification, addition and transformation is needed. This is exactly why lifelong learning is needed. No matter whether it will be institutionalized or not, the benefits of lifelong learning are priceless.

It is more difficult for adults to reenter the processes of learning. If people have an unpleasant experience connected to learning in their early years, then during the course of their lifetime they will not like to learn. The larger and more obvious the benefits from learning, the higher the possibility for including people in the process of lifelong learning. In addition, people will not like to continue to learn if they cannot financially afford it or if the learning is not accessible of different reasons, like location, the time when it takes places, the flexibility that the institution offers, etc. In order to continue with learning, people must have strong motivation and be offered big learning opportunities. If people consider that what they learn is important and useful for them and for their career, then they will enter the process of learning more easily.

The developed countries already have developed systems for lifelong learning. The developing countries are still developing those systems because they are a guarantee for the growth of the country on an economic, social and cultural plane. In the past, the developing societies took care of the education of the adults, but nowadays the developed societies take care of the education of the adults, because in that way they keep up their development. According to the European Commission, the economic and social changes, the fast transition

of the knowledge-based society and the demographic pressures that derive from the society that is growing older in Europe, are all challenges that require a new approach towards education and training (ESAE, 2007). More and more people are staying in the educational process because of acquiring more qualifications and competencies so as to enter the labor market and meet the needs of the work, i.e. to acquire knowledge and competencies that will be appropriate in order to successfully participate in the contemporary society. With the acquisition of competencies and qualifications, the employability and adaptability of the citizens is increased, and this brings about higher competitiveness and dynamics in the contemporary society. Thanks to the constant acquiring of new knowledge and experiences that lifelong learning enables, people are given the chance to make more choices, but also the opportunity to choose well. They have open doors to the labor market, towards the building of a good career. In fact, lifelong learning is a key factor to push away the barriers that exist to enter the labor market, to decrease the inequality among people, as well as social exclusion. As soon as they enter the labor market, all the participants in the lifelong learning are given the chance to constantly move upwards and achieve satisfaction out of life and work.

Lifelong learning has a great role in the development of the economy, allows competition of the work force and is a prerequisite for success in the work. But lifelong learning cannot be limited to them. The benefit from lifelong learning is much deeper; the citizens acquire democratic values, they learn how to be tolerant, to respect others and to accept them. Lifelong learning contributes to the construction of a better society (ESAE, 2007). Another benefit from lifelong learning is the acquisition of the key competencies, which are: “transversal, multifunctional packets of knowledge, skills and behaviors that are needed by all the individuals for personal satisfaction and development, inclusion and employment (European Commission, 2004: 6). They allow the young person to acquire certain basic skills that will serve as a basis further down in their life and work.

There are eight key competencies that are needed to be acquired in a knowledge-based society, and they are the following:

1. Competence for native tongue communication;
2. Competence for foreign languages communication;
3. Mathematical competence and basic competencies for science and technology;
4. Digital competence;
5. Competence for learning how to learn;
6. Interpersonal, intercultural and social competencies, as well as civil competence;
7. Competence for entrepreneurship;
8. Competence for expression (European Commission, 2004: 7-8).

Aside from the major significance of education in the life of people, for providing larger competition between people, for finding a better work place, a better pay, for a better life of people in general, education is still at an unsatisfactory level. In Europe, the percentage of people with the highest level of school being high school between the ages of

26 and 64, in 2000, was 60.3. Even though the countries of the European Union are making efforts for a better education and for increasing the educational level, still around 150 million people are faced with a large risk of marginalization (European Commission, 20012: 6).

Conclusion

Lifelong learning has been talked about a lot and it will be talked about. Lifelong learning is becoming a part of the person's everyday life. It helps us to adapt to the changes that contemporary society carries with itself, but also to the everyday changes that are happening to us. Thanks to lifelong learning, people find their place in society, and learn how to handle problems that life brings them. In addition, lifelong learning is significant because people learn to work with the new technologies, to use them to their maximum, and we know that without them no work nor life can be imagined anymore.

Lifelong learning helps people to fully develop their own abilities and qualities. In part, the able ones discover themselves and develop in the formal education, but in the course of their life with further learning and experience they fully develop. In addition, lifelong learning helps to further develop and acquire new competencies and qualifications that are a condition to enter the labor market and higher competition. Lifelong learning is important also because it creates curious minds that are hungry for new knowledge, thus increasing their wisdom. That helps the society to handle social exclusion and inequality. It is very important for all people to have the chance to learn, no matter the social, material status, religion, skin color and nationality, and no matter their acquired educational level. Every person has the right to a second chance if, no matter the reason, they did not achieve to acquire a certain educational qualification.

The implications on the contemporary world impose changes to be made in society, the health sector and education. The changes in education should be in the following directions: work should be done on the attractiveness of adult education, the school programs should be adapted to the needs of the adults, the motivation of the adults should be higher in order for them to be included in the educational process, the age of the participants should be adapted to and flexible according to time, etc. This way, the participation of the adults will increase in the processes of lifelong learning, and their satisfaction from learning will be increased. The countries should always put efforts into the branching of the systems of lifelong learning, for building a tradition of lifelong learning whose characteristics will be competitiveness, attractiveness, quality, flexibility, contemporaneity and movement towards the needs of the participants.

References

- Bosco, J. (2007). *Lifelong Learning: What? Why? How?* <<http://homepages.wmich.edu/~bosco/docs/LifelongLearning-2.pdf>>
- ESAE. (2007). *What is Lifelong Learning? The View from the European Commission.* <http://www.esae.org/articles/2007_08_005.pdf>
- European Commission. (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme: Working Group B "Key Competencies".* <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>>
- (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>>
- Lindeman, E. (1989). *The Meaning of Adult Education.* Redistributed ed. New York: New Republic.
- Lugg, M. (2000). *Learning for the Future - A Report on Lifelong Learning in Newcastle.* <http://www.newcastle.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/4943/lifelong_learning_network03_06.pdf>
- Smith, M. K. (1996, 2001). *Lifelong Learning: The Encyclopedia of Informal Education.* <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>>

Јасмина Романова
Република Македонија

ПОТРЕБАТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА ДОЖИВОТНОТО УЧЕЊЕ ВО СОВРЕМЕНОТО ОПШТЕСТВО

Апстракт

Идејата за доживотното учење не е нова. Уште од Античка Грција се сретнуваат нејзините почетоци. Сократ, Платон и Аристотел зборувале за значењето на интелектуалниот развој и за користењето на умот во текот на животот. Денес концепцијата за доживотно учење е многу популарна, бидејќи со непрекинатиот развој на науката и технологијата, количината на знаења постојано се зголемува, а веќе постоечките знаења застаруваат. Се јавува потреба од постојано стекнување нови знаења за да можат луѓето да одговорат на барањата на современото општество. По завршувањето на формално стекнатото образование, не престанува учењето на човекот. Знаењето кое е стекнато во текот на формалното образование се дезактуелизира, па потребна е негова трансформација, надополнување. Како што се развива науката и технологијата се менуваат и работните места, како и квалификациите и компетенциите кои се потребни за успешно извршување на работните задачи и за вработување воопшто. Со други зборови, се наметнува потребата од доживотно учење. Доживотното учење е клучен фактор за зголемување на нивото на знаења кај луѓето, за нивно оспособување за извршување на најразлични животни задачи, за зголемување на општествената продуктивност, за полесно вработување, за обезбедување на еднакви можности, социјално вклучување и за подобрување на квалитетот на животот.

Клучни зборови: ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ, ЗНАЕЊЕ, СОВРЕМЕНО ОПШТЕСТВО, КВАЛИФИКАЦИИ, КОМПЕТЕНЦИИ, ВРАБОТУВАЊЕ, ОСПОСОБУВАЊЕ.

„Секој кој престанува да учи е стар, без разлика дали има дваесет или осумдесет години. Секој кој продолжува да учи останува млад.“

- Хенри Форд

Vanya Bozhilova

University “St. Kliment Ohridski” - Sofia, Faculty of Education
Republic of Bulgaria

LIFELONG LEARNING – A COMPREHENSIVE CONCEPT FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT OF COMPETENCES OF ADULTS

Abstract:

Education and training have always been described as basic conditions for human development. The educated person has a greater potential to be in control and find suitable solutions in situations that make one feel insecure – unemployment, disease, incapacitating condition, retirement, decreased employability, social misery, etc. Such a person is self-confident, aware of one’s own gifts, talents and skills, and understands that it is necessary to develop them and to unfold one’s full potential in the realization of creative solutions. The educated person takes an active role in the production of goods as well as in one’s personal development as an individual and a professional by improving the quality of one’s knowledge and skills and by actively participating as a citizen of the society. Today’s society is an information and knowledge-based society, and its expansion poses the challenge of the “human factor development”, based on four pillars: learning to know and understand; learning to do particular tasks; learning to form the skills needed to live together and get along with the others; learning to be - to survive and achieve personal growth. According to the author, realizing that one can develop throughout one’s lifetime and becoming familiar with the means for accomplishing this stand at the basis of the concept of lifelong learning. Providing the perspectives and arguments of various European researchers, this article puts special emphasis on the ideological foundations of lifelong learning. The author accepts that creating opportunities for lifelong learning and being aware of the importance of learning as a means of developing human abilities reveal the potential of today’s society to build a unified educational space, where education and learning are viewed through the prism of their interdisciplinary nature. The ideological foundations of lifelong learning are presented through the research of J. Bjornavold and D. Collardyn on unintentional learning; of M. Knowles on self-directed learning; of J. Branford, D. Brown and A. Cocking on learning-understanding, which is directed to rationalizing the mechanisms for structuring the information and the contextual importance of knowledge and skills; of L. D. Fink on active learning, which is dialogic and interactive, combining experience and dialogue; of S. Brookfield on self-oriented learning, dependent on and directed by a learning person’s interests and needs; of D. Kolb on experiential learning, based on concrete experience, reflective observation, followed by abstract conceptualization and active experimentation, and others. Creating opportunities

for learning for all people in practice means taking into consideration that every person has their own individual way of developing and learning in line with their needs and interests throughout the different stages in their life. What, how and where one learns vary among different people and depend on their projects for the future and their personal growth. This gives the author a reason to distinguish the huge humanistic charge of lifelong learning.

Key words: *LIFELONG LEARNING, EDUCATION, HUMAN DEVELOPMENT, HUMANISM, INTERDISCIPLINARITY.*

Since the 1970s, the interest in the opportunities for human development and improving the individual's potential has grown immensely. However, placing people in the center of the social processes could indicate, on the one hand, the society's aspiration for humanization (the measure of importance is what is significant for every individual and for the society as a whole), and on the other hand – a crisis of human values (humankind and humanity are lost in the material aspect of life). This ambiguity in the search for human dimension in modern times has an impact on the development of the concept of continuing education and lifelong learning.

Researchers in the field of continuing education distinguish different aspects of learning as an ongoing activity throughout one's life. Lifelong learning can be defined as "all learning activity, undertaken throughout one's life with the aim of improving one's knowledge, skills and competences, within a personal, civic, social and/or employment-related perspective." (Catanski, 2003: 7).

According to Patricia Cross, "lifelong learning means self-directed growth. It means understanding yourself and the world, acquiring new skills and powers, investment in yourself, the joy of discovering how something really works, the fun of creating something – alone or with other people" (Gjorova, 1998: 53).

UNESCO's international conferences on adult education put a special emphasis on lifelong education and learning, which should "give opportunity to all people for full development of the personality", whereupon children, adolescents and adults of all ages would be able to develop their potential (Global Report on Adult Learning and Education, 2009).

The necessity for developing various opportunities for encouraging people to learn comes as a direct result from the notion that learning is not limited within the classrooms in a school or the lecture halls in a university. The privilege to learn does not belong to children alone. Nowadays, "a learning society" is the society that looks for the purpose of human activity in "the many faces of global interdependence, in the universal communication of an uncertain world, swaying between the local and the global" (Delor et al, 1997). To be able to understand the world and "the Other", the person of today has to know oneself first and develop one's competences. Contemporary progress means not only economic growth, but human development as well. "Economic growth is insufficient to guarantee human development, first by inequality, and second, the high cost that it has had on the

environment and employment” (Delor et al, 1997: 73). The price of progress would be too high for humankind, if conditions are not set up for expanding the individual opportunities for choice-making, and if the human factor is considered only as the means, as a part of the production cycle, and not as a goal on its own.

“Human development [...] analyses all the issues in society – whether economic growth, trade, employment, political freedom or cultural values – from the perspective of people. It thus focuses on enlarging human choices” (Human Development Report, 1995: 12). Therefore, understanding that a person needs to develop throughout one’s life is the first condition for lifelong learning, and knowing the mechanisms how to achieve it is the premise of its realization in practice.

Lifelong learning has to be available to all citizens, although its content, the way and the environment where it takes place may vary in accordance with the different categories of learners. Lifelong learning includes activities for updating basic skills or acquiring new knowledge and competencies in order to get a new job (“second chance”), for gaining new professional opportunities, as well as for providing learning opportunities to those who are already advanced in a certain field. Seen as an integral concept for continuous improvement of one’s knowledge, skills, competences and potential to be a complete person, professional and a citizen of the society, lifelong learning includes the opportunities for:

1. receiving basic education;
2. upgrading an already acquired educational degree and/or qualification;
3. vocational retraining;
4. additional learning activities that do not provide an educational degree and/or qualification;
5. informal learning.

The concept of lifelong learning is closely related to the concept of continuing education and continuous professional development, which are based on people’s freedom to choose among different opportunities to learn at any time throughout life, and also on the opportunities for acknowledgement of educational accomplishments, regardless of how and where they have been achieved.

Lifelong learning has two main aspects: building relations between different systems, including the educational system, and setting up opportunities for lifelong learning at all life stages. In other words, the concept of learning in the context of lifelong learning includes not only the planned and structured educational activities at school and in other educational institutions, but also the learning which comes along with performing various activities – sport, cultural, voluntary, etc. The places where learning may take place are various – schools, universities, colleges, libraries, museums, cultural centers, sports clubs – and lifelong learning programs can be provided by non-governmental, business or private organizations.

An important part of lifelong learning is learning at the workplace. Whether taking place in the context of intra-firm or inter-firm education, or while performing the

daily tasks at the workplace, it is aimed at improving the employees' knowledge, skills and competencies.

The creating of opportunities for lifelong learning, as well as the understanding the importance of learning as a way of developing human competences reveal the potential of modern society to build an integrated educational environment where education and learning are viewed through the prism of their interdisciplinarity. By analyzing and taking into consideration the multispectral nature of the integrative tendencies in education today, S. Nikolaeva describes its effects, as follows:

- “integration of competences (versatility);
- utilizing a complex past experience (complexity);
- formation of an integral view of the world, the phenomena and the processes (integrity);
- integrating role positions in the individual and the group experience (multifunctionality);
- mastering different (alternative) approaches to understanding and reconstructing reality and its components (interdisciplinarity)” (Nikolaeva, 2008: 115).

The interdisciplinary nature of learning today is revealed most prominently in the learning outcomes. Years ago, all-round human development used to be considered as a global, complex goal of education. However, nowadays, learning is increasingly accepted as acquiring a particular conceptual knowledge, i.e. it is context-dependent and mediated by certain conditions. By learning and while learning, one has to:

- consider the different models for obtaining information;
- organize one's knowledge and be aware how the new information acquired builds upon the existing experience;
- develop one's insight with regard to how to use, how to apply what has been learned;
- improve one's capabilities of transferring new knowledge beyond the context within which it has been acquired;
- update important aspects of one's knowledge in situations where it has to be applied.

Achieving a long-lasting effect from lifelong learning, its sustainability and impact on the development of human competences throughout one's rational being define the parameters of the ideological foundations of lifelong learning. It is:

1. intentional learning – planned and organized as a part of the educational process;
2. non-intentional (incidental) learning – a specific way of perceiving, processing and applying in practice the information and experience gained (Bjornavold & Collardyn, 2004);

3. directed learning – directed and facilitated by people with pedagogical experience and experience in specific areas;
4. self-directed learning – internally driven motivation towards knowledge and self-perfection, improvement of one’s skills and competences (Knowles, 1984);
5. learning with understanding – oriented to making sense of the mechanisms for structuring the information and the contextual importance of the knowledge and skills (Branford et al, 2000);
6. active learning – dialogic and interactive, combining experience and dialogue (Fink, 1999);
7. effective learning – oriented to applying the knowledge and skills;
8. learner-oriented, depending on and driven by the learner’s interests and needs (Brookfield, 1983);
9. interactive learning, based on interactions between the individual and the environment – human or material one; built on dialogue and cooperation (Gjorova & Bozhilova, 2006);
10. empirical learning (experiential learning), which is based on a concrete experience, its observation and reflection, followed by abstract conceptualization and active experimentation (Kolb, 1984);
11. research learning, which develops one’s intellectual potential;
12. cooperative learning, which develops one’s intercultural competence (Holt, 1993);
13. creative learning, where one uses one’s heuristic abilities to discover, relate and interpret the phenomena in the environment.

The complexity, the interdisciplinarity and the multifunctionality of lifelong learning provide grounds for distinguishing two conditions for its realization:

1. creating opportunities for acquiring knowledge, skills and competences, and for developing one’s capabilities and interests throughout one’s life;
2. evaluating and validating the outcomes of learning in various contexts:
 - learning in the process of education at school, at the university or other educational institutions;
 - learning at the workplace;
 - learning, while being engaged in everyday activities, together with family and friends.

This will allow a person to adapt in the most beneficial way to the requirements of the society they live in, it will provide the person with opportunities for active participation in all the spheres of social and economic life, and will “empower” the person to further master the ability to direct and control their future development.

Developing learning opportunities for all practically means that it has to be taken into consideration that every person has their own individual way of development and learning, corresponding to their needs and interests at the different stages of their life. What,

how and where one learns vary among different people and depend on people's projects for the future and their personal development. This highlights the significant humanistic charge of lifelong learning, which:

1. contributes to personal growth and development of human potential;
2. allows a person to take part in building one's own knowledge;
3. helps for the development of independent individuals who take responsibility for their own progress;
4. contributes to the formation of mechanisms and instruments that facilitate and stimulate one's learning – such as consulting, supervising, mentoring, etc.;
5. develops one's skills to experiment, discover and research, to collaborate with other people, to self-evaluate oneself, to be creative;
6. improves one's self-esteem and confidence in their potential and makes them more aware and more responsible for their future;
7. contributes to the development of mechanisms for evaluating everything one has learned or acquired as a skill or a competence – validation mechanisms;
8. provokes people to consider all their activities as a way of gaining new knowledge that increases their capacity to handle different situations and derive a positive experience;
9. views human life as a sequence of events that are important to the person and develop their potential.

The humanistic foundations of lifelong learning are revealed even more distinctly through the process of setting up conditions for the development of people who have difficulties or drop out of the formal education system, people with educational and social deficiency. The development of programs, providing a "second chance", as well as the validation of competences acquired through informal learning, are significant indicators for the society's awareness of people's needs and their development towards fulfillment. However, the creation and application of such opportunities relies on the presence of explicit engagement of the state with its different institutions, on the interaction with business and related organizations, as well as on people's conscientiousness, voluntary and active spirit, on their personal willingness for improvement, prosperity and success. Lifelong learning is active people's learning, learning for stimulating activity and learning through activity.

The practical dimensions of this concept place education and learning in the center of social life's progress in all its aspects – education and training of specialists, scientific work and research, employment and professional development, free time and recreation, business and enterprise, etc. Learning becomes a symbol of development and self-development, a way (an idea) of constituting the relations and the complex interdependence of all activities in a person's life. These concepts find their practical interpretation and argumentation in contemporary political decisions on a European and national level.

References

- Bjornavold, J., & Collardyn, D. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education, 39* (1).
- Bozhilova, V. (2011). *Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните*. Габрово: Екс-прес.
- Branford, J., Brown, D., & Cocking, A. L. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D. C.: National Academy Press. [Executive summary, XV].
- Brookfield, S. D. (1983). *Adult Learning, Adult Education and the Community*. Milton Keynes Open University Press.
- Catanski, Ch. (2003). Основни положения за разработване на национална стратегия за учене през целия живот. *Е-обр@зование, 6*.
- Delor, Zh. et al. (1997). *Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образование на XXI век пред ЮНЕСКО*. София.
- Fink, L. D. (1999). *Model of Active Learning*. Reprinted with permission of the University of Oklahoma Instructional Development Program, July 19, 1999.
- Gjorova, V. (1998). *Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастните*. София.
- Gjorova, V., & Bozhilova, V. (2006). *Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова*. София.
- Global Report on Adult Learning and Education*. (2009).
<<http://www.unesco.org/en/confintea-vi/grale>>
- Holt, D. D. (1993). Cooperative Learning for Students from Diverse Language Backgrounds: An Introduction. In D. D. Holt (Ed.), *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity* (pp. 1-8). Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Human Development Report*. (1995). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.). Houston.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Nikolaeva, S. (2008). *Неформално образование: Философии, теории, практики*. Габрово: Екс-прес.

Вања Божилова

Универзитет „Св. Климент Охридски” - Софија, Факултет за образование
Република Бугарија

ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ - СЕОПФАТЕН КОНЦЕПТ ЗА КОНТИНУИРАНО ПОДОБРУВАЊЕ НА КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА ВОЗРАСНИТЕ

Апстракт

Образованието и обучувањето отсекогаш биле дефинирани како основни услови за човековиот развој. Образованата личност поседува поголем потенцијал за контрола и пронаоѓање на соодветни решенија во ситуации во кои се чувствува несигурна - невработеност, болест, онеспособеност за работа, пензионирање, намалена можност за вработување, општествена несреќа, итн. Таквата личност е самоуверена, свесна за своите дарби, таленти и вештини, и разбира дека е потребно да ги развива и да го открие сиот свој потенцијал при барањето на креативни решенија. Образованата личност зема активно учество во создавањето на доброта, како и во својот личен развој како индивидуа и професионалец, преку подобрување на квалитетот на своето знаење и вештини и со активно учество како граѓанин во општеството. Денешното општество претставува информациско општество базирано врз знаење, и со своето проширување го поставува предизвикот на „развојот на човечкиот фактор“, базиран врз четири столба: учење за да дознаам и разберам; учење за да извршам одредени активности; учење за да ги оформам вештините потребни за соживот и пријателство со другите; учење за да постојам - за да преживеам и постигнам личен развој. Според авторката, сфаќањето дека можеме да се развиваме во текот на животот и да ги осознаеме начините за постигнување на оваа цел претставуваат основата на концептот за доживотно учење. Преку опишување на гледиштата и аргументите на разни европски истражувачи, оваа статија посебно ги нагласува идеолошките основи на доживотното учење. Авторката прифаќа дека создавање можности за доживотно учење и да се биде свесен за важноста на учењето како начини за развивање на човечките способности го откриваат потенцијалот на денешното општество да изгради единствен простор за образование, каде образованието и учењето се разгледуваат преку призмата на нивната интердисциплинарна природа. Идеолошките основи на доживотното учење се презентирани преку истражувањата на Ј. Бјорнаволд и Д. Колардин за ненамерното учење; преку М. Ноулз за учење насочено кон себе; преку Ј. Бранфорд, Д. Браун и А. Кокинг за учење-разбирање, кое е насочено кон рационализирање на механизмите за структурирање на информациите и контекстуалната важност на знаењето и вештините; преку Л. Д.

Финк за активно учење, кое е дијалогско и интерактивно, комбинирајќи го искуството и дијалогот; преку С. Брукфилд за себе-ориентирано учење, кое зависи и е насочено од интересите и потребите на човекот кој учи; преку Д. Колб за учење преку искуство, базирано врз конкретно искуство, рефлексивно набљудување, и проследено меѓу другото со апстрактна концептуализација и активно експериментирање. Создавање можности за учење на сите луѓе во практика значи да се земе предвид дека секој човек поседува свој индивидуален начин на развивање и учење во сооднос со своите потреби и интереси во текот на различните фази во нивниот живот. Што, како и каде човекот учи варира кај сите луѓе и зависи од нивните планови за иднината и нивниот личен развој. Ова претставува причина да се оддели големата хуманистичка замисла од доживотното учење.

Клучни зборови: ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ЧОВЕЧКИ РАЗВОЈ, ХУМАНИЗАМ, ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ.

Snežana Mirkov

Institute for Educational Research - Belgrade
Republic of Serbia

ULOGA UČENJA UČENJA I RAZLIČITIH TIPOVA ZNANJA U RAZVIJANJU KONCEPTA DOŽIVOTNOG UČENJA

Apstrakt:

Predstavljen je razvoj koncepta celoživotnog učenja na osnovu pregleda niza izveštaja i publikacija. U strategiji za doživotno učenje odvojeno se tretira profesionalna aktivnost i individualno učenje. Naglašena je distinkcija između termina „doživotno obrazovanje“ i „doživotno učenje“. Polazeći od definicije koncepta doživotnog učenja OECD, na osnovu analize konceptualizacija doživotnog učenja u različitim zemljama izvedeni su zajednički elementi. Iako su definicije slične, interpretacije zavise od različitih strategija i politika koje se sprovode. Među glavnim ciljevima evropskog referentnog okvira je identifikovanje i definisanje ključnih kompetencija neophodnih za lično ispunjenje, ulogu aktivnog građanina, socijalnu koheziju i mogućnost zapošljavanja. Znanja, veštine i stavovi povezani su sa učenjem učenja, jednom od ključnih kompetencija. Smisao obrazovanja je u osposobljavanju za učenje tokom čitavog života, što uključuje razvoj sposobnosti i konstrukciju znanja. U izgrađivanju kompetencija koje omogućavaju dalje učenje, konstruisanje i primenu znanja važno je podsticanje samoregulacije u učenju i razvijanja kritičkog odnosa prema znanju. Stav orijentisan na učenje i spremnost za učenje novih veština podržavaju druge kompetencije. Različite dimenzije znanja (deklarativno-konceptualno, proceduralno i druga) povezane su sa dimenzijama kognitivnih procesa. Individualizacija se zasniva na potrebi da se nauči ne samo nešto, već i kako i zašto. Pod uticajem konstruktivističke teorije učenja i nastave menjaju se uloge nastavnika i učenika, a učenje u školi i van nje se prepliću i postaju komplementarni. Govori se o sinergiji između dva tipa znanja – eksplicitnog (informacije – znati šta) i tacitnog (sposobnosti – znati kako). Smisao formulacije „ekonomija koja uči“ ogleda se u naglašavanju sposobnosti održavanja i kontinuiranog razvijanja tacitnog znanja. Analizirane su karakteristike znanja – transferabilnost, kapacitet za agregaciju i podložnost prisvajanju – kao i tumačenje veze između znanja i delovanja. Na osnovu razlika između tacitnog i eksplicitnog znanja i između individualnog i grupnog znanja izvedene su četiri kategorije znanja.

Ključne reči: DOŽIVOTNO UČENJE, UČENJE UČENJA, DIMENZIJE ZNANJA, TIPOVI ZNANJA, KARAKTERISTIKE ZNANJA, KATEGORIJE ZNANJA.

Razvoj koncepta doživotnog učenja

Razvoj koncepta doživotnog učenja može se pratiti od početka sedamdesetih godina prošlog veka. U pregledu stanja u obrazovanju Međunarodne komisije UNESCO za razvoj obrazovanja istaknuti su pravo i potreba svakog pojedinca da uči tokom čitavog života i povezanost formalnih i neformalnih konteksta u kojima se odvija učenje (Lifelong learning, 2000). Naglasak nije na tipu obrazovnog sistema, već na kvalitetu obrazovanja. Preporučena je veća fleksibilnost u prevazilaženju barijera koje su manje privilegovanim ljudima onemogućavale pristup obrazovanju. Istaknuta je potreba za većim učešćem učenika u upravljanju obrazovnim procesom. Razvija se model društva zasnovan na pojedincu sposobnom za analizu i preradu novih znanja. Upotrebljava se izraz „doživotno učenje“, koji odražava ideju lične odgovornosti pojedinca za sopstveni razvoj. Izraz „doživotno obrazovanje“ ukazuje na potrebu za prisutnošću javne politike i regulisanjem delovanja. Potrebno je razvijanje politike i obezbeđivanje resursa vezanih za formalne i neformalne sadržaje, kao i za aktivnosti koje pojedinci sami preduzimaju. Danas termin „doživotno učenje“ ima šire značenje, iako značenje koncepta nije ni potpuno razjašnjeno ni dosledno.

Koncept doživotnog obrazovanja definisan je u Delorovom izveštaju iz 1996. godine, u kome se ističe da u 21. veku obrazovanje pokriva sve aktivnosti koje ljudima u svim životnim dobima omogućavaju da stiču znanja o svetu, o drugim ljudima i o sebi (Lifelong learning, 2000). Kombinuju se četiri osnovna tipa učenja: „učenje da se zna“, „učenje da se deluje“, „učenje da se živi zajedno sa drugima“ i „učenje da se bude“. Celoživotno učenje u 21. veku je ključno za adaptaciju na rastuće zahteve tržišta rada i za bolje ovladavanje individualnom egzistencijom u promenljivim uslovima. U ovom izveštaju, naglasak nije na napredovanju u karijeri, već u mnogo ambicioznijoj formi ličnog rasta koji ljudi mogu ostvariti.

Ipak izgleda da u javnosti preovladava težnja da se doživotno učenje izvodi iz definicije OECD, koja se u većoj meri odnosi na napredovanje u karijeri. Prema ovoj definiciji, koncept doživotnog učenja obuhvata sve tipove individualnog i društvenog razvoja u svim u formalnim i neformalnim okruženjima (Lifelong learning, 2000). Ističe se značaj pripremanja i motivisanja sve dece od ranog uzrasta za učenje tokom čitavog života i potreba da se svim odraslima, zaposlenim i nezaposlenim, obezbede mogućnosti da obнове ili usavrše svoje veštine. Glavna uloga vlasti u obezbeđivanju, upravljanju i finansiranju sistema zamenjuje se modelima koji uključuju partnerstvo i podelu odgovornosti. Firme i učenici preuzimaju veću odgovornost. Bazično obrazovanje i dalje je usmereno na obezbeđivanje napredovanja u pravcu budućeg radnog života, ali stvarni naglasak je na oblicima obrazovanja i obuke odraslih, po završetku obaveznog obrazovanja.

Zemlje članice Evropske zajednice u nacionalnim dokumentima navode razloge zbog kojih je strategija doživotnog učenja neophodna i doprinose koji se očekuju od nje. Jedan od prioriteta je podsticanje mogućnosti zapošljavanja. Ciljevi i strategije definišu se na svakom nivou obrazovnog sistema. Na osnovu analiza podataka dobijenih od zemalja članica izvedeni su sledeći zajednički elementi (Lifelong learning, 2000): 1) Ljudi uče tokom svih perioda života. 2) Uključen je širok niz opštih, profesionalnih i ličnih veština. 3) Formalni sistemi obrazovanja i obuke i neformalne aktivnosti organizovane izvan tih

sistema imaju ulogu u saradnji javnog i privatnog sektora, naročito u obrazovanju odraslih. 4) Potrebno je oslanjanje na ono što je ostvareno u bazičnom obrazovanju, ali i pobuđivanje želje i motivacije ljudi za dalje, kontinuirano učenje. Iako među definicijama u različitim zemljama postoje sličnosti, strategije i politike koje se realno sprovode na svakom nivou obrazovanja u velikoj meri se razlikuju.

Učenje učenja kao ključna kompetencija

U procesu obrazovanja prepliću se izgradnja znanja i razvoj sposobnosti i umenja. Obrazovanje treba da obezbedi uslove za podsticanje razvoja i korišćenje sposobnosti, za konstrukciju takvih znanja koja omogućavaju dalje učenje i napredovanje i za njihovo korišćenje u učenju i radu tokom života. Naglasak je na generativnim i transfernim znanjima, na veštinama i sposobnostima za koje se očekuje da će biti relevantne u budućem školovanju i životu. Da bi se izgrađivale kompetencije koje omogućavaju dalje učenje, konstruisanje i primenu znanja, potrebno je podsticanje regulacije sopstvenog procesa učenja i razvijanje kritičkog odnosa prema znanju i izvorima znanja. Aktivan odnos prema učenju podrazumeva stav orijentisan na učenje i preispitivanje – spremnost za napuštanje prevaziđenih i učenje novih veština (Krnjajić, 2004). Promovišu se nove sredine za samousmereno učenje koje podstiču individualne pravce u učenju i fleksibilnost, putem modularizovanih struktura, u kojima učenici mogu pohađati uže sekvence programa i menjati pravac. Učenicima se pruža mogućnost da steknu dvostruke ili delimične kvalifikacije, a formulisanje ličnog obrazovnog plana doprinosi zadovoljavanju potreba pojedinaca (National actions to implement lifelong learning in Europe, 2001).

Savet Evrope je 2003. istakao potrebu za razvijanjem doživotnog učenja u cilju unapređivanja zapošljavanja i naglasio preventivne mere za nezaposlene i neaktivne osobe (Recommendation of the European Parliament, 2006). Ključnu ulogu u osposobljavanju za prilagođavanje promenama i uključivanje u tržište rada ima doživotno učenje. Obrazovanje ima značajnu socijalnu i ekonomsku ulogu u obezbeđivanju sticanja ključnih kompetencija. Kompetencija predstavlja kombinaciju znanja, veština i stavova u skladu sa kontekstom. Sledeće ključne kompetencije su potrebne svim pojedincima za lično ispunjenje i razvoj, ulogu aktivnog građanina, socijalno uključivanje i zapošljavanje: 1) Komunikacija na maternjem jeziku; 2) Komunikacija na stranim jezicima; 3) Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji; 4) Digitalna kompetencija; 5) Učenje učenja; 6) Socijalna i građanska kompetencija; 7) Smisao za inicijativu i preduzetništvo; i 8) Kulturna svesnost i izražavanje.

Ključne kompetencije su međusobno povezane, a učenje učenja podržava sve aktivnosti u učenju. U svakoj od osam ključnih kompetencija imaju ulogu i kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativa, rešavanje problema, ptihtavanje rizika, donošenje odluka, konstruktivno upravljanje osećanjima (European Commision, 2007). Među novim bazičnim veštinama su i socijalne veštine – samopouzdanje, samousmerenost i preuzimanje rizika (National actions to implement lifelong learning in Europe, 2001). Učenje učenja je bazična veština, koja omogućava ljudima da se prilagode promenama i da koriste neograničen protok

informacija, a odnosi se na sposobnost za težnju ka i istrajavanje u učenju, za individualno i grupno organizovanje sopstvenog učenja, uključujući efikasno upravljanje vremenom i informacijama (Recommendation of the European Parliament, 2006). Uključuje svesnost o sopstvenim potrebama i procesu učenja, identifikovanje raspoloživih mogućnosti i sposobnost za prevazilaženje prepreka. Omogućava učenicima korišćenje znanja i veština stečenih tokom ranijih iskustava i njihovu primenu u različitim kontekstima.

Sa ovom kompetencijom povezana su različita znanja, veštine i stavovi (Recommendation of the European Parliament, 2006). Pojedinaac treba da ima *znanje* o traženim kompetencijama, znanjima, veštinama i kvalifikacijama, da razume svoje strategije učenja, jake i slabe strane sopstvenih veština i kvalifikacija, i da pronalazi mogućnosti obrazovanja i obuke. Neophodni preduslovi za učenje učenja su bazične funkcionalne *veštine* - pismenost, računanje i kompjuterske veštine – koje su potrebne za dalju preradu i usvajanje novih znanja i veština. Podrazumevaju efikasno upravljanje sopstvenim obrascima učenja, karijere i rada, sposobnost za istrajavanje u učenju, za komunikaciju tokom dužih perioda i za kritičku refleksiju svrha i ciljeva učenja. Pojedinci treba da budu sposobni da posvete vreme učenju, autonomno i sa samodisciplinom, i da sarađuju u procesu učenja. Treba da budu sposobni da organizuju i evaluiraju sopstveno učenje i da traže savet i informaciju. Pozitivan *stav* uključuje motivaciju i samopouzdanje da se istraje i napreduje u učenju, sposobnost za prevazilaženje prepreka i suočavanje sa izazovima u procesu učenja, i radoznalost u traganju za mogućnostima za učenje i primenu naučenog u različitim životnim situacijama.

Različita shvatanja o znanju: dimenzije, tipovi, karakteristike i kategorije znanja

Nije važno samo učiti *nešto*, već isto tako i učiti *kako* i *zašto* (Matijević, 2008). Kapacitet za kritičko mišljenje i za kreativno ponašanje značajan je u različitim situacijama. Potrebno je kritičko preispitivanje strategija učenja, a posebno mesta i uloge kolektivnog učenja u kontekstu tradicionalne nastave. Sve je veća potreba za individualnim i individualizovanim aktivnostima za svakog učenika. Pod uticajem novih shvatanja o učenju, do kojih su dovele konstruktivističke teorije učenja i uslovi koje je omogućilo multimedijalno okruženje, značajno se menjaju uloge nastavnika i učenika. Učenje u školi i van nje se prepliću i postaju komplementarni. Neformalno učenje se odvija u svim oblastima tokom čitavog života na različitim mestima gde se živi i radi.

U savremenom tehnološkom okruženju znanje postaje varijabla kvaliteta života, i sve više se posmatra kao roba koja se proizvodi i prodaje. U različitim naukama brojnim teorijama se objašnjavaju procesi i rezultati učenja. Jedan od pokušaja usavršavanja Blumove taksonomije, (Anderson & Krathwohl, 2001; prema: Matijević, 2008) odnosi se na rezultate učenja u kognitivnom domenu. Svaka *dimenzija znanja* (subkategorija rezultata učenja u kognitivnom domenu) može se povezati sa *dimenzijama kognitivnih procesa* (nivoima kognitivnih aktivnosti).

Dimenzije znanja uključuju sledeće tipove i podtipove: 1) znanje činjenica (znanje terminologije i znanje specifičnih detalja i elemenata); 2) konceptualno znanje (znanje klasifikacija i kategorija, znanje principa i generalizacija i znanje teorija, modela i struktura); 3) proceduralno znanje (znanje specifičnih veština i algoritama u određenom predmetu, znanje specifičnih tehnika i metoda u određenom predmetu i znanje kriterijuma za određivanje kad se primenjuju odgovarajuće procedure); i 4) metakognitivno znanje (strategijsko znanje, znanje o kognitivnim zadacima, koje uključuje odgovarajuće kontekstualno i kognitivno znanje, i znanje o sebi). *Dimenzije kognitivnih procesa* su: 1) pamćenje; 2) razumevanje; 3) primena; 4) analiza; 5) evaluacija; i 6) kreativnost. Čak i znanje činjenica uključuje određen stepen razumevanja, mogućnosti primene i različite mogućnosti za kritičku evaluaciju i kreativan odnos prema takvom znanju. Različite metakognitivne aktivnosti u određenim predmetima moguće su sa svakom dimenzijom kognitivnih procesa. To pokazuje kompleksnost fenomena znanja, odnosno rezultata učenja u kognitivnom domenu.

Na osnovu povezivanja nalaza dobijenih u kognitivnoj psihologiji sa eksperimentalnim paradigmatama u psihologiji učenja, navodi se *pet tipova znanja* (Farnham-Diggory, 1994): 1) Deklarativno znanje je znanje koje se može izraziti (rečima, matematički itd.). Sticanje deklarativnog znanja proučavano je primarno u oblasti verbalnog učenja, da bi se sve više uviđala suštinska uloga značenja. 2) Proceduralno znanje je u formi sekvenci akcije i mora biti demonstrirano. Proučavano je u oblasti učenja veština. Tri odvojene faze razvoja veština su: analiza, vežbanje do stupnja automatičnosti i upravljanje pažnjom. 3) Konceptualno znanje proučavano je u oblasti učenja pojmova. Do pojmova se dolazi na osnovu suočavanja sa primerima koji imaju određene sličnosti i određene razlike. Pojam je naučen kad se nauči da se izdvoje suštinska zajednička svojstva. To izdvajanje mora da izvede sam učenik, da bi se pojam formirao, u suprotnom je u pitanju deklarativno znanje (ili proceduralno, ako učenik samo ponavlja isto iskustvo). 4) Analogijsko znanje održava specifičnu korespondenciju između spoljašnjeg i unutrašnjeg. Može se pojaviti na osnovu prostog izlaganja, stimulacijom čula, tako da ostaje sećanje na određeni senzorni obrazac. 5) Logičko znanje je sistem uzročnih implikacija, mentalni model koji se odnosi na to šta je sa čime povezano i šta ka čemu vodi. Implikacije i konekcije mogu i ne moraju biti tačne na osnovu objektivnih naučnih standarda, ali ih karakteriše jak osećaj nužnosti, zato što su nastale kroz vežbanje sopstvenog rezonovanja. Sticanje logičkog znanja proučavano je u oblasti rešavanja problema i takozvanih „naivnih teorija“.

Iako se znanje smatra fundamentalnim resursom u svim sektorima, postoje različita stanovišta o značenju znanja i njegovom uticaju na ekonomiju. Među brojnim teorijama o znanju izdvajaju se teorije koje se bave analizom znanja na dubljem nivou iz epistemološke perspektive (Tomassini, 2002). Koncept „ekonomije zasnovanje na znanju“ rezultat je povećanog interesovanja ekonomista za dinamiku znanja. Njime se pokušava objasniti skoriji razvoj zapadnih ekonomija u terminima sinergije između dva tipa znanja – eksplicitnog znanja i tacitnog znanja (Lundval, 1992; prema: Tomassini, 2002). Eksplicitno znanje može se izjednačiti sa informacijom (znati šta) i blisko je povezano sa formalnim naučnim znanjem (znati zašto). Tacitno znanje primarno je povezano sa sposobnostima pojedinca ili organizacije (znati kako) i sa funkcionisanjem mreža socijalne prirode (znati

ko). U poslednje vreme shvatanje o ekonomiji zasnovanoj na znanju preformulisano je u terminima „ekonomije koja uči“ da bi se naglasilo kako kompetitivna prednost preduzeća, teritorijalnih entiteta i država zavisi od njihovih sposobnosti da održavaju i kontinuirano razvijaju tacitno znanje, umesto da se oslanjaju na raspoložive zalihe eksplicitnog znanja. Za razliku od eksplicitnog znanja, čiju transferabilnost značajno povećavaju moderne informacione i komunikacione tehnologije, tacitno znanje ne može se lako reprodukovati i prenositi.

Grant (prema: Tomassini, 2002) identifikuje različite *karakteristike znanja*: 1) Transferabilnost – Eksplicitno znanje (informacija) može se brzo prenositi i podložno je brzom komunikaciji. Tacitno znanje ne može se lako izdvojiti iz konteksta u kome je razvijeno. Transferabilnost je i važan kriterijum za razlikovanje ova dva tipa znanja. Informacija se otkriva kroz komunikaciju, dok se tacitno znanje otkriva kroz primenu. Tacitno znanje se stiče kroz praksu, a njegovo prenošenje je sporo, skupo i nesigurno. 2) „Kapacitet za agregaciju“ – Najefikasniji transfer znanja odvija se u okruženjima u kojima već postoji određeni „kapacitet za apsorpciju“ kod primalaca znanja. U ovom pogledu takođe postoje razlike između eksplicitnog i tacitnog znanja. Efikasnost agregacije znanja znatno se povećava ako je znanje izraženo „zajedničkim jezikom“. Npr. informacije u statističkom obliku o specifičnim problemima vezanim za finansije mogu se lako prenositi s jedne na drugu lokaciju u okviru firme, zato što je u pitanju eksplicitno znanje. S druge strane, znanje o kapacitetima uprave je idiosinkratučno znanje koje se ne može sakupiti na jednoj lokaciji. 3) Podložnost prisvajanju – odnosi se na sposobnost onog ko poseduje resurs da primi vrednost jednaku onoj koja je stvorena iz resursa. Sa izuzetkom patenata i autorskih prava, gde postoji zakonska zaštita, eksplicitno znanje se ne može prisvajati kroz tržišne transakcije. Ono se smatra „javnim dobrom“ i svako ko ga stekne može ga prenositi a da ga ne izgubi, a samim činom iznošenja znanja na tržište ono je na raspolaganju potencijalnim kupcima. Sa druge strane, tacitno znanje može se „prisvojiti“ samo putem ponovljene primene u specifičnom kontekstu. Veći deo eksplicitnog i celokupno tacitno znanje smešteno je u samim pojedincima, ali, u isto vreme, veći deo ovog znanja stvoren je u organizacijama i specifičan je u odnosu na kompanije. Ovo dovodi do protivurečnosti, kad su u pitanju vlasnička prava i posedovanje znanja.

Definišući dvostruku prirodu znanja (eksplicitnog i tacitnog), Nonaka (prema: Tomassini, 2002) objašnjava da se eksplicitno znanje može izraziti rečima i brojevima, da je podložno lakom komunikaciji i deljenju u obliku preciznih podataka, naučnih formula, kodifikovanih procedura i univerzalnih principa, dok je tacitno znanje blisko vezano za osobe. Tacitno znanje uključuje subjektivne uvide, intuicije i slutnje i duboko je ukorenjeno u delovanje i iskustvo pojedinca, isto kao i ideali, vrednosti i emocije. Tacitno znanje ima dve dimenzije: Tehnička dimenzija odnosi se na neku vrstu neformalnih veština (*know-how*), a kognitivna dimenzija sastoji se od shema, mentalnih modela, uverenja i opažanja ukorenjenih na takav način da se smatraju istinitim. Kognitivna dimenzija tacitnog znanja odražava našu predstavu o realnosti (šta jeste) i našu viziju budućnosti (šta treba da bude) (Nonaka and Takeuchi, 1995; prema: Tomassini, 2002).

Organizacija je mesto za stvaranje znanja. Stvaranje znanja ima dve dimenzije: „epistemološku“ dimenziju, u kojoj se pojavljuje recipročna konverzija eksplicitnog i

tacitnog znanja i „ontološku“ dimenziju, u kojoj se znanje poteklo od pojedinaca obrađuje na nivou organizacije i kristalizuje kao mreža znanja organizacije. Blackler (prema: Tomassini, 2002) kritikuje ideje o znanju kao specifičnom resursu koji se može „imati“ i pokazuje kako je ono neraskidivo povezano sa različitim oblicima delovanja. Poziva se na organizacijske teorije znanja, u kojima je naglasak na vezama između učenja i delovanja. Polazeći od teorije Vigotskog, uzimaju se u obzir dinamički odnosi između pojedinaca, zajednica i objekata njihovih aktivnosti. Tako se stvara alternativa pristupima, u kojima se ovi činioци i činioци koji posređuju u njihovim međusobnim odnosima, proučavaju izolovano jedni od drugih. Iz ove perspektive, odgovarajuća jedinica analize nije ni pojedinac ni organizacija, već socijalno distribuirani sistemi aktivnosti. Znanje se ne pojavljuje kao odvojena kategorija, već je prožeto sistemom aktivnosti. U ovom pristupu modeluje se dinamika saznavanja. Sistem aktivnosti se neprekidno menja. Učesnici uključuju svoje situaciono znanje u situaciju koja se neprekidno razvija. Kao odgovor na ovu menjajuću situaciju, znanje i ponašanje učesnika će se takođe nužno razvijati. Različiti savremeni oblici teorije aktivnosti, polazeći od različitih konceptualnih premisa, bave se procesima kroz koje se zajedničke vizije stvaraju u kontekstima aktivnosti i kroz koje se učenje razvija kroz socijalizaciju. Fokus je više na saznavanju nego na znanju. Proces saznavanja je u središtu nove teorije koja obuhvata znanje, ali prevazilaženje odvojenosti apstraktnog i konkretnog, opšteg i posebnog, pojedinaca i zajednica, socijalnog i tehničkog, zahteva premodelovanje tradicionalnih koncepata.

Pod uticajem Blacklera, Cook i Brown (prema: Tomassini, 2002) znanje posmatraju povezano sa praksom i razlikuju „epistemologiju posedovanja znanja“ u tradicionalnom smislu, od „epistemologije prakse“ koja se razvija i koja ima saznavanje kao objekat. Izvor novog znanja i saznavanja vide u primeni znanja kao oruđa za saznavanje u okviru interakcija koje se odvijaju u socijalnom i fizičkom svetu. Njihova shema zasnovana je na razlikama između tacitnog i eksplicitnog znanja i između individualnog i grupnog znanja. Identifikovane su četiri *kategorije znanja*, od kojih se svaka smatra jedinstvenom i nesvodljivom: 1) individualno/eksplicitno znanje (pojmovi, pravila i jednačine koje se tipično eksplicitno predstavljaju, a znaju ih i primenjuju pojedinci); 2) grupno/eksplicitno znanje (priče o tome kako se posao obavlja ili o poznatim uspesima ili neuspesima, kao i korišćenje metafora ili fraza koje imaju korisna značenja unutar specifične grupe); 3) individualno/tacitno znanje (veštine u primeni pojmova, pravila ili jednačina ili „osećaj“ za pravilno korišćenje oruđa); i 4) grupno/tacitno znanje (povezano sa različitim *žanrovima* ili različitim vrstama naracija – *žanr* omogućava razumevanje i interpretiranje iskustava – memorandum, elektronske poruke, sastanci, konferencije itd.). Da bi ove kategorije znanja mogle biti efektivne znanje mora imati funkciju koja odražava praktično i interaktivno korišćenje takvog znanja. Ovde predstavljene teorije nemaju samo teorijsku vrednost, već imaju i potencijal za stvaranje i uticaj kroz praktične intervencije. Bolje razumevanje teorijske osnove razvijanja znanja može pomoći u intervencijama u obrazovanju i obuci i organizacijskom razvoju.

Reference

- Farnham-Diggory, S. (1994): Paradigms of knowledge and instruction, *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 3, 463-477.
- European Commission (2007): *Key competences for lifelong learning*, European Reference Framework, Education and Culture 06, Lifelong Learning Programme, Education and Training, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/L_394/L_39420061230e100tootb.pdf
- Krnjajić, Z. (2004): Izgradnja znanja i razvijanje sposobnosti kroz proces obrazovanja, u *Znanje i postignuće*, S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ur.), Institut za pedagoška istraživanja, Beograd (116-129).
- Lifelong learning* (2000): the contribution of education systems in the member states of the European Union, Results of the EURYDICE survey, Document prepared by the EURYDICE European Unit for the Ministerial Conference to Launch the SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II and YOUTH Programmes, Lisbon, 17-18 March.
- Matijević, M. (2008): Multimedia didactics for a knowledge society, *2nd International Conference: Pedagogy and the Knowledge Society, Conference Paper*, Vol. 1 (231-240), November 13-15, Zadar, Croatia.
- NATIONAL ACTIONS TO IMPLEMENT LIFELONG LEARNING IN EUROPE (2001): CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, Education and Culture, Socrates, Eurydice, Survey 3.
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18. December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 30.12.2006.
- Tomassini, M. (2002): Theories of knowledge development within organisations – a preliminary overview, in: B. Nyhan (Ed.): *Taking steps towards the knowledge society: Reflections on the process of knowledge development*, CEDEFOP Reference Series, Thessaloniki: European Centre for Development of Vocational Training, 94-108.

Snezana Mirkov

Institute for Educational Research - Belgrade
Republic of Serbia

THE ROLE OF LEARNING HOW TO LEARN AND DIFFERENT TYPES OF KNOWLEDGE IN DEVELOPMENT OF LIFELONG LEARNING CONCEPT

Abstract

Concept of lifelong learning is presented on the basis of review of reports and publications. Professional activity and individual learning are treated separately in strategy for lifelong learning. The distinction is made between terms "lifelong education" and "lifelong learning". With the definition of lifelong learning, made by OECD, as the starting point, in the analysis of conceptualizations of LLL in different countries, common elements are derived. Definitions are similar, but interpretations depend on actual strategies and politics.

Among main goals of European Reference Framework there is identification and definition on key competences, necessary for personal fulfillment, active citizen role, social cohesion and employability. Knowledge, skills and attitudes are related to learning how to learn, one of key competences. Purpose of education is to develop competences for learning throughout life, including ability development and knowledge construction. In developing competences enabling further learning, construction and application of knowledge, it is important to encourage self-regulation in learning and critical approach to knowledge. Learning-oriented attitude and readiness for acquiring new skills support other competences.

Different dimensions of knowledge (declarative – conceptual, procedural etc.) are related to dimensions of cognitive processes. Individualization is based on need to learn not only something, but to learn how and why. Under the influence of constructivist theory of learning, teachers' and students' roles are changing and learning in school and out of school are becoming complementary. There is a synergy between two types of knowledge – explicit (information or know what) and tacit (abilities or know how). The meaning of new formulation „learning-based economy“ is related to capability for keeping and continually developing tacit knowledge. Three characteristic of knowledge and the interpretation of connection between learning and doing are presented. Based on differences between explicit and tacit knowledge and between individual and group knowledge, four categories of knowledge are derived.

Key words: LIFELONG LEARNING, LEARNING HOW TO LEARN, DIMENSIONS OF KNOWLEDGE, TYPES OF KNOWLEDGE, CHARACTERISTICS OF KNOWLEDGE, CATEGORIES OF KNOWLEDGE.

Biljana Cvetkov Dimov

University “St. Kliment Ohridski” – Bitola, Faculty of pedagogy

Republic of Macedonia

FROM EDUCATION AND TRAINING AT THE FACULTIES OF EDUCATION TO THE LIFELONG LEARNING OF EDUCATORS AND TEACHERS

Abstract:

The developmental changes impose the need for constant replenishment of knowledge and development of skills and abilities, hence one needs to learn during their whole life. Since the adult human being cannot attend school for all their life, they can learn where they live and work. That way besides formal learning, the learning can also be non-formal and informal. The developed countries increasingly follow the trend of intensification of non-formal and informal education, because all the developed countries are guided by two concepts; the concept of lifelong learning (LLL), and informal learning, so the concept of a society that learns is recommended to all the members of the Union, and even to the countries in transition, such as ours, as a basis for conducting the national educational policy. The pedagogical faculties have a significant and important role in the education and training of current and future educators and teachers. They represent a crucial link in achieving the abovementioned key concepts which the education in a country needs to be based on.

Key words: EDUCATION, TRAINING, TUTORS, TEACHERS, LIFELONG LEARNING.

1. Introduction

Modern educational systems cover a network of formal and informal organizations, school and non-school organizations in a partnership, because the school is no longer the only educational institution. The educational systems of the European countries are indicators by which is determined the compatibility of our educational system with the systems of the European countries. As the Republic of Macedonia is one of the countries seeking to join the European Union, it should take into account the principles followed to develop the national education in the European Union. This is as such because in the European Union there is no unified educational system, but in all the countries of the Union there are agreed upon common goals and principles according to which the educational policy is being fulfilled. The educational policy in a country sets the basic principles and goals which the education in this country strives for, depending on the needs and intentions of the state for its development. This all means that there is no single model of an educational

system that would be simply copied, but that it is necessary to seek solutions that will follow the educational policy, yet at the same time respect the national characteristics and traditions of the educational system. The modern states persist that compulsory education continues, so for most of them high school (secondary) education becomes compulsory. This is due to the fact that compulsory education becomes the responsibility of the state, since today it has the need for population whose educational level is increasing, as well as capable working population that has greater competition. The advancement of the education of teachers and educators also becomes an obligation.

2. The need for education and training of educators and teachers

The need for education and training of educators and teachers is driven by the concept of lifelong learning (LLL), which is broader than lifelong education, as it covers both, as well as informal - natural learning and the concept of “a society that learns”. These concepts are developed by the international organizations dealing with educational policy as early as the 70-ies and 80-ies of the previous century (20th century) (UNESCO, OECD Educational Committee Centre for Collaboration with non-members, ILO, Council of Europe, European Commission) and they are recommended for all the states of the Union, even transitional countries, such as ours, as a basis for conducting the national educational policy.

“By setting the foundations of the educational policy, the concept of lifelong learning and developing of a society that learns has been confirmed for such a long-term orientation for the development of the education from which arise the principles as well, i.e. certain guidelines (policy directions) for the practical performance of the concept” (Croatia Education, 2002: 21-22).

Discussions on the educational principles are accepted by the OECD, UNESCO and the European Commission. These principles can be found in the curriculum (program subpart), the methods and organization of its performance (technological subpart) and the linking of education with its surroundings. Some of the principles and guidelines for the program subpart - curriculum are: orientation towards knowledge and skills that have lasting value, i.e. which are the basis and foundation for understanding other content, interdisciplinarity, new educational programs such as learning new languages, ICT, human rights, etc.).

The need for education and training of the pedagogical faculties is highlighted as well from previously done analyses of the survey research conducted among the educators and teachers in the Republic Macedonia, about the attitude of the teachers and the need for constant replenishment of knowledge, and development of skills and abilities. The study included a total of 80 tutors and teachers. The attitude of the educators and teachers about the need for education and training according to the given answers is positive, while only 10% think that they don't need additional education and training. The analyses also showed that special attention in raising the educational level of educators and teachers should concern the educational content in the courses, the individualization in the educational

process which is being paid particular attention to because of the individual differences of children, identifying and working with the gifted, inclusion etc. For that purpose higher education institutions that educate teachers should take steps for their lifelong education and professional development. In preparing the professional development of educators and teachers, it is important that the pedagogical faculties formulate standards and goals in the approaches to professional development. A detailed analysis should be done, using reliable sources of information from the perspective of all the participants in order for them to spot the advantages, disadvantages and opportunities for professional development, and to determine the developmental priorities and goals. This should allow for the elaboration of strategies, methods and procedures for achieving long and short-term goals of the professional development of the educators and teachers, monitoring and controlling the application and the impact of the developmental plan for professional development.

In the implementation of the education and training, the importance of evaluation should not be omitted. The main task of evaluation is to determine to what extent the objectives are achieved and which tasks are fulfilled. Evaluation involves reviewing the achieved development with educators and teachers, i.e. reviewing the efficiency and effectiveness of education and training. Besides this observation, evaluation aims to determine what the problems and disadvantages are in education and training for professional development in order to timely intervene by taking appropriate measures for their resolution, improvement and removal. Evaluation encourages the dynamic character of the educational process, allows the creation of a stimulating educational environment, represents an indicator of the role of education and training, an indicator of realized professional development of educators and teachers. Educators and teachers are responsible for developing appropriate learning strategies. They should satisfy the different needs of the children, ensure as many types of activities to be acquired through experience, because of the high number of skills. It is important for the educators and teachers to allow all the children the opportunity for individual development. In the future it is expected that the educators and teachers will raise their responsibility for their own education and training, establish and build partnership relations between the pedagogical faculties, pre-schools, schools, develop the competencies of the educators and teachers, increase the benefits of the professional development of the educators and teachers and for the direct and indirect participants in the educational process, innovate the curriculums, etc.

References

Croatia Education. (2002). <<http://www.hrvatska21.hr/obrazovanje>>

Билјана Цветков-Димов

Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Педагошки факултет
Република Македонија

Апстракт

Развојните промени ја налагаат потребата од постојано надополнување на знаењата и развивање на вештините и способностите, така што мора да се учи цел живот. Бидејќи возрасниот човек не може цел живот да оди во училиште, може да учи таму каде што живее и работи. Така, покрај формалното, учењето може да биде неформално и информално. Развиените земји сè повеќе го следат трендот на интензивирање на неформалното и информалното образование. Тоа е поради фактот што сите развиени земји се водат од два концепта; концепцијата на доживотно учење, како и информалното учење, па концепцијата на општество кое учи им се препорачува на сите членки на унијата, па и на земјите во транзиција како нашата, како основа за водење на националната просветна политика. Педагошките факултети имаат значајна и важна улога во едукацијата и тренингот на сегашните и идните воспитувачи и наставници. Тие претставуваат клучна алка во остварувањето на претходно споменатите клучни концепти на кои треба да се темели образованието во една земја.

Клучни зборови: ЕДУКАЦИЈА, ТРЕНИНГ, ВОСПИТУВАЧИ, НАСТАВНИЦИ, ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ.

Глава 8

*Методичките аспекти на
современата настава*

Chapter VIII

*Methodological aspects of
contemporary teaching*

Marija Tofovikj-Kjamilova

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

Elizabeta Tomevska –Ilievska

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

DEVELOPMENT OF LANGUAGE LITERACY - STATES AND PERSPECTIVES

Abstract:

Students' language literacy has significance for the whole process of studying and progress. It is a complex and long-lasting process which in our conditions, in its most elementary shape, takes place in the framework of the first educational cycle in primary education. Nowadays, contrary to the traditional opinions, there are being built contemporary concepts for language literacy, which is treated more and more as a holistic process of certain skills that form the basis of language. The main strategy of this concept is “learning everything through everything” (referring to the separate language skills) through using different activities combined with elements of game and informality. One of the basic principles of this concept is development (of the cognitive, emotional and social components), progressiveness and individualization of the “entrance”, through the process itself, through following the improvement and micromethodical modeling adjusted to the specific needs, and the “exit”, when each student reaches their own maximum in the development. These are serious and complex requirements and priorities which are applied at the theoretical level (at least from one part of the teachers) and are sporadically implemented in the everyday teaching practice. This imposes the question of the ways of educational compensation and transforming the contemporary strategies into an everyday teaching routine.

Key words: LANGUAGE SKILLS, LANGUAGE LITERACY, HOLISTIC CONCEPT.

Language is an integral part of people's everyday life. It reflects what we think or do. Developing language literacy in contemporary conditions can be implemented through various activities. Learning the language skills should neither be limited only to certain language skills nor to certain routine processes that repeat themselves in the everyday teaching practice. The development of language skills is holistically processed. Speaking, reading, writing and listening are always developed with the help of given content that leads towards activities which come out of the essence of the separate language skills. The

holistic concept stresses the comprehensiveness of the language and insists on naturality in the development of these skills. This is exactly why the micropedagogical conditions lead to activities for directed integrated use of the language, such as: listening to information that has to be compared, graded and planned; speaking, i.e. conversation with friends and adults; explaining and writing reports; writing essays, notes, texts; reading short stories, children's literature, etc. This concept does not exclude the formal teaching of a certain language skill. However, it does require careful planning and implementation so that all of the language skills have an equal status. Such is the basis of all the teaching activities in the area of development of language literacy. Micromethodic modeling of the teaching, according to this concept, requires solid knowledge of the four basic aspects of language skills: listening, speaking, reading and writing. Thus language literacy sets off from the fact that reading and writing are closely connected with the other language skills, which leads to successful realization of the program for initial literacy. In order to provide optimal conditions for effective teaching, which will help to develop the language skills, the teacher is required to prepare a separate work program, starting from the teaching program for the native language and its operationalization with a final aim orientation. Providing a good language model is also one of the most important preconditions for efficient teaching and development of the language abilities of the pupils.

Language is developed through interaction with a stimulating environment, and because of this pupils should constantly have external stimulation that will encourage them to speak, write, read or listen. The language stimulation will surely best be realized in conditions of informal teaching, especially through games, using various materials, respecting the individual differences of the degree of development of language skills. That will contribute for the development of a "personal language" and the development of an individual communicational potential. Up to a point this will slow down the step-by-step introductions in the usual forms and conventions in the language. Although the children differ in terms of their personal cultural and social background, in the process of the development of language skills they should also acquire the use of the generally accepted norms and conventions of language. Due to this, the children should be supported to use the language in a competent manner. This is possible only in conditions when in teaching there will exist a high level of conditions for the frequent use of language. Namely, language is developed through its use - the more it is used, the higher the possibility for language development and improvement.

In the preschool age, pupils should have many situations in which they will listen, write, read and speak. So the use of the language skills should be put in various contexts, such as listening and speaking with peers and adults, sharing and speaking about what they have read or written. The development of language skills has global significance and it is an integral part of the whole developmental process, but it is also its basis because without developed language abilities the process of learning is practically impossible. On the other hand though, this process of gaining language competencies is a process of continuous improvement, not only a process of enabling certain elementary aims given in the program. The strategies of language literacy of the pupils "rely" on several main teaching principles. One of the first principles is that the learning models are individual.

Principles of developing language skills

The analysis of children's learning uncovers several factors that enhance the teaching-learning process. Teachers should be aware about the level when planning the teaching strategies.

The learning models are individual. At every level of children's development, there are differences between the individuals. As the children differ physically regarding their body type, they also differ in their learning abilities. This is particularly noticeable with children at the same age, in one class: they possess individual interests, views, and ways in which they develop language skills. Every child in the classroom represents a unique compilation of social, emotional and educational experiences. All of these factors are interrelated and combined in complex ways, and they influence the manner in which the children respond to learning. Every new experience passes through the filter of the child's individual experience. So all the children who participate in the mutual experience will not acquire the concepts or the degree of skill in exactly the same way.

Learning is developmental. Acquiring language skills is a process of building. It slowly develops by the addition of new concepts to the already existent ones, to the pattern that has previously been made. The children can understand only that much information that their cognitive ability allows. Piaget and others marked the levels through which the children passed, as well as the qualitative differences in thinking, which are characteristic for each level. The degree to which the children grow usually depends on the structure of their experiences. In most cases, learning increases; every additional piece of knowledge or ability further expands the previously acquired knowledge. This way it is possible to structure parts of learning - from easier to more difficult - and to instigate children to improve themselves. In addition, each level of achievement secures the preparation for successful achievement of the next more difficult level.

Learning is more efficient when it is meaningful. The human mind requires conclusions; it is aimed towards associating and organizing information in thoughtful units. The information that can be assimilated in an already existent pattern is learned more easily and retained for a longer period. Associative thinking allows children to grasp the links between the old and the new information, which then allows this process to function better. The skills that are acquired in isolation ask for less cognitive activity, so the result of learning is limited. By linking the specific information or skills to broader contexts, the reason for learning can be noticed, and the associations that improve learning and remembering can be developed.

Motivation influences learning. What people do consciously is usually done with a reason. Today's children in schools have a specific kind of motivation: they grow up with the glamour and passiveness of television, while some of them have never experienced the satisfaction of setting and fulfilling tasks. Leading children through various experiences and helping them to develop positive views, presents a challenge and need. Creative teaching offers many possibilities to flame up the children's interest and to help them uncover the natural value of learning. Introducing the children to literature can help them better understand how beautiful time can be spent in reading. They should learn to listen to the

others and to express their own thoughts. In order for children to be intrinsically motivated they should feel that what they do is important, and that they can be satisfied with their achievements.

The process of learning always requires support. The knowledge or skills that are learned or developed, but not used, are quickly forgotten. Once the children will acquire a skill they should apply it over and over again in situations of thinking, so as not to forget it. The skill must be used continuously and positively, until it becomes automatic. It is important that the children be frequently instigated to work. Positive feedback is encouraging and it further emphasizes the correctness. At the same time, recognizing the mistakes allows the children to correct them before they become fossilized. As soon as they do something well, the children should be praised.

Modeling the process of language literacy begins with evaluating the child's abilities. As soon as the wanted aims are determined, the teachers should observe how many children are capable of fulfilling those aims, so as to begin from the appropriate level of realization. There are some informal ways in which the children's possibilities and weaknesses are determined. Usually, teachers discover many important details about the children's abilities through the usual daily observations of their work and their views on what they do. Even more detailed information can be received through observation of what they write or say, and how they listen or read, as well as through other informal shapes of evaluating their development.

The process of development of the language skills should always be followed by continuous evaluation of their improvement. Notes on the language development of the children should constantly be made. The teachers can follow the improvement of the children through making anecdotal notes, check lists, and grade books for each pupil. Child portfolios are also another possibility for following the language development, and a basis for creating microcurricula for work with separate pupils. The lesson for developing language skills basically does not deviate from the usual organization. Usually teachers help the students to complete the tasks that are mentioned in the first part of the lesson. The children can even help each other if they work in small groups. Following this format they can easily share their own experiences, learn from each other, often working on a concrete issue, for example designing a picture book together.

The last part of the lesson is in fact the conclusion of the lesson, and evaluation of what has been learned. The summary can consist of an informal discussion of the questions that have appeared during the course of the work, or questions might be asked in order to get information to see how much the children understood or learned. This step is significant for the further planning. If the answers show that the children fulfilled their aims, then the teacher considers them to be able to acquire new language concepts. However, if there is no development, then additional instructions and language activities for further work might have to be planned. Sometimes continuation of the activity, such as: putting on shows, drawing, and creative writing and reading can be appropriate means for the children to better acquire the material.

The response and interaction are very important elements when considering giving further directions for work. During the process of teaching, the teachers try to instigate the

children to cooperate through giving creative ideas. They set problematic situations, prompt ideas, create a need for closure and organization, and challenge the children to evaluate on their own. For example: “How can the author uncover what the person is like without telling us?”, “What else could the boy have done?”, “How many different scenes were there in the story?”, “Are all the words in this text correctly written?”

The contemporary educational states in our country and the introduction of the nine-year primary education, the designing of new school programs that contain a strong developmental component, supported by the new coursebooks, all move in the direction of changing the concept of language literacy. It is evident that at a theoretical level, the approach of comprehensiveness of the language skills is fully accepted, which up to a point is reflected in the teaching practice as well. That firstly refers to the global reading and using the children’s literature in teaching from the very beginning of the education. Thus, the process itself of language literacy becomes “more relaxed” and “extended” to two school years. This is how the process of individualization of “learning” the language is supported, in which most often the previous knowledge is respected, as a starting point for all further activities on “the language level”. There are no strict limits as to when the formal learning of reading and writing should begin because for some pupils it might be possible even in Grade 1. The whole process of improving work in the field of development of the language skills is more or less supported by the coursebooks for Macedonian Language. In some of them remnants of the past might be found, such as: parallel learning of typed and handwritten letters that are similar according to their graphemes, which is why they are acquired easily in that way, yet on the other hand it slows down the process of acquiring reading because the faster typed letters are acquired, the faster the ability to read is going to be acquired.

Even with the consistent efforts for continuous professional development of the teachers through informal shapes (trainings, seminars, workshops), it is evident that there is a need for interventions through which in a more competent manner the teachers will be directed towards the acquisition of knowledge and development of specific competencies for using the teaching strategies and techniques compatible with the new program and conceptual ordering of the language literacy of the students.

References

- Adamcheska, S. (1997). *Initial Reading and Writing: A Methodological Handbook*. Skopje: Prosvetno Delo.
- American Institute for Research. (2001). *Cross-National Study of Teaching and Learning (Data Collection Workshop)*. Washington DC: Pelavin Research Center.
- Barnes, J. (2007). *Cross-Curricular Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., & Stevahn, L. (1991). *Cooperative Learning*. Washington: Professional Development Association.
- Browne, A. (2006). *Developing Language and Literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Canfield, J., & Wells, C. H. (1994). *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for Teachers and Parents*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Developments in Learning and Assessment*. (1999). Bob, M., et al. (Eds). Washington DC: Hodder & Stoughton.
- Freeman, M. (1995). *Building a Writing Community: A Practical Guide*. Gainesville: Maupin House Publishing.
- Hansen, C., Kaufman, R., & Walsh, K. (1985). *Creating a Child-Centered Classroom*. Washington: CRI.
- Harrison, C. (2006). *Understanding Reading Development*. London: SAGE Publications.
- James, C., Connolly, M., & Dunning, G. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jewell, M., & Zintz, M. (1986). *Learning to Read Naturally*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lekić, G. (1991). *Metodika razredne nastave*. Beograd: Nova prosveta.
- Mason, J., & Au, K. (1986). *Reading Instruction for Today*. London: Scott, Foresman and Company.
- Ministry of Education and Science. (2007). *School Program for Macedonian Language for Grades 1, 2 and 3 of the Nine-Year Primary Education*. Skopje: Bureau for the Development of Education.
- Sage, R. (2006). *Supporting Language and Communication*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sousa, D. (2008). *How the Brain Learns to Read*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Temple, C., & Gillet, J. (1984). *Language Arts. Learning Processes and Teaching Practices*. Boston-Toronto Canada: Little, Brown and Company.
- Tofovik-Kjamilova, M. (1996). *Characters in Literature and Issues: With Examples from Obligatory Reading from Grades 5-8: Handbook for Teachers and Students*. Skopje: Makedonska civilizacija.
- (1995). *Art Literature and Pedagogical Feelings: Esthetic-Pedagogical Research*. Skopje: Metaforum A.D.
- Vigotski, L. (1983). *Mišenje i govor*. Beograd.

Марија Тофовиќ-Ќамилова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

Елизабета Томевска-Илиевска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

РАЗВОЈ НА ЈАЗИЧНАТА ПИСМЕНОСТ - СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Апстракт

Јазичната писменост на учениците има базично значење по однос на севкупното учење и напредување. Ова е еден комплексен и долготраен процес кој во наши услови во неговиот најелементарен облик се одвива во рамките на првиот образовен циклус во основното образование. Наспроти традиционалните сфаќања, денес се градат современи концепти за јазичното писменување кое сè повеќе се третира како холистички процес на одделни вештини кои ја сочинуваат основата на јазикот. Основната стратегија на овој концепт е „учење на сè преку сè“ (се мисли на одделните јазични вештини) преку користење на различни активности проткаени со елементи на игра и неформалност. Еден од основните принципи на овој концепт е развојноста (на когнитивните, емоционалните и социјалните компоненти), постапноста и индивидуализацијата во „влезот“, низ самиот процес, преку следење на напредокот и микрометодското моделирање прилагодени кон одделните потреби, и на „излезот“ кога секој го достигнува сопствениот максимум во развојот. Ова се сериозни и комплексни барања и приоритети кои се усвоени на теоретско ниво (барем од еден дел на наставниците) и кои спорадично се имплементираат во секојдневната наставна практика. Тоа го отвора прашањето за начините на образовна компензација во насока на тоа современите стратегии да станат секојдневна наставна рутина.

Клучни зборови: ЈАЗИЧНИ ВЕШТИНИ, ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ, ХОЛИСТИЧКИ КОНЦЕПТ.

Jasmina Delcheva-Dizdarevikj

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

THE COMPATIBILITY OF THE SCHOOL PROGRAMS WITH THE COURSEBOOKS FOR MACEDONIAN LANGUAGE IN GRADES 1 AND 2

Abstract:

This article makes an analysis of the existent, new School Plans and Programs for Grades 1 and 2, as well as the provided coursebooks for Macedonian Language. Through the analysis, numerous weaknesses and irregularities were noticed in their making, and many examples are given as evidence. It is also noticed that while preparing the programs, the basic principles for planning and programming the educational process have been omitted. Namely, the stages for programming that should give us a clear picture of the reasons for preparing new programs have been left out, as well as the pilot stage that should be carried out before bringing any novelties into the educational process. Thus, through this analysis, through many examples the weaknesses of the new programs are noticed, as well as in coursebooks which are aimed for use and accepted by the Ministry of Education and Science. There are deviations from the programs in the coursebooks themselves, which is why it can be freely concluded that today's pupils do not learn from contemporary coursebooks.

Key words: SCHOOL PLANS AND PROGRAMS, COMPATIBILITY, COURSEBOOKS FOR MACEDONIAN LANGUAGE.

In accordance with the Law for Primary Education in our Republic, the obligatory nine-year primary education has been introduced. For that aim, the Bureau of Development prepared new school plans and programs, and with that new coursebooks.

The aim of this article is make an analysis of the existent, new School Plans and Programs for Macedonian Language for Grades 1 and 2, as well as the provided coursebooks. Before making this analysis it must be noted that in the preparation of the programs, the basic principles of programming the course, i.e. the preparation stages have not been followed, and they are:

1. Preparation stage;
2. Stage for conceptualization and preliminary rational assessment of the programs;
3. Pilot stage - preliminary empirical assessment of the programs;
4. Stage for wider empirical assessment of the programs; and,
5. Stage for regular application and following the quality of the realization of the programs.

Thinking through	Designing a draft (document)	Administering	Assessing
1. General aim(s)	3. Program aims and tasks	5. Processes	8. Follow-up
2. Conditions	4. Contents	6. Activities	9. Activities
		7. Media	10. Promotion

(Popovski, 2000)

Before putting the new school plans and programs into use, concerning their planning, it should be taken into consideration that *an analysis or critical approach* should previously be done in order to determine the present state and the needs for designing new school plans and programs; then *the global aims* and the structure of the new school plan should be thought through; the *basics of the School Program* should be designed in order to determine the aims and tasks, and the contents and normatives for the school instruments that will be implemented. *Organizing a public debate*, which in fact means a type of evaluation, and *preparing a proposal* for a school plan and program, should not be put aside.

It is important to mention that with the last stage, the obligations do not stop, but on the contrary, evaluation or assessment is not limited by time, so it lasts as long as it is needed for the new school plans and programs to be accepted and to become a regular practice, because evaluating in fact means higher quality education.

Before approaching the analysis of the new school plans and programs the main note refers to the fact that all the abovementioned stages are skipped, i.e. the new school plans and programs started to be followed without any kind of evaluation or assessment of the existing ones. There is no critical approach, nor a public debate to hear the authorities in education.

1. Analysis of the school program and the coursebooks for macedonian language for grade 1

In the new School Program for Macedonian Language for Grade 1, the focus is on the fact that the pupils should become literate, although the offered coursebooks in their own way also include the letters, i.e. it is supposed that the pupils will recognize whole written words, which in fact means that the pupils starting from Grade 1 should know how to read.

Examples: The offered coursebooks for Macedonian Language for Grade 1 are not compatible with the School Program at all. Namely, these textbooks, according to the length of the given texts are intended for teachers, as a teacher's book, more than for pupils, and less attention is paid to the activities for the pupils, which goes against the School Program.

In order to develop the graphomotorics with pupils, the given coursebooks should cover drawing basic lines that make up the letters. In my opinion, this is a form of

preparation for writing letters that has already been replaced. Instead of that, there should be some drawings in which those lines would be incorporated. This practice in our country has ended a long time ago and this has proven to be the right decision.

Regarding speaking, in the School Program the pupils are required to produce complex forms of expression, such as description and various other “utterances.” The School Program for Grade 1, as well as the given coursebooks, requires differentiated recognition of the lowercase and uppercase written letters, although in our script the lowercase and uppercase written letters are the same, with the exception of only three letters that differ (Aa, Bb and Ee). Concerning this issue there are also irregularities in the nature itself. For example, in the program it is once recommended to “exist both the lowercase and uppercase letters,” while on the other hand, it is recommended only “to recognize the uppercase letters.” Another serious comment that can be made is that the basic didactic rule is not followed, according to which 75% of the illustration should talk for itself, while the rest (25%) should be the text.

In the School Program for the area of Expression are Creation, among other things, a required activity for students is “Making an Illustration Book or Text (writing a text on a given topic...), as well as Making and Correcting a Senseless Text.” Such activities go over the pupils’ abilities, yet at the same time are contradictory to the given tasks in the School Program.

In the area of Media Culture, in the School Program no attention had been paid for the relevance of the offered shows for the pupils. The recommendation would be in the direction that the pupils together with the teacher choose which shows to take into consideration.

2. Analysis of the school program and the coursebooks for macedonian language for grade 2

In the School Program for Grade 2 certain activities are repeated from the program for Grade 1, which do not function as primary literacy of pupils and their continuity in education, but as regressing.

Examples: “Writing elements of the letters in a fixed space” - which is required in Grade 1, “Practicing graphically precise representation of the parts of the elements of the letters” (Grade 2).

In the School Program for Grade 2, differentiated learning is required for the written and handwritten letters, which is not the case in one of the given coursebooks where the concept of parallel learning of the written and handwritten letters is dominant. It should be particularly stresses that one and the same author appears as a co-(author) of two coursebooks with different concepts of primary literacy. The concept of parallel learning of written and handwritten letters, being an irrational concept, has been abandoned in the 60ies of the previous century. Such a practice prolongs the process of literacy. The aim of

learning the handwritten letters is not the letter itself, but it serves as a means for writing. In the given coursebooks, not much space is spent on practicing writing, especially linking the letters into words. Another point to also note is the length of the texts - the very long texts are not compatible with the developmental characteristics of the pupils because the interest for the content of the text is lost.

Conclusion

From the above stated it can be logically concluded that pupils do not follow contemporary school programs, nor do they follow contemporary coursebooks for Macedonian Language for Grades 1 and 2. Instead of stimulating the pupils with appropriate activities, the offered coursebooks only regress their needs in the process of literacy.

References

- Janushev, M. (2008). *Macedonian Language for Grade 1*. Skopje: Makedonska Iskra.
- Krtolica, B., Trimchevska, M., & Trajkova, S. (2008). *Macedonian Language for Grade 2*. Skopje: Prosvetno Delo.
- Ministry of Education and Science. (2007a). *School Program for Macedonian Language for Grade 1 of the Nine-Year Primary Education*. Skopje.
- (2007b). *School Program for Macedonian Language for Grade 2 of the Nine-Year Primary Education*. Skopje.
- Petrushevska, D., Vasiljevikj, S., & Krtolica, B. (2008). *Macedonian Language for Grade 2*. Skopje: Makedonska Iskra.
- Popovski, K. (2000). *Programming the Educational Process*. Skopje: Pedagogical Bureau of Macedonia.
- Strezovska, E., Simitkovska, J., Necheska, T., & Mitrovska, A. (2008). *Macedonian Language for Grade 1*. Skopje: Toper.
- Tofovikj-Kjamilova, M. (2008a). *Macedonian Language for Grade 1*. Skopje: Prosvetno Delo.
- (2008b). *Macedonian Language for Grade 2*. Skopje: Prosvetno Delo.

Јасмина Делчева-Диздаревик

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

КОМПАТИБИЛНОСТА НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ СО УЧЕБНИЦИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО I И II ОДДЕЛЕНИЕ

Апстракт

Во овој труд се прави анализа на постојните, нови Наставни планови и програми за прво и второ одделение, како и понудените учебници по македонски јазик. Низ анализата се утврдени бројни слабости и недоследности при изработката на истите, а како доказ се дадени бројни примери. Исто така, се забележува дека при изготвувањето на програмите изоставени се основните начела за планирање и програмирање во воспитно-образовниот процес. Имено, изоставени се етапите при програмирањето кои треба да ни дадат јасна слика од кои причини се изготвуваат нови програми, како и пилотската етапа која треба да се спроведе пред да се донесат било какви новини во воспитно-образовниот процес. Оттука, низ оваа анализа, низ бројни примери се согледуваат бројните слабости на новите програми, како и на учебниците кои се наменети и прифатени за употреба од страна на Министерството за образование и наука. Отстапувања од програмите има и во самите учебници и затоа може слободно да се заклучи дека донешните ученици не учат од современи учебници.

Клучни зборови: НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ, КОМПАТИБИЛНОСТ, УЧЕБНИЦИ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК.

Маја Рауник Кирков

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“

Република Македонија

ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОДНОС НА ПРЕДМЕТОТ „ЛИКОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“ ВО 21 ВЕК

Апстракт

Растечкиот интерес за креативност и иновација во културен и економски контекст во 21 век, бара анализа и испитување на знаењата и вештините кои им се потребни на учениците за успешно вклопување во променливата реалност.

Современиот карактер на живот се менува од мономодален и линеарен во мултимодален и повеќедимензионален, преку кој значењето се формира како асемблаж, колаж од повеќе информации посредувани преку различни медиуми и дискурси (Kress & Van Leeuwen, 2001). За правилно разбирање на комплексните информации, потребни се способности за активна перцепција, градење и презентација на независен личен став, критичка дискусија и оригиналност.

Овој труд ги разгледува актуелните светски трендови во концепција и реализација на предметот „Ликовно образование“, споредени со домашните образовни процеси. Во истиот контекст, од исклучителна важност е анализа на иницијалното образование и можностите за натамошен професионален развој на наставниците и воспитувачите се во директна корелација со стекнатото знаење и способности на учениците. Сакаме да презентираме како современиот курикулум по предметот ликовно образование овозможува различни начини на учење кои директно влијаат на решавањето проблемски ситуации во секојдневниот живот.

***Клучни зборови:* КРЕАТИВНО МИСЛЕЊЕ, ЛИКОВНО ОБРАЗОВАНИЕ, АКТИВНА ПЕРЦЕПЦИЈА, КРИТИЧКА АНАЛИЗА, НАСТАВНИ ПРОГРАМИ.**

Вовед

Околината во која живееме денес со огромно визуелно влијание не бомбардира со: телевизиски емисии, веб сајтови, билборди, компјутерски игри и филмови кои доминираат и влијаат на современиот начин на живот. Вообичаено е во секојдневните

активности да користиме дигитални камери, ИТ, ај-поди, видео презентации. За нивна квалитетна употреба, неопходни се специфични знаења и вештини кои во својата основа претпоставуваат визуелно описменети корисници. За разлика од другите историски периоди, каде специфичните способности биле карактеристични за одредена возраст, способностите кои овие уреди ги бараат од корисниците денес се неопходни за успешна комуникација во **сите возрасти**. Современиот карактер на живот се менува од мономодален и линеарен во мултимодален и повеќедимензионален, преку кој значењето се формира како асемблаж, колаж од повеќе информации посредувани преку различни медиуми и дискурси (Kress & Van Leeuwen, 2002)⁹.

Во однос на карактеристиките на начинот на живот на учениците, Bleed (2005)², наведува дека во САД просечен адолесцент поминува 22000 часови пред телевизор пред да го заврши средното образование¹³, фондот на зборови на просечен 14-годишник се намалил од 25.000 зборови во 1950 година на 10.000 зборови во 1999.¹², а до својата 21 година просечен ученик поминува 10.000 часови во видео игри, испраќа и прима 200.000 мејлови, разговара на мобилен телефон 10.000 часа, а чита помалку од 5.000 часа¹¹. Влијанието на визуелните медиуми е огромно и неизбежно. Но, и покрај тоа што огромен број ученици се во контакт и визуелно се стимулирани да учат од и со новите медиуми, она **што** навистина учат е под голем знак прашање, а **квалитетот** на тоа што го учат е под големо сомневање. Понатаму Bleed (2005)² наведува дека ги проценуваме најчесто знаењата на учениците од математика и вербални вештини и покрај тоа што најмногу од информациите ги добиваме од визуелни претстави. Тие информации: 1. инстантно се добиваат, 2. полесно се апсорбираат отколку факти и вербални информации (со само еден поглед на лажица може да ја прочитаме историјата на јадење, потребите, стилот, навиките, материјалот, културата на одредено време и област). 3. медиумите од кои се добиваат најчесто се интерактивни, 4. за нивно квалитетно користење неопходно е развивање на вештини на решавање проблеми и стигнување до цел, просторна геометрија и брзина на перцепција.

Овие специфични способности ја дефинираат потребната современа писменост не само како вербална и лингвистичка, туку пред сè како **визуелна**. Современиот поим за писменот е комплексен - писменоста во овој век значително ќе се потпира не само на збор и текст, туку истовремено на способноста да се разберат и создадат дигитални визуелни претстави и звуци. Визуелната писменост претставува способност да се разберат, интерпретираат, користат, проценуваат и создаваат визуелни претстави во различни материјали, техники и медиуми што се употребуваат во традиционалната и современа уметничка практика: сликарство, скулптура, графика, видео, уметничка инсталација, компјутерски дизајн, веб дизајн, итн.

Однос на потребните способности на наставниците и учениците

Наставниот кадар во голема мера е заглавен во вчерашниот аналоген свет, а учениците и студентите се прилично флуентни во користење и комуникација со дигитална технологија.

За да се овозможи квалитетно стекнување визуелна писменост на учениците, најпрво треба да настанат измени во курикулумот за наставници по предметот ликовно образование или визуелни уметности (Bleed,2005)². Важно е содржините и методите на стекнување визуелна писменост да се применат во образованието на наставници исто како што пред повеќе години образованието за ИТ се вклучи во високото образование. Eisner.(2008)⁵ го парафразира Винстон Черчил кој изјавил дека прво ние ги дизајнираме нашите куќи, а потоа нашите куќи нè дизајнират нас, во контекст на образовниот курикулум - прво го дизајнираме ние, а после тој нè дизајнира нас. Со имплементација на овие содржини ќе се овозможи идните наставници:

- да го поврзат значењето на визуелната со информациската писменост,
- да се оспособат да ги препознаат различните стилови на учење,
- да се способни да ги претстават информациите со шеми, графици, визуелни презентации,
- да овозможат директна визуелна презентација на саканата наставна содржина.

Неопходни знаења

Во западната култура навикнати сме да го гледаме знаењето како експлицитно – формално и систематично, покажано во броеви и зборови, научни формули, одредени процедури или универзални принципи. Авторите **Nonaka & Takeuchi (2003)**⁷ наведуваат дека во Јапонија знаењето покажано во зборови и броеви е само врв на планината на знаење, односно сметаат дека знаењето е примарно лично, тешко да се формализира, ги вклучува личната акција и искуство, интуиција, идеалите, емоциите. **Oddleifson (1996)**¹⁰ наведува дека знаењето содржи важна когнитивна димензија: шеми, ментални модели, верувања, слики и симболи во чија основа е перцепцијата и кои се важни за нашето разбирање на светот.

Примери

Нашата анализа на програмите и стратегиите на САД, Јапонија и Македонија во однос на образованието на наставниците по предметот ликовно образование ги покажа следните карактеристики.

САД

Истражувачите од Педагошкиот факултет на Универзитетот Колумбија врз основа на испитување на 2000 ученици од основните училишта во САД, утврдиле дека учениците кои биле ангажирани во уметностите и особено визуелниот израз покажале сигнификантна процентуална разлика во однос на учениците кои не биле интензивно вклучени во ваква програма. Разликите биле во способностите за експресија (37 - 9), преземањето ризици (37 - 11) и имагинацијата (41 - 14) од максимум 50 поени³.

Програмските содржини на Калифорнија се дефинирани во Стандардите за квалитет и ефикасност на програмите за наставници по ликовно образование. Дефинирани се прецизни стандарди за подготовка на наставниците по предметот ликовна уметност во Калифорнија, САД¹:

- 1. артистичка перцепција** (да ги разберат основите на уметничката перцепција, да ги развијат перцептивните способности на учениците);
- 2. креативна експресија** (да се компетентни во дводимензионалните и тродимензионалните креации, но и во медиуми како инсталации, мултимедија, перформанси, фотографија);
- 3. способност да развијат различни решенија на дефинирани проблеми со потенцирање на тематски контекст и индивидуален стил;**
- 4. да го препознаат историскиот и културниот контекст на уметничките дела** (како уметноста комуницира, пренесува идеи, емоции и искуства и како средствата, материјалите и процесите го одредуваат временскиот период);
- 5. естетски да ги вреднуваат творбите на учениците.**

Јапонија

Во последните години има сè повеќе универзитети во Јапонија каде наставниците по ликовно образование се образуваат на Педагошките факултети. Во време на мултипли точки на гледање за решавање на проблемски ситуации во класични и нови дигитални медиуми важна е способноста за имплементација на соодветна современа методологија на поучување. Во 2010 година донесени се најновите Стандарди на националната програма за ликовно образование со испитување на квалитетите и способностите за експресија и проценување кои треба да се развијат во тек на основното и средно образование.⁶ Се почнало со ревизија на дефиниција на потребните „академски“ способности на наставниците кои во минатото се дефинирале како: когнитивна сила која се стекнува преку учење на содржината на предметот и овозможува квантитативна процена. Katasuta, (1994)⁸. инсистира на нова идеја за дефинирање на потребните академски способности која вклучува четири сегменти:

1. знаење/разбирање;
2. размислување/евалуација;
3. способност/експерсија;
4. интерес/волја/став.

Оваа поделба претрпела критики поради оние академски способности кои биле категоризирани од критичарите како немерливи (размислување/евалуација и интерес/волја/став). Нова дефиниција за академските способности е „сила да се креира нов свет со употреба на стекнатите способности“⁸. Компетенциите на наставниците по ликовно образование во основните училишта се однесуваат на:

1. познавање на содржината на предметот (визуелна писменост, уметничка експресија и евалуација, достигнувања во визуелна култура);
2. знаења и вештини да се проверат наставните содржини, да се креира курикулум, да се одреди, селектира и систематизира содржина за учење;
3. да се планираат часови, да се реализираат во различен и променлив контекст, да се водат, насочуваат и поддржуваат активностите на учениците;
4. да се разбере експресијата на учениците, медијска писменост, психолошките и развојни карактеристики на ученичките творби.

Fukumoto (2010)⁶ наведува пристапи со кои се развива актуелната практика во ликовното образование:

1. формација на проактивен пристап во креирање и разбирање на уметноста;
2. дефинирање ликовни содржини;
3. учење ликовни техники;
4. интерактивна природа на перцепција.

Македонија

Во Македонија, наставниот курикулум на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ – Скопје, во однос на визуелното образование на наставниците како за одделенска, така и за настава во предучилишни установи, ги содржи следните елементи:

- знаења кои се однесуваат на содржината на предметот ликовниот јазик (ликовни елементи и принципи);
- способности за реализација на наставните содржини во цртачки, сликарски и скулпторски техники;
- знаења и вештини да се планира настава, да се реализираат наставните содржини;
- да се разбере и евалуира работата на учениците.

Со квалитетно завршување на оваа програма идните наставници се стекнуваат со знаења, вештини и способности за пренесување на теоретско знаење, практична реализација и евалуација на ученичките творби во стандардните ликовни медиуми. Секоја употреба на алтернативни медиуми е оставена на избор и креативност на наставникот.

Заклучок

Со споредбата на три образовни системи во однос на образование на наставниците за примарно образование по предметот ликовно образование или визуелна уметност, воочливо е дека стандардната и постоечка програма ги опфаќа традиционалните медиуми на визуелен израз.

Поради наведените карактеристики и потреби на учениците во современи услови, анализата покажува дека е неопходно внесување измени во неколку сегменти во наставната програма во образованието на наставници:

- запознавање со техничката реализација и изразните можности на новите дигитални и визуелни медиуми;
- реализација на ликовни дела со користење на ИТ, видео, фотографија, перформанс;
- стекнување способности за евалуација на делата изработени во новите медиуми;
- стекнување способности за визуелно описменување на учениците;
- стекнување знаења и способности за стимулирање на активна перцепција на учениците.

Уметноста е медиум преку кој се врши трансмисија на знаење и култура низ времето, а со тоа е еден од најважните сегменти на образованието. Наведените способности за визуелен израз кои им се неопходни на учениците во 21 век, лесно се трансферираат и во други подрачја и предмети и на тој начин овозможуваат сликата за квалитетно образование на наставниците, а со тоа и на нивните ученици биде комплетна. Поради тоа, неопходна е глобална ревизија на соржината на предметот во однос на способностите на идните наставници кои треба да се стекнат, развиваат и негуваат.

Користена литература:

- Art Teacher Preparation in California: Standards of Quality and Effectiveness for Subject Matter Programs. A Handbook for Teacher Educators Program Reviewers Created and Recommended by the Art Subject Matter Advisory Panel (2003-2004). Adopted and Implemented by the California Commission on Teacher Credentialing State of California 1900 Capitol Avenue Sacramento, California 95814 2004. (Revised September 2010)
- Bleed, R.(2005). “Visual Literacy in Higher Education,”*ELI Explorations* Maricopa Community Colleges.EDUCAUSE Learning Initiative. Advancing Learning through IT Innovation:2-11.Ret. February 12 2007 from <http://www.educause.edu/LibraryDetailPage/666?ID=ELI4001>.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H.(1999). *Learning In and Through the Arts:Curriculum Implications*. Center for Arts Education Research Teachers College, Columbia University,
- Giorgis,C., Johnson, N.J., Bonomo, A., Colbert, C., &al. (1999). *Visual literacy*. *Reading Teacher*, 53(2):146-153
- Elliot Eisner. E.(2008). *What Education Can Learn From the Arts, Learning Landscapes Education and the Arts: Blurring Boundaries and Creating Spaces*, Stanford University, v2 no1. The aesthetic satisfactions that the work itself makes possible
- Fukumoto,K. (2010). *Need for Clarification of Teacher Training Standards for Art Teachers. Core competencies of arts education practitioners*. Hyogo University of Teacher Education, Japan <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/kinichifukumoto106.pdf> 04.09 2010
- Nonaka, I.,& Takeuchi, H. (2003). *The Knowledge Creating Company*. Oxford, Oxford University Press
- Katasuta, M. (1994). *Ability, Dewelopment and Learning*.Kokudo-sha ret. <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/kinichifukumoto106.pdf> 04.09 2011
- Kress, Gunther R., and Theo Van Leeuwen. (2001).*Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, New York: Arnold; Oxford University Press
- Oddleifson, E. (1996). *Necessary Role of the Arts in Education and Society:Finding the Creative Power Within Us to Control Our Lives and Shape Our Destinies* Chairman, CABAC
- Prenski, M.(2001).*Digital native, Digital Immigrants*. PartII. “Do I Really Think Diferently? On The Horizon. V-9, P-6: 15-24 <http://www.marcprensky.com/writhing>
- Touch the Future Project from the Science, Story & Creativity PBS series, <http://tffuture.org/services/projects/pbs.html>
- What Research Tells as About Generation X. Center for Teaching and Learning.(1999). Western Michigan University www.wmich.edu/teachlearn/winter

Maja Raunikj-Kirkov

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of pedagogy “St. Kliment Ohridski”
Republic of Macedonia

INITIAL EDUCATION AND POSSIBILITIES FOR FURTHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS RELATED WITH “VISUAL ART EDUCATION” FOR 21 CENTURY

Abstract:

Growing interest for creativity and innovation in cultural and economical context of 21 Century, seek for analyze and investigation of knowledge and skills necessary for successful incorporation into everchangible reality.

Contemporary life is changing from monomodal and linear into multimodal and multidimensional using which, knowledge is formed more like an assemblage, collage of different media and discourses (Kress & Van Leeuwen, 2002). To understand complex information students need abilities fot active perception, development and presentation of independent personal statement, critical discussion and originality.

This article inspects actual international trends in conception and realisation of subject” Visual Arts”, compared with national educational processes. In the same context, very important is analyse of initial education and possibilities for further professional development of teachers in direct correlation with student’s knowledge and skills. We wont to emphasize impact of contemporary”Visual Arts” curriculum in student’s abilities for problem solving in everyday life.

Key words: CREATIVE THINKING, VISUAL ART EDUCATION, ACTIVE PERCEPTION, CRITICAL ANALYSE, VISUAL ART CURRICULUM.

Biljana Jeremikj
Pedagogical faculty-Sombor
Republic of Serbia

CHORAL SINGING AS A PROCESS OF TEACHING AND COMMUNICATION

Abstract

Talking about choral singing as a process of creating communication and accepting knowledge means trying to present the mutual relationship between the members of a choir, the pupils and the conductor-teacher. Singing is an idealized speech, a process of transmitting ideas, thoughts and information by symbols. Choral singing represents a system of communication (multipersonal and interactive) where several people-communicators, each one with their own individual position, make a tie in a communicational net in which acquiring knowledge is achieved. In this article the forms and the models of communication and the role of the teacher-conductor in a schoolchildren's chorus are discussed. The research about the ways and models of communication is done on the example of "Schlafwagenschlaflied", the children's choral composition written according to Reiner Kunze's text and composed by Peter Wittrich.

Key words: CHOIR, CHORAL SINGING, COMMUNICATION, ACCEPTING KNOWLEDGE.

1. Introduction

"Speak to get to know you, sing to get to like you."

All of people's attempts and efforts have a certain aim. In order to realize their wishes and in that way to be of use to themselves and the community, a person has a whole series of demonstrating emotions and ways of expressing them. A song is one of the forms for expressing emotions, thoughts and ideas. Sorrow, happiness, love, pain, delight and persistence can be very strongly expressed by the united force of words, melody, writing, dynamics and harmony. Singing in a choir gives the pupils the opportunity to express their emotions, to feel the power of music in a certain moment and to recognize the beauty that singing brings. Contemporary teaching means constructing of knowledge, practicing of acquired knowledge by different approaches to a problem and by researching (which means and ability of a child to sing in the depth of a process of knowledge following the way of an explorer). The constructing of knowledge in choral singing is realized by communication between the pupils and the teacher whereby through different ways of communication the processes of knowledge in accepting of teaching contents are realized. A frequent maxim of

musical pedagogues refers to teaching and finds its origin in Vuk Karadzikj's works, which translated into the language of music says: "Read as it is written, sing as you speak." At the same time, this maxim is also one of the informal obligatory rules of a successful way of singing. Singing represents a system of communication (multipersonal and interactive) in which several people-communicators, each in their individual position, represent one knot in a communicational net which is in the shape of a ring or a circle (Cvetanovikj, 2001). In that system of values, a choir represents an active type of verbal communication with non-verbal segments of communication, where all the participants are equal considering that only in a choir all the participants are asked the same given question at the same time.

2. Forms of communication in choral singing

2.1. Verbal communication

Theoreticians of music who have dealt with the questions of music origin (H. Spencer, K. Bicher, K. Schtumpf) emphasize that the theories are one-sided and that the origin of music cannot be treated separately from other arts - dance, poetry and mimicry. Ever since the origin of people, emotions have been expressed by singing. Modular cries were the basis for a development of singing and speech was developed from articulated sounds. Singing comes from speech and "Speech comes from a language and represents its sound realization in a pronunciation of voices and a choice of words, using of forms and picturesque in intonation and accent" (Cvetanovikj, 2001:13). As well as in singing, which pictures the aesthetics and spiritual side of an individual whose characteristics are reflected through the singing of vowels, diction and intonation, in that way by an interaction of singing and speech, thoughts, knowledge and feelings are expressed in harmony with thinking. In singing the main thesis is *Listen - Think - Sing*, the same as in communication where an important rule for good communication is to listen to the conversationalist, think and answer. Basic rules of communication are methods, ways of developing and the ability of thought-out listening. Both a speaker and a singer can provoke an experience of beauty by expressive narration and singing. As an opposite to the process of speaking, where there is a conversation through words, by singing we realize another form of communication and that is the invisible or spiritual world in which we use words, moves, mimicry, melody and other elements of musical expression as symbols and the universal language of communication.

One of the techniques of artistic singing is correct pronunciation - diction. The singing technique demands vowels to be pronounced purely, it demands sharply pronounced consonants and clear transitions between some syllables. The vowels (A, E, I, O, U) are sung while the other sounds/consonants cannot be sung. Music abilities develop at the same time with speaking abilities, while music with dispositions appears later. "Speech and music have many things in common: Both of them use the same canal (hearing), the same mechanism of providing sound and articulation (larynx and labial articulation apparatus) and they use common metric and rhythmical characteristics" (Radicheva, 1997: 104). Speaking exercises correspond to the voice and hearing exercises, text reading corresponds to singing by notes and writing corresponds to music dictation. A sound in a language corresponds

to a tone, a letter - a note, words - tacts, sentences - a song. Singing and speaking are in mutual interaction and singing comes from speech as a verbal form of communication.

2.2. Non-verbal communication

Non-verbal communication in choral singing includes: A glance, a tone of voice, gestures, body moves and appearance. A certain aspect of speech is a glance or eye movements - *ochulistica*. "Eyes are the mirror to the soul," or as it is said in a famous maxim, translated into music language: "Sing by your eyes." Eye contact is a powerful non-verbal means of communication and it is a very important and powerful means of expressing emotions and experiencing the composition which is being performed. If a singer is not looking at a conductor and eye contact is not realized, it is a sure sign that there is neither communication nor message delivery. In singing, love, rage, happiness, surprise, fear, anger and sorrows are expressed by glance.

A tone of voice, lowering or raising of a voice (*piano - forte*), rapid or slow speech (*accelerando - rallentando*), accenting of some words (*legato, non-legato, tenuto, staccato*) and pauses are only a few elements of non-verbal communication in a wide range of possible ways of performing - tempo, dynamics and articulation.

Gestures or hands and body movements in choral interpretations are considered to be among the very effective, accepted means of conjuring up a composition. In that way a scene and a choir are being revived and they stop being passive. During it, dramaturgy, which intensifies an effect of music and a message which is sent, is being created. In choral singing the musical effects are being expressed: By the liberate motions (when it is given in the composition by special signs in order to get emotional experience) and by unintentional motions (spontaneous and caused by emotions, for example following the character of a melody by body motions). *In the position of a body and motion - kinesica*, types of non-verbal communication in choral singing also include a singing technique of correct singing (vocal technique) as well as taking up a singer's position. It is reflected in the position of the body, where the shoulders are straightened up, with a soft straddle, a noble pose and in the position of a cobra, where in every movement a singer must be ready to react to the signs the conductor shows them.

As an especially important element, we must emphasize the appearance of singers, their dressing in uniforms, which is important for making the first impression and contact with the audience. This uniformity shows that all the singers are equal, that they belong to the same group - choir, and that they represent a unique entirety which is ready to communicate with the audience.

3. Primary models of communication in choral singing

Notes are signs in music and they are a basis of its communication as well as the other signs for articulation, agogoka, dynamics and tempo. If it is supposed that music is a process of communication, then different disciplines are imbued in the scope of musical

research and the theory of information. Studying the musical system is in that sense a semiotics of codes, and a systemic analysis of a work is semiotics of messages and texts. A transmitter is a conductor who moves a canal (a choir - the inside of a scheme), in the shape of concentric circles (the same way we throw a stone into water), by a certain code (a melody which is in minor) delivering a message (the contours of a scheme are "a tear" - if someone is sad) to a recipient (the audience that has a glow in their caused emotions of sadness).

Every choral composition consists of musical signals. "A signal is a type of communicational sign whose reference does not consist of a special sign continuity, for recognizing signals and comprehending their meaning the way of speaking is characteristic (power, intonation, articulation...)" (Ivanovikj, 2002: 140). In the choral composition which we are analyzing in this work, the signals are marks for the sound quality in performing the parts of the composition. They must be respected because if not, then the impression the composer wanted to make is missing. At the beginning of the composition *tutti*, or during it - *forte*, *piano*, *unisono*, or in our composition at the very beginning "gut artikulieren", which shows us the way of performing the composition and the character of it - *Durchaus in Tempo eines modernen Zuges*.

A primary model of communication can be applied to choral singing. The conductor is the source of information, a canal by which some messages are being delivered is a choir, and a recipient is the audience. A conductor gives information at rehearsals in the sense that they are transmitting necessary knowledge in order for the certain composition to be learnt, they are transferring knowledge by singing - by the vocal chords, while conducting the emission of tones he is delivering sound waves to the choir which the audience is receiving from them by the perception organs. In this process the signals are transmitted - the tones and not the signs which we needed to learn the composition. In order for the message to be delivered successfully it is necessary to consider a code (common to the sender and the recipient) and the context of the recipient of the message. A choir delivers a message by performing it and the reaction of the audience to the performed work depends on the way and ability of its emotional participation. If a choir does not understand the text, does not know what they are singing about, the emotional message will not come to the listener - the audience. Another function of messages, which have their basis in a choir is their *conative* and *inductive* role. It is opposite to the emotional one, which is effective and cognitive, because it includes the recipient who must have certain knowledge in order to receive it. In the process of understanding non-artistic work in choral performing it starts from the sender not the source. The source is a composer, and the recipient is a choir. If the communicational process begins with a source in the sense of looking at the score, then it is a closed process and the understanding depends on the ability of the recipient. If the sender - choir begins the communicational process, then the recipient will receive the message which is delivered by a choir. A choir is a medium, a link of a communicational process. Choral compositions are written on the certain poetic text and for a certain structure.

By which tempo a composition will be performed, dynamics, agogica, equalization of voices (for example, conjuring up the sound of a locomotive at the beginning of the composition) depends on the source - conductor. "The next link of the communicational

chain is a canal, a connection between a sender and a recipient from which information goes and comes to the recipient's receiver. Musical code in choral singing is a system of signs or symbols which enable a message to be delivered correctly" (Cvetanovikj, 2001:32) and it can be portrayed as such: At one end of the communicational chain is a choir and at the other end are listeners; a common code which they would share would be in the example of the composition that is taken, an awareness that the German language, modern music and children's choir is in question.

4. The role of the teacher - conductor in communication

In their pedagogical work, using tone, voice, mimicry, other pedagogical means, as well as their pedagogical skill and ability, the teacher communicates with the pupil, and in that way they show themselves and their surroundings in their personal abilities for communication and making an influence on forming the personal characteristics of pupils (Jovanovikj, 2004). According to Jovanovikj (2004: 273) the phases that apply to singing in a choir are:

- Precommunicative phase - in which the teacher performs the composition that is going to be learnt. This phase informs the pupils; it has the aim to motivate and point to the course of the arrangement of the composition.
- Communicative phase - is learning the composition by groups - voices, in which the text and the melodic-rhythmical entireties are being arranged, in which it is worked on the intonation of the voice.
- Postcommunicative phase - is putting the voices together, where the results of the work have been received in separate rehearsals and in which self-criticism, objectivity and responsibility of an individual for the success of the group is fully expressed. It can be noticed that the teacher is in the circle of the communication and in all the phases of the work. It is interesting to mention the messages which the teacher is delivering to the choir by conducting, while the choir is delivering them to the audience. The audience cannot see the conductor, since they do not turn directly to the audience, but they communicate with them through a medium - the choir, and the messages the conductor is sending not only through the movements of the hands but also through the glances and the mimicry of their face that can be seen very clearly on the singers's faces.

5. Communication shown in the example of the choral composition "schlafwagenschlaflied" written by peter wittrich

The teaching process that goes on during a choir rehearsal or during a class is precisely communication as a primary form of successful teaching. A teacher must know

the musical dispositions of each pupil, their needs and interests, and they must show a willingness to help every pupil according to the pupil's individual abilities.

Learning a composition and accepting a song begins with creating communication with the composition that is going to be learnt by listening to it. In this way pupils receive the first message and create a certain attitude towards it (which depends on the preparation that the teacher gives in order to interest the pupils - choir, as well as the careful selection of the composition considering the age, vocal abilities of pupils and a choir, and the difficulty of the composition). The next step is learning the text of the song - the words. A teacher reads the text of the song, which is written in German language in this example, and they also read the translation of it. In order to experience a song, the pupils must know what they are singing about, they must understand the words and know how to pronounce them correctly. Correct pronunciation is practiced during the acceptance of the melody, as was previously mentioned, accent, diction and vowels come from speech.

The very title of the composition "Schlafwagenschlaflied", translated as "Sleeping Car Lullaby", even at the beginning of the composition refers us to the characteristic sound which is produced by a moving train, in the same metric, written with the letter "F". This model, in the same metro-rhythmical movement, is repeated, but in different voices, making an impression of a movement which is not in a straight line, and one voice informs us by speech that "the train is going over the bridge" (Zug fährt gerade über die Brücke!). The composer introduces a sentence, which is not sung but voiced as information and calling attention. At the same time written dynamic signs conjure up images of going away and the approaching of the train, which is not moving in a straight line. Then the first voice starts the communication, imitating the sound of a locomotive siren in one tone of the vowel "U", but the second and the third voice still have the letter "F". The whole choir puts their hands over their mouths, which is specially marked in the notation text by an arrow downwards towards the tone and upwards (also as a footnote with the explanation of the composer - the source) by which the sound is mute for some time and opened again by taking their hands off their mouths. During the whole composition these elements of non-verbal communication are directed to the experience of a moving train in which the passengers are sleeping on the curve in the same way as when the barrier is put down, so they are thankful by singing "Dankenchoral" while the train goes through a tunnel, although the beds with springs are rolling down and a grandma is angry. The third voice loses the syllables and what remains is only "ste" in the beginning metro-rhythmical movement, which shows movement and not rest, while the other two voices have the vowel "U" gradually calming down, but not slowing down. All this is followed by a hand and body movement. Slowly looking and singing, they put their right hands over their foreheads while turning their bodies slightly to the right, looking behind the train and then moving on their tiptoes to see better where the train has gone. In the composition for a children's choir "Schlafwagenschlaflied", a hand and body movement delivers a certain message as a way of communication, as "a mutual action of nerves, muscles and senses" (Caune, 1997: 54). The realized sensibility has an influence on the listener in order to make them get on their tiptoes in the same way the choir does and to watch where the train has gone at the end of the composition. At that moment,

all the knowledge accepted at the choir rehearsals “achieve an aesthetical condition which provides for art a communicational function” (Caune, 1997: 102).

The presented work belongs to modern (contemporary) music where precisely with different forms of communication a musical experience is achieved by the composer’s means of expressing, which take us to the various levels in realizing the communication.

6. Postcommunicology - *senca replica*

Performing a choral composition belongs to very complex cognitive, affective and reproductive processes. As seen before they take place in mutual interaction of different actions and forms of communicology, the main basis of which is verbal and non-verbal communication. Successfully realized communication with the audience provides postcommunication or what remains after realized communication which only voices can produce. The communication which is realized during the performance of a composition is “without repetition” (*Senca replica*). It is performed quickly, the communication is realized in the moment during the performance and it is either successful or not, it is *Senca replica*. An artistic work, an artist and the audience - a message, a sender and a recipient are the elements of communication of which “artists use certain musical forms in the scope and create artistic works”, relying on tradition and listening to the audience (Todorovikj, 1974: 178). “According to the complexity of musical performance, its evaluation is a very complicated task” (Radosh, 2010: 205). At a concert or a competition an estimation of a performance is often insufficiently objective because it represents a personal “impression” of the one who grades, receives a message and takes part in the communication, and there is neither repeated performance, nor postcommunication, nor *Senca replica*.

Communication which represents “a fine connective tissue without which not only elementary, primary, but also the most complicated forms of sociality cannot be structuralized” is typical of a person, their attempts to be of use to themselves and the community (Dzordzevikj, 1989:5). Communication through an artistic work, a choral composition, is an empirical act of creation in a sphere of a spiritual reproduction of life.

References

- Caune, J. (1997). *Esthetique de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cvetanovikj, V. (2001). *Osnove kulture govorne retorike*. Beograd: Toru, Vojno izdavački zavod.
- Dzordzevikj, T. (1989). *Teorija masovnih komunikacija*. Beograd: Savez inženjera i tehničara Srbije.
- Ivanovikj, N. (2002). *Muzika i znakovi*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Jovanovikj, B. (2004). Pedagoško komuniciranje. In Marjan Blazhikj et al. (Eds.), *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi* (pp. 266-276). Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.
- Radicheva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfedu*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.
- Radosh, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Todorovikj, A. (1974). *Sociologija masovnih komunikacija*. Gradina: Biblioteka znanje.

Билјана Јеремик
Педагошки факултет - Сомбор
Република Србија

ХОРСКО ПЕЕЊЕ КАКО ПРОЦЕС НА ПРЕДАВАЊЕ И КОМУНИКАЦИЈА

Апстракт

Говорејќи за хорското пеење како процес на создавање на комуникација и прифаќање на знаење подразбира обид да се презентира меѓусебната врска помеѓу членовите на еден хор, учениците и диригентот-наставникот. Пеењето претставува идеализиран говор, процес на пренесување идеи, мисли и информации преку симболи. Хорското пеење претставува систем на комуникација (мултиперсонална и интерактивна) во која повеќе луѓе-комуникатори, секој со своја индивидуална позиција, создаваат врска во комуникациска мрежа во која се постигнува добивање на знаење. Во оваа статија се дискутираат формите и моделите на комуникација и улогата на наставникот-диригентот во училиштен хор. Истражувањето за начините и моделите на комуникација е направено по примерот на "Schlafwagenschlaflied", детската хорска композиција напишана според текстот на Реине Кунц и изведена од Питер Витрих.

Клучни зборови: ХОР, ХОРСКО ПЕЕЊЕ, КОМУНИКАЦИЈА, ПРИФАЌАЊЕ НА ЗНАЕЊЕ.

Владимир Талевски

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“

Република Македонија

Ивана Талевска

Република Македонија

НАСТАВНИЦИТЕ ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ МЕЃУ ТЕОРИЈАТА И ПРАКТИКАТА

Апстракт

Поради своето значење за психофизичкиот развој на детската личност (сензорен, моторен, интелектуален), нејзините личностни особини, творечки потенцијали и социјализација, музичкото образование е вклучено во сите развојни периоди на основното образование како задолжителен предмет. Неговите главни карактеристики се плански, организиран и воден процес, според нормативните програмски документи, Законот за основно образование, дидактичко-методските барања, кои ја одредуваат теоретската основа за неговата реализација. Наспроти теоретската поставеност на овој вид образование е неговата практична реализација, чиј главен носител, главна алка која ја поврзува теоријата со практиката, е секако наставникот. Преку самиот процес на наставата, тој треба да ги оствари целите и задачите на музичкото образование: усвојување знаења, стекнување умеања и навика и придонес во психофизичкиот развој и социјализација на учениците.

*Успешната реализација на музичкото образование не зависи само од субјективните фактори, односно од стандардите кои се поставуваат пред наставниците кои треба да го реализираат овој вид образование: **адекватни квалификации** (соодветно образование, не само стручно, туку и педагошко); **музички способности; одредени лични карактеристики**, туку и од низа објективни фактори, меѓу кои од најголемо значење е контрадикторноста на нормативната регулатива и практиката: **укинувањето на учебниците по музичко образование; проблемот на статусот на музичкото образование.***

Квалитетот на музичкото образование зависи од задоволувањето на горенаведените стандарди и разрешување на постојните објективни проблеми, што се рефлектира во успешното поврзување на теоретскиот и практичниот аспект на реализацијата на наставата по овој вид образование.

Клучни зборови: ОБРАЗОВАНИЕ, ТЕОРИЈА, ПРАКТИКА, НАСТАВНИЦИ, РЕАЛИЗАЦИЈА.

Поради своето значење за психофизичкиот развој на детската личност (сензорен, моторен, интелектуален), нејзините личносни особини, творечки потенцијали и социјализација, музичкото образование е вклучено во сите развојни периоди на основното образование како задолжителен предмет. „Неговите главни карактеристики се: плански, организиран и воден процес“, (Вилотијевиќ, М. 1999: 84), според нормативните програмски документи, Законот за основно образование, дидактичко-методските барања, кои ја одредуваат теоретската основа за неговата реализација, многу значаен услов за квалитетот на овој вид образование.

Наспроти теоретската поставеност на овој вид образование е неговата практична реализација, чии „главни фактори на самиот процес се: ученикот, наставникот, наставата“, (Гогоска, Ј. 1995: 26). и „наставната техника и технологија“ (Илиевски, А. 1999: 53, 56). Но, главен носител на самиот процес, главна алка која ја поврзува теоријата со практиката, е секако наставникот. Преку самиот процес на наставата, тој треба да ги оствари целите и задачите на музичкото образование: усвојување знаења, стекнување умеања и навики и придонес во психофизичкиот развој и социјализација на учениците.

Успешната реализација на програмата за музичко образование, бара од секој наставник одредени компетенции и активности: *адекватни квалификации* – соодветно образование, не само стручно, туку и педагошко; *музички способности*; *одредени лични карактеристики*.

1. Адекватни квалификации

Според дидактичко-методските барања, наставниците кои ја реализираат наставата по музичко образование треба да имаат завршено студии на факултети, за одделенска настава, според студиски програми, во кои се вклучени како модули „Основите на музичкото образование“ и „Методиката на наставата по музичко образование“.

Наставниците кои ја реализираат наставата по музичко образование во основните училишта се подготвуваат на Педагошките факултети во Македонија, Факултетот за музичка уметност и Филозофскиот факултет. На крајот на нивното изучување на музичкото образование кое треба да биде застапено како модул во студиската програма, тие треба да ги имаат знаењето, способностите, умеањата и ставовите, потребни за обучувањето на музика во основното образовно ниво, дефинирани како образовни излези во програмата за музичкото образование согласно барањата на погоре спомнатата професија. Тие треба да бидат во согласност со образовните излези, односно знаењата, способностите, умеањата и ставовите, кои треба да се стекнат, односно развијат кај учениците од соодветното образовно ниво. Затоа, образовните излези на студиските програми на факултетите и образовните излези на програмите за основното образовно ниво треба да бидат компатибилни. Но, во воспитно-образовната практика не постои целосна застапеност на бараната компатибилност, освен на Педагошките факултети. Во однос на квалификациите

на наставниот кадар кој ја изведува наставата по музичко образование, одредбите на Законот за основно образование, Концепцијата за современото деветгодишно основно училиште, наставните програми за наставата по музичко образование за I, II, III, IV и V одделение, со нормативите за наставниот кадар кој може да ја реализира наставата по музичко образование, поставуваат проблем поради некомпатибилност на стандардите за успешна практична реализација на музичкото образование и неговата нормативна поставеност – на практиката и теоријата. Со нив е поставен знак на равенство меѓу профилите кои во текот на студиите не се здобиле со еднакви, потребни знаења за реализацијата на овој вид настава, односно во текот на своите студии не го ни изучувале овој наставен предмет и неговата методика. Нормативно, знакот на равенство е поставен, но апсурдна е практичната реализација на наставата по музичко образование од профили на кадар кој не стекнал никакви, или речиси никакви знаења од специфичното подрачје на музичкото образование, неговата методика, како и предметот музички инструмент.

Како основен предуслов за успешно реализирање на наставните програми по музичко образование, наставниците кои ја реализираат наставата од ова образовно подрачје, треба да бидат добри познавачи на дидактичко - методските принципи за реализација на наставата по музичко образование, начинот на планирањето на наставата, реализацијата според постојните наставни планови и програми и педагошките барања; треба да применуваат современи методи и техники за учење, форми, наставни средства и помагала, за време на предавањата, вежбите и практичните активности; да користат стратегии за здобивање со трајни и практично применливи знаења од страна на учениците; континуирано да ги оценуваат знаењата, умењата, способностите и ставовите на учениците. Овие стандарди се одредени со барањата на практиката: професиите обучување музика во предучилишните институции и основните училишта, образовните излези на програмите за музичко образование и законските одредби. Овие стандарди се одредени и со дидактичко - методските барања за успешна реализација на наставата по музичко образование. Наставниците по музичко образование повторно наидуваат на проблем помеѓу теоретската поставеност на овој вид настава и барањата на неговата успешна реализација. Тие треба најнапред да стекнат знаења за *основите на музичкото образование и методиката на наставата* за овој вид образование. Фондот на часовите предвидени за обучувањето на наставниците од подрачјето на овие студиски модули е недоволен за остварување на поставените цели, а што е уште поапсурдно и натаму се минимизира. Наставниците по музичко образование се повторно меѓу ограничувањата на практиката и дидактичко-методските и нормативните барања на кои треба да одговорат. Од друга страна, не постојат сеопфатни методски наставата по музичко образование, содржински целосно адекватни на горепоставените барања пред наставниците. Овој проблем ги поставува наставниците помеѓу ограничувањата на теоретската поставеност на нивното професионално оспособување и барањата на нивната практична, професионална дејност.

2. Музички способности

Успешната реализација на програмите за музичко образование бара од секој наставник одредени музички способности, како нужен услов за изучување на/и поучување во музичкото образование, чие непоседување ги прави ирелевантни останатите услови за изведување на наставата од ова образовно подрачје. Практичната реализација на наставата по музичко образование е невозможна без поседување на способности за разликување, односно репродуцирање на висината на тоновите, како основен услов за сите музички подрачја на активности. Затоа е нужно повторно воведување на проверката на музичките способности при запишувањето на кандидатите на студиските групи на факултетите кои обучуваат наставници за изведување на одделенската настава и наставата по музичко образование во рамките на одделенската настава.

3. Одредени лични карактеристики

За успешна реализација на наставата по музичко образование, од наставниците се бара да бидат комуникативни; подготвени за дополнителна работа, да соработуваат со соодветните стручни институции во земјата и во странство; да се креативни во работата, тактични и објективни кон учениците; да имаат интерес за перманентно самообразование, учество во истражувачката работа и сите други активности за развитокот на музичкото образование. Овие карактеристики се однесуваат на правилното професионално определување на кадарот кој ќе ја реализира наставата по музичко образование. Затоа е потребно, при запишувањето на кандидатите на односните студиски групи на факултетите, кои оспособуваат кадар кој ќе ја реализира одделенската настава и во нејзините рамки наставата по музичко образование, или предметната настава по музичко образование во повисоките одделенија, да се обрне посебно внимание на поодделни особини на личноста на кандидатите, компатибилни со барањата за успешна реализација на наставата по наведениот вид образование. Ваквата практика одамна се применува во развиените земји, во кои успехот на кандидатите е нужен услов при конкурирањето за прием на соодветните факултети, но одлучувачки, селективен фактор се нивните личностни особини.

*

Успешната реализација на музичкото образование не зависи само од субјективните фактори, односно од стандардите кои се поставуваат пред наставниците кои треба да го реализираат овој вид образование, туку и од низа објективни фактори, меѓу кои од најголемо значење се: укинувањето на учебниците и статусот на музичкото образование.

4. Укинување на учебниците по музичко образование

Реализацијата на наставата по музичко образование треба да вклучи адекватни дидактички материјали, меѓу кои од најголемо значење се учебниците и прирачниците. Од 2007 година, се укинати учебниците по музичко образование за I, II и III одделение, поради наводната оптовареност на учениците, а предвидена е употребата на учебници само за задолжителните предмети по мајчин јазик, математика и запознавање на околината. Нема никакво дидактичко-методско оправдување за ваквиот непрофесионализам и волунтаризам. Музичкото образование е задолжителен предмет како погоре наведените. Оптовареноста на учениците се намалува со намалување на програмските содржини и барања од ова подрачје, а тоа го следат и учебниците по овој предмет. Во останатите земји во светот постојат учебници за музичкото образование од основното образовно ниво. Што е уште поважно, и покрај укинувањето на учебниците со законските одредби, тие се денес и понатаму во употреба при практичната реализација на наставата по овој предмет. Во интерес на интелектуалниот, социјалниот, емоционалниот и моралниот развој на детската личност од првиот развоен период од основното образование (I – III одделение), итно е потребно преиспитување на ваквата нормативна одредба и враќање во употреба на учебниците за овој предмет.

5. Проблемот на статусот на музичкото образование

Стандардите на квалитетот поставени како барања пред наставниците при реализацијата на наставата по музичко образование-практиката, можат да бидат остварени само во компатибилност со остварувањето на стандардите на квалитетот во поглед на реализацијата на наставата по музичко образование-нејзината нормативна, дидактичко-методска, односно теоретска основа. Тие вклучуваат високо квалитетни наставни програми, попрецизно програмски тематски подрачја, методи, техники, форми и наставни средства, во согласност со концептот резултати од учењето. Наставните програми за музичко образование, за основното образовно ниво (програмски тематски подрачја и програмски единици), одредуваат што ќе се изучува, во согласност со целите на овој вид образование: стекнување знаења, умеџа и навики, развивање одредени способности, лични особини и социјализација на учениците и треба да бидат во согласност со барањата на современата музичка теорија и педагогија. Методите и техниките на учење, формите на изведување на наставата, наставните средства, кои треба да се применуваат за реализација на тематските програмски подрачја и единици, го одредуваат начинот на кој ќе се изучува музичкото образование. Тие треба да бидат усогласени со спецификите на музичкото образование, разликите на поодделните програмски тематски подрачја (како специфични музички активности) и развојните нивоа на учениците. Потребно е нивно континуирано усовршување, посебно со развојот на информатичката и комуникациската технологија.

Нужен услов за успешна реализација на целите на наставата по музичко образование е адекватното одредување на основната цел на музичкото образование, за наведениот образовен период, во согласност со основната цел на основното образование. Но, во постојните наставни програми за музичкото образование во рамките на одделенската настава, таа е неадекватно одредена и даден е акцент на значењето на музичкото образование за развитокот на музичките способности, естетските чувства, способноста за разбирање и доживување на музиката, поттикнување на позитивните емоции, креативноста, самостојноста, тимската работа и одговорноста, музичкото изразување, стекнување култура на однесувањето, подготвување за активно вклучување во музичкиот живот во општествената средина. Изостанува неговото комплексно делување врз целокупниот психофизички развиток на ученикот (неговите осети и перцепции, вниманието, помнењето, мислењето, говорот, фантазијата, моториката, координацијата меѓу перцептивната, моторната и мисловната сфера, карактерните и други особини на личноста).

Таквото неадекватно одредување на основната цел на музичкото образование се вклучува во програмските документи, влијае врз структурата на музичкото образование: целите и задачите на воспитно-образовниот процес; наставните содржини; квалитетниот избор на наставните методи, форми и современи наставни средства, планирањето на наставата по овој предмет. Тоа понатаму резултира во неадекватно одредување на општите цели за поодделните развојни периоди на основното образование и неадекватно одредување на посебните цели за секое одделение. Со еден збор, сето тоа влијае врз практичната реализација на наставата за овој вид образование. Главната причина за ваквото неадекватно одредување на целите на музичкото образование, е постојаната статусна дилема на музичкото образование: образование, воспитание во потесен смисол, воспитание во поширок смисол? Поимот воспитание ја опфаќа севкупноста на педагошкото делување на сите сфери на човековата личност: особини, способности, умења, емоции, волја, карактер, креативни потенцијали. Во тоа пошироко значење на воспитанието се вклучени три процеси: усвојување знаења, развиток на умења и навики; развивање на телесните и интелектуалните способности; збогатување на емотивната и градење на човековата сфера на волевите дејства - со други зборови развиток на позитивни особини, формирање уверувања и ставови и адекватни човечки постапки. Првиот процес е процесот на образованието, а останатите два се компоненти на воспитанието во потесен смисол. Токму поради тоа, тие се меѓусебно тесно поврзани. Термините образование, воспитание, образование и воспитание, се употребуваат во многу научни трудови од областа на музичкото образование. Статусот на музичкото образование не е одреден на адекватен начин, поради природата на музиката и нејзините изразни елементи. Таа е во многу различна од останатите образовни подрачја. Музичката педагогија не е целосно вклучена во рамките на педагошките науки - дидактиката и методиката; а научниците од областа на дидактиката и методиката немаат знаења од областа на музиката и нејзините принципи.

Во музичкото образование се вклучени двата дела на воспитанието во поширок смисол: образованието и воспитанието во потесен смисол. Токму од ваквото

сфаќање на музичкото образование зависи успешната реализација на неговите цели за целокупниот развој на личноста на учениците и тоа треба да биде вклучено во програмските документи, нивната структура, цели и задачи.

Во согласност со основната цел на основното образование, основната цел на музичкото образование, како дел од целокупниот воспитно-образовен процес, е неговиот придонес за сестраниот психофизички развој на детската личност – нејзините сензорни, моторни, интелектуални способности, способностите за перцепција, доживување и вреднување на естетските својства на музиката, формирање на музичкиот вкус и развивање на способностите за естетско изразување, нејзините личностни особини, творечки потенцијали и социјализација.

Во согласност со наведената основна цел на музичкото образование, треба да бидат изведени општите цели на овој вид образование:

5.1. усвојување знаења од областа на музиката, општи и применливи во секојдневниот живот или за натамошно образование (видови на музиката, основните музичко-изведувачки активности; музичките изразни елементи, музичката традиција, детските музички инструменти); и користењето на информатичката компјутерска технологија во музичкото изразување;

5.2. стекнување умеања и навики (за изведување на музичките активности: пеење, свирење на детски музички инструменти, активно слушање музика, музика и движење, музички игри; оспособување за тимска работа; оспособување за учество во музичкиот живот во својата околина; стекнување на култура на однесувањето);

5.3. развивање на интересите и мотивацијата за музика (развивање на љубов кон музиката и интерес за изведување на музичките активности: пеење, свирење, слушање музика, музички игри, музика и движење);

5.4. развивање способности и особини (развивање на музичките способности; развивање на сознајните процеси: аудитивната и тактилна перцепција, музичката меморија, моториката; намерното помнење; мислењето, вниманието со неговите главни карактеристики; развивање на способноста за музичко изразување и креативноста; развивање на позитивни емоции; развивање на естетските чувства; развивање на способностите за перцепција, доживување и вреднување на естетските својства на музиката; развивање на одредени карактерни особини).

Во согласност со наведените општи цели на наставата по музичко образование во рамките на одделенската настава, треба да бидат изведени посебните цели на наставата за овој вид образование за поодделните развојни образовни периоди. Овие посебни цели, понатаму, треба да се конкретизираат за секое одделение посебно.

Таквото одредување на целите на музичкото образование во програмските документи, ќе има влијание врз неговата структура: целите и задачите на воспитно-образовниот процес; наставните содржини; квалитетниот избор на наставните методи, форми и современи наставни средства, планирањето на наставата по овој предмет. Со еден збор, сето тоа ќе влијае врз практичната реализација на наставата за овој вид на образование.

*

На основа на сè досега наведено, може да се заклучи дека успешното поврзување на теоријата и практиката, од страна на наставниците по музичко образование, е возможно само доколку бидат задоволени субјективните и објективните фактори од кои зависи реализацијата на музичкото образование, односно од стандардите кои се поставуваат пред наставниците кои треба да го реализираат овој вид образование, и стандардите во однос на квалитетот на наставата.

Литература:

- Вилотијевиќ, М. (2000). *Дидактика-организација наставе*, Београд: Научна књига-Учитељски факултет.
- Гогоска, Ј. (1995). *Дидактика*, Скопје: Библиотека - Стручна литература.
- Илиевски, А. (1999). *Теоретски основи на наставата*, Битола: Биангл.
- Милошевиќ, П. (1984). *Основни методолошки принципи праћења и евалуације наставних програма*, Зборник радова из педагошке психологије, Београд: Савез друштвава психолога СР Србије.
- Продановиќ, Т., Ничковиќ, Р. (1974). *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- "Music Teacher Education,"* in The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference, British Journal of Music Education, (April 18, 2002) Oxford University Press, USA.
- Закон за основното образование во Република Македонија - Сл. весник на РМ бр.44/95, 24/96, 34/96, 35/97, 82/99, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 63/2004, 55/200581/2005, 113/200535/2006.
- Национална програма за развој на образованието во Република Македонија - 2005-2015 год.* Министерство за образование и наука, 2005; www.npro.edu.mk
- Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, 2007, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Наставни програми за музичко образование од I до IX одделение*, 2007, Министерство за образование и наука на РМ, БРО, Скопје.

Vladimir Talevski

University “Ss. Cyril and Methodius” – Skopje, Pedagogical faculty „St. Kliment Ohridski,
Republic of Macedonia

Ivana Talevska

Republic of Macedonia

Abstract:

The Music Education is of great significance for the psychophysical development of children, their personality, qualities and creativity potentials. Because of that it's a part of primary school education in all its developmental periods as an obligatory subject. Its main characteristics are planned, organized, and led process according to the normative-programmatic documents, the law for basic education, the didactic-methodic requirements, which determine the theoretical basis for its realization. Against the theoretical predetermination of this type of education is its practical realization. The professor is the main link between theory and practice. He is supposed to realize the goals and tasks of music education: obtaining of knowledge, acquiring skills and habits, and contribution to the psychophysical development and socialization of the students.

The successful realization of music education doesn't depend just on subjective factors, i.e. on the standards for professor that are supposed to realize this type of education: adequate qualification (adequate education, not just scientific but also pedagogical); musical capabilities, certain character traits. It also depends on some objective factors, among which the contradiction of normative legislation and practice are the most significant ones (the prohibition of textbooks for music education, the status dilemma for music education). The quality of music education depends on meeting the criteria listed above and solving the existing objective problems, which is reflected in the successful connection between the theoretical and practical aspect of realization of the tuition of this type of education.

Key words: EDUCATION, THEORY, PRACTICE, PROFESSORS, REALIZATION.

Стефанија Леикова – Зеленковска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“– Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“

Република Македонија

Аида Ислам

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“– Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“

Република Македонија

МОДЕЛИ ЗА МУЗИЧКО ЕДУЦИРАЊЕ ВО ТРЕТО ДОБА – ИЗУЧУВАЊЕ МУЗИЧКИ ИНСТРУМЕНТИ

Апстракт

Еден сегмент од перманентното образование претставува учењето во трето доба кое во последниве децении е актуелна практика и се применува во развиените земји. Од областите кои се податливи за изучување е и музиката која се реализира преку базичните форми на музичкото изразување: свирање музички инструменти и пеење. Поради придобивките од овој вид едукација во некои земји се воведени посебни оддели во рамките на високообразовните музички како и педагошки институции. Во последниве години перманентното образование како дел од постулатите на Болоњската декларација, станува сè поактуелна тема во образовниот систем во Р. Македонија. Целта на нашиот текст е да го поттикнеме интересот за отпочнување на една ваква активност преку претставување модели за музичко едуцирање во трето доба, конкретно за изучување музички инструменти со клавиши. Предвидените модели се состојат од три едукативни нивоа во зависност од степенот на музичкото предзнаење: базичен, среден и напреден. Изучувањето би се одвивало преку индивидуална настава во групи од пет до седум студенти. За секоја група во почетокот на едукацијата, се предвидува различен репертоар, но можноста за ансамблово музицирање на сите групи подразбира подготовка на заедничка програма за јавен настап. Едукативната содржина на моделите вклучува и транскрипции на популарни оркестарски дела во кои со комбинирање на различните регистри на инструментите би се постигнала впечатлива изведба. Со тоа ќе се стимулира самодовербата и колективната одговорност во чинот на музичкото изразување, бидејќи се многу важни психолошки чинители за конзистентно и доследно спроведување на целокупната програма. Оттука, овие модели имаат повеќекратно значење како за поединецот, така и за општеството преку: конструктивно исполнување на слободното време,

подобрување на психофизичките способности на целната група, зголемување на музички едуцирана публика.

Клучни зборови: ТРЕТО ДОБА, МУЗИЧКО ЕДУЦИРАЊЕ, ИЗУЧУВАЊЕ МУЗИЧКИ ИНСТРУМЕНТИ, СВИРЕЊЕ КЛАВИШНИ ИНСТРУМЕНТИ

Вовед

Образованието во текот на целиот живот или перманентното образование претставува еден од приоритетите на општеството, а особено на високообразовните институции во светот, во последно време и кај нас. На тој начин, учењето го опфаќа целиот живот на поединецот, но го опфаќа и целокупното општество со неговите образовни, социокултурни и економски компоненти.

Постојат повеќе причини врзани за глобализацијата, демографските трендови, економските, социјалните и културните потреби кои укажуваат на неопходноста на сеопфатни активности на полето на перманентното образование кои треба да се инкорпорираат и во институционални рамки во образовните системи.

Еден сегмент од перманентното образование кое во последниве децении е актуелна практика и се применува во развиените земји претставува учењето во трето доба. Образовните програми на едукацијата за оваа популација имаат за цел да соодветствуваат на психолошките и физиолошките карактеристики на оваа возраст.

Од областите кои се податливи за изучување е и музиката која најчесто се реализира преку базичните форми на музичкото изразување; свирење музички инструменти и пеење. Поради придобивките од занимавањето со музичката уметност овој вид едукација во некои земји се воведени посебни оддели во рамките на високообразовните музички, како и педагошките институции.

Имајќи ги предвид овие факти се одредивме да прикажеме модели за изучување на клавишни инструменти во трето доба кои би можеле да бидат применети во формите на образование кај нас.

1. Значењето на едукацијата во трето доба во светот

Едукацијата во трето доба има историско значење во општественото живеење. Вилијам А. Садлер (William A. Sadler), директор на Центарот за истражување за лидерство во трето доба (Center for Third Age Leadership) ја развива рамката „Четири возрасти“ за да ја објасни едукацијата во однос на возраста:

- прво доба (возраст): период на израснување - подготовка;
- второ доба (возраст): период на самоетаблирање – постигнување;

- трето доба (возраст): период за промена на правец – исполнување;
- четврто доба (возраст): период на интеграција – комплетирање.

Тој го рекатегоризира третото доба од животниот циклус. Овој период, кој најчесто се наведува како време за пензионирање, сега се толкува како време за исполнување. На тој начин возраста меѓу 60 и 70-80 години добива други димензии како резултат на редефинирањето на поимот пензионирање. Според истражувањето на Садлер, трето доба претставува нова можност во животниот правец. Оваа констатација има големо значење за индивидуалците, за општеството, како и за доживотното образование.

Според светските научни студии двете, најтипични карактеристики на поединците кои продолжуваат со образовните активности во трето доба се високиот економски статус и широкиот образовен бекграунд, од кои речиси 80% се со високо образование (Wunum, Seaman 1993). Во новиот милениум животниот век на популацијата е подолг и поздрав, поради што голем дел од повозрасната генерација покажува интерес за самоостварување на оваа возраст.

Мотивацијата за запишување во образовните програми за трето доба се различни во однос на претходните возрасни години каде што едукацијата е примарна за подготовка на поединците за општеството како работна сила. Со зголемено слободно време, пари и подобро здравје од претходните генерации, денес пензионерите од развиените земји продолжуваат со едукацијата од повеќе причини. Со пензионирањето им се овозможува на поединците да се посветат на работи за што во текот на работниот век не можеле поради недостиг од време, можности или културни фактори. Истражувањата ги наведуваат следниве мотивации за образование во трето доба:

- желба за возвраќање на заедницата – половина од возрасните од 50 до 70 години се заинтересирани за работа со која би ја подобрила заедницата (Craiglow 2009);
- когнитивен интерес - според истражувањата една од највлијателните мотивации (Ahjin & Sharan 2004);
- грижа за деменција (Elderhostel 2007);
- социјализација;
- настани кои го менуваат животот (принудно пензионирање, губење на партнерот итн.);
- желба за самостојност во текот на староста.

Една од првите организации за едукација во трето доба е Институтот за пензионирани професионалци основан во 1962 година во САД. Институционализацијата на овој концепт на образование датира уште од 1972 со формирањето на Универзитетот „Troisieme” во Тулуз (L’Universite du Troisieme).

Трето доба во развиените земји претставува значајна економска сила поради што многубројни индустрии покажуваат сигнификантен интерес кон неа (60% се консументи на вкупните фармацевтски препарати, а 80% се корисници

на туристичките патувања). Поради тоа, според Американскиот совет за едукација (American Council For Education), институциите за високо образование треба проактивно да ја третираат оваа група како клучна за иднината на нацијата.

Музичките активности кои се најзастапени во трето доба се од областа на свирење музички инструменти или компонирање. Тоа се најчесто групни активности кои се реализираат под раководство на стручни лица. Главната стимулација за одредување кон овој вид активност во трето доба се придобивките од занимавање со музиката, особено во помагање за надминување на личните проблеми во таа фаза од животот.

2. Формите на образование за трето доба во Македонија

Имајќи ги предвид амбициите на државата насочени кон европските интеграции, неопходно е да се преземат мерки за развој на соодветна институционална рамка за перманентно образование, во согласност со коресподентната политика на Европската унија и да се дефинира оваа стратегија. Во законот за Високо образование донесен во 2007 г., експлицитно се назначува важноста на доживотното учење и улогата која универзитетите мора да ја преземат на тоа поле.

Ваков чекор е направен во учебната 2010/2011 г. но само за популација на возраст од 35-45 години. Целта на оваа студиска програма е да обезбеди социјализација на пошироката популација и подигнување на општото образовно ниво. Ваков пример веќе функционира и на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје на кој се запишани 34 студенти.

Во Р. Македонија перманентното образование се реализира и неформално, при различни институции како што се: Центарот за стручно образование и обука, Центарот за образование на возрасни, Бирото за развој на образованието, Домот на просветни работници итн.

Единствена организација за едукација за трето доба е Националната агенција за европски образовни програми и мобилност која во текот на 2008-2009 година работела според програмата Грудвиг.

2.1. Модели за изучување музички инструменти

Врз база на податоци добиени од истражувања за придобивките од занимавањето со музика – пеењето и свирењето музички инструменти – даваме предлог-модел за вклучување во процесот на перманентното образование. Целната група е од трето доба, популација кај која се зголемува слободното време како резултат на заокружување на работниот век.

Со оглед на бенефитите од практикување музика, нашата размисла оди во правец на организирање на музичка настава во и надвор од формалните образовни институции. Активноста може да се организира во вид на независни курсеви на

повеќе музички области (свирење инструменти, компонирање, пеење итн.) преку спроведување модели за музичко едуцирање во трето доба.

Се одредивме за изучување клавишни инструменти – конкретно синтесајзери – првенствено поради техничките предности и програми со кои се овозможува брзо совладување на техниката на свирење. Станува збор за инструмент погоден за сите музички жанрови преку продукција и репродукција на различни инструментални бои. Практично со помош на вградените електронски програми и со осредно владеење на инструментот, за реалативно брзо време, може да се добие широк спектар на звучни бои и впечатлива професионална изведба. Техничките предиспозиции на синтесајзерот овозможуваат и при заедничко музицирање сите инструменти да се озвучат заедно и индивидуалните грешки да останат незабележливи во крајниот звучен впечаток. Тоа е особено важно за оваа популација за која музиката треба да претставува релаксација и во текот на јавниот настап да уживаат во чинот на групното музицирање. Исто така, сево ова придонесува и за зголемување на самовербата во однос на употребата на современата технологија примената во функција на музичкото изразување. Воедно синтесајзерот е портабилен инструмент кој може да се набави по прифатлива цена и да се користи во различни услови и околности.

Предвидените модели се состојат од три едукативни нивоа во зависност од степенот на музичкото предзнаење: *базичен, среден и напреден*. Во базичниот би биле регрутирани партиципиенти кои никогаш немале допир со инструментот но секогаш сакале да свират, додека според *средниот* и *напредниот* модел би бил за оние што свиреле во раната младост. Поради тие причини курсот е предвиден да трае два семестра – првиот за основно запознавање со инструментот, а вториот семестар за подготовка и совладување на предвидената програма за крајниот јавен настап на целата група.

Изучувањето на синтесајзерот би се одвивало во форма на индивидуална настава во група од 5 до 7 лица. За секоја група во почетокот се предвидува различен репертоар, во зависност од брзината на совладување, додека ансамбловото свирење подразбира подготовката на заедничка програма.

Наставата може да се реализира врз принцип на волонтеризам или менторство. Некои од припадниците на трето доба би можеле да се стават во позиција да го споделат своето време, талент и вештина за да им помогнат на другите во групата.

Едукативната содржина би вклучила и транскрипции на оркестарски дела во кои со комбинирање на различни регистри на инструментите се постигнува впечатлива изведба. Со тоа ќе се стимулира самовербата и колективната одговорност во чинот на музичкото изразување како многу важни психолошки чинители за конзистентно и доследно спроведување на целокупната активност.

Без оглед на степенот на совладување на инструментот, крајната цел на системската едукација е групното музицирање на сите и задоволството од споделувањето на заедничкото постигнување. Затоа, овие модели имаат повеќекратно значење како за поединецот така и за општеството преку конструктивно исполнување на слободното време, подобрување на психофизичките способности на целната група, зголемување на бројот на едуцирана публика итн.

Заклучок

Едукацијата во трето доба треба да овозможи учење во релаксирани околности со пониски трошоци, без проверки на знаењето или достигнување на образовни степени. Овие образовни коперативи на повозрасни луѓе би требало да се дефинираат како заедници на луѓе кои се соединуваат за да научат еден од друг.

Иако во нашата средина возрасната популација се одликува со поврзаност и пожртвуваност кон семејството, ваквите образовни активности би можеле да претставуваат стимулација за да се иницира менталитетот за исполнување на личните потреби и задоволства. На тој начин, преку повеќе едукативни, креативни и слободни активности, како што е изучувањето музички инструменти, би се овозможило позитивно стареење или активно пензионирање.

Користена литература

- Ahjin K., & Sharan B. (2004). Motivation for Learning Among Older Adults in a Learning in Retirement Institute. *Educational Gerontology*, 30: 441-455. Retrieved from <http://www.bradley.edu/>
- Bynum, Louise & Seaman, Michael. (1993). Motivations of Third – Age Students in Learning - in - Retirement Institutes. *Continuing Higher Education Review*, v57 n1-2 p12-22 *Win Spr*. ERIC
- Craiglow, J. (2009). Re-careering Older Adults to Serve Society. www.acenet.edu
- Elderhostel, I. (2007). *Mental Stimulation and Lifelong Learning Activities in the 55+ Population*. Retrieved from <http://www.exploritas.org/>
- Kerka, S. (1999). Universities of Third Age: Learning in Retirement. Trends and Issues Alert No.2. Retrieved from <http://www.calpro-online.org/>
- Linnehan, M.& Naturale, C. (1998). The Joj of Learning in Retirement. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 69. Retrieved from <http://www.questia.com/>
- Sadler, W. (2004). Growing through the Third adge and Redefining Retirement With Life Portfolios and Third Age Careers. Retrieved from <http://www.thirdadagecenter.com/>
- Williamson, A. (2007). You're never too old to learn!: Third –Age perspectives on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, Vol 16, Issue 3, 173-184

Stefanija Leshkova-Zelenkovska

University “Ss. Cyril and Methodius”-Skopje, Faculty of pedagogy “St. Kliment Ohridski”
Republic of Macedonia

Aida Islam

University “Ss. Cyril and Methodius”-Skopje, Faculty of pedagogy “St. Kliment Ohridski”-
Skopje
Republic of Macedonia

MODELS FOR MUSICAL EDUCATION IN THE THIRD AGE – STUDYING THE MUSICAL INSTRUMENTS

Abstract

Learning in the third age represents a segment of permanent education which in the last decades is a current practice and it is applied in the developed countries. One of the areas that are pliant for learning is the music that is implemented via the basic forms of musical expression: playing the musical instruments and singing. Because of the benefits of engaging in the music art, separate departments for this type of education are introduced in some countries within the high educational musical as well as pedagogical institutions. In the recent few years, the permanent education as a part of the postulates of the Bologna Declaration is becoming more and more prominent issue in the educational system in R. Macedonia. The purpose of our text is to foster the interest in starting an activity of this type through presentation of models for the musical education in the third age, in particular studying the musical instruments with keys. The provided models consist of three educational levels depending on the degree of musical foreknowledge: basic, medium and advanced. The studying would be carried out in the form of individual lessons in groups of 5 to 7 individuals. For each group a different repertoire is provided at the beginning, but the possibility of ensemble musicianship of all the groups means preparation of joint program for public appearance. The educational content includes transcripts of the orchestral works in which by combining of various registers of the instruments quite amazing performance would be achieved. Thus self-confidence and collective responsibility in the act of musical expression would be stimulated as very important psychological factors of consistent and consequent implementation of the overall activity. Therefore, this model has versatile importance both for the individual and for the society: constructive fulfillment of free time, improvement of the psycho - physical abilities of the target group, increasing of the educated audience, opening new jobs etc.

Key words: *THIRD AGE, MUSICAL EDUCATION, STUDYING MUSICAL INSTRUMENTS, PLAYING KEYBOARD INSTRUMENTS*

Ленче Насев

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Факултет за музичка уметност
Република Македонија

МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ И ПОТРЕБА ЗА ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

Апстракт

Промените во глобалната економија создадоа неопходност од континуирано учење. Тие создадоа потреба за доживотно учење. Овој труд е преглед на истражувања кои се поврзани со музичкото образование и возрастите.

Клучни зборови: ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ, ВОЗРАСНИ, МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ

Non scholae sed vitae discimus

Не учиме за училиштето туку за животот

(стара латинска изрека)

1. Вовед

Промените во глобалната економија, развојот на технологијата и информатиката доведоа до неопходност од континуирано учење. Тие создадоа потреба за доживотно учење. Интересот на истражувачите за овој вид учење се зголеми во последните декади од минатиот век за подобро да се осознаат неговите импликации. Истражувањата во светот покажуваат дека доживотното учење има позитивни ефекти врз развојот на индивидуата. Тоа овозможува животниот пат да се согледа во поширок контекст преку нови интереси и можности со помош на кои личноста ќе созрее и ќе се развие (Hammond, 2004). На тој начин со помош на овие истражувања е срушен стереотипот во однос на учењето и возрастите.

Но, како ќе го дефинираме зборот возрасен? Кои се карактеристиките на зрелата личност?

Личноста на човекот се развива во текот на целиот живот. Нејзиниот развој претставува динамичен процес. Во него се издвојуваат неколку фази: детство, младост, зрелост и старост. Во периодот на зрелоста, кој започнува од 18 или 20 година и трае сè до почетокот на староста (околу 60 година), човекот општествено е најпродуктивен. Поимот зрелост е многу широк. Под него се подразбира интелектуална, социјална и емотивна подготвеност за прифаќање и усовршување на условите за живеење. Покрај критериумите кои зависат од конкретната општествена средина, психолозите согледале и универзални карактеристики на зрелата личност: реалистичност,

поставување далекусежни цели, зрела свест, независност, друштвеност, отсуство на предрасуди, критичност во мислењето, постојаност на интересирањата, добра работна приспособеност, реагирање на фрустрациите на реалистичен начин, ограничена и привремена употреба на одбранбени механизми, заинтересираност за актуелните настани во општеството итн. (Тодорова, 1994).

На тој начин покрај физичкото, возрастните подлежат на психолошко и социолошко созревање. Човековото созревање секогаш не се одвива и развива подеднакво кај сите луѓе. Од овде произлегува дека возрастните чија когнитивна или емотивна зрелост е на различно ниво учат различно.

Генерално, можеме да издвоиме две општи перспективи кои се значајни за зрелоста. Во едната се нагласени биолошкиот и психолошкиот развој, додека другата се фокусира на одредени функции во рамките на културата.

Социокултурните состојби имаат големо влијание кај возрастните. Тие се поврзани со прашањата за заработување за живот, основање семејство, родителство, како и должноста граѓанин.

Во текот на обележувањето на дваесетгодишнината на УНЕСКО, Меѓународната комисија за образование во 21. век, е претставен извештајот „Образованието: скриена ризница“ (Delog, 1996). Во извештајот е изложен проблемот за континуираното учење во кој се укажува дека тоа се заснова врз следните основи:

1. учење за да се осознае (оние кои учат секојдневно усвојуваат нови знаења како што се: надворешни (информации) и внатрешни (искуства, мотиви, вредности, елементи);
2. учење за да се дејствува (практична примена);
3. учење на заеднички живот (тежнеење кон ослободен живот од било каква дискриминација, во кој секој има можност за сопствен живот; грижа за својата фамилија и нејзиното напредување како и локалната (општествената) средина);
4. учење, живеење и создавање вештини кои се неопходни за секој човек за потпон развој на неговите можности.

Што претставува образованието за возрастните? Базирано на развојните и социјалните функции, образованието за возрастните е дефинирано како систематски процес кој се заснова на промените во знаењето, вештините и ставовите на личноста чија доминантна социјална улога е карактеристична за зрелоста (Darkenwald, 1992).

За да се создаде успешно непрекинато (континуирано, доживотно) образование, неопходно е да се обезбеди интеграција на условите за учење во „вертикален“ и „хоризонтален“ правец. Тоа значи дека учењето и напредувањето на возрастните треба да биде обезбедено како континуиран „ланец“ во учењето, кој започнал порано (во детството и младоста) и кој не се прекинува во иднина (вертикална интеграција), но како дел од мрежата на учење кој се простира и проширува со останатите мрежи (хоризонтална интеграција). Таа мрежа не ги опфаќа само педагошките услови, туку и фамилијата, работата, активностите, рекреацијата. Овие интеграции не се едноставни,

не се одвиваат сами по себе. За нив е потребен одреден напор и чекор понатаму во остварување на системот на доживотно образование (Савићевиќ 2006).

2. Доживотното учење во Р. Македонија

На 15-ти јануари 2008, Парламентот на Р. Македонија го усвои Законот за образование на возрасни. За првпат, од својата независност, во Р. Македонија е изгласан закон за образование на возрасните, што претставува голем чекор за образованието во државата. Во законот се опфатени два вида образование за возрасни: формално и неформално. Како една од предвидените задачи на образованието за возрасни е стекнување основни вештини и компетенции со кои се обезбедуваат основи за доживотно учење.

Во ноември 2008, како посебно правно лице од Владата на Република Македонија е основан Центар за образование на возрасните во Скопје, како јавна установа за образование на возрасните. Една од главните цели на Центарот е да придонесе во реализацијата на социо-економските потреби на Македонија, да одговори на потребите на пазарот на трудот и да им помогне на индивидуите во нивниот личен развој.

Со „Проектот 45“ Министерството за образование и наука овозможи на жени над 35 и мажи над 45 години, започнувајќи од учебната 2010/2011 да студираат вонредно на некои од факултетите на јавните универзитети во Скопје, Битола, Тетово и Штип.

3. Музичко образование и доживотно учење

Доживотното учење на музика му овозможува на секој човек: лично животно искуство, поврзаност со општеството, остварување на специфична цел, развој на музичките вештини и знаења, како и искуство поврзано со љубовта кон учење музика.

Развојот на основните музички способности, параметри како и естетски вредности се одвива во првите две декади од човековиот живот, дури и ако отсутствува музичката едукација. Сепак, насочениот музички развој бара одредени активности и инструкции. Индивидуалните постигнувања во периодот на зрелата возраст зависат од интересот и мотивацијата на поединецот, но и од стагнацијата на музичките способности.

Напорите да се дефинира што всушност претставува музичкиот развој за возрасните се поврзани со нивното искуство уште во детството поврзано со низа музички активности.

Во периодот на зрелата возраст се случуваат голем број промени од биолошки аспект. Тоа се когнитивните, сензорните и физиолошките промени кои влијаат врз музичките способности (Birren&Schaue, 1996). Почнувајќи од триесеттата година, ефикасноста на човековите психосоциолошки функции се намалува околу 1% секоја

година. (Jennen&Gembris, 2000; Park, 1999; Swartz et al., 1994). Покрај намалената брзина на когнитивните процеси на оваа возраст постепено започнува да опаѓа и слухот. (Maier, Ambühl-Caesar, & Schandry, 1994, p.167). Опаѓањето на сензорно-моторните способности може да доведе до проблеми поврзани со свирењето на инструмент, додека кај пејачите промена на гласовните способности.

Но, сепак за среќа овие карактеристики не се појавуваат сите во исто време. Почетокот на опаѓањето на физиолошките функции зависи од индивидуата и не може да се поврзе со одредена возраст. Промените поврзани со возраста и музичките активности зависат од низа фактори. На пример, професионалното музичко вежбање се разликува од аматерското на иста возраст (Krampe & Ericsson, 1996).

Во овој дел од трудот ќе ја претставиме старосната и половата структура на студентите кои студираат при Факултетот за музичка уметност во Штип, Универзитет „Гоце Делчев“ во период од 2007 до 2011 година.

Наставата на овој Факултет се организира низ повеќе додипломски студиски програми и тоа во рамките на следниве четири оддели: музичка теорија и педагогија, вокално - инструментален оддел, оддел за цез студии и оддел за етнокорееологија.

Табела 1. Запишани студенти по оддели, процентуална застапеност по студиски години, генерациона и полова структура

	Цез студии			Вокално-инструментален			Етнокорееологија			Музичка теорија и педагогија			ВКУПНО		
	%	м %	ж%	%	м %	ж %	%	м %	ж %	%	м %	ж %	f	м %	ж %
2007/2008	25,4	23,7	1,7	30,5	23,7	6,8	10,2	6,8	3,4	33,9	28,8	5,1	59	83,1	4,0
генерација	16,9	15,3	1,7	16,9	13,6	3,4	10,2	6,8	3,4	28,8	25,4	3,4	43	61,0	2,8
повозрасни	8,5	8,5	0,0	13,6	10,2	3,4	0,0	0,0	0,0	5,1	3,4	1,7	16	22,0	1,2
2008/2009	25,0	23,3	1,7	21,7	15,0	6,7	16,7	6,7	10,0	36,7	23,3	13,3	60	68,3	7,6
генерација	13,3	13,3	0,0	16,7	11,7	5,0	8,3	3,3	5,0	31,7	20,0	11,7	42	48,3	5,2
повозрасни	11,7	10,0	1,7	5,0	3,3	1,7	8,3	3,3	5,0	5,0	3,3	1,7	18	20,0	2,4
2009/2010	30,2	30,2	0,0	14,3	6,3	7,9	17,5	12,7	4,8	38,1	33,3	4,8	63	82,5	4,4
генерација	20,6	20,6	0,0	12,7	4,8	7,9	12,7	7,9	4,8	30,2	27,0	3,2	48	60,3	4,0
повозрасни	9,5	9,5	0,0	1,6	1,6	0,0	4,8	4,8	0,0	7,9	6,3	1,6	15	22,2	0,4
2010/2011	14,9	13,4	1,5	26,9	14,9	11,9	13,4	11,9	1,5	44,8	37,3	7,5	67	77,6	6,0
генерација	7,5	6,0	1,5	25,4	13,4	11,9	11,9	11,9	0,0	43,3	35,8	7,5	59	67,2	5,6
повозрасни	7,5	7,5	0,0	1,5	1,5	0,0	1,5	0,0	1,5	1,5	1,5	0,0	8	10,4	0,4

Во рамките овој Факултет не постои посебна студиска програма според која повозрасните студенти ќе студираат. И покрај тоа, забележителен е бројот на

студенти кои не припаѓаат на генерацијата што континуирано го продолжува своето факултетско образование. Прикажаните резултати покажуваат дека во ваквата група на студенти доминира машкиот пол.

Табела 2. Вкупно запишани студенти по оддели (2007-2011), процентуална застапеност по генерација и пол

	Цез студии			Вокално-инструментален			Етнокорееологија			Музичка теорија и педагогија		
	f	м %	ж %	f	м %	ж %	f	м %	ж %	f	м %	ж %
ВКУПНО (2007-2011)	59	94,9	5,1	58	63,8	36,2	36	66,7	33,3	96	80,2	19,8
генерација	36	57,6	3,4	45	46,6	31,0	27	52,8	22,2	84	70,8	16,7
повозрасни	23	37,3	1,7	13	17,2	5,2	9	13,9	11,1	12	9,4	3,1

Од табелава согледуваме дека во период од четири учебни години (од 2007 до 2011 г.) бројот на запишани повозрасни машки студенти е најголем на одделот за цез студии (37,3%). Додека пак бројот на повозрасни женски студенти е најголем на одделот за етнокорееологија (11,1%).

Како причина за зголемениот интерес на повозрасните студенти за студирање на овие два оддела, е таа што за првпат во Р. Македонија на Факултетот за музичка уметност во Штип се отворија студии од ваков тип.

Табела 3. Вкупно запишани студенти на Факултетот за музичка уметност – Штип (2007-2011), бројчена и процентуална застапеност според генерација и пол

	ВКУПНО	ВКУПНО%	М	М%	Ж	Ж%
ФМУ – Штип (2007-2011)	249		194	77,9	55	22,1
генерација	192	77,1	148	59,4	44	17,7
повозрасни	57	22,9	46	18,5	11	4,4

Поради очигледниот голем интерес на повозрасни студенти за студирање на овој факултет (22,9%), би требало да се разгледа можноста за изготвување посебни студиски програми со што бројот на овие студенти би се зголемил, а со тоа и концептот за доживотно музичко учење би бил подигнат на повисоко ниво.

Користена литература

- Birren, J.E., & Schaie, K.W. (Eds.) (1996). *Handbook of the psychology of aging* (4 th ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Darkenwald, G.G. (1992). Adult education. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of education research* (6th ed., pp. 30-35). New York: Macmillan
- Delor, J. (1996). *Education un tresor est cache dedans*, UNESCO,; Paris.
- Закон за образование на возрастните*, (2008). Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр. 7/08
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: Fieldwork evidence, *Oxford Review of Education*, 30 (4), 551-568
- Jennen, M., & Gembris, H. (2000). Veränderungen musikalischen Tempos bei Dirigenten: Eine empirische Untersuchung anhand von Schallplattenaufnahmen von Mozarts "Don Giovanni" und "Die Zauberflöte". In K.-E. Behne, G. Kleinen, & H. de la Motte-Haber, (Eds.), *Musikpsychologie: Bd.15. Die Musikerpersönlichkeit* (pp.29-46) Göttingen, Germany: Hogrefe
- Krampe, R. T., & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General* 125, 331-359
- Maier, K., Ambühl - Caesar, G., & Schandry, R. (1994). *Entwicklungspsychophysiologie: Körperliche Indikatoren psychischer Entwicklung*. Munich, Germany: Beltz Psychologie Verlas Union
- Park, D., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Cognitive aging. A primer*. London: Psychology Press
- Одлука на Владата на РМ за број на студенти за запишување во прва година на државните високообразовни установи во учебната 2010/11 година бр. 51-2630/1 од 3.5.2011 година*. Службен весник на РМ бр. 63/2011
- Савићевић, Душан (2006): *Особености учења одраслих*, Завод за учебнике Србије, Београд.
- Swartz, K. P., Walton, J. P., Hantz, E. C., & Goldhammer E. (1994). P3 event-related potentials and performance of young and old subjects for music perception tasks. *International Journal of Neuroscience*, 78, 223-239
- Тодорова, И. (1994). *Психологија, Просветно дело*, Скопје 187
- Центар за образование на возрастни*. (2008) Скопје, Влада на Република Македонија, превземено на 23 08 2011; <http://cov.gov.mk/>

Lenche Nasev

University “Goce Delcev” -Stip, Faculty of musical art
Republic of Macedonia

MUSIC EDUCATION AND THE NEED FOR LIFELONG LEARNING

Abstract

The demands of a global economy have established a need for continuous learning. These forces have contributed the need to view learning as lifelong. This study is review on music education research with adults.

Key words: LIFELONG LEARNING, ADULTS, MUSIC EDUCATION

Тања Вујискиќ-Тодоровска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Факултет за музичка уметност
Република Македонија

ПЕДАГОШКИ МЕТОДИ НА БАЛЕТСКИОТ РЕПЕТИТОР ВО ПРОЦЕСОТ НА ОФОРМУВАЊЕ НА БАЛЕТСКА ПРЕТСТАВА

Апстракт

Балетската педагогија е основата на комплексниот и континуиран процес на пренесување на знаења и вештини за креативно изразување со човечкото тело. Директниот пренесувач на најсуштинските елементи во педагошката активност е балетскиот репетитор-педагог. Неговата улога во суштина претставува систем од постапки преку кои се идентификуваат наставни ситуации со утврден вид и обем на активности што треба да претставуваат одраз на законите на класичниот балет. Оваа педагошка активност на репетиторот опфаќа повеќе форми и методи за пренесување на знаења и вештини кои формираат нераздвојна целина и се движат кон единствена цел – совршено изведена улога во една балетска претстава. Најзначајните педагошки методи во овој процес на оформување се репетицијата, демонстрацијата, движењето и музиката, движењето и драматургијата и следењето и анализата. Успешно искреирана и изведена улога на еден уметник е токму резултат на успешната педагошка и творечка работа на репетиторот за време на репетициите. Демонстрацијата е најдобар метод за развивање на изведувачкото помнење и култура на однесувањето на балетскиот уметник. Сите вежби уметникот треба да ги извршува прецизно и убедливо во својата форма, со јасно изразен однос спрема уметноста на танцот, драмата и музиката. Притоа, за постигнување на високи резултати и константен напредок репетиторот е должен постојано да ја следи и да ја анализира работата на уметникот. Само на тој начин воспитно-педагошкиот процес ќе биде стимулативен и ќе биде мотивација за достигнување на најдобри резултати на поединецот.

Клучни зборови: БАЛЕТСКА ПЕДАГОГИЈА, РЕПЕТИТОР,
ПЕДАГОШКИ МЕТОДИ, БАЛЕТСКА ПРЕТСТАВА

Вовед

Балетската уметност е професија која се стреми кон совршенство во текот на целиот творечки живот на еден уметник. Овој мотив иницира постојана потреба за надградување и усовршување на субјектите кои учествуваат во балетската игра,

со што се создава потреба за развивање на системска и организирана педагошка дејност. Стремежот кон интеграција на играта со педагошката наука резултира во конституирањето на една гранична област со акцент на мултидисциплинарен пристап во дејноста. Оттука, *балетската педагогија* е основата на комплексниот и континуиран процес на пренесување на знаења и вештини за креативно изразување со човечкото тело. Директниот пренесувач на најсуштинските елементи во педагошката активност, а тоа се естетскиот, интелектуалниот и емоционалниот, е *балетскиот репетитор-педагог*. Оваа низа од дејствија се одвива во текот на целиот живот на еден балетски играч и има свои високи поставени цели и задачи. Притоа, покрај индивидуалните квалитети, основа за развојот на кариерата на балетскиот уметник е знаењето и високото творечко искуство токму на неговиот репетитор - педагог. Во овој текст ќе се осврнеме на најзначајните методи на работа на балетскиот репетитор кои своето финале на оформување го доживуваат во практичната работа.

1. Методи на работа на балетскиот репетитор

Мултидисциплинарната педагошката активност на репетиторот опфаќа повеќе форми и методи за пренесување знаења и вештини кои се одвиваат паралелно, заемно поврзани и функционираат единствено како една нераздвојна целина. Таа е комплексна фаза за време на која репетиторот има задача да ги усоврши физичката, техничката и психолошката подготвеност, како и да го развие драмското и музичкото мајсторство на балетскиот уметник. Примената на овие методи е фаза во која започнува педагошко творештво и зависи од високиот степен на знаење и искуство на балетскиот педагог.

1.1. Репетиција

Репетициите се долготрајната активност на репетиторот заедно со уметниците кога се стекнуваат изведувачката големина и мајсторството на балетскиот уметник.

За да се движи уметникот лесно, слободно и без непотребен физички напор, значи способност вешто да ги скрие од гледачите сите тешкотии на својот занает и исцрпувањето на силата и енергијата. Репетиторот знае дека најмала крутост на движењето на главата, корпусот, рацете и нозете, и недостигот на физичка сила и волја ги отежнуваат дејствијата на уметникот и не му даваат можност целосно да го покаже својот талент. За време на репетициите леснотијата се стекнува врз основа на еластичност, стабилност, прецизност и музикалност.

Содржината и длабочината на кореографското дело можат да бидат точно и целосно доловени само со помош на прецизна изведувачка техника. Таа му помога на балетскиот уметник да стекне пластична стројност, јасна фраза во движењето, сигурност во своите сили и креативни замисли. Ако балетската техника не е доведена до врвна прецизност, не може да се зборува за вистинска балетска уметност. Репетиторот за време на репетициите е должен сиве овие компоненти да ги доведе

во една целина и да создаде физичка слобода на движење која треба да ја обработи со помош на развивање на силата, издржливоста и подвижноста на мускулите.

Проникнување во сите тајни на прецизната техника на танцот почнува со првите чекори во обучувањето врз основа на строг принцип - *од просто кон сложено*. Неопходно е да се внимава сите елементи на движење да бидат темелно и базично извежбани. Не може да се учи ново движење, наведено по програмата, без претходни подготовки. Секоја репетиција се потпира врз закономерноста на нејзиниот развој и се гради од мало кон големо. Репетиторот треба да земе предвид дека структурата и правилата на различни движења имаат различно влијание врз учениците и врз нивната психичка и физичка подготвеност, т.е. сите тие имаат поинаков степен на издржливост на одреден напор. Затоа принципот од просто кон сложено е многу важен бидејќи постепено ја зголемува тежината на физичкиот напор. Од поедноставни делови од кореографијата репетицијата треба да се движи во подем, кој од учениците бара голем физички напор, максимална концентрација и внимание при изведбата.

Услов за успешно конструирана репетиција е изборот на соодветното темпо и негово спроведување. Одредување на темпото многу зависи од подготовките и од можноста на уметникот. На првите репетиции за развивање на техниката на танцот и подобро преработување на деталите на движењето неопходно е да се користи бавно темпо. Тоа е многу важно за зајакнување на мускулите и фиксирање на нивната напнатост за вежбање на вниманието, концентрацијата, ритмичноста, еластичноста и стабилноста. Но умешноста во репетиторството е што овој период не смее да се дозволи да трае предолго. Оваа почетна фаза во репетициите треба да се надмине што побргу и што поскоро да се применува вистинското темпо за доаѓање до целта – врвна изведба. Со тоа се дава можност максимално да се искористат сите творечки потенцијали на солистот.

Усовршувањето на движењата и комбинациите се јавуваат како доминантен фактор во совладувањето на улогата. За време на нивното траење повторувањето треба да биде во обем што го диктираат самите ученици во зависност од брзината на совладување на материјалот. Повторувањата воопшто не противречат во балетското воспитување, туку спротивно, уште повеќе го продлабочуваат развојот на музикалноста и пластичното чувство на танцот. Сложените движења бараат подолго време за нивно совладување па оттука се препорачува репетиторот да ги повторува на различен начин и пристап. За време на репетициите репетиторот не смее да дозволи таканаречен аматерски компромис, бидејќи снижувањето на барањата од ученикот претставува груб методски пропуст.

1.2. Демонстрација

Демонстрацијата е неопходен метод кој треба да му помогне на уметникот да ги разбере и да ги усвои изведувачките правила на техниката на движењето, а не да ја потисне неговата креативност. Значењето на демонстрацијата е многу големо, но треба да се користи економично бидејќи прекумерното користење во однос на зборот покажува неумешност на педагогот да предизвика внатрешен порив кај уметникот

кон дејствието. Со еден збор, визуелниот пример е најдобар начин за развивање на изведувачкото помнење и култура на однесувањето на балетскиот уметник.

Само во случај кога демонстрацијата се спроведува во единство, со изразената сила на зборот и музиката, таа е метод кој има најголемо влијание врз перцепцијата на ученикот.

Генерално, во текот на репетициите дури и најпростото балетско движење треба уметнички да се демонстрира за време на часот. Тоа подразбира пластична и музичка подготовка, изведена со разбирање и чувство на претходно научени технички задачи што е дел од фазите на успешното моделирање. Притоа, демонстрацијата од страната на педагогот е во функција на постигнување реалистичен впечаток, попривиден, а не механички гест, кој учениците во себе го визуелизираат.

Доколку репетиторот му прави често забелешки на изведувачот со сопствена демонстрација, тој му го одзема времето на солистот кој поради тоа тешко ќе ја постигне својата цел. Демонстрацијата не треба да ги замени сите укажувања и забелешки, кои педагогот може да ги направи многу побргу, посодржајно и сликовито во усна форма. Затоа, мерката во демонстрацијата е многу суптилен метод во целокупната фаза во создавањето на еден уметнички лик.

1.3. Движење и музика

Способноста да се танцува содржината на музиката творечки, инспиративно и виртуозно, всушност, значи да се поседува еден од главните елементи на актерското мајсторство во балетската претстава. Токму затоа репетиторот е многу битно да знае во кој правец и како да го применува овој метод.

Еден вистински танцовач мора да ја слуша музиката и да проникнува во нејзината содржина. Токму затоа педагогот треба да обрати посебно внимание не само на развивање на ритмичката туку и на емоционалната врска на музиката со танцот, бидејќи музичкиот и кореографскиот облик се синтеза на уметноста во изведбата на балетскиот танц.

Музикалноста на танчарот се поклопува со три заемно поврзани изведувачки компоненти кои педагогот треба да ги следи: (1) способноста за поврзување на своето движење во согласност со ритамот; (2) способноста за студиозно учење и впивање на мелодијата во творечка сплотеност со танцот и (3) способност емоционално да ја доживее музиката како стремеш за техничко, но и смисловно, длабинско совршенство.

Секое балетско дело секогаш строго го следи ритамот на музиката и со тоа во голема мера ги определува динамиката и карактерот на сценското дејствие. И најмалото нарушување на ритамот секогаш го лишува танцот од уметничката точност на изразување. Затоа, педагогот посебно внимава играчите да го восприемаат музичкиот ритам како суштинска компонента на танцовата изведба.

Содржината на музичкото дело се распознава и по темата на мелодијата која може со својот карактеристичен звук да пренесе најразлични ликови и состојби. Секој танц се стреми да ја открие темата на музиката, да ги определи ликовите, карактерот и

текот на сценското дејствие. Тоа е, исто така, една од главните задачи на репетиторот при меморирањето на музичката тема како една целина, а не по делови.

Во танцовата уметност живите моменти и емоциите можат да проникнат и да се пројават само кога изведувачот е внесен и понесен од музиката, која секогаш има огромно влијание врз неговиот творечкиот акт. Во таа насока се движат сугестиите на репетиторот кој треба да го наведе танцот на емоционалното доживување на музиката бидејќи без внатрешна побуда не може да добие вистинска живост во изведбата.

1.4. Движење и драматургија

Моделирање на еден балетски лик претставува сложен процес со многу противречности. Притоа, сите вежби уметникот треба да ги извршува прецизно и убедливо во својата форма, со јасно изразен однос спрема уметноста на танцот, драмата и музиката. Затоа, многу важна задача на репетиторот е да му дозволува на ученикот да ги покаже својата емоционалност, својот внатрешен свет и имагинација и да го спречи во формално емитирање на вештачки емоции.

Движењето кое се врши според законите на човековата природа на играчот му е неопходно како жива основа за креирање без кое не може да создаде вистински и длабоко реалистичен лик. Репетиторот мора постојано да го воспитува уметникот истенчено да ги пренесува емоциите и длабоките психолошки состојби на еден лик, што се стекнува врз основа на природно чувство за движење, наместо извртено позирање колку и да е тоа технички виртуозно. Едноставноста во творештвото претставува највисок степен на лаконско изразување кое не трпи ништо претерано и туѓо. Во учебната практика репетиторите треба да ги учат своите воспитаници на едноставност во танцувањето.

Во балетската претстава водечката улога и припаѓа на кореографската драматургија бидејќи претставува начин на реализација на содржината. Тоа подразбира толкување на конфликтот и сестрано развивање на теми, идеи и ликови со помош на пластичноста на човечкото тело.

Репетиторот, како главен реализатор на идејата на кореографот, е должен да ги научи уметниците да ја пренесат силата, карактерот и начинот на изразување на чувствата и страстите во оживување на својата фигура. Секој гест, секоја поза и положба на рацете треба да изразуваат некој драматуршки дел од текстот. Механичката страна на танцот мора да се надополни со движења, мимики, пантомима со кои балетскиот уметник на публиката ќе и ги пренесе своите емотивни драматуршки доживувања. Соединувајќи ја виртуозноста на играта со овие изразни средства, добиваме комплетна креација на зададената улога. Совладувањето на уметноста на пантомимата, пак, игра значајна улога во изразувањето на еден лик. Како еден од главните делови на балетската претстава, пантомимата е реализатор на нејзината содржина. Заедно со музиката и кореографијата, пантомимата е една целина, не во механичка, туку во хармонична меѓусебна поврзаност. Токму затоа во ниеден случај не треба танцот и пантомимата да се спротивставуваат и нивниот сооднос треба да биде пропорционален.

Најобичните доживувања на секој човек наоѓаат одраз во неговата мимика и гестикација, потоа во неговата акција. Внатрешната работа на мозокот несвесно се манифестира во форма на различни дејствија, постапки и зборови. Меѓутоа, во конкретниот случај зборовите нужно се заменуваат со мимика на лицето, со гестови и видни промени на телото. Тоа значи дека обичните физички дејствија на индивидуата претставуваат реализација на нејзините мисли, чувства и емоции кои можат да бидат изразени и преку танцови движења. На тој начин тансот станува носител на неопходните атрибути на еден танчар, а тоа се: способноста за трансформација и умешноста за драмско соживување со ликот.

1.5. Следење и анализа

За постигнување високи резултати и константен напредок кај своите ученици, репетиторот постојано ја следи и ја анализира нивната работа, но и својата лично. Тој е должен да укажува континуирано на грешките и како треба да се надминуваат недостатоците. На тој начин, во секое време и прецизно има увид во нивото на подготвеност на уметникот. Тоа му овозможува благовремено да ги отстрани слабостите од аспект на физичката, техничката, уметничката подготвеност, како и психолошката состојба на своите штитеници. Во текот на примената на педагошките методи репетиторот особено треба да ги следи и да ги евалуира интересите, ставовите и мотивите на уметниците, кои секогаш претставуваат индикатор за промени и новини во натамошната работа.

Репетиторот мора прецизно да го следи времетраењето на секоја репетиција и не смее да заврши без да има сознание дали се постигнати ефектите и задачите кои биле планирани. Во процесот на активности многу важен момент е постојано следење на мотивацијата која најчесто се губи како последица на преголем замор, монотонија, здодевност и сл.

Репетиторот треба да има високо ниво на зададени стандарди на успех, да не се задоволува со лесно постигнати цели. Ваквата карактеристика на балетскиот педагог резултира студиозна анализа на балетската игра на уметниците. Тој треба сите успеси и неуспеси на своите ученици да ги согледува, да ги анализира, да ги оценува и да ги објаснува. Репетиторот е должен по секоја претстава заедно со уметниците да направи анализа на настапот, да ги објасни причините кои биле и зошто се појавиле. Всушност, мора да знае секој момент што се случува на сцената и да биде прецизен во откривањето на причините, бидејќи само со прецизно следење и анализирање можат да се надминат грешките и да се зголеми успехот на учениците.

Секако, вистинското спроведување на овој метод во работата зависи од преиспитување на сопствената дејност. Во овој случај се користи мислењето на стручните соработници, домашни и странски, а најголем тест е оценката на публиката.

Заклучок

Педагошките методи на балетскиот репетитор во оформувањето на балетската претстава имаат за цел да се фокусираат на индивидуалноста, идентитетот и интегритетот на уметникот и да ги иницираат неговите predispozicii и креативност. Притоа, преку нив репетиторот треба да ги истакне потенцијалите на учениците во создавање совршена естетска убавина и драматургија на човековото тело. Успешна искреирана и изведена улога на еден балетски уметник е токму резултат на успешната педагошка работа и примената на овие методи на репетиторот во фазите на оформување на балетско дело.

Користена литература:

- Адамческа, д-р Снежана. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис
- Добробольская, Г. (1975). *Танец. Пантомима. Балет*. Ленинград: Искусство
- Загайкевич, М.П. (1978). *Драматургия балету*. Киев: Мистецтво
- Захаров, Р.В. (1954). *Искусство балетмейстера*. Москва: Искусство
- Звездочкин, В.А. (2005). *Классический Танец*. Ростов на Дону: Феникс
- Костровицкая, В.С. & А.Писарев. (1976). *Школа Классического Танца*. Ленинград: Искусство
- Костровицкая, В.С. 1961. Классический танец . *Слитные движения* , редакц. А. Я. Ваганова. Москва: Советская Россия
- Красовская, В.М. 1981. Западноевропейский балетный театр: *Очерки истории Эпоха Новерра*. Ленинград: Искусство
- Мессерер, А. (1990). *Танец, Мысль. Время*. Москва: Искусство
- Слонимский, Ю.И. (1977). *Драматургия балетного театра века*. Москва: Искусство
- Foster, Rory. (2010). *Ballet Pedagogy: The Art of Teaching*. Chicago: University Press of Florida
- Холфина, С.С. (1990). *Воспоминания мастеров классического балета*. Москва: Искусство

Tanja Vujisic-Todorovska

University “Ss. Cyril and Methodius” - Skopje, Faculty of musical arts
Republic of Macedonia

PEDAGOGICAL METHODS OF THE BALLET TEACHER - *RÉPÉTITEUR DE BALLET*- IN THE PROCESS OF CREATING BALLET PERFORMANCE

Abstract

*Ballet pedagogy is the basis of the complex and continuous process of transferring knowledge and skills for creative expression using the human body. Direct carrier of most essential elements in the pedagogical activity is ballet pedagogue- **répétiteur de ballet**. His role is essentially a system of procedures to identify teaching situations of specified type and scope of activities to reflect the laws of classical ballet. This pedagogical activity of the ballet teacher includes many forms and methods for transferring knowledge and skills that form inseparable whole and they move towards a single goal - perfect role performed in a ballet performance. The most significant pedagogical methods in this process of formation are repetition, demonstration, movement and music, movement and dramaturgy, and monitoring and analysis. Successfully created and performed role of an artist is precisely a result of successful pedagogical and creative work of the **répétiteur** during rehearsals. Demonstration is the best method to develop performing memory and culture of behavior of a ballet artist. An artist has to perform all exercises accurately and convincingly in the essential form, with clearly expressed relation to the art of dance, drama and music. At the same time, in order to achieve high performance and constant improvement, ballet teacher continuously has to monitor and analyze the work of the artist. Only in this way the educational and pedagogical process will be a stimulus and motivation to achieve the best results of the individual.*

Keywords: *BALLET PEDAGOGY, BALLET TEACHER-RÉPÉTITEUR DE BALLET, PEDAGOGICAL METHODS, BALLET PERFORMANCE*

Irena Golubovikj-Ilikj

Faculty of Education in Jagodina

Republic of Serbia

Olivera Cekikj-Jovanovikj

Faculty of Education in Jagodina

Republic of Serbia

MODERNIZING SCIENCE LESSONS BY USING THE SCIENTIFIC (INQUIRY-BASED) METHOD

Abstract

Students should be instructed in the ways in which scientific truths are reached as early as possible, so that they are able to grasp the complex system of knowledge about the natural and social environment. Their innate curiosity and the need to explore and study the world around them should be nourished and encouraged, while Science lessons should include such teaching methods and strategies that provide opportunities for discovering, problem solving, experimenting, constructive and critical analysis, contemplation and interpreting certain phenomena and processes. Teaching Science in a classroom in which students are sitting properly while listening attentively to the teacher and memorizing the facts and information the teacher is presenting is considered traditional and it cannot meet the needs and challenges of modern society. By using the scientific method, which is theoretically grounded in today's widely accepted constructivist educational paradigm, Science lessons can become more modern, innovative and more intense. Being engaged in the activities generated from the scientific method makes students more independent, helps them boost their self-confidence and also enables them to acquire knowledge in different ways. At the core of the scientific method is the view that knowledge must come as a consequence of personal observation, practical action and thinking, whereas learning is seen as finding and discovering. This article emphasizes the importance of the scientific method in studying Science and the impact it has not only on the cognitive, but on the conative and psychophysical development of a student as well.

Key words: SCIENTIFIC APPROACH, SCIENTIFIC METHOD, MODERN EDUCATION, SCIENCE AND NATURE, EXPERIMENT.

Children are not without any scientific experience by the time they start their schooling. On the contrary, their early scientific experience is broadened at an early stage through playing and following daily routines (bathing, feeding, etc.). They learn basic scientific concepts and basic scientific skills by using different mechanical, magnetic,

musical and constructional objects in their everyday lives. The development of a considerable number of skills that are important for progress in learning science later in their lives, such as observing, perceiving, classifying, predicting, etc., starts in the pre-school period (Johnston, 2005: 2). At the same time, curiosity is awakened in children, and they become eager to explore their immediate surroundings actively. However, there are regrettably fewer opportunities for satisfying their curiosity and their need and desire to explore and study the world around them by the time they start school. The formal education, school systems and the educational processes hardly ever go outside and beyond the traditional framework, and the traditional methods are changing very slowly. The modern education which focuses on individual student work, discovery, studying and examining certain phenomena, processes and connections still cannot prevail over the traditional education, which is associated with a classroom in which students are sitting properly while listening attentively to the teacher and memorizing the facts and information the teacher is presenting. As a result, learning without real understanding and comprehension occurs (i.e. the child does not do the thinking, but the child memorizes). Moreover, the knowledge acquired in that way is of no practical use, and is quickly and easily forgotten. Many studies (Institute for Improvement of Education, 1989; Sharanovikj-Bozhanovikj, 1996/2002; Kocikj, 1992; etc.) have confirmed these statements, and have also shown that “the knowledge students have is formalistic. Memorization and acquiring knowledge perceptively during the lessons are encouraged, while thinking processes and individual work, i.e. gaining knowledge through personal effort are neglected,” and such knowledge is usually of poor, unsatisfactory quality (Budikj, 2006: 181).

The results of international studies related to education, such as PISA (Programme for International Student Assessment), have shown that the educational system in Serbia is primarily focused on increasing the knowledge based on reproduction. In such a school system the students are not expected to become more intellectually involved, i.e. they are not asked to do anything more than to reproduce and repeat facts. As a consequence, the system does not provide the circumstances which would facilitate the full realization of students’ intellectual potential (PISA Serbia, 2007: 9, the first report). Students’ accomplishments in the field of scientific literacy are particularly alarming as it is meant to include the acquisition of “skills and competencies which allow the students to observe and analyze various phenomena, make creative decisions, be proactive, form judgements and act responsibly with regard to themselves, others and their natural environment” (Cvijetikjanin et al., 2010: 176). The question that needs answering is what steps should be taken and how can students be enabled to develop their intellectual capabilities and abilities optimally in terms of the need for innovation and intensification of the educational processes and students’ accomplishment improvement. What should be done in order to improve the level of quality of students’ knowledge, enabling them to acquire education independently and live in a modern society?

The need and significance of the application of the inquiry-based approach in teaching

All of the past educational reforms have been directed at the change of the structure and content of the curricula, however, the implementation of changes within the structure and organization of the teaching processes have been proven to be far more important in the recent years. One of the more important aims and outcomes we aspire to is reaching the so-called functional literacy which includes the ability of the students to apply the acquired knowledge and skills in key areas and a wide range of situations, as well as the ability to analyze, draw and verbalize conclusions, solve and interpret various problem situations. In addition, there are numerous documents in many countries related to education (curricula, declarations, charters, educational standards etc.) which stress the importance and need to teach and learn, especially when it comes to natural sciences, using the inquiry-based approach. Such a requirement is linked to the experimental nature of science, i.e. the basic method of gaining insight in natural sciences, but it is also linked to the fact that new discoveries and breakthroughs are constantly being made.

The inquiry-based approach to the study of curricula is rooted in the constructivist educational paradigm which revolves around the notion that learning is an autonomous activity of an individual (Gage & Berliner, 1998: 103). Only those aspects of the studied content that the students construct by themselves, in appropriate teaching situations, will become a part of their active-operational knowledge. The essence of the new educational paradigm is to create, construct and design teaching (i.e. the environment) in such a way that “the students feel the joy of overcoming the difficulty in learning, whether it be a task, an example, a rule, a pattern, a theorem or a conclusion reached without any help of others” (Sidenko, 2006: 114). Accordingly, the primary goal of teaching/learning nowadays is not “the acquisition of knowledge”, but of the skill, the need and routine of permanent, independent construction of knowledge (Sushikj, 2010). In that context, knowing facts and data related to a subject matter is not sufficient anymore, it is far more important to be “familiar with the process that leads to the acquisition of knowledge about facts and patterns” (Shefer, 2004: 133). Therefore, the emphasis is on the acquisition of the knowledge about procedures rather than declarative knowledge. Consequently, the teaching should be conducted in such a way so as to allow students to solve problems through their own intellectual efforts and constructively analyze and interpret the phenomena and processes. The main goal of any learning, beyond and above any pleasure it might provide, should be not only the training of students to apply acquired knowledge in their future work and everyday life, but also to prepare them for independent learning which requires understanding of ways and methods that can lead to new discoveries and through which scientific facts are established (De Zan, 2005: 146). Students are not only required to know what they should learn, but to appreciate the meaning and importance of learning while being aware of the fact that knowledge is a shifting and ‘assessable’ category. Awareness that the knowledge they are taught can be applied in various instances in itself contributes that the application of it really occurs (Vuchikj, 1991: 129) On the other hand, problem solving and the analysis of the studied phenomena are possible only if the students have previously

encountered the physical phenomena, processes and objects in question. Such experience is acquired through immediate contact with the physical reality, or through simple experiments conducted in the classroom. Therefore, it is key to choose those activities that engage more than one sense simultaneously when selecting the classroom activities, which helps students piece together a more comprehensive and complex view of the world, while taking into consideration different predispositions of the children in the teaching process (Boshnjak et al., 2010: 340). Scientific knowledge is constantly growing, expanding and changing so as a result it is necessary to encourage critical thinking in students, develop the need to re-examine and verify how accurate, complete or relevant those facts are, in addition to encouraging an “active involvement and openness to follow new trends and progress in science” (Krnjajikj, 2004: 124). A critical thinker is capable of asking adequate questions, collecting appropriate data, classifying the data successfully and creatively, reasoning logically, drawing reliable and valid conclusions about the world which enables them to lead a prosperous and creative life (Budikj & Gajikj, 2008: 107).

In accordance with the aforementioned, modern teaching of the subject Science in primary schools should include a number of thought-provoking and attention-grabbing inquiry-based activities that engage different aspects of the child’s personality, enable them to see the connection between their own experiences and the newly-acquired knowledge, appreciate the diversity of individual differences, enable verbal interaction among the students and motivate them to learn through their own efforts. The curiosity and the need to explore and study their immediate natural and social environment is inherent in children and it should be encouraged and cultivated whereas in teaching, models of learning that contribute to the development of thinking and stimulate students to be intellectually engaged and work hard should be applied. The teaching process should be designed in such a way that it contributes to a more active approach of the students to the subject matter that is being taught and students should be taught to communicate amongst themselves, they should get accustomed to asking questions, their curiosity should be encouraged and cultivated, they should be guided towards the discovery of cause and effect relations, taught how to support and defend their opinions and views and to look for evidence for specific claims and test formulated hypotheses or laws.

Research has shown that internal motivation is of vital importance for successful learning. Study, research and discovery of the phenomena and processes in the surroundings are accompanied by certain psychological sensations which are dominated by strong emotions, motivation, curiosity and pleasure derived from learning something new (Cvijetichanin et al., 2008: 159). If the students realize that what they are learning is significant, that it is important to them, that they can apply it to everyday problems, their success rate will be much higher and they will probably show more interest and willingness to study similar content (Vuchikj, 1991: 76). Similarly, Johnston believes that if students are allowed to experiment, explore and study the world around them from an early age, it will lead to a more intensified development of scientific concepts, as well as of skills such as observing, classifying, predicting and others, while their physical, emotional, cognitive and social development will also be intensified and of better quality (Johnston, 2005: 2).

The knowledge that students acquire in Science classes through practical inquiry-based activities – by observing phenomena, processes and relationships around them, by collecting data through experimental work, identifying patterns in the data, formulating and testing assumptions, conducting simpler experiments, explaining, interpreting and drawing conclusions – lasts longer and is not easily forgotten. In addition, the students will adopt a whole set of routines, abilities and skills which can lead to the transfer of knowledge to other subjects and fields within teaching while learning to challenge everything that has not been experimentally tested and proven (confirmed). In addition to cognitive skills (comparing, analyzing, drawing conclusions, etc.), students should develop manual abilities and skills during the inquiry-based work in classes, they go through the socialization process and are taught to work in teams, they acquire communication skills, decision-making skills, they learn how to explain, expound and support their own ideas and views, how to articulate them with precision, enrich and expand their vocabulary, they adopt technological discipline and work ethics. When students feel they are actively exploring and learning as agents of the process, their confidence and self-reliance grow whereas the teaching becomes more appealing, challenging and intensive. Unlike the traditional teaching, which discouraged students to exchange information, not allowing them to help each other out and collaborate most of the time, the modern style of teaching, which relies on the inquiry-based approach actually encourages, develops and promotes this. Sharing experiences with your peers and different types of interaction amongst peers can contribute to socialization and the development of numerous socially acceptable qualities, which is supported in Lev Vygotsky's cultural and historical theory of cognitive development (Ignjatovikj-Savikj, 1990: 152).

Through guidance and encouragement of students to study, investigate and explore their immediate surroundings on their own, they will, in addition to acquiring knowledge that is more lasting and of better quality, also adopt the principles of scientific research, i.e. they will adopt a scientific approach which includes assumption, observation, investigation, critical evaluation, new assumption and confirmation (De Zan, 2005: 150). They will be able to compare the effects of their work with that of the other students, they will be capable of assessing their level of knowledge and their abilities more objectively, while developing team spirit as well as boldness, confidence to propose their own solutions, ideas and realistically assess their personal contribution to the understanding of the problem they are examining. Peer teamwork will influence the development of certain segments of the students' conative personality, because it will eventually create 'a culture of inquiry' of sorts, which among other things includes a certain level of work ethics, adherence to the instructions for the use and handling of certain equipment, tools, consistent following of teacher's instructions and advice, routinely keeping the desks in order and clean as well as putting away equipment and materials in the appropriate places after using them.

Characteristics of inquiry-based teaching organization in science classes

Complex, interdisciplinary, authentic and interesting content of the syllabus for Science aims primarily at introducing students and preparing them for the scientific understanding and interpretation of numerous natural and social phenomena that they will encounter in their everyday lives (Lazarevikj & Bandzur, 2001: 39), as well as preparing them gradually for theoretical and practical facilitating of the study of physics, chemistry, biology, history, geography, etc., at later educational levels. The skill of theoretical organization of reality, the need for critical and independent thinking, the need to work responsibly, understand the consequences of your actions as well as those of other people; all of these are not inherent nor do they develop on their own, but they have to be learnt (Budikj, 2006: 4). Consequently, the expectation that the students will spontaneously develop and demonstrate abilities for inquiry-based work as they are growing up is unrealistic and unfounded. Therefore, it is necessary to gradually introduce inquiry techniques and procedures and conduct simple experiments as early as possible (starting from the first grade) so as to enable the students to independently study their natural and social environment at later stages of their schooling, as they move to higher grades and face greater requirements and more complex tasks. Children should be encouraged to actively observe the world around them from an early age, starting from their immediate surroundings, and they should be made aware of the ways of learning something new (Hodson, 1996).

Research has shown that what will be learnt and how much it will be understood depends on how it was learnt, and also, most of the students learn best through activities, collaboration and work in small groups in class or away from the classroom. Working in small groups is based on the cognitive theories of Piaget, Vygotsky and Bruner since in such work students learn from each other; while discussing certain topics cognitive conflicts occur, inadequate opinions are expressed, but it leads to better understanding which especially suits students of lower abilities and potential. For such students, working together with more capable peers can develop their abilities and accelerate their intellectual development. They will now be able to do (zone of actual development) what they previously couldn't do without the help of adults and more capable peers (zone of proximal development) because they will develop abilities and skills that were required for the completion of certain tasks through group work (Gage & Berliner, 1998: 189).

The organization of the Science classes through the application of the inquiry-based approach involves laboratory and experimental methods and group work. Such work can be uniform, simpler, more suited to lower-grade schoolchildren as all of the students get the same task, they are doing it at the same time and the teacher organizes it, controls and monitors, offers guidance and draws common conclusions more easily; and varied (differentiated) - each student, pair or a group of students get their own task so it is more complex in terms of organization and implementation of the teaching process.

The beginning of the lesson is marked by a discussion incited and guided by the teacher about a particular natural phenomenon (occurrence, process or pattern) while making sure that the students ask as many questions as possible about the given topic (problem). Instead of giving them the answers, the teacher elicits their opinions,

assumptions, possible solutions to the problem. Thus they embark on an experiment, an inquiry, search for the right answers. A deeper understanding of the issue in question is gained by describing all this in the 'experimental notebook' and the students are asked to outline their ideas, assumptions and conclusions in writing or graphically. An integral part of the inquiry-based approach to the natural science curricula and thereby in teaching Science is getting students used to making notes, to represent their ideas, solutions and results they have reached in graphs, charts or appropriate sketches (Cvijetikjanin et al., 2008: 408). Getting accustomed to the use of a notebook for experiments and the use of drawings (for graphic representations and illustrations) representing theoretical solutions and results of the experiments should allow students to continuously describe and illustrate experiments conducted in the Science classes in the first four grades of elementary school, which would provide them with a complete overview of their progress and expansion of their knowledge, extension of their ideas, corrections of faulty assumptions and adoption of scientific methodology, i.e. the development of the inquiry-based approach to the subject matter of natural sciences (Cvijetikjanin and Segedinac, 2007: 134). This is followed by reporting back to the groups what the obtained results are, a discussion and integration of all conclusions reached by all of the groups that have participated in the work. In this way, the students are experiencing certain stages that the 'real' scientists have been through while researching natural phenomena, under different circumstances obviously and the listed steps represent typical steps of the scientific approach.

A very complex and serious task awaits the teacher who is planning to apply the inquiry-based approach in Science classes. In addition to the careful analysis of the subject matter and the identification of the units suitable for this type of approach, it is necessary to prepare the students thoroughly and to make sure that the equipment, tools and materials needed for these classes are readily available. The teacher needs sufficient experience, knowledge and pedagogical tact in order to select the adequate experiments that the students will conduct in classes and in order to plan out and design the stages of the inquiry while taking into account the students' age, their abilities and their prior experience in applying this approach. It is crucial to give the students detailed instructions and clearly explain what their tasks are (especially if the tasks are differentiated), whether they are interlinked, what their purpose is and what their significance is. If the tasks are more complex, the students (in pairs or in groups) get the written or printed instructions along with the tasks so it is vital that the students adopt a routine of studying the given instructions carefully and thoroughly before they start their work. One should especially focus on how the groups are formed if group work is to be used, as the success of the lesson and the quality of the acquired knowledge depend on the number and structure of the groups.

The students should be allowed to move freely during the class across the classroom and all the other facilities when the circumstances and the nature of their tasks require it so as to complete their tasks successfully. Mobile furniture that can be moved around is highly desirable in classrooms where inquiry-based work is being done so that each pair or group can get their space (physically separated from the others) preventing them from interfering with and distracting the others. Good and all-round preparation of all those involved in the process is the only way you can secure safe and efficient work. "Not foreseeing any 'little

thing' means slowing down the process and sometimes even not finishing the given tasks." (Dzordzevikj & Nichkovikj, 1991: 246).

To sum up, the internal structure of Science lessons that incorporate inquiry-based learning is dependent on, first and foremost, the aims and requirements that need to be met, then the nature and content of the curriculum, as well as the teaching methods that are going to be used and experiments, i.e. practical tasks that students are supposed to carry out in classes. The teacher is expected to carefully and precisely word questions in order to help the students identify the problem, analyze the situation in question in detail, to understand and recognize causes and effects and gradually discover and acquire new knowledge. The essence of modern teaching in Science classes is not to give ready answers to the students but to allow them to explore certain issues, patterns, processes through the application of modern educational strategies. On the one hand, their internal drive, thirst for knowledge and desire to explore their surroundings, phenomena and processes will increase and on the other hand, they will develop intellectually and become more independent through learning that stimulates their thinking and is done to a certain extent autonomously. This is precisely the goal of modern teaching and educational processes, it is a way of developing their predispositions for permanent (lifelong) learning and, in part, it provides some answers to the questions raised at the beginning of this article.

References

- Boshnjak, M., Cvjetichanin, S., Brankovikj, N., & Krivokukjin, I. (2010). Stavovi i iskustva učenika razredne nastave u Srbiji o primeni eksperimenta. *Pedagogija*, 2, 338 - 346.
- Budikj, S. (2006). Karakteristike znanja učenika u nastavnom procesu. *Zbornik radova sa međunarodnog interdisciplinarnog naučnog skupa: Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 180 - 185.
- Budikj, S., & Gajikj, O. (2008). Uloga kritičkog mišljenja u obrazovanju i životu. *Zbornik radova: Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji - knjiga 4*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 101 - 110.
- Cvjetikjanin, S., Segedinac, M., & Halashi, T. (2010). Značaj primene metode eksperimenta u razrednoj nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 2, 173 - 189.
- Cvjetikjanin, S., Brankovikj, N., & Samarudzija, B. (2008). Stavovi učenika četvrtog razreda osnovne škole o samostalnom istraživačkom radu u nastavi poznavanja prirode. *Nastava i vaspitanje*, 2, 157- 164.
- Cvjetikjanin, S., & Segedinac, M. (2007). Primena eksperimenta u sazajnom procesu nastave poznavanja prirode. *Inovacije u nastavi*, 3, 132 - 141.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dzordzevikj, M., & Nichkovikj, R. (1991). *Pedagogija*. Niš: Prosveta.
- Gage, N. L., & Berliner, D. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hodson, D. (1996). Practical Work in School Science: Exploring Some Directions for Change. *International Journal of Science Education*, 18 (7).
- Ignjatovikj-Savikj, N. (1990). Pedagoške implikacije teorije Vigotskog. *Psihologija*, 23 (1).
- Johnston, J. (2005). *Early Explorations in Science (Exploring Primary Science and Technology Education)*. England: Open University Press, Department of Educational Studies, University of Oxford.
- Krnjajikj, Z. (2004). Izgradnja znanja i razvijanje sposobnosti kroz proces obrazovanja. *Znanje i postignuće* (pp. 116 - 129). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lazarevikj, Zh., & Bandzur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Jagodina-Beograd: Učiteljski fakultet u Jagodini i Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Pavlovikj-Babikj, D., Baucal, A., & Kuzmanovikj, D. (2009). *Naučna pismenost PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministerstvo prosvete R. Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Shefer, J. (2004). Konstruisanje znanja kao kreativni akt i razumevanje celine, znanje i postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd, 130 - 139.
- Sidenko Stepanovna, A. (2006). O inovacionim i tradicionalnim modelima nastavnog procesa, *Nastava i vaspitanje*, 2. 109 - 121.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69 (1), 21-51.

- Sushikj, R. (2010). *Neki aspekti konstruktivističkog interaktivnog pristupa učenju/nastavi fizike*. Kongres matematičara, fizičara i informatičara Crne Gore, Petrovac.
- Vuchikj, L. (1991). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Ирена Голубовиќ-Илиќ
Педагошки факултет - Јагодина
Република Србија

Оливера Цекиќ-Јовановиќ
Педагошки факултет - Јагодина
Република Србија

ОСОВРЕМЕНУВАЊЕ НА ЧАСОВИТЕ ПО НАУКА ПРЕКУ УПОТРЕБА НА НАУЧНИОТ (ИСТРАЖУВАЧКИОТ) МЕТОД

Апстракт

Учениците треба да бидат насочени кон начините на кои се доаѓа до научни вистини колку што е можно порано, за да можат да го сфатат комплексниот систем на знаење за природната и општествената средина. Нивната внатрешна љубопитност и потребата за истражување и изучување на светот околу нив треба да се храни и охрабрува, додека часовите по наука треба да вклучат такви методи на предавање и стратегии кои би овозможиле можности за разоткривање, решавање на проблеми, експериментирање, конструктивна и критичка анализа, размислување и интерпретирање на одредени феномени и процеси. Да се предава наука во училишта во која учениците правилно седат додека го слушаат наставникот и ги меморираат фактите и информациите кои наставникот ги презентира се смета за традиционално и не може да ги задоволи потребите и предизвиците на современото општество. Преку употреба на научниот метод, кој наоѓа свое теоретско лежиште во денешната широко прифатена конструктивистичка образовна парадигма, часовите по наука можат да станат посовремени, поиновативни и поинтензивни. Вложувањето на учениците во активностите генерирани од научниот метод ги прави нив понезависни, им помага за зголемување на нивната самоверба, и исто така им овозможува да се здобијат со знаење на различни начини. Суштината на научниот метод претставува гледиштето дека знаењето мора да дојде како последица од лично набљудување, практично дејствување и размислување, додека учењето се смета за наоѓање и разоткривање. Оваа статија ја нагласува важноста на научниот метод во текот на часовите по наука и влијанието кое го има не само на когнитивниот, туку и на конативниот и психофизичкиот развој на учениците.

Клучни зборови: НАУЧЕН ПРИСТАП, НАУЧЕН МЕТОД, СОВРЕМЕНО ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА И ПРИРОДА, ЕКСПЕРИМЕНТ.

Марјан Малцев

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“

Република Македонија

ФОРМИРАЊЕ ДВИЖЕЊА

Апстракт

Моторичките способности иако во најголем процент се херeditарно детерминирани, сепак тие се развиваат и надградуваат особено низ воспитно-образовниот процес во училиштата. Моторичките активности, меѓутоа не се само средство на физичко вежбање, особено не во потесна смисла, туку и средство со кое детето ја спознава околината која го опкружува, ги задоволува потребите на својот организам за движење и други животни потреби.

Постои огромен дефицит во моторичките активности кај децата кој се движи од 50% - 70% во зависност од возраста на детето, а како последица на тоа постои опасност од појава на хипокинезија. Во нижите одделенија особено внимание треба да се посвети на учењето и усовршувањето на природните форми на движење.

Формирањето на движењата кај човекот е сложен и долготраен процес. При формирањето на движењата потребна е голема синхронизација на повеќе органски системи, сознајните процеси треба да достигнат потребно ниво, функционалните способности да ги задоволуваат потребите за природно и нормално движење, односно моторичките способности и виталните функции на единката да го достигнат потребното ниво за нервно-мускулна активност. Нервно-мускулната активност преку движечките и сознајните процеси ќе го доведе телесното движење до фаза на „динамички стереотип“, или автоматизација на движењето.

Клучни зборови: СПОСОБНОСТИ, МОТОРИКА, ОБЕЛЕЖЈА, ХИПОКИНЕЗИЈА, ДИНАМИЧКИ СТЕРОТИП, ТЕХНОЛОГИЈА.

1. Вовед

Уште од раѓањето детето почнува забрзано да расте и да се развива и има свои особености како во морфолошки, функционален така и во психолошки поглед. Од особено значење претставува физичкиот раст и развој на детето, од периодот на новороденче, па сè до зрело детство, во кои периоди настануваат и најголемите промени во секој поглед кај човечката единка. Правилниот физички раст и развој

овозможува и правилен развој на сите органи и органски системи, а секако и на психичката состојба на единката.

Програмските содржини на физичкото и здравствено образование распределени се во неколку тематски подрачја: развивање на моторичките способности, спортско-техничко образование, поврзување на физичкото и здравствено образование со животот и работата и др. Содржините на наставата по физичко и здравствено образование насочени се кон јакнење на здравјето, на формирање и усовршување на моторичките умееша и навики, како и на развивање на физичките способности.

Физичкото и здравствено образование во основните училишта претставува составен дел на целокупното воспитување и образование. Тоа се унапредува со развојот на општеството. Цел на наставата е да се задоволат потребите на учениците за движење, зголемување на адаптабилните и креативни способности, како и развивање на позитивни психички особини (МОН,БРО.2007).

2. Обележја и природно-научни претпоставки на физичкото образование

Суштинско обележје на физичкото образование претставуваат моторичките активности на учениците во разни видови и форми на физичко вежбање. Моторичките активности, меѓутоа не се само средство на физичко вежбање, особено не во потесна смисла, туку и средство со кое детето ја спознава околината која го опкружува, ги задоволува потребите на својот организам за движење и други животни потреби. Таа е, како што истакнуваат некои автори, „генетски предодредена, без неа не е можен опстанокот на човекот“ (Медовшек,1969). Од друга страна, треба да се земе предвид дека телесната (физичката) вежба не остава секогаш исти отпечатоци на човечкиот организам, ниту пак самиот акт на вежбање, односно користа на оваа или онаа телесна вежба е секогаш доволна да се обезбеди позитивно влијание. Дотолку повеќе, една иста телесна вежба може да предизвика различни влијанија кај еден ист човек. Во еден случај, нејзиното влијание може да биде позитивно или поттикнувачко, во друг негативно, а понекогаш може да предизвика и негативни ефекти (зависно од формите, начините, времетраењето, положбата, местото и др.) врз организмот. Логички произлегува дека позитивните влијанија на телесното вежбање може да произведат посакувани ефекти само ако се реализираат плански и смислено, ако се почитуваат општите законитости и критериуми кои примарно ја определуваат неговата целисходност и ефикасност.

Ако се работи за училишна популација, особено за млада и средна училишна возраст, тогаш треба да се земе предвид фактот дека наставата по физичко и здравствено образование обезбедува само дел од природните потреби на децата за движење, па според тоа нејзината ефикасност во голема мера зависи од вкупниот обем на моторичкото ангажирање на децата. Научно е потврдено дека на децата во периодот на интензивно растење потребни им се повеќе од 12 до 15 часа неделни активности за да се задоволат основните потреби на организмот за движење. Според

тоа, наставата по физичко и здравствено образование опфаќа помалку од 10 до 15% од потребите на организмот за движење. Ако на ова го додадеме, фактот дека наставата не е ориентирана само на задоволување на потребите од движење, иако е тоа една од основните задачи, тогаш уште повеќе ја согледуваме улогата на моторичките активности за развојот на детето.

Проблемот добива на тежина, кога ќе се земат предвид и фактите дека современиот начин на живеење, а особено режимот на училишните активности, сè повеќе ја намалуваат моторичката активност на учениците. Тие претежно се занимаваат со активности во кои доминираат статичките елементи (настава, домашни задачи, следење ТВ програми, компјутерски игри и сл.), а сè помалку време им останува за играње, прошетки, излети и други форми на моторички активности, а со самото тоа и воспоставување на природната рамнотежа за умствен и физички развој и оптоварување (Тодоровски, 2007). Според тоа, постои огромен дефицит во моторичките активности кај децата кој се движи од 50% до 70% во зависност од возраста на детето.

Намалената моторичка активност – **хипокинезија**, неповолно влијае на развојот и здравјето на децата. Таа лесно доведува до таканаречени „предпатолошки состојби“ кои се манифестираат со побрз замор при умствена или физичка работа, слабеење на вегетативните функции, заостанување во моторичкиот развој, пореметување на режимот на срцевата работа, активностите на централниот нервен систем и др. (Малцев, 2011). Според тоа, за да се создадат услови за нормален раст и развој на децата, за одржување на нивното здравје и работни способности, неопходно мора да се обезбеди соодветен корективен режим, односно воспоставување оптимална норма на моторички активности. Поинаку кажано, покрај наставата по физичко и здравствено образование, училиштето мора да обезбеди максимални услови за пошироко моторичко ангажирање на потенцијалите на учениците, да обезбеди воннаставни и слободни активности за учениците.

Во нижите одделенија особено внимание треба да се посвети на учењето и усовршувањето на природните форми на движење.

3. Природни форми на движење

3.1 Одење и трчање

Одењето и трчањето, како основни природни форми на движење не бараат посебна подготовка од страна на учениците. За правилно решавање на задачите од одење и трчање во прво и второ одделение главно користиме природни услови. Во овие одделенија трчањето се реализира низ игри.

Важноста на трчањето е во стимулирањето на работата на органите за дишење и работата на срцето и крвните садови. Големо е влијанието на трчањето во усовршувањето на координацијата на движењата.

Треба да водиме сметка за дозирањето на трчањето. Во прво одделение трчањето се реализира низ имитации, трчање во место, со подигнати коленици и сл.

Наставникот организира трчање по одредени линии, околу сталки, во круг, преку штафетни игри и сл.

3.2 Скокање

Важноста на скокањето се согледува низ повеќе аспекти: усовршување на функционалните способности, остварување на воспитно-образовните задачи, јакнење на мускулатурата на долните екстремитети, развивање на скочноста на зглобовите и др. Кога зборуваме за скокањето не мислиме на стилизираните скокања, туку на природните форми на скокање (во далечина, височина и доскокнување).

Скокањето треба да е меко и на мека подлога. Доскокнувањата на цврста подлога може да предизвикаат повреди.

3.3 Потскокнување и прескокнување

Потскокнувањето е форма на движење која се користи во секојдневното движење. На часовите по физичко и здравствено образование овие движења се користат како движења на една или две нозе. Прескокнувањата се користат за совладување ниски пречки (до 20 см.), одразувајќи се со една или две нозе.

Со прескокнувањата може да врземе некои елементи на движење во сложени целини со што добиваме повисок степен на квалитетни моторички умења.

Од потскокнувањата особено се истакнуваат детските и мајчи поскоци, двоножни потскокнувања напред, назад и на страна, имитирачки потскокнувања (кенгур, зајак).

3.4 Фрлање и тркалање

Кога зборуваме за фрлањата не мислиме на атлетските фрлања, туку на фрлање на разни предмети (топчиња, топки). Во првите две одделенија се користат двете раце подеднакво. Фрлањата со двете раце ја равиваат координацијата на движењата, не дозволуваат деформитети на телото. Фрлањата се изведуваат во место и движење. Подоцна изведуваме фрлања на топки во спортските игри, па и фаќање.

Тркалањето подразбира тркалање на објекти или сопственото тело по површината или пак по надолжната осовина на учениците. Индивидуалните тркалања треба да се изведуваат на мека подлога-душек со умерена брзина и 2-3 завртувања по надолжната осовина на телото.

3.5 Ползење и качување

Ползењето во наставната програма има улога за правилно држење на телото. Важноста на ползењето ја согледуваме и преку кинезитерапевтските вежби за правилно држење на телото. Некои положби во вежбите за корекција на телото, особено на 'рбетниот столб се базираат на ползењето.

Качувањето може да се спроведува во спортска сала или надвор, но да се води сметка до која височина ќе се качуваат учениците. При качувањето треба да се

води сметка за начинот на фаќање на пречките, користење на нозете, а особено на безбедноста на учениците. Со овие начини на движење се подобрува координацијата, рамнотежата и манипулацијата со деловите од телото во просторот.

3.6 Кревање и носење

Преку кревањето и носењето ја подобруваме мускулната сила.

Мора да се води сметка за тежината на предметите кои се креваат и носат. Тежината на предметите кои се креваат и носат зависат од возраста на учениците. Во прво и второ одделение тежината не смее да е поголема од 3 кг. Предметите се носат само во еден правец, предметот може да се префрла од рака во рака, носењето може да биде индивидуално и групно.

3.7 Влечење, потискување и надвлекување

Преку овој вид телесно вежбање влијаеме на општата мускулна сила.

Начините во реализација на оваа наставна содржина се различни. При реализацијата на овие содржини се користат формации на колони и врсти, парови без разлика дали се работи за влечење, потискување или надвлекување. При работа на овие содржини особено се влијае на развој на борбеноста и натпреварувачкиот дух. Треба да се води сметка за учениците кои работат во пар да бидат со приближно слични моторички способности.

3.8 Висови и упори

Овие вежби имаат повеќекратно влијание на организмот. Значајни се за организмот само ако траат кратко и ако се применуваат како мешовити висови. Преку овие вежби ги развиваме мускулите на рацете, нивната подвижност, на корекција на лошото држење на телото.

Кај висовите доминира истегнувањето и опуштањето на мускулите кои биле затегнати. Висењата и упорите се реализираат со употреба на гимнастички справи. Преку гимнастичките справи не ги јакнеме само мускулите, туку ги развиваме и другите психомоторички способности како што се: спретност, брзина, рамнотежа, еластичност и сл. покрај наведените особини овде се развиваат и морално-волните особини како што се: упорност, храбост, волја и др.

Висењата бараат од децата силни мускули на рацете, па од тие причини висењата треба да се краткотрајни и на мала височина. Значи, треба да водиме сметка за дозирањето, асистирањето и помагањето.

Кај помалите возрасти висовите треба да се од мешовит тип.

3.9 Акробатика

Акробатските вежби заземаат важно место во наставата по физичко и здравствено образование. Таа се применува во сите одделенија, влијае на способностите: координација, спретност, движење и др.

Во оваа возраст се совладува колут напред, колут назад од место. Пред колутите треба да совладаме многу предвежби. Кога се изведуваат колутите подлогата мора да биде мека-душечка. При изведувањето на колутите мора внимателно да се помага и асистира, да не се претерува со нив, бидејќи може да дојде до вртоглавица.

За да може квалитетно да се совладаат основните форми на движење од наставникот се бара соодветно познавање на фазите за формирање на движењата, а со тоа и правилното дозирање и оптоварување на учениците за да не се произведат контраиндицирани последици од неправилната примена на телесното вежбање во технологијата на наставниот процес.

4. Фази во формирањето на движењата

Формирањето на движењата кај човекот е сложен и долготраен процес. При формирањето на движењата потребна е голема синхронизација на повеќе органски системи, сознајните процеси треба да достигнат потребно ниво, функционалните способности да ги задоволуваат потребите за природно и нормално движење, односно моторичките способности и виталните функции на единката да го достигнат потребното ниво за нервно-мускулна активност. Нервно-мускулната активност преку движечки и сознајни процеси ќе го доведе телесното движење до фаза на „динамички стереотип“, или автоматизација на движењето.

При формирањето на движењата се минува низ неколку фази.

Карактеристично за првата фаза е ширењето на дразбата – ирадијација, односно мускулниот апарат под дејство на дразбите кои доаѓаат од ЦНС произведува генерализиран одговор - **генерализација**. Движењата се воопштени, широки, со вклучени голем број на мускули кои немаат потреба да бидат во активност, но дразбата ги инервира и соседните мускули кои се вклучуваат во работата, па така движењето се изведува со поголем замор, повеќе делови од телото се вклучени и има поголема нервна напнатост.

При учењето на движењата во оваа фаза наставникот треба повеќепати да ја демонстрира телесната активност, да ја објаснува, почесто да се обидуваат децата да ја повторуваат телесната активност. Соодветно да се применуваат современи средства и методи за да се доближи движењето до детето. Во оваа фаза изостануваат просторните (правец, амплитуда), временските (траење, истовременост) и контрактивните (напрегање на агонисти и релаксирање на антагонисти) елементи.

Во оваа фаза потребна е визуелизација на движењето, односно сетилата кои се вклучени во движењето да формираат имагинарна слика за даденото движење, а тоа ќе се постигне со соодветно демонстрирање на движењето или пак на друг начин прикажување на активноста. Наставникот треба и вербално да им го објаснува движењето на децата, соодветно на нивната возраст. Применувајќи адекватни аналитичко - синтетички методи, преку обиди детето постепено да го усвојува движењето. Особено е потребно соодветно чување и помагање, како од страна на наставникот така и меѓусебно, со што се олеснува изведувањето на телесното

движење. Наставникот треба да воочува на грешките, но по завршувањето на обидот, нема голем ефект, ако грешките се исправаат во текот на обидите.

Преку повеќекратни повторувања фазата на генерализација или воопштување, преминува во фаза на **концентрација**, односно дразбата се намалува во ЦНС, зазема помал простор и при реализација на движењето се вклучуваат помалку непотребни мускули и сетила. Со континуирано повторување на сложените движења се усовршуваат механизмите на „кочење“ на непотребните движења. Движењата стануваат повеќе синхронизирани и се регулира мускулната контракција на агонистите и антагонистите. Просторно-временската точност на движењата се ефектуира. Во оваа фаза вообичаено се јавува водечка алка на движењето, односно некој елемент кој подоцна го води целото движење и е доминантен. Единството на анализата и синтезата при учењето на движењата овозможува надополнување на филогенетските телесни движења.

Наставникот во оваа фаза треба да обрне посебно внимание на грешките кои се јавуваат при изведувањето на телесната активност.

Следна е фазата на **автоматизација**. Движењата ја добиваат својата форма, а вклученоста на свеста при изведувањето на движењето е сведена на минимум. Во оваа фаза движењето се изведува во рамките на коректното изведување на вежбата, се дава индивидуален белег на движењето. Во кората на ЦНС се формирани белезите за движењето без непотребни сигнали. Со текот на времето и повеќекратно повторување доаѓа до зацврстување на дразбата. Просторно-временските и координативни димензии на движењето се во согласност со бараната активност. Во оваа фаза движењето се доведува до автоматизам и со практикување на активноста се формира **динамички стереотип** за одреденото движење со што конечно се исклучува влијанието на свеста при изведувањето на движењето и тоа е потполно автоматизирано.

5. Заклучок

Современата теорија на физичкото воспитување особено ја интересира физиолошката ангажираност на учениците за време на физичкото вежбање. Затоа од наставниците на часот по физичко и здравствено-образование се бара познавање на биолошките и физиолошките основи на телесното вежбање, да ја познаваат градбата на основните биолошки системи, на најважните органски системи, правилно да ги усвојат биолошките законитости на развитокот, како и детално да го познаваат влијанието на телесните вежби врз организмот.

Друг многу значаен услов за оптимална ефективност на наставата по физичко и здравствено образование е нејзината содржина, земена во својата целокупност, која е строго ускладена со возраста и индивидуално-психолошките способности на учениците. При утврдување на содржината што логички претставува: избор на средства и методи, нормирање на оптоварувањето и други методички специфичности, мора да се земе во обѕир процесот на созревање на детето кое не тече рамномерно,

дека тоа е под силно влијание на генетските и социјално-демографските фактори, половите специфичности итн. (Меѓедовиќ, 2005).

Во практичната интерпретација од наведените факти мора да се земат предвид половите разлики кои овозможуваат и ги диференцираат функционалните и други способности и својства на учениците и ученичките. Поради тоа, веќе од 6-та година, наставата по физичко и здравствено образование, особено, ако се работи за карактерот и интензитетот на оптоварувањето, бара и диференциран пристап. Во секој момент, учителот мора однапред да знае што е зедничко и прифатливо за обата пола, а што итно мора да се одвои (што е делумно регулирано и со наставната програма).

6. Референци

- Gojkovic, G. (2011) *Razlike motorickih sposobnosti u odnosu na pol iscenika*, Sport mont, 23-24/VIII, 423-429.
- Крсмановиќ, Б., Берковиќ, Ј. (1999) *Теорија и методика физичког васпитања*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Медовшек М. (1969) *Физички одгој у основној школи*, Загреб: Школска књига, *Министерство за образование и наука (2007) *Наставна програма по Физичко и здравствено образование за II одделение*, Скопје: Биро за развој на образованието
- Малцев, М. (2011) *Методика на физичкото образование* Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Меѓедовиќ, Е. (2005) *Теорија и методика физичког васпитања*. Призрен-Лепосавиќ: Учитељски факултет.
- Тодоровски, Д. (2007) *Методика на физичкото образование*. Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“.
- Николиќ, М. (2003) *Увод у теорију физичке културе*. Београд: Виша школа за спортске тренере.
- Prentice Hall (1992) *Health – Choosing Wellness*, A Simonn & Schuster Company.
- Родиќ, Н. (2000) *Теорија и методика физичког васпитања*. Сомбор: Учитељски факултет.

Marjan Malcev

University “Ss. Cyril and Methodius”- Skopje, Faculty of pedagogy “St. Kliment Ohridski”
Republic of Macedonia

FORMATION OF MOVEMENTS

Although motoric skills are mostly hereditary determined, they are developed and upgraded particularly through the educational process in schools. Motoric activities aren't defined only through the means of physical exercise, especially in the narrow sense, but also through the means by which the child recognizes the environment that surrounds it, meets the needs of his body movement and other needs.

There is a huge deficit in motor activity in children which ranged from 50% - 70% depending on the age of the child, and consequently the risk of occurrence of hypo kinesis. In the lower grades particular attention should be paid to learning and perfecting the natural forms of movement.

The formation of the movements in humans is complex and lengthy process. The formation of the movements require a great synchronization of multiple organ systems, cognitive processes need to reach the required level, functional abilities to meet the needs of natural and normal movement, or motor skills and vital functions of the individual to achieve the required level of nerve-muscle activity.

Nerve-muscle activity through movement and cognitive processes will lead to the physical movement of the phase “dynamic stereotype” or automation of the movement.

To qualitatively master basic forms of movement the teacher requires adequate knowledge of the stages for the formation of movements, and thus the proper dosage and loading of students to avoid contraindicated consequences of improper use of physical exercise in technology teaching process.

Key words: ABILITIES, MOTORIC, FEATURES, HYPO KINESIS, DYNAMIC STEREOTYPES, TECHNOLOGY

Глава 9

*Моралното воспитание меѓу
традиционалните и современите
вредности*

Chapter IX

*Moral education between traditional and
modern values*

Сузана Симоновска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј” - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

УЛОГАТА НА РОДОВОТО СЕНЗИТИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СОВРЕМЕНИТЕ ОПШТЕСТВЕНИ УСЛОВИ

Апстракт

Во обидот да се направи еден пресек на состојбата на образованието во нашата Република, овој труд посочува на улогата и значењето на родово сензитивното образование во процесот на унапредување и осовременување на нашиот образовен систем. Согласно современите општествени текови и процеси, образованието е еден од клучните сегменти во развивањето на демократските процеси и треба да придонесува во афирмирањето на човековите права и слободи, како и во справувањето со сите облици на дискриминација. Во таа насока родовата сензибилизација е нужен предуслов за надминување на традиционалните родови разлики и за остварување на целосна родова рамноправност.

Во трудот се дава кус историски осврт на еманципаторските движења за родовата рамноправност, почнувајќи од заложбите за правото на образование на жените, преку активизмот за промена на статусот на жените во општествените науки, до донесувањето на правните меѓународни и домашни регулативи за родова еднаквост. Исходоувајќи од постојните законски акти, овој труд треба да покаже колку е постигнато на планот на инегрирањето на родовото сензитивно образование, и колку нашиот образовен систем придонесува за надминување на родовиот дисбаланс и еднаквото вклучување на мажите и жените во сите домени на општествениот живот.

Клучни зборови: РОДОВО СЕНЗИТИВНО ОБРАЗОВАНИЕ, РОДОВА РАМНОПРАВНОСТ, РОДОВА ДИСКРИМИНАЦИЈА, РОДОВИ РАЗЛИКИ, РОДОВИ СТЕРЕОТИПИ.

Образованието во нашата Република бележи долга традиција, проследена со низа трансформации и реформи поттикнати од стремежот да се даде што е можно подобро образование кое ќе биде во дослук со современите општествени промени и процеси. Во духот на современите меѓународни текови за унапредување на човековите права и слободи, една од клучните улоги на образованието е да придонесува во нивното афирмирање и развивање, како и во справувањето со сите облици на дискриминација. Во таа насока воведувањето и спроведувањето на

родово сензитивното образование е нужен предуслов за остварувањето на родовата рамноправност, како едно од темелните човекови права во склопот на универзалните човекови права.

Во нашата Република е обезбедена законска и правна рамка за остварување на родовата рамноправност²⁵ (Уставот од 1991 година, Законот за еднакви можности на жените и мажите од 2006 година, и Националниот план за акција за родова рамноправност 2007-2012). Се признаваат и промовираат еднаквите можности, како принцип за воведување еднакво учество на жените и мажите во сите области од општествениот живот, еднаков статус и третман во остварувањето на правата и во развојот на нивните индивидуални потенцијали (ЗЕМ, 2006: член 4).

Токму поради постојните законски регулативи за родова рамноправност, многу често слушаме: „што сакаат жените кога ги имаат сите законски права“? А бидејќи жените „сè уште нешто бараат“, тоа значи дека со самото донесување на законски акти, автоматски не се исклучува родовата дискриминација, или правењето разлика врз основа на пол, и не се обезбедува еднаков третман и еднакво учество на жените во сите сфери на општествениот живот. Законите ги прошируваат можностите, но не значи дека и наеднаш ги решаваат сите проблеми. Со закони не може да се сменат сфаќањата и убедувањата на луѓето, особено не оние традиционално вкоренети сфаќања за местото, улогите и вредностите на мажите и жените, што, всушност, се покажува како најголема препрека во реализирањето на законската родова рамноправност.

Во долгата патријархална традиција, физичките и биолошките разлики меѓу половите биле причина за различните улоги, особини и вредности кои им се припишувале на мажите и жените, па оттука и за градењето на системот на нееднаквост, според кој „послабиот“ пол (жените) се потчинувал на „посилниот“ пол (мажите). Женските улоги, поврзани главно со репродукцијата, раѓањето, одгледувањето на децата и грижата за семејството, историски гледано, ја исклучуваат жената од јавната сфера, ја затвораат во домот, и ја оставаат без никакви права за самостојно одлучување. Жената се сметала за сопственост на мажот, со право да располага со неа како со сопствен имот. Таа, едноставно, е создадена за мажот – да му служи и угодува, па затоа, секое отстапување „од она што се сметало за универзален обичај“, жените да бидат потчинети на мажите, сосема „природно изгледало неприродно“ (Mil, 1995: 71). Притоа, физичките и биолошките разлики меѓу половите се користат како „природно“ оправдување за претходно дефинираните улоги и работни задачи и нивното ограничување според полот. На пример, бидејќи жената раѓа и дои, до ден денес изгледа сосема „природно“ дека таа може подобро да се грижи за децата, а со тоа и за другите, како што изгледа сосема „неприродно“ тоа да го прават мажите.

²⁵ Родовата рамноправност значи праведност при постапувањето со мажите и со жените, во согласност со нивните особени потреби, и особено праведност во врска со правата, обврските, можностите и придобивките. (НПАРР, 2007: 6; Ивановска, 2007: 73;)

За да се направи разлика меѓу природните и наметнатите разлики меѓу половите, од страна на феминистите е воведен терминот род, кој служи како аналитички инструмент за објаснување на односите меѓу половите. Додека терминот пол упатува на биолошката детерминираност според која се разликуваме како мажи и жени, родот е социјална (општествена) конструкција на полот - што се очекува од припадниците на еден пол во однос на улогите, однесувањата и вредностите, кои се сметаат како соодветни за жените и мажите. Значи родот е стекнат идентитет, па оттука родовите разлики не се природно дадени, туку се општествено конституирани и условени.²⁶

Меѓутоа, традиционалните вредносни судови за местото и улогата на „машкото“ и „женското“, влијаат на долги патеки. Тие свесно или не, на различни начини се пренесуваат, преку домашното воспитание, образованието, литературата, медиумите итн., и претставуваат израз на вековната традиција на поделбата на работните задачи на машки и женски, кои пак погрешно се доведуваат во корелација со половата припадност. Оттука, образованието, како еден од клучните сегменти во процесот на воспитанието и социјализацијата, има незаобиколива улога во подигањето на свеста и во надминувањето на предрасудите и стереотипите за родовите улоги. Образованието не придонесува само во стручното профилирање и усовршување на младите генерации, туку има силно влијание врз обликувањето и формирањето на нивните лични погледи и вредносни судови, како и врз градењето на нивниот психолошко-социјален идентитет. Затоа, промовирањето на родовата еднаквост и афирмирањето на нејзините вредности се од „клучна важност за развојот на демократскиот профил на личноста“ (Колозова, Чешларов, 2006: 9).

Токму затоа, во еманципаторските движења за женските права и остварувањето на родовата рамноправност, борбата за правото на образование се наоѓала меѓу врвните приоритети. Овие движења за ослободување од постојните и систематски облици на машката доминација, односно андрократската власт (власт на мажите), започнуваат со феминистичкото (женско) движење во XIX век, кое својот интензитет го добива во шеесеттите години на XX век, а трае и до ден денес.

Уште во самите негови почетоци, мислителите како Мери Вулстонкрафт и Џон Стјуарт Мил, во воспитанието и образованието го гледат темелот за промената на вкоренетите сфаќања за местото, улогата и карактерните особини на жените, како спротивни и помалку вредни од оние на мажите. Овие автори и поборници за женските права, се обидуваат да докажат дека родовите улоги, како и родовите разлики во моралот, не зависат од припадноста на полот, туку се резултат на различното образование, воспитание и навики. Жените, како што посочува Џ.С. Мил,

²⁶ Терминот род е воведен во феминистичката антропологија, во англиското говорно подрачје, во крајот на шеесеттите години на XX век. Во осумдесеттите години системот пол/род е широко прифатен во општествените науки, во кои се смета дека родовите односи се културни конструкции и дека категориите маженственост и женственост не се природни одредби. Категоријата род се сфаќа како релативна, која зависи од општествениот и културен контекст. (Види: Вок, 2005)

уште од најраната возраст се учат дека тие за разлика од мажите се чувствителни, целосно зависни од нив, дека нивната должност е да живеат за другите, да се потчинуваат и покоруваат, бидејќи нивниот карактер се разликува од карактерот на мажите. Претстава за женската совршеност (благост, понизност, трпеливост, покорност, љубов), била спротивна на она што се сфаќало како човечка совршеност, бидејќи не се признавало дека жените имаат доволно развиени умствени способности за да ги стекнат вистинските доблести. Изворот на она што се сметало како морален недостаток на жените, овие мислителни го бараат во општеството, во ограничувањето на можностите на жените да ја развиваат својата рационална моќ. Кога и мажите би биле затворени во истите „кафези“ како и жените, во домашниот амбиент, вели Мери Вулстонкрафт, тогаш и тие би развиле ист „слаб“ карактер како и жените. Затоа, ако доблестите произлегуваат од дејството на разумот, и доколку жените бидат сфтени како разумни битија, и се образуваат на ист начин како и мажите, наместо да се „образуваат како измислен вид на половични битија“, тогаш и тие ќе развиваат исти морални доблести и ќе го достигнат совршенството со истите средства како и мажите (Vulstonkraft, 1994: 66). Оттука, тие се залагаат за правото на жените да бидат образовани како и мажите, и да бидат вклучени во професиите и занимањата кои се сметале за машки (да бидат доктори, адвокати или членови на парламентот), бидејќи е неправда половина од човештвото да биде лишено од неговите способности. Жените не биле филозофи, научници или уметници, не затоа што по својата природа биле понеспособни да создаваат такви дела, туку затоа што поради својата положба немале пристап до тие професии. На пример, ако жените припаднички на повисоките сталежи имале привилегија да учат музика, тие учеле само да свират, но не и да компонираат. Во тој контекст е апелот на Мил, дека светот би имал многу поголема корист кога на полот не би гледал како на препрека за стекнување на правата. (Mil, 1995)

Дури за времето на Првата светска војна, поради историскиот контекст, се кршат долговековните бариери и за жените се отвораат многу престижни професии. Во Франција, во 1914 година, се јавуваат првите жени лекари и правници кои застапувале случаи пред воените судови. Се пробива патот до сите степени на високото образование. Млади жени биле примени во училишта за бизнис и инженерство. Во 1918 година, престижната Еколе Централ, ја примила својата прва студентка. Учителската професија станува сè повеќе женска (на ужас на машките учители), а војната и дава нов сјај на професијата медицинска сестра. (Thébaud, 2000)

Заложбите за правото на образование и професија за жените, продолжува преку активизмот на модерниот феминизам од шеесеттите години на XX век, кој повеќе не е насочен само кон решавање и подобрување на општествениот статус на жените, туку и кон промена на нивниот статус во општествените науки, во кои превладува нецелосна, искривена или поедноставена слика за женскиот свет. Со цел да се надмине постојниот начин на интерпретација обременет со сексистички, елитистички и родови образци, нивните зафати се насочени кон ревидирање и редефинирање на научните и „објективните судови“ за нив, односно кон преиспитување и разградување на традиционалните претстави за „машкото“ и „женското“, и за нивните предодредени улоги и особини. На ваков начин тие се обидуваат да го разградат идеологизираниот

поредок, во кој една половина од човековиот род - женскиот род, е обесправена и сè уште е во ситуација да му припаѓа на „другиот“, односно „вториот“ пол. (Parić, Sklevicky, 2003, Tomić, 2001)

Еден од плодовите на новата критичка свест и новиот сензибилитет кој се развива кај научниците (пред сè жените), е раѓањето на новите дисциплини во рамките на општествените науки: антрополгија на жената, феминистичка етика, феминистичка естетика, историја на жените итн. Во напорите да се интегрира проучувањето на жената во општата теорија на општеството и културата, овие дисциплини, родово сензибилизирани, нудат нови хоризонти во анализата на половоста, и успеваат темите кои дотогаш биле на маргините во општествените науки да станат централни теми во проучувањата.

Од друга страна, резултат на „гиланиската офанзива“ во борбата за родовата еднаквост се донесените меѓународните спогодби за човековите права, меѓу кои се Конвенцијата за елиминација на сите облици на дискриминација на жените, Пекиншката декларација и Платформа за акција. Во нив посебно внимание е посветено на обезбедувањето на еднакви права во поглед на образованието, еднакви услови во поглед на кариерата и професионалното насочување, како и на отстранувањето на традиционалните сфаќања за родовите улоги во сите форми на образование, особено со ревизија на учебниците и наставните програми, итн.

Во тој дух се започнатите реформи во нашиот образовен систем, преку реализирање на акциони проекти, чијашто цел е да се подобри статусот на жените и да се обезбеди континуиран развој во реализацијата на родовата рамноправност. Една од генералните цели на Националниот план за акција за родовата рамноправност 2007-2012 е воведување на родово сензитивно образование во наставните планови и програми, отстранување на родовите стереотипи и предрасуди од учебниците и учебните помагала, и поттикнување на едукација за наставниот кадар на сите нивоа на образование (НПАРР, 2007: 8).

Меѓутоа, големиот број родови стереотипи, имплицитно присутни во образовната литература, говори за недоволно инкорпорираниот концепт за родовата рамноправност во наставните програми и воннаставните активности. Така, на пример, во еден универзитетски учебник во кој, меѓу другото, се зборува за карактерот на човекот, откако се набројуваат различните видови карактери, се наведува: „како посебен вид карактер се споменува женскиот карактер“, и тоа се илустрира со стиховите од Горски венц на Петар Петровиќ - Његош:

„Карактерот на жената е чудна работа
 Не знае жената самата од каква вера е
 Сто вери ќе промени без многу мака
 Само да направи како што срце и сака.“

Ваквите наводи не би биле проблематични, доколку би следело понатамошно образложение за ваквото сфаќање на женскиот карактер, па оттука, свесно или не, имплицитно се придонесува во одржувањето на постојните родови стереотипи.

Исто така, останува отворено дали родово-неутралните реферирања, како на пример „карактерот на човекот е постојано во процес на обликување” се реферирања на машкиот род, или пак подеднакво се однесува и на женскиот род. (Види: Мухиќ, Жоглев, 2002: 233)

Користењето на родово несензибилизираниот јазик, стереотипноста, нееднаквоста и селективноста во интерпретацијата, превладува во образовната литература, за што говорат и резултатите од спроведената анализа на средношколските учебници по историја, литература и социологија од родов аспект. Истражувањето покажува дека машкиот род е застапен најмалку двојно повеќе во однос на женскиот, а застапеноста на машки ликови е и над 95% во однос на женските. Така, „преплаувачкото присуство на машкиот род и безмалку комплетното отсуство на женскиот”, произведува „слика за светот која е доминантно машка”, и ја одржува наследената невидливост на жените својствена за патријархалната историја. (Колозова, Чешларов, 2006: 20).

Со ваков начин на интерпретација, во кој отсуствува подетална анализа на социјалната конструкција на родот, на улогата на жената во историјата, како и на поимите родова еднаквост, толеранција итн., наместо во надминувањето, се придонесува во зацврстувањето на стереотипите во однос на родовите идентитети.

Сепак, треба да посочиме дека најголем институционален напредок во насока на подигнувањето на свеста, едукацијата и сензибилизацијата, е воведувањето на родовите студии на Филозофскиот факултет во Скопје. Исто така, постојните наставни планови и програми се збогатени со нови дисциплини во кои е инкорпорирана родовата проблематика (родовите студии и мирот, родовата рамноправност во социјалната политика, родот и религијата, антропологија на жената, феминистичка естетика итн.). Меѓутоа, и понатаму остануваат голем број нерешени прашања. Доколку навистина сакаме нашето образование да биде демократски ориентирано, а родовата еднаквост да биде одразена во реалноста на општественото живеење, неопходно е да се направат порадикални чекори за корегирање на постојниот начин на интерпретација и за целосно отстранување на родовите стереотипи во образовната литература, но и за надминување на стереотипите својствени за дел од наставниот кадар. Со осмислено родово сензибилизирање на младите генерации од најрана возраст (од градинките па сè до факултетите) може да се надминат традиционалните сфаќања за „машки” и „женски” улоги и професии кои се во основата на големиот дисбаланс кој сè уште постои при изборот на видот на образование, и се рефлектира врз нееднаквото учество на мажите и жените во различните домени на општествениот живот.

И на крајот да посочиме дека образованието не ни дава слика само на светот во којшто живееме, туку придонесува и во креирањето на светот во којшто сакаме да живееме, преку афирмирање на вредностите какви што се толеранцијата, заемното почитување, прифаќањето на „другите”, различни од нас врз која било основа. Промовирањето на принципот на родова еднаквост не значи да се биде ист. Разлики постојат, не само во однос на полот, туку и меѓу припадниците на ист пол, меѓу самите мажи и самите жени во однос на нивните способности, убедувања,

сексуалната оријентација, верската, националната, етничката припадност, итн. Но, и покрај разликите сите заслужуваат еднаква почит, еднаков третман, еднакви права и еднакви можности за лично напредување, што, всушност, подразбира принципот на родова еднаквост.

Литература

- Вок, Г. (2005) *Žena u istoriji Evrope*. Beograd: CLIO.
- Ивановска, М. (2007) Водич во феминистичката и родова терминологија. Скопје: Здружение на граѓани Акција Здруженска.
- Колозова, К, Чешларов, М. (2006) Невидливиот род: анализа на средношколските учебници од родов аспект. Скопје: Јувентас.
- Mil, Dz.S., Mil, H. T. (1995) *Rasprave o jednakosti polova*. Beograd: Filip Višnjić.
- Мушиќ, Ф., Жоглев. (2002) Мислење во акција. Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет, АД „Киро Дандаро“.
- Рапиќ, Ž., Sklevicky L. (ur.) (2003) *Antropologija žene*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Симоновска, С. (2010) „Феминистичка етика – одговор на елитизмот, сексизмот и родовите обрасци во моралот“, во: Годишен зборник, книга 63, Скопје: Филозофски факултет.
- Tomić, .Z, (2001) *Muški svet*, Beograd: Zepster, Book World.
- Thébaud, F. (2000) „The Great War and the Triumph of Sexsual Division“, in: DUBY, G., Perrot, M. (ed.) *A History of Women*, Cambridge, Massachusetts, London: The Blknap Press of Harvard University Press.
- Vulstonkraft, M. (1994) *Odbrana prava zene*. Beograd: Filip Višnjić.
- Закон за еднакви можности на жените и мажите. Сл.весник на РМ бр.66/06.
- Национален план за акција за родова рамноправност 2007-2012. (2007) Скопје.

Suzana Simonovska

Ss. Cyril and Methodius University, Faculty of Philosophy-Skopje
Republic of Macedonia

THE ROLE OF THE GENDER SENSITIVE EDUCATION IN THE CONTEMPORARY SOCIAL CONDITIONS

Summary

Attempting to communicate the current situation of education standards in our country, this paper will outline the role and importance of gender education in the process of upgrading and modernisation of our educational system. According to contemporary social trends and processes, education is one of the key elements in the development of democratic processes and should contribute in the affirmation of human rights and freedoms, as well as addressing and dealing with the various forms of discrimination. In this respect, gender sensibilisation is an essential pre-condition for overcoming traditional gender differences and achieving full gender equality.

This paper provides a brief historical overview of the emancipatory movements for gender equality, starting with the fight for the right of education for women, through to the activism for changing the status of women in social sciences and the adoption of international and national legal regulation for gender equality. By using the existing legal acts as a base, this paper attempts to illustrate the progress that has been made in the integration of gender sensitive education, the contribution of our education system in overcoming gender dis-balance, and achieving equal inclusion of men and women in all domains of social life.

Key words: GENDER SENSITIVE EDUCATION, GENDER EQUALITY, GENDER DISCRIMINATION, GENDER STEREOTYPES.

Катерина Митевска Петрушева
Република Македонија

СТАВОВИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ПОСТАВЕНОСТА НА МОРАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО СРЕДНОТО ГИМНАЗИСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Апстракт

Моралното воспитание, како дел од севкупното воспитание, претставува исклучително важно воспитно подрачје. Во педагошката практика во Р. Македонија тоа е поставено како принцип, што значи дека се реализира преку изучување на содржини од областа на моралното воспитание кои се застапени во наставните предмети. Во неколку наврати во минатото имало обиди за воведување посебен наставен предмет преку кој ќе се реализираат целите и задачите на моралното воспитание, меѓутоа истите биле укинати бидејќи преку нивното изучување не биле постигнати очекуваните резултати.

Денес, сè позабележителните промени во областа на моралот и моралното живеење, продлабочениот јаз меѓу традиционалните и современите вредности, како и деградацијата на моралот и моралните критериуми ја наметнува потребата од интензивирање на воспитното делување во подрачјето на моралното воспитание. Еден таков обид во педагошката практика е воведувањето на наставниот предмет етика кој се изучува како изборен наставен предмет во II и III година во средното гимназиско образование.

Во овој труд се претставени ставовите на наставниците за поставеноста на моралното воспитание во средното гимназиско образование.

На примерок од наставници од средните училишта е спроведено истражување за да се дојде до сознанија за нивните ставови за значењето на моралното воспитание во вкупното воспитание на личноста, како и за придонесот на изучувањето на наставниот предмет етика во реализацијата на задачите на моралното воспитание.

Добиените резултати покажуваат дека наставниците сметаат дека моралното воспитание претставува исклучително важно воспитно подрачје за чија реализација во наставните предмети постојат содржини, но тие не се доволни. Тие сметаат дека наставниот предмет етика треба да го изучуваат сите ученици и според најголем дел од нив тој би требало да има статус на изборен наставен предмет.

Клучни зборови: МОРАЛНО ВОСПИТАНИЕ, МОРАЛНО ФОРМИРАЊЕ, СТАВОВИ, НАСТАВНИЦИ, ЕТИКА.

Вовед

Воспитанието претставува целисходен процес преку кој се изградува човекот, се обогатува и оплеменува неговата личност. Во тој процес значајна улога игра пренесувањето на најзначајните и најсуштествените обележја на човештвото, меѓу кои е и моралот. Моралот ги опфаќа моралните правила, принципи и моралните вредности на кои се заснова човековото постоење и функционирање во општеството и кои имаат исклучително значење во моралното изградување на единката.

Моралното изградување се одвива низ моралното воспитание. Преку него единката учи да ги прифати поставените општествени правила и норми на однесување и прифатениот систем на вредности, кои и помагаат да се вклопи во општествениот живот. Меѓутоа, тоа истовремено влијае и врз развивање на индивидуалноста, единственоста и уникатноста, кои пак придонесуваат за збогатување и оплеменување на суштината на заедничкото живеење во општеството.

Моралното воспитание се определува како формирање и развивање на морална свест, чувство и волја со определена содржина и насока, со што се придонесува кон градење на карактерот и однесување во општеството во согласност со прифатениот морал. (Манчев, 2002)

Моралното воспитание, како дел од севкупното воспитание на личноста, се остварува преку воспитно-образовниот процес.

Во нашата педагошка практика моралното воспитание е поставено како принцип. Тоа значи дека се реализира преку изучување содржини од областа на моралното воспитание кои се застапени во сите наставни предмети.

Меѓутоа, предизвикано од промените во општеството, пред сè промените во вредносниот систем и деградацијата на моралот, сè поочигледно станува занемарувањето на воспитното делување во областа на моралното воспитание. Како резултат на ова, во 1998 година започнала Иницијативата за воведување настава по етика во средното образование, поттикната од Филозофскиот факултет во Скопје. Како резултат на оваа иницијатива, во учебната 1998/99 година започнало да се изведува експериментална настава по етика, по што следело и воведување на етиката, која денес се изучува во II и III година и има статус на избран наставен предмет. Во продолжение, кратката анализа на наставната програма по предметот етика ќе ни покаже каков е всушност нејзиниот придонес во моралното формирање на личноста и во реализацијата на моралното воспитание.

Анализа на наставната програма по предметот етика

Според Наставната програма, цел на наставата по предметот етика е да ги запознае учениците со значењето на моралот во човековиот живот и со улогата на етиката во одржувањето и напредувањето на човештвото, како и да им ги доближи големите човечки вредности. Преку наставата по етика учениците треба да се запознаат со суштината на етиката, со вредностите и целите на современиот живот, да

се упатат во значењето на моралот за квалитетот на живеењето. (Наставна програма по етика за II година, 2003)

Во наставната програма по предметот етика се поместени содржини преку кои учениците се запознаваат со етиката и моралот и нивното значење како составен дел од човековиот живот, со прашања поврзани со човекот и животот, разбирање на суштината на човековото постоење, запознавање со моралните дорбодетели, комуникацијата помеѓу луѓето и др.

Преку изучување на определените содржини учениците се запознаваат со моралните поими и категории, учат да прават разлика помеѓу доброто и злото, развиваат соодветни чувства, учат да се стремат кон градење позитивни морални особини и да формираат соодветен однос кон негативните особини и појави, учат како правилно морално да делуваат и активно да учествуваат во практикувањето, но и во градењето и развивањето на моралот.

Бидејќи во овој труд ја разгледуваме поврзаноста на моралното воспитание и реализацијата на наставниот предмет етика, би се задржале и на задачите на моралното воспитание. Тие се поделени во три групи: 1. воспитание на морална свест; 2. воспитание на морални чувства и 3. воспитание на волја и карактер. (Копровски, Петровски, 1998)

На овој начин определени, задачите на моралното воспитание опфаќаат делување врз интелектуалната, емоционалната и волевата сфера, односно запознавање со моралот, моралните поими, принципи и норми, развивање на соодветни чувства, ставови и уверувања и формирање на навики за правилно морално однесување и делување.

Врз основа на ова, би можеле да заклучиме дека преку реализацијата на наставната програма по предметот етика се придонесува кон остварување на целта и задачите на моралното воспитание.

Ставови на наставниците за значењето на моралното воспитание и за придонесот на изучувањето на наставниот предмет етика

На примерок од наставници од средните училишта е спроведено истражување кое имаше за задача да ги испита ставовите и мислењата на наставниците за поставеноста на моралното воспитание во средното гимназиско образование. Нивните ставови и мислења ги испитувавме преку прашања кои се однесуваа на:

- значењето на моралното воспитание во вкупното воспитание на личноста;
- поставеноста на моралното воспитание, и
- поставеноста на наставниот предмет етика и неговиот придонес во реализацијата на задачите на моралното воспитание.

Истражувањето е спроведено на примерок од 42 наставника, од седум средни училишта во Скопје, со примена на анкетен лист.

Анализата на добиените резултати ќе ја започнеме со разгледување на значењето кое наставниците му го придаваат на моралното воспитание како дел од вкупното воспитание на личноста. Според добиените резултати, најголем дел од наставниците (80.95%) сметаат дека моралното воспитание е исклучително важно воспитно подрачје, 19.05% сметаат дека е еднакво важно како и останатите воспитни подрачја, додека ниту еден наставник не одговорил дека моралното воспитание е „не многу важно воспитно подрачје.“

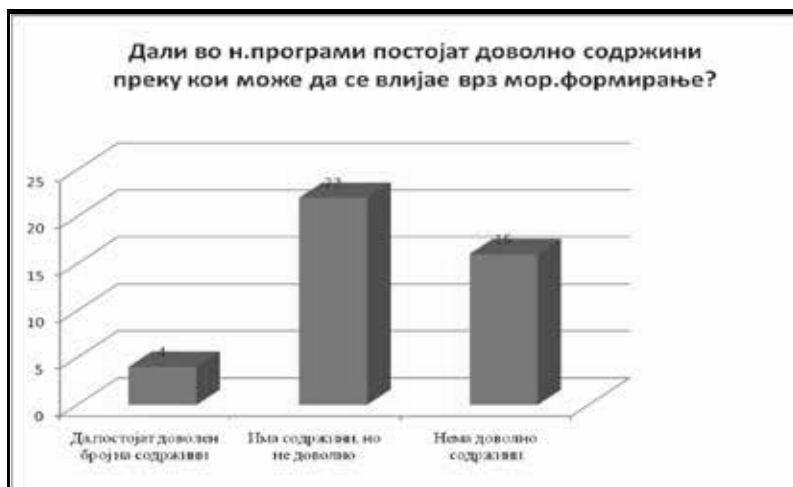
Табела 1. Одговори на тврдењето: Значењето на моралното воспитание како дел од вкупното воспитание на личноста е:

Значењето на моралното воспитание како дел од вкупното воспитание на личноста е:			
	Исклучително важно воспитно подрачје	Еднакво важно како и останатите восп. подрачја	Не многу важно воспитно подрачје
f	34	8	0
%	80.95%	19.05%	0.0%

Најголемиот дел од анкетираниите наставници моралното воспитание го определиле како исклучително важно воспитно подрачје. Сметаме дека ова е резултат на постоечката состојба во општеството воопшто, но и во воспитно-образовниот систем каде сè почесто се укажува на истакнување на образовната, а занемарување на воспитната функција на училиштето. Веројатно ова имало влијание наставниците моралното воспитание да го сметаат за подрачје каде треба да се обрне повеќе внимание и област кон која треба да се насочат воспитните делувања.

Во истражувањето се испитуваа и ставовите на наставниците за поставеноста и реализацијата на моралното воспитание во воспитно – образовната практика во Р. Македонија. На прашањето „Дали во наставните програми постојат доволно содржини преку кои може да се влијае врз моралното формирање на учениците?“ најголем дел од наставниците (52.38%) сметаат дека во наставните програми има содржини, но тие не се застапени доволно, 38.10% сметаат дека нема доволно содржини, додека само според 9.52% од наставниците содржините преку кои може да се влијае врз моралното формирање се доволно застапени. (Графикон 1)

Графикон 1. Одговори на прашањето: Дали во наставните програми постојат доволно содржини преку кои може да се влијае врз моралното формирање?



Поделени се мислењата на наставниците за тоа како треба да се реализира моралното воспитание. Речиси половината од нив (52.38%) сметаат дека моралното воспитание треба да се реализира и преку посебен наставен предмет и како принцип, значаен дел (42.86%) сметаат дека треба да се реализира преку посебен наставен предмет, додека многу е мал бројот (2 наставника или 4.76%) на оние кои сметаат дека моралното воспитание треба да се реализира како принцип, како што тоа е случај во нашата воспитно-образовна практика. (Табела 2) Овие резултати покажуваат дека ставовите на наставниците не кореспондираат со моменталната состојба во однос на поставеноста на моралното воспитание.

Табела 2. Одговори на тврдењето: Моралното воспитание треба да се реализира:

Моралното воспитание треба да се реализира:			
	Преку посебен наставен предмет	Како принцип	Преку посебен предмет и како принцип
f	18	2	22
%	42.86%	4.76%	52.38%

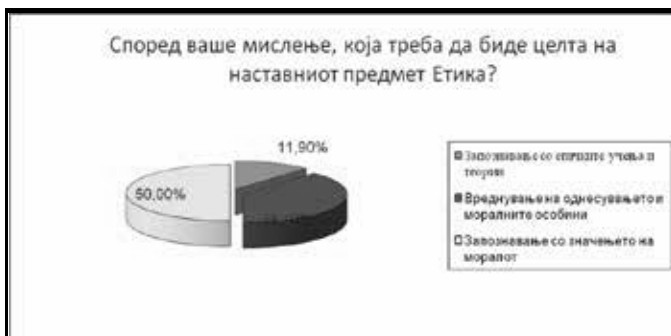
Од прикажаните резултати се воочуваат ставовите на наставниците дека моралното воспитание претставува воспитно подрачје чија важност посебно

се истакнува и нагласува. За неговата реализација во наставните програми има содржини, но тие не се застапени во доволен број, од што најверојатно произлегува и ставот кој го застапуваат најголем дел од наставниците дека моралното воспитание, освен како принцип, треба да се реализира и преку посебен наставен предмет.

Во продолжение ќе ги претставиме резултатите добиени по однос на ставовите на наставниците за поставеноста на наставниот предмет етика и неговиот придонес во реализацијата на задачите на моралното воспитание.

За да видиме кои се мислењата на наставниците за тоа што треба да се постигне со изучувањето на наставниот предмет етика, ги запрашавме: „Која треба да биде целта на наставниот предмет етика?“ Добиените одговори се прикажани во Графикон 2.

Графикон 2. Одговори на прашањето: Која треба да биде целта на наставниот предмет етика?

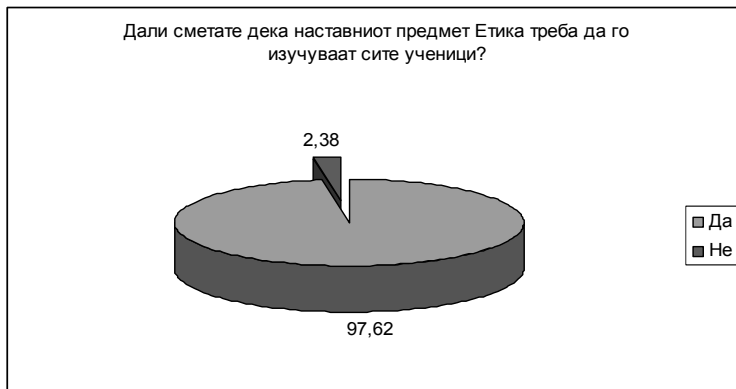


Во наставната програма се определува дека цел на наставата по етика е да ги запознае учениците со значењето на моралот во човековиот живот и со улогата на етиката во одржувањето и напредувањето на човештвото, како и на учениците да им ги доближи големите човечки вредности. (Наставна програма по етика за II година, 2003)

Според добиените резултати, само половина (50%) од испитаните наставници на овој начин ја определиле целта на наставата по етика, додека останатите сметаат дека цел на наставата по етика треба да биде запознавање со етичките учења и теории (11.90%) и вреднување на однесувањето и моралните особини на луѓето од околината (38.10%).

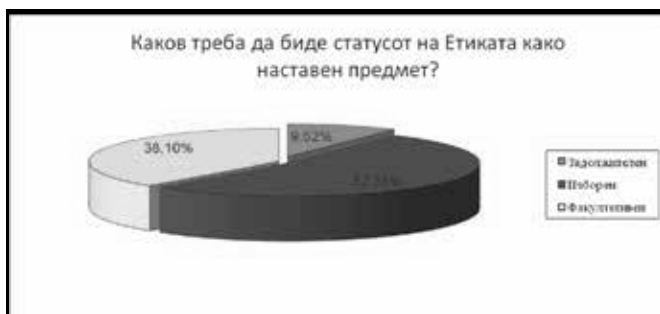
На прашањето: „Дали сметате дека е потребно изучувањето на етиката како наставен предмет?“ сите 42 анкетирани наставници одговориле потврдно. Ова се потврдува и со добиените одговори на прашањето: „Дали сите ученици треба да изучуваат етика?“ На ова прашање 97.62% од анкетираниите наставници или 41 наставник се изјасниле потврдно, додека само 1 наставник се изјаснил негативно. (Графикон 3)

Графикон 3. Одговори на прашањето: Дали сметате дека наставниот предмет етика треба да го изучуваат сите ученици?



Разлики во мислењата постојат во однос на тоа каков треба да биде статусот на наставниот предмет етика. Само 9.52% од испитаните наставници сметаат дека етиката треба да има статус на задолжителен наставен предмет, за 52.38% етиката треба да биде избран предмет, додека според 38.10% од испитаните наставници етиката треба да има статус на факултативен наставен предмет. (Графикон 4)

Графикон 4. Одговори на прашањето: Каков треба да биде статусот на етиката како наставен предмет?



Овие резултати се во контрадикторност со резултатите добиени на прашањата: „Дали е потребно изучувањето на етиката како наставен предмет?“, и „Дали сите ученици треба да го изучуваат наставниот предмет етика?“ На овие прашања сите наставници одговориле дека е потребно изучувањето на етиката како наставен предмет, а 97.62% дека треба да го изучуваат сите ученици, што не е во согласност

со одговорите на прашањето за статусот на етиката каде само 9.52% од наставниците се определиле дека етиката треба да има статус на задолжителен предмет.

Ваквите одговори на наставниците претпоставуваме дека се резултат на поставеноста на реформираното гимназиско образование во кое предност се дава на самостојниот избор на ученикот за наставните предмети кои ќе ги изучува, а кој се врши во согласност со интересите и афинитетите на секој ученик, од една страна и потребата од интензивизирано воспитно влијание, пред сè во областа на моралното воспитание, од друга страна.

Во истражувањето наставниците имаа можност да го пренесат своето искуство во однос на тоа дали постои разлика во однесувањето помеѓу учениците кои го изучуваат и учениците кои не го изучуваат наставниот предмет етика. На прашањето: „Дали во вашето досегашно искуство сте забележале разлики помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат наставниот предмет етика?“ наставниците ги дале следните одговори: (Табела 3)

Табела 3. Одговори на прашањето: Дали во вашето досегашно искуство сте забележале разлики помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат наставниот предмет етика?

Дали во вашето досегашно искуство сте забележале разлики помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат наставниот предмет етика, во однос на нивното морално воспитание?		
	Да	Не
f	23	19
%	54.76%	45.24%

Во своето досегашно искуство половина од испитаните наставници или 54.76% забележале разлики помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат наставниот предмет етика. Разликата ја воочиле во однесувањето на учениците кои го изучуваат овој наставен предмет. Според нив овие ученици „се одговорни, внимателни, искрени“, „реагираат на препознаена негативност“, „се однесуваат попристојно“, „практикуваат морални вредности“, „имаат коректен однос кон другарите и возрасните“, „се однесуваат во подобра насока - етичка и морална“.

Останатите 45.24% од наставниците не забележале разлики помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат наставниот предмет етика.

Од досега прикажаните резултати можеме да заклучиме дека според испитаните наставниците моралното воспитание претставува исклучително важно воспитно подрачје кое треба да се реализира и како принцип, како што тоа е случај во нашата воспитно-образовна практика, и како предмет, што се реализира со изучувањето на етиката која во сегашното реформирано гимназиско образование има статус на изборен наставен предмет. Во наставните програми по сите наставни

предмети, не вклучувајќи ја етиката, според најголем дел од наставниците има содржини преку кои може да се влијае врз моралното формирање на учениците, но тие не се доволни. Најверојатно затоа и сите испитани наставници сметаат дека е потребно изучување етика. Наставниците се согласни дека наставниот предмет етика треба да го изучуваат сите ученици, но евидентни се разлики во мислењата за статусот кој треба да го има овој предмет. Во однос на придонесот кој го има наставниот предмет етика, дел од наставниците (54.76%) во своето досегашно искуство воочиле разлики помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат наставниот предмет етика, односно неговото влијание врз моралното однесување на учениците.

Заклучок

Моралното воспитание во воспитно – образовната практика во Р. Македонија се реализира како принцип. Како резултат на потребата од интензивирани воспитни влијанија, посебно во доменот на моралното воспитание, кои пред сè се наметнати од деградацијата на моралот во современото општество, во средното гимназиско образование се вовеле посебен наставен предмет – етика.

Ставовите на наставниците од средните училишта по однос на ова прашање се во насока на истакнување на значењето на моралното воспитание и неговата важност за правилно морално формирање на учениците, при што сметаат дека наставниот предмет етика треба да го изучуваат сите ученици, што се потврдува и со фактот дека дел од наставниците во своето досегашно искуство забележале одредени разлики во однос на моралното однесување и делување помеѓу учениците кои го изучуваат и оние кои не го изучуваат овој наставен предмет.

Сепак, би сакале да истакнеме дека задачите на моралното воспитание не се исцрпуваат и не можат да се реализираат единствено во рамките на изучувањето на еден наставен предмет, како што во овој случај тоа е етиката, бидејќи моралното воспитание претставува комплексно и исклучително важно воспитно подрачје коешто бара континуирано и систематско воспитно делување. Наставниот предмет етика придонесува во реализацијата на целта и задачите на моралното воспитание, но не ги реализира во целост, бидејќи моралното формирање е процес којшто е долготраен и не може да се ограничи на еден определен временски период. Личноста во текот на целиот живот секојдневно учи, се сретнува со различни појави кои ја наметнуваат потребата од соодветно морално однесување и делување, во согласност со околностите.

Литература

- Vukasović, A. (1993) *Etika, moral, osobnost*. Zagreb:Školska knjiga
- Копровски, Љ., Петровски, Б. (1998). Педагогија. Скопје:Филозофски факултет, Институт за педагогија.
- Лозановски, Ј. (2001). Формите на работа, методите и средствата на наставата по Етика во средните училишта, Докторска дисертација, Скопје, Филозофски факултет-Институт за филозофија
- Манчев, В. (Ред.). (2002). Педагошки речник. Скопје: Вековишнина
- Митевска, К. (2010). Етиката и моралните особини на учениците во средното гимназиско образование, Магистерски труд, Скопје:Филозофски факултет, Институт за педагогија
- Наставна програма по Етика за II година, Програма за реформирано гимназиско образование (2003). Биро за развој на образованието
- Наставна програма по Етика за III година, Програма за реформирано гимназиско образование (2003). Биро за развој на образованието
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (Red.). *Pedagoška enciklopedija 1,2*, (1989). Beograd:Zavod za udžbenike и nastavna sredstva.

Katerina Mitevska Petruševa
Republic of Macedonia

TEACHER'S ATTITUDES ABOUT THE PLACEMENT OF MORAL EDUCATION IN THE SECONDARY EDUCATION

Abstract

Moral education, as a part of education overall, is very important educational domain. In school practice in Republic of Macedonia it is placed as a principle, which means that is realizing through studying contents of the area of moral education which are included in all school subjects. In the past there were few attempts for induction of a particular school subject through which will be realized goals and tasks of moral education, but they were unsuccessful because didn't gave the expected results.

Noticeable changes in the area of moral, difference between traditional and contemporary values and degradation of moral and moral criterions bring up the need of intensive educational action in moral domain. Such attempt was introduction of school subject Ethics, which is studied as a facultative school subject in II and III year in secondary school.

In this work are presented teacher's attitudes about the placement of moral education in secondary education.

On a sample of teachers of secondary schools, was conducted research with aim to get consciousness about their attitudes about the meaning of moral education in person's education and the contribution of studying school subject Ethics in realization of tasks of moral education.

Obtained results show that teachers consider moral education as very important educational domain for which realization has contents, but not enough. According them, all students should study school subject Ethics, which, for the biggest part of the teachers, should be facultative school subject.

Key words: MORAL EDUCATION, MORAL FORMING, ATTITUDES, TEACHERS, ETHICS.

Благица Аризанова
ССОУ „Димитрија Чуповски“, Велес
Република Македонија

МОРАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ МЕЃУ ТРАДИЦИОНАЛНИТЕ ВРЕДНОСТИ И СОВРЕМЕНОТО ЖИВЕЕЊЕ

Апстракт

Моралните вредности се од примарно значење за здрав развој на индивидуата и општеството. Теодор Рузвелт рекол: „Да се едуцира лице во умот, а не во моралот е исто како да се едуцира опасност за општеството.“

Не треба да се заборава дека и покрај играта на моќта детерминанти кои работат во рамките на социјалните сили, човечкото општество постојано бараше храна и насока од моралниот код. Во крајна анализа, тоа е морален принцип што го држи светот заедно.

Благодарение на модернизација и огромно влијание на сателитската телевизија и медиумите и политиката на либерализација, ние гледаме енергичен раст на потрошувачката култура. Денес, модели пред младата генерација се оние кои заработуваат пари преку фер или нефер начин. Начинот на живот стана многу важен. Сите се во брзање да се збогатат и да уживаат во луксузот на животот. Се разбира, конsumerската култура не може да ве одведе далеку. Но, ние бареме да се види дека одредени основни вредности како интегритет, честост се вклучени во образовниот систем.

Поради оваа ерозија на моралните вредности корупцијата е опфатена во сите сфери на животот толку многу, така што таа е сега прифатена како дел од животот

Ерозијата на моралните вредности не се однесува само на извршната, тоа има влијание на другите столбови на демократијата - на законодавната власт, судството и на печатот. Себичноста и алчноста царува. Само мал број имаат никакво почитување на скрупули. Имаме фаза каде занемарување на службената должност, и негрижата за колеги кои се човечки суштества ги преминале сите морални граници. Како резултат на тоа, целата грабда на демократијата и владеењето на правото се распаѓа.

Моралното воспитание меѓу традиционалните вредности и современото живеење

Моралните вредности се од примарно значење за здрав развој на индивидуата и општеството.

Теодор Рузвелт рекол: „Да се едуцира лице во умот, а не во моралот е исто како да се едуцира опасност за општеството.“²⁷

Не треба да се заборава дека и покрај играта на моќта детерминанти кои работат во рамките на социјалните сили, човечкото општество постојано бараше храна и насока од моралниот код. Во крајна анализа, тоа е морален принцип што го држи светот заедно.

Благодарение на модернизација и огромно влијание на сателитската телевизија и медиумите и политиката на либерализација, ние гледаме енергичен раст на потрошувачката култура. Денес, модели пред младата генерација се оние кои заработуваат пари преку фер или нефер начин. Начинот на живот стана многу важен. Сите се во брзање да се збогатат и да уживаат во луксузот на животот. Се разбира, конsumerската култура не може да ве одведе далеку. Но, ние бареме да се види дека одредени основни вредности како интегритет и чесност се вклучени во образовниот систем.

Поради оваа ерозија на моралните вредности корупцијата е опфатена во сите сфери на животот толку многу, така што таа е сега прифатена како дел од животот.

Ерозијата на моралните вредности не се однесува само на извршната, тоа има влијание на другите столбови на демократијата - на законодавната власт, судството и на печатот. Себичноста и алчноста царува. Само мал број имаат никакво почитување на скрупули. Имаме фаза каде занемарувањето на службената должност и негрижата за колеги кои се човечки суштества ги преминале сите морални граници. Како резултат на тоа, целата градба на демократијата и владеењето на правото се распаѓа.

Историјата на вредностите на образованието и моралното воспитување во последните 40 години драстично се менувало. Ако се направи споредба со моралното и образовното воспитување во 50-тите и денес ќе речеме дека истите тогаш биле конкретизирани како години на одлучност и „човечка организираност“²⁸. Потоа настануваат 60-тите и 70-тите, кои се сметаат како еден преоден турбулентен период каде што улогите за моралното, традиционалното воспитување биле сериозно загрозени дури и во многу случаи биле одбивани да бидат прифатени од страна на младата популација во тоа време. Статусните етикети ЖЕНА, СТУДЕНТ, ЦРНЕЦ, и многу други драстично и драматично го промениле своето „значење“ и воедно ова се смета за една од најбрзо настанатите социјални револуции во човештвото. Почнале да настануваат експериментирања околу сексуалната определеност, религијата, правото да избереш да се образуваш, можноста за создавање кариера, начинот на живот бил променет а со самото тоа се промениле и моралните вредности. Во овој период се раѓа и познатиот слоган „Power to the people“ или слобода за луѓето.

Како што било и очекувано дека со овие револуционерни движења ќе настане и промена во начинот на живот, реципрочно се рефлектирало врз традиционалното и моралното воспитување. Наместо веќе добро моделираните морални и традиционални

²⁷ <http://www.bharat-swabhiman.com>

²⁸ Kirshenbaum Howard (1992) „A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education“

вредности, многумина па дури и некои едукатори се чувствуваале слободни да ги охрабруваат студентите за да ги истакнуваат и шират своите создадени вредности, да истражуваат и анализираат нови „морални и социјални вештини“ и истите да ги поддржуваат.

Но, истовремено повеќето од едукаторите се оградуваат да ги истакнуваат своите општоприфатени морални верувања и традиционални вредности, бидејќи честопати би можеле да се најдат во жестока дебата со студентите и учениците кои секогаш ќе ви докажуваат дека нивните морални верувања и традиционални вредности „се правилни“.

Но подоцна во 80-тите настапува еден период на конзервативна политика, деинтегрирање на општеството и слаба економија коешто време предизвикува стабилизирање на модернистичкото движењето и истото предизвикува „обновување“ на вербата во едукативните институции, во религијата, во моралните вредности и почитување на традицијата. Настапил периодот кога едноставно на децата доволно било само да им се каже „НЕ“. Некои едукативни институции во тој период пристапиле кон примена на еден посоефицициран период на воведувањето и пренесувањето на моралното воспитување и традиционалните вредности и развиле различни програми за да им помогнат на учениците да ја разберат суштината, да научат да ги негуваат, применуваат и респектираат.

Но 90-тите се годините кои носат нови турбуленции. Тоа се годините каде што едноставно сите се во паника од неспособноста да се справат со појавите кои што ги носат модернизмот, неспособноста да се заштитат од појавувањето на дрогата по улиците и нејзиното консумирање од страна на многу млади, зголемувањето на криминалот, корупцијата, непочитување на фамилијарните врски и односи, период каде што се зголемува бројот на бремени тинејџерки, абортуси и самоубиства, голем број на политички скандали, и многу други појави кои индицираат социјален колапс и етички вакуум кај владите. Токму од овие причини, родителите, професорите, воспитувачите, општинските лидери, се повикуваат на училиштата уште еднаш да ја преземат иницијативата и директно да се вклучат во едуцирањето на нашите млади за морално воспитување и традиционалните вредности.

Многумина од нас во последните 20 па и 30 години се сведоци за поместувањето на едукативните процеси и верувањата кај нас, дури некои од нив биле директно вклучени во едукативниот процес и воделе безброј дебати со своите студенти и средношколци, па дури и со основци за моралните и традиционалните вредности и секојдневно сме сведоци на влошување на почитувањето на истите, барем оние кои сме директно вклучени во образовниот систем и постојано си ги задаваме прашањата: „Дали сме ние заглавени некаде во 90-тите?“ „Дали нашиот едукативен процес ќе земе пример од минатото или пак нашиот моментален фокус на моралното воспитување и традиционалните вредности ќе смени нешто или пак само моментално ќе го привлече вниманието?“

Дали навистина ние веруваме дека доколку успееме да ја вратиме вербата како во 50-тите нема да се сретнеме со предизвиците од 90-тите само со поголеми димензии?

Или пак можеби 90-тите дури сега се одразуваат кај нас во Република Македонија во поголем размер.

Секојдневно како едукатор и воспитувач разговарам со моите ученици, и од истите добивам најразлични мислења, најчесто ги оставам самите да дојдат до правилниот заклучок низ најразлични примери кои им ги поставувам како еден вид „проблем“, па дури и честопати знаат самите меѓусебе да предизвикаат бурни дебати. Но, на нашите ученици навистина им е потребно да имаат некој до себе, во којшто ќе имаат потполна доверба за да се изразат, им треба другар, им треба советник. Мал дел од нив го имаат тоа со своите мајки, но е многу поголем бројот на оние ученици кои немаат со кого да разговараат. Имено нивните родители се во постојана борба со секојдневието и начинот како да дојдат до материјални средства за опстанок на нивните семејства и вложуваат многу труд, напор, енергија, надеж, но пак од друга страна истите тие родители како да навлегуваат во една рутина или мрежа од којашто тешко можат да излезат и да обрнат внимание на она што се случува околу нив и се длабоко уверени дека со одредена сума би можеле да го пронајдат решението за секој проблем на нивните деца. Во многу примери коишто сум ги видела и разговарала, а притоа и за секој пример следувало длабока анализа, утврдувам дека нашите деца, ученици, едноставно знаат дека нивните родители се подготвени да платат колку е потребно за успешно да ја завршат училишната година, тие знаат дека нивните родители поради своето отсуствување од дома се подготвени да ги задоволат и да им „надоместат“ за нивното невнимание и негрижа.

Точно тоа немање време и презафатеност е причина зошто на учениците им недостасува морално воспитување и почитување на традиционалните вредности. Секојдневната бораба за опстанување и преживување како составен дел од многу македонски семејства доведува до рапидно зголемување на недостигот на воспитување и вреднување. Особено на површина испливува корупцијата која слободно можеме да се изразиме дека е секојдневно застапена во нашето окружување.

Меѓутоа, доколку се вклучиме сите активно во процесот на изнаоѓање нови модели и пристапи до нашата младина сигурно дека можеме како образовни институции да имаме големо влијание врз оформување на загубените традиционални вредности и моралното воспитување, со тоа всушност во голем дел би си помогнале и на самите во подобрување на едукативниот процес. Многумина би рекле дека на денешна основа тоа е речиси и невозможно, но со сигурност дека не смееме да се откажуваме при првиот обид или истиот да го детерминираме како целосен неуспех. Некои економски проекти се со краток период на траење и исто така даваат краткотрајно решение на проблемот, но има и такви кои ги очекуваат бенефитите од проектите по неколку години, а тоа се должи на макотрпно и долгогодишно истражување на пазарниот развој и на инфраструктурата. Нашиот недостаток од долгогодишно анализирање, темелно истражување и развој на иновациите, изработување на прирачници, флаери, пропаганда, е всушност она што нè прави да немаме долготрајни резултати во нашите проекти.

Но и во овој сегмент е многу важно да се напомене дека доколку во едно училиште со 60 вработени и притоа доколку само еден наставник не ја извршува

правилно работата или пак не може во целост да ја пренесе материјата и поентата на прирачникот, би било залудно да очекуваме солидни резултати. Многу често можеме да се сретнеме одбивност од страна на колеги за изработување слични проекти, а пак за нивно имплементирање не треба ниту да говориме. Дури и многу често лидерите наидуваат на отпор при задавањето на задачи од било каков тип кои би ни помогнале во олеснување на едукативниот процес, затоа што не би им било наплатено за трудот и едноставно за нив тоа е за жал „залудно потрошено време“.

Од друга страна, пак, причина плус поради која не би можеле да успееме во целост со вклучувањето на вредностните појаснувања се големите концептуални и политички пропусти во појаснувањата на теориите. Доколку би немале правилно промовирани теории би ни се случил целосен колапс во имплементацијата. Честопати наидуваме на различни маркетинг-пропаганди кои ни го привлекуваат вниманието и едвај чекаме да ги почувствуваме позитивните вибрации од нив, за да по одреден период на целосно анализирање разбереме дека всушност нема да добиеме ниту дел од она што сме го очекувале. На пример, во раните 90-ти во Соединетите Американски Држави имаше маркетинг пропаганда од одредени политички промотори за демократија во која се велеше дека сите имаат право да си креираат свои сопствени морални воспитувања и вредности, а како најчесто промовирани страни беа: правдата, рационалноста, еднаквоста како и други демократски вредности, за подоцна граѓаните да разберат дека само во мал дел тие имаат право да избираат и да се чувствуваат слободни да креираат свои вредности. Тоа беа: политичката определеност, религиозната определеност, здравственото осигурување. Нашите млади веќе доволно се преоптоварени од овие пропаганди кои ним воопшто не им се од корист. Она што ним им е потребно е усовршување на вештини и можности за да можат да ги рефлектираат нивните мислења и на истите да добијат одговори. Впрочем со ваквиот начин на пренесување и моделирање на посебни религиозни, морални и клучни вредности можеме да им укажеме дека во преден план за нас се вредностите на образованието и дека за нас пред сè најважно е некои работи да се разјаснат отколку да им се влеат вредности кои можат дури и да им наштетат на младите во донесување на понатамошни одлуки, па дури и да се чувствуваат едноставно неспособни во насочувањето на своите животи во овој комплексен свет.

Мојата поента е од вредностите да имаат значаен придонес. Да се легитимираат моралното воспитување и традиционалните способности како и моралните прашања како што е соодветно за училиштата и другите образовни институции. Да се воведат многу практични техники за поттикнување и овозможување на учениците да размислуваат и дискутираат за овие прашања. Само тоа би им покажало дека и тие имаат способност да учествуваат подеднакво во креирањето и појаснувањето на активностите, дека имаат искуства (што за нив можеби би дејствувало најстимулирачки), да го почувствуваат чувството на успехот и самодовербата, а истовремено да го нагласат значењето на независната мисла и правото да се биде различен. Со употребата на ретроспективата, може да препознаат дека појаснувањето на моралното воспитување и традиционалните вредности е добра идеја којашто беше однесена предалеку и којашто можеби го изгуби своето значење но не и употребата.

Јас со нетрпение ја очекувам следната деценија на образовниот систем како период во кој се надевам ќе почне да се имплементира вистински сеопфатен пристап кон вредностите на образованието и моралното образование во училиштата, период кој, се надевам дека ќе биде со помалку етикети од минатото, отколку со предизвици на сегашноста и иднината, од една деценија градење на три децении искуство во вредности и морално образование. Нема сомневање дека ќе има контроверзи и дека наставниците и лидерите на училиштата ќе се среќаваат со родители кои ќе инсистираат да им биде одговорено на прашањата: „Зошто моето дете наставникот го учи за морални вредности кога тие имаат толку многу за читање и учење?“, „Колкави се вредностите на наставата?“, „Чиј вредности се тоа?“ итн. Но ова е 21 век каде што директорот и наставникот имаат доверба во историската перспектива и можат слободно да одговорат: „Се разбира дека децата треба да учат, пред сè ние веруваме дека тоа е од суштинско значење за нас и за поддршка на семејството во наставата и исто толку важно е што ние ги учиме нашите млади луѓе со вештини да мислат за себе и да си донесат сопствени одговорни одлуки.“

Ништо нема да биде достоино на образовниот систем во демократијата и во менувањето на светот.

Користена литература:

- Howard Kirshenbaum, "Current Research in Values Clarification," in idem, op. cit.; and Alan Lockwood, "What's Wrong with Values Clarification?," *Social Education*, May 1977, p. 399.
- Howard Kirshenbaum et al., "In Defense of Values Clarification," *Phi Delta Kaplan*, June 1977, pp. 743-46.
- V. Battistich et al., *The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocially Character* (San Ramon, Calif.: Developmental Studies Center, 1988); Nancy Tolbert, "Meta-Analysis of 143 Adolescent Drug Prevention Programs," *Journal of Drug Issues*, vol. 16, 1986, pp. 537-67; John Swisher, *What Works?* (University Park: Pennsylvania State University/Pennsylvania Office of Substance Abuse Prevention, 1989); and Connie Young, "Alcohol, Drugs, Diving, and You: A Comprehensive Program to Prevent Adolescent Drinking, Drug Use, and Driving," *Journal of Alcohol and Drug Education*, winter 1991, pp.20-25.
- <http://www.bharat-swabhiman.com>

Blagitsa Arizanova
SSOU „Dimitrija Čupovski“, Veles
Republic of Macedonia

TRADITIONAL VALUES AND MODERN LIVING BETWEEN MORAL EDUCATION

Moral values are of primary importance for a healthy development of the individual and the society.

Theodore Roosevelt said, “To educate a person in mind and not in morals is to educate menaces to society.”

It should not be forgotten that despite the play of power determinants operating within social forces, human society constantly sought sustenance and direction from a moral code. In the ultimate analysis, it is the moral principle that holds the world together.”

Thanks to modernization and the tremendous impact of satellite television and the media and the policy of liberalization, we are seeing the vigorous growth of the consumer culture. In India, traditionally, saints and ascetics were honored. Today, the models before the younger generation are those who earn money by means fair or foul and have tons of it to splurge. Lifestyle has become very important. Everybody is in a hurry to grow rich and enjoy the luxuries of life. Of course, the consumerist culture cannot be wished away. But we can at least see that certain basic values like integrity, honesty are inculcated in the educational system.

Due to this erosion of moral values corruption has encompassed all walks of life so much so that it is now accepted as part of life

The erosion of moral values is not confined to the executive; it has affected the other pillars of democracy – the legislature, the judiciary and the press. Selfishness and greed reign supreme. Few have any regard for scruples. And they feel cornered being the odd one out. We have now reached a stage where dereliction of duty and unconcern about fellow human beings has crossed all limits. Consequently, the whole edifice of democracy and the rule of law are crumbling.

Mirjana Bazikj

Institute for Serbian culture – Leposavić
Republic of Serbia

THE CONCEPT OF CULTURE AND BASIC CHARACTERISTICS OF CULTURAL VALUES

Abstract:

People are being trained for their life in a particular environment through culture, and culture enables them to prove themselves to the world and to their families; material life is in general, “society” in its basis, while its “focus” is the spiritual life. The aim of this paper is to highlight the main aspects of cultural development, the very essence of the culture, its limits and possibilities, cognitive development, cultural policy, establishing a sympathetic relationship between the human being and reality as a whole.

Key words: CULTURE, LITERACY, COMMUNICATION, MEANING, FUNCTIONS.

A man fulfills his own personality, his culture, by his personal commitment and creative work, and therefore involves himself in a certain time and space, creates the conditions for his existence, a certain material prosperity, security outside and within himself, confidence in his own spiritual power. “Culture has always been in the sphere of consumption and on the margins of social development, however, many successes and cultural achievements were the exception to the social and cultural context, which was entirely unfavorable and sufficiently non-affirmative for culture itself” (Fiske, 2001: 41).

“The basic condition for understanding the essence of culture, and learning its limits and possibilities, is to establish a true understanding relationship between man and his reality as a whole. Only within this anthropological difference the true self-understanding of a man is established - his essence is explained by historically created opportunities for overcoming the given reality” (Zhvotikj, 1982: 51). To understand the culture as a human product means to discover the essential contradictions of a man’s reification in it.

“A man’s liberation from the forces of reification is possible only by abolishing the division of culture into material and spiritual, which is determined by the labor division. The real space of freedom can appear only after the abolition of the class division of labor” (Dolo, 2000: 65). Karl Marx pointed out the understanding of the relationship of these two types of culture. According to his theory, the material production is the primary fact of life on which directly depend the form and content of spiritual culture. Spiritual culture acquired a function of socialization by the division of labor, which is such production of values whose basic aim is subordination of the individual to society as a whole. The collective

role of spiritual culture represented the development of ideological culture through which the power of society over the individual was expressed and confirmed. Spiritual culture also had its compensatory role, which meant the creation of values that had functioned as substitute for people's unfulfilled aspirations. "From the standpoint of education, the notion of culture has no theoretical significance, but operative: How to institutionalize the adoption of cultural values? We are going to answer this question with the help of the concept of enculturation, where the enculturation is defined as the process of adopting the cultural values and taking some of the cultural functions" (Avramovikj, 1999: 72). Such a definition clearly distinguishes between enculturation and socialization. In the process of socialization the individual is being prepared to take on social roles and norms, while enculturation is turned to cultural symbols and their meanings. Culturalists access to education in a quite different way. Culturalism takes a stand that an education is not an island, but the part of the continent of culture. "The task of the culturalism is twofold: On the macro level, it observes culture as the composition of the values, rights, exchanges, obligations, opportunities, power. On the micro level, it explores how cultural demands affect those who must function as a part of the culture" (Bruner, 2000: 26).

"The educational structure has to help those who grow up in a certain culture to find identity within that culture, because without that, they stumble in their attempts to create meaning. We can construct our identity and find a place in our culture only in a narrative mode."

It is noted that over the centuries the culture had to reject everything that it is not, in order to understand what it actually is. Raising the question of what culture is not, Louis Dolo (2000) notes that it is not a specific set of knowledge, sophisticated education, completed training, high specialization, the cult itself, the reflection of the class or mass consciousness, the consumer good of cultural industries.

Indicating the change of meaning which the culture had in its development, Raymond Williams notes that the word "culture" primarily took on the meaning of the general state or habits of mind and spirit, and thus became closely associated with the notion of human perfection during the nineteenth and early twentieth century. Secondly, it took on the meaning of the general state of intellectual development, of society as a whole. Thirdly, it began to represent the body of art in general, and finally it took on the meaning of overall lifestyle - material, intellectual and spiritual.

"Tomas S. Eliot pointed to the anthropological concept of culture as the way of life, as he, by the term culture, implied life forms of certain people in certain living space. According to Eliot, a common culture is by no means egalitarian. If minorities and mass share common values, they do so at different levels of consciousness" (Kokovikj: 32). Population as a whole should actively participate in cultural activities, however not in all, same activities and on the same level of consciousness.

All social classes will share the same culture, but the elite's task will be to encourage continued culture development into an organic complex: culture on the conscious level, however still the same culture. Eliot admits that habits are much more binding than the culture in terms of mere ideas, because they offer custom, respect, tradition, briefly the

way of life. Eliot's view that culture does not stop at the borders of another class is to a large extent idealistic, and underestimation of culture as a mere idea irrational.

Unlike Eliot, Raymond Williams notes that the culture is not fully awakened because it is not fully grasped. Common culture is a joint production of meaning, with the full participation of all its members. This is the main difference between Eliot's and Williams' understanding of the common culture, where Williams' definition is "a culture as a common good".

Cultural policy

The struggle for the right to culture took completely different meanings and forms in different societies: from the battle for general cultural education and the right to elementary education (especially for women), to fight for the possibility of free creative expression, unfettered by ideological barriers and religious bias. "The cultural policy of a society manifests itself in triple form:

through theoretical assumptions that are consistent with the general tendencies of social development and which are conditioned by the ideology of certain society, and also by the scientific reaches of the theory of culture,

through the precise defining of cultural policy goals and objectives and,

through the system of methods and instruments for fulfillment of cultural policy goals and objectives" (Dragikjevikj-Sheshikj & Stojkovikj, 2003: 21).

Cultural needs

A person tends to affirm and fulfill themselves by satisfying their own needs and interests that are typical for them only, however, the content and depth of interest define that person to a large extent. Interests have an essential role in the development of cultural needs, creative behavior, and self-actualization.

"Cultural management pays special attention to creating conditions for the development of cultural needs and cultural habits at an early age. Appropriate programs of activities designed for preschool children, school children, students, school and rural youth, middle generation, "the third age" will be created., as the cultural needs develop from birth to end of life, and they can be formed if there are favorable family and social relations, even before starting school" (Dragikjevikj-Sheshikj & Stojkovikj, 2003: 20). Special emphasis is just on programs for children and adolescents, because these are life periods when needs and interests develop easily, and the formation of personality begins. Other institutions in which cultural heritage would be preserved (libraries, archives) appeared during the development, and then the institutions that would represent that heritage to the public and popularize it, such as museums, galleries, theaters and concert halls. Today we often talk about the crucial impact of mass media on the formation of cultural needs. The role of radio, television, audio and visual players in the man's everyday life is especially prominent.

“Not only has cultural management to effect the development of cultural needs, but it also must create conditions for meeting those needs that already exist. Therefore, we should know the obstacles that interfere with meeting the existing cultural needs. Basic obstacles are: lack of adequate cultural institutions and cultural programs, the spatial distance of such institutions, poor financial situation of individuals and families, and lack of free time” (Dragikjevikj-Sheshikj & Stojkovikj, 2003: 19). The concepts of cultural democratization and decentralization developed through the establishment of cultural policy upon these transcripts (free theater, House of Culture system in all areas, traveling cinemas, the expansion of library branches). Psychological obstacles are the most important of the entire objective obstacles. If the development of artistic, aesthetic sensibility is not affected by the family during the development of personality, cultural institutions must be engaged more, as well as the institutions of preschool and school education. It is obvious that the roles of school, mass media and cultural institutions are complementary. The school is developing interests and sensibilities, and the mass media and cultural institutions deepen and strengthen such interests by their attractive, new programs. Living and work environments are very important for maintaining the cultural needs and interests - the opportunity to talk about experiences, things seen and read.

Communication as the important aspect of culture

The development of communication is the most adequate aspect of cultural history, which in many respects determines all other aspects of social life. The progress of communication is reflected in the increase of informative channels and in the increasing speed of information transfer. Along with this, there is deepening of people’s mutual understanding, compassion, sympathy, although there are other tendencies, such as primitivism which leads to alienation, intolerance and cruelty. Many education, management, and order maintenance problems cannot be solved due to insufficient development of communicative functions.

“The discovery of literacy was a strong incentive for cultural development. The written information began to be accumulated and systematized. Literacy significantly increases the memory volume” (Sokolov, 1994: 20). It creates conditions for working with large amounts of information and allows coming to such conclusions which would not be possible if one would use only natural memorizing. It looks as if the spiritual culture creates layers in relation to the direct life process with the advent of literacy. Concentrated information acquires its own impulse for further development. Literacy is the opportunity to disentangle and systematize knowledge, especially to separate science from religion, practice from theory, and experience of one culture from others.

Unity and diversity of cultures

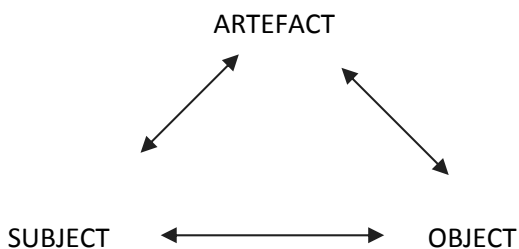
Contemporary anthropologists have different opinions on connection between the different parts of culture and to what extent is culture unique in various situations. Paul Kay has indicated that the unity of culture is imposed by anthropologist and caused by their need to publish the theory on unity. Clifford Girc immediately confronted this conception and explicitly rejected completely idealistic notion of culture in favor of the point of view that was associated with the mediation of artifacts.

“According to the standpoint of John Dewey and also Hegel and Marx, artifact is the aspect of the material world that has been modified over its incorporation history into goal-directed human activity” (Cole, 1996/2000: 87).

Culture is the environment composed of artifacts. An artifact is everything that was a result of individual and collective work of people. Cultural artifacts have undergone some kind of historical accumulation and accommodation and represent the common good of the community or at least one group. Their primary function is to coordinate relations between humans and their environment, human interrelationships, and more importantly, they should be inserted into the relation of man to himself, which means they have the auto regulative function.

It is very important that the cultural environment in which people live is mediated, and that the media by which this mediation is carried out are also human products mediated by some of the earlier artifacts.

“Vygotsky schematically presented the subject - object relation as a basic mediating triangle. In this model, the stepping from a direct subject – object relation into the space of something third, the space of artifacts, into the subject - artifact - object relation is important. This relation type determines the development as an allomorphic process. The third member in subject - object relation can be any element of culture” (Plut, 2003: 37).



In reality there is no pure, unmediated subject, nor pure object. The object is almost always touched by some form of mediation, it already is the cultural record, and the artifacts are usually the result of accumulated historical experience. The presence of the third is important in this scheme. The most important thing is happening somewhere between them, externally in relation to both of them. Externally represents the cultural space.

The completely opposite principle, clearly formulated by Geertz, goes in the study of culture. The essence of what human is, is not in the universal common characteristics of

all human societies and cultures, but rather in the specifics, in what is specific to a particular culture. Different cultural specificities can provide the deepest insight into the essence of human and cultural. One of the important cultural definitions is the cultures' ability to produce their cultural novelty, specific and unique cultural solution.

“What matters is the dual phenomenon of unity and diversity of cultures. Culture reflects human identity in what is specific for it. The assimilation of one culture to another is enriching. In contrast to this, the destruction of a culture because of the devastating impact of any technical-civilization domination is a loss for all mankind, for the diversity of cultures is one of its greatest treasures” (Morin, 2001: 63).

The diversity of lifestyles indicates an agreement, as well as a conflict. Culture is not only “a silent enlightenment”, but also the meeting place of opposing forces and points of view.

There is another perception, that it is the ontological mistake to separate culture from existential codes and true life, as outlined by Edgar Morin. This new concept, that takes into account life, Morin calls the third culture, which is against elite culture's exclusive demands.

In the broadest sense of the word, culture represents the totality of everything that has been created or adapted by conscious and unconscious activity of two or more individuals who interact with each other or influence each other's behavior.

Cultures as symbolic systems

“Cultural products are symbolic entities by their nature. Many authors see cultural as symbolic. This symbolic substrate of cultural products is marked by phrases such as collective structures of meaning, symbolic constructs, symbolic networks, compositions of meaning” (Plut, 2003: 28).

The meanings are the basic medium through which material and immaterial world communicate. They are the agents, the medium through which and in which contact between the material and spiritual occurs, they are the active principle of shaping of the human world, our thoughts are made of them, and they connect us with other people. All social actions are mediated by meanings. Thus our choices, our values, all of our social activities depend on the culture in which they occur, or on system of meanings that govern it.

“The evolution of hominid mind is associated with the development of life style in which “reality” is shown by symbols, common members of a cultural community in which the technical-social way of life is organized and constructed within these symbols. This symbolic mode is not only common to a certain community, it is also saved, upgraded and transmitted to future generations that continue to maintain the identity of a particular culture and way of life on the basis of this transfer” (Bruner, 2000: 18).

“In this sense, the culture is super organic. Its individual expression is manifested through the creation of meaning, the attribution of meaning to things in different contexts and specific situations. Although meanings are in the head, they pull their roots and importance from the culture that creates them. It does not matter whether there are “private

meanings”, it matters that meanings provide the basis for cultural exchange” (Bruner, 2000: 19).

Standardization of cultural perception is realized through school in a very broad and diverse range. The school is the main instrument of the process that Bourdieu called symbolic settlement. This is not the negative qualification of the process. The school system of a symbolic culture transmission has completely remedial, coercive character. School culture initiation, despite the differences in its course, has equalizing effect, not only because of the choice and evaluation of the transmitted cultural elements, but also because of the formation of permanent criteria of the grades that are used later, in the stage of free choice, interpretation and evaluation of cultural experiences.

“Bourdieu includes cultural phenomena that go beyond the frames of symbolic culture in his analysis. Symbolic culture is seen as the sphere in which the value systems that characterize the lifestyles are directly collected, concentrated and expressed” (Kloskovska, 2001: 288). Lifestyle as a whole expresses the form of social class adjustment to the position that it takes in the class structure. This adaptation process is not seen as a permanent condition, but as the dynamic moment of permanent battle in which the culture is an important and distinctive share. According to Bourdieu, the basic mechanism of culture social functions is based on differences in evaluations and factual choices.

“This mechanism is the result of the general disposition which represents the causal principle of cultural practice subjected to distinctions and which is the principle of evaluation of these cultural choices, at the same time. Bourdieu defines this principle as “habitus”. Habitus refers to new experiences that are subjected, as soon as they appear, to the same disposition for division and evaluation of their own and other people’s consummation of culture” (Kloskovska, 2001: 289). Bourdieu explicitly emphasizes that the habitus is the product of social life conditions. When established, it again affects the activities in various spheres of social life. Condition configuration and habitus that it creates function as lifestyles when they become the subject of social reflection. Social differences are expressed in variety of lifestyles specific for social classes and profession and education categories. Bourdieu thinks that these styles are coherent, equal, manifested consequently in all categories of cultural phenomena.

Bourdieu’s analysis of social anatomy, evaluation and practice in the field of symbolic culture has a considerable knowledge of values. The advantage of Bourdieu’s analysis is the synthetic approach to the field of the studied phenomenon and indicators isolated for the observation whose links are established solely on the principle of statistical matching.

“Unlike Bourdieu, Vygotsky’s theoretical roots are in Marxism, which should mean the prevention from mentality beliefs about the nature of culture. Vygotsky primarily sees cultural influences on the development as a semiotic mediation. The meanings are the main mediators in the development of concepts, in the establishment of new inter-functional links among psychic processes, in regaining control over one’s own mental processes and in the meta-cognitive regulation of development in general. According to his view, culture operates mainly through symbolic systems, which are cultural tools individuals interiorize.

Cultural influences are incorporated into individual development through symbolic systems, especially systems of meaning” (Plut, 2003: 30-31).

Cognitive development and culture

Development-oriented research should be a natural way to examine the relationship between culture and cognition. “Jean Piaget pointed out the impact of culture on the cognitive development and listed four major factors.

Biological factors (food, health), factors that influence the rate of psychological maturation;

Terms of individual activities. This factor refers to the balance, active process of self-regulation as the result of assimilation and accommodation, where the balance is the basic mechanism of development” (Cole, 1996/2000: 92);

The social factor of interpersonal coordination. By this he means a process during which children ask questions, share information, discuss and so on;

Educational and cultural transmission. Piaget believed that children acquire specific skills and knowledge through interaction within the culturally specific social institutions.

Piaget also had a doubt that education encouraged the development. It was found that in many cultures, especially in those in which there was no formal education, children did not reach the stage of formal operations.

A larger research program of cultural differences regarding the cognitive development is based on the idea that every culture creates its own style of thinking. “This idea was particularly emphasized by anthropologists interested in the interplay of culture and individuality. In the 1960s, this way of thinking about culture and individuality, which Herman Witkin emphasized among others, was included in the research on culture and cognition. Witkin thought that individual differences in perceptual styles reflected differences in the degree of “psychological differentiation”. He defined differentiation in the context of system structure. Although all systems manifest a heterogeneous structure, the differentiation system contains many subsystems with specialized functions.

The main expectation of the culture-style approach is that there should be a correspondence between different levels of differentiation with the cultural and individual levels of analysis.”

Functions of culture

The positive aspects of cultural activity are:

The function of cultural autogenesis of man. A man was given the power to build himself with the help of the culture, that is, symbolically mediated cultural programs. The meaning of understanding the cultural autogenesis is the idea that one creates a culture so that it could shape him as a man, and then he builds it again. The cultural genesis of man is the rotation culture - man - culture. Each individual has become the heir of cultural capital

of their ancestors, thanks to the ability to transfer the knowledge and other experiences. Emancipated from nature, people have become almost completely dependent on culture.

Adaptive functions of culture. A man extended his inherited power to incredible proportions using cultural tools. Culture changed the type of adjustment as well as adaptation requirements. More flexible cultural mechanisms replaced the rigid biological programming. Biological, external control was taken over by the internal control mechanisms (e.g. value systems).

The negative aspects of cultural activity are:

- Anthropocentricity is reflected in the fact that a man continues to be the measure of all things and the universe in general;
- Ethnocentricity indicates the supercilious spirit of certain cultures, the absence of cooperation and interdependence in a perfect world;
- Oligarchy means the concentration of power, even cultural, in the hands of small, but organized elite, although the conscious and active participation of all people is necessary;
- Utility emphasizes the tendency that the preference is given to anything that is material, sensual and ephemeral, without worry about the moral, educational and spiritual emptiness.

Therefore, the culture's goal is not systematical search for knowledge, nor classical education, which would represent an achievement to the world at the same time, nevertheless, the goal is the expansion of views to the world, intelligent participation, correction of quantitative development through quality improvement, climbing the ladder of value through understanding of the world that is changing more than ever in the past.

Conclusion

Determination of culture is an improvement and processing of all that man does and that nature has given, and that is natural in itself. However, the genesis of very broad notion of "culture" is not a result of sole mental labor. A man is merged with his culture in a simple society that develops slowly. Customs, beliefs and adopted social norms look to him like the only possible and true, because they are not very different from his life. It was necessary to reach a certain level of social and spiritual development in order to show autonomous culture in relation to man and particular society.

Standardization of cultural perception is realized through school. School is the main instrument of this process, Bourdieu called symbolic settlement. The school system of a symbolic culture transmission has completely remedial, coercive character. School culture initiation, despite the differences in its course, has equalizing effect, not only because of the choice and evaluation of the transmitted cultural elements, but also because of the formation of permanent criteria of the grades that are used later in the evaluation of cultural experiences. Cultural products are symbolic entities by their nature, and the very

essence of culture is that it fosters continuity of different generations, thus allowing its unity in time and space.

References

- Avramovikj, Z. (1999). Udžbenik - kultura - društvo. Užice: Teacher Training Faculty.
- Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb: Eduka.
- Cole, M. (1996/2000). Cultural Psychology. Cambridge: Harvard University Press.
- Dolo, L. (2000). Individualna i masovna kultura. Belgrade: Klio.
- Dragikjevikj-Sheshikj, M., & Stojkovikj, B. (2003). Kultura menadžment animacija marketing. Clio.
- Fiske, J. (2001). Popular culture. Klio.
- Kloskovska, A. (2001). Sociologija kulture. Belgrade.
- Kokovikj, D. Pukotine kulture (2nd ed.). Novi Sad: Prometej.
- Kultura i društvo. (1989). Zagreb: Zbornik.
- Morin, E. (2001). Odgoj za budućnost. Zagreb: Eduka.
- Plut, D. (2003). Kultura i individualni razvoj. Belgrade: Institute of Psychology.
- Sokolov, E. V. (1994). Kulturologija ogledi iz teorija o kulturi. Prosveta.
- Zhivotikj, M. (1982). Revolucija i kultura (Annex to the Criticism of Modern Ideas). Belgrade.

Мирјана Базик
Институт за српска култура –Лепосавик
Република Србија

КОНЦЕПТОТ НА КУЛТУРА И ОСНОВНИТЕ КАРАКТЕРИСТИКИ НА КУЛТУРНИТЕ ВРЕДНОСТИ

Апстракт

Луѓето се тренираат за животот во одредена средина преку културата, и културата им овозможува да се докажат себеси пред светот и пред своите семејства; додека материјалниот живот е генерално „општеството“ во својата основа, а „фокусот“ е духовниот живот. Целта на оваа статија е да ги нагласи главните особини на културниот развој, самата есенција на културата, своите ограничувања и можности, когнитивен развој, културна политика, и етаблирање на врската помеѓу човекот и реалноста воопшто.

***Клучни зборови:* КУЛТУРА, ПИСМЕНОСТ, КОМУНИКАЦИЈА, ЗНАЧЕЊЕ, ФУНКЦИИ.**

Nadezhda Kaloyanova

Faculty of Social Sciences, Department of Pedagogy and Psychology
Republic of Bulgaria

THE IMPACT OF VALUE MODELS ON CONTEMPORARY EDUCATION FOR STUDENTS AND PARENTS

Abstract:

This article focuses on the value orientation of high school students and their parents. The derived value models are in two aspects presented: terminal (values-objectives) and instrumental (values-resources), and individualism-collectivism. 150 students and 150 parents were examined, and for the purposes of the study, “The Value Survey” of Rokeach and an essay “The Most Mannerly Person I Know”, are used. Comparative analysis between the value stereotypes of students and their parents is made, while the models are interpreted in terms of their relevance to the value dimension of modern education.

Key words: HIGH SCHOOL STUDENTS, PARENTS, VALUE, INDIVIDUALISM-COLLECTIVISM.

In specialized literature values are defined at the same time as attitudes, the main criteria for typifying personalities as well as an individual's or group's ideas, which affect human behavior (Belova, 1997; Paunov, 2009). From this understanding of values, two approaches can be derived for their examination and interpretation.

The structural-content approach examines values as they are group-specific. According to this approach, values are an essential content component of every culture; for culture is “a system of general and collectively accepted meanings, valid for a particular group in a certain moment” (Ivanov, 2002). In the sociocultural aspect values appear as a regulator of social norms. They determine the behavior of community members and set status, group roles and expectations (Ivanov, 2002; Paunov, 2009). In sciences studying values, the structural-content approach is used to classify the values according to the way in which members of a particular social group approach the universal human problems. One of the most popular dimensions, which occurs in the works of Hofstede, Trompenaars, Triandis, Schwartz, and others, is the dimension of individualism and collectivism (Bajchinska & Garvanova, 2008; Ivanov, 2002). Several authors support the thesis that democratic societies promote individualistic values, such as wealth, independence, private property and self-expression. It is assumed that individualistically-oriented societies are more liberal and open to change, while collectivistic societies are more conservative (see Radev, 1995).

The structural-energetic approach presents values as individually-specific. On an individual level, values are an abstract motivational construct consisting of beliefs. They function in a system – a value system. The value system determines one’s specific reflection of reality and sets criteria, by which the individual assesses this reality and determines its behavior. The individual’s value system is a relatively stable formation with a hierarchical structure. It is a “higher order of personification” of values (Belova, 1997). Its structure is premised by the value orientations. What is typical for value orientations is their dynamic nature – at certain stages of life different values are leading (Belova, 1997; Paunov, 2009).

Both approaches to examination and interpretation of values cross paths in the pedagogical sciences, which can be formulated in the following problem areas:

“Personality as a value and the formation of relevant quality that match the values of society and the tendencies of its development” (Belova, 1997). Many specialists define this problem area as a major challenge in contemporary education because:

Socialization in the postmodern situation, which is characterized by “increasing pluralism, democracy, mobility and unlimited access to news, information and entertainment, makes one face a multitude of beliefs, realities and world outlooks” (Prodanov, 2006).

Relationships between generations are changing and this leads to a crisis of education. It is expressed in the failure of the strict and traditional forms of education because “...the postmodern situation involves a crisis of authorities and regulation of the present through the expectations for the future” (Prodanov, 2006). This leads to the paradoxical transfer of values, not from the older to younger generation but vice versa (Sapundzieva, 2011).

The school as a factor for education and training, respectively socialization is continuously displaced by the media, Internet and other modern ways and mechanisms of influence, subordinated to the market rather than to a spiritual sense. Thus, “the priority role of the teaching component of the environment and in the school is replaced by a secondary role and this component dissolves in and through other social fields, as transforming into unconventional images and models” (Sapundzieva, 2011).

There is a crisis within the family caused by the emergence of the so-called “postmodern family”, which can be characterized by “indifference of the young generation to the identity of the family; instability of the couple’s life, destroying the image of the nuclear family as a “nest” as a result of the woman’s emancipation and her involvement in public activities and a career” (Sapundzieva, 2011). Families are developing in the environment of continuous and rapid change of the social, physical and symbolic context. Family life is increasingly mediated, contacts are increasingly becoming more electronic and conflicts are increasingly symbolic and virtual rather than physical (Sapundzieva, 2011).

The focus of this article is the adequacy by which Bulgarian schools meet the challenge to acknowledge the student as a value and to form in them values corresponding to the complex dynamics of modern society.

The prerequisites of the examination are as follows:

There is a trend in Bulgarian schools, observed in recent years, for a transition from collectivist to individualist values (Garvanova, 2007; Bajchinska & Garvanova, 2008);

The observed relatively stable orientation of Bulgarian education towards collectivist values are presented by the teacher as an institutional entity and the educational content as pedagogical interaction (Bajchinska & Garvanova, 2008; Kaloyanova, 2011);

The assumption that the contemporary student is an expression of new social values that are mostly individualistic;

The assumption for comparability between the value models of students and their parents in terms of the individualism-collectivism dimension; the expectation that the parents' model is closer to the students' model than to the one of the teachers, i.e. it is mostly individualistic.

According to the described prerequisites as such, the purpose of the study is to determine the value orientation of high school students and their parents. Therefore a theoretical model was developed based on the structural-content and structural-energetic approach.

In terms of the structural-energetic approach, the methodology of M. Rokeach is used in the study. It defines two classes of values – the terminal values (values-goals) and instrumental values (values-resources). According to Rokeach, each class contains 18 values (Ivanov, 1999).

The terminal values are:

- A Comfortable Life – a prosperous life;
- Equality – brotherhood and equal opportunity for all;
- An Exciting Life – a stimulating, active life;
- Family Security – taking care of loved ones;
- Freedom – independence and free choice;
- Health – physical and mental well-being;
- Inner Harmony – freedom from inner conflict;
- Mature Love – sexual and spiritual intimacy;
- National Security – protection from attack;
- Pleasure – an enjoyable, leisurely life;
- Salvation – saved; eternal life;
- Self-Respect – self-esteem;
- A Sense of Accomplishment – a lasting contribution;
- Social Recognition – respect and admiration;
- True Friendship – close companionship;
- Wisdom – a mature understanding of life;
- A World of Peace – a world free of war and conflict;
- A World of Beauty – beauty of nature and the arts;
- Ambitious – hardworking and aspiring;
- Broad-minded – open-minded;
- Capable – competent, effective;
- Clean – neat and tidy;
- Courageous – standing up for your beliefs;
- Forgiving – willing to pardon others;

Helpful – working for the welfare of others;
Honest – sincere and truthful;
Imaginative – daring and creative;
Independent – self-reliant; self-sufficient;
Intellectual – intelligent and reflective;
Logical – consistent, rational;
Loving – affectionate and tender;
Loyal – faithful to friends or the group;
Obedient – dutiful, respectful;
Polite – courteous and well-mannered;
Responsible – dependable and reliable;
Self-controlled – restrained, self-disciplined.

The structural-content approach is operational through the model of Schwartz, which is based on the assumption of the indifferent nature of values, i.e. independent of cultural influences. According to this theory, the value system includes ten categories of values (Bajchinska & Garvanova, 2008).

Security – safety, harmony, and stability of society, of relationships, and of self.
Conformity – restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms.
Tradition – respect, commitment, and acceptance of the customs and ideas that traditional culture or religion provide the self.
Benevolence – preserving and enhancing the welfare of those with whom one is in frequent personal contact (the ‘in-group’).
Universalism – understanding, appreciation, tolerance, and protection for the welfare of all people and for nature.
Self-direction – independent thought and action; choosing, creating, exploring.
Stimulation – excitement, novelty, and challenge in life.
Hedonism – pleasure and sensuous gratification for oneself.
Achievement – personal success through demonstrating competence according to social standards.
Power – social status and prestige, control or dominance over people and resources.

In Schwartz’s model, the values from 1 to 5 express collectivistic aspirations and attitudes, and the values from 6 to 10 express the individualistic ones. Values such as security, conformity and tradition are indicators for a conservative type of value system, while self-direction, stimulation and hedonism show openness to change.

Figure 1. Theoretical model of the study

	COLLECTIVISM	INDIVIDUALISM	
CONSERVATISM	Security Nationality; Being part of a group (family, friends); Love.	Self-Direction Creativity, curiosity; Freedom, independence; Self-confidence.	OPENNESS TO CHANGE
	Conformity Diligence and curiosity: efficiency, discipline; Respect for parents and elderly people.	Stimulation - Life full of varieties; - Fearlessness; - Self-confidence.	
	Tradition Holidays, customs, rituals; Religious rituals.	Hedonism - Pleasure of life (exuberance, entertainment).	
	Benevolence Friendship; Sympathy, responsibility; Happiness for others.	Achievement Ambition, success; Influence.	
	Universalism Equality, justice; Unity with nature, nature conservation; Health, wisdom, open-mindedness.	Power Prestige, wealth; Dignity and social recognition.	

The theoretical model of this study uses as criteria the dimensions of the Schwarz model and as indicators a combination of indicators from the two models of Schwarz and Rokeach. Indicators from the theoretical models of both authors are shown within the category that is described (Figure 1). Such an approach is admissible because there are no fundamental differences between the concepts of Schwarz and Rokeach; they even complement each other, forming a more noticeable “field” of value expression on sociocultural and individual levels.

The study covers 150 students from the highest high school classes (18-19 year-old students) and their parents, who have both been tested by the Rokeach Value Survey. It was offered to both students and parents, independent from each other, to rank terminal and instrumental values. In addition, 100 high school students, between 16 and 18 years of age, were tested with an essay on the topic “The Politest Person I Know”.

The results from Rokeach Value Survey show that parents have extremely poor and polarized target value potential. They manifest an aspiration for the health value, which falls within the scope of collectivist values. The remaining values, according to rank correlation coefficients, are expressed in a very low degree and disperse below the statistically significant level (Table 1).

Table 1. Rank correlation coefficient of parents' terminal values

Parents	
Terminal values	
Health	1
Family Security	0,30
Mature Love	0,23
A Comfortable Life	0,23
Freedom	0,23
Self-Respect	0,23
True Friendship	0,22
Wisdom	0,20
Inner Harmony	0,19
A Sense of Accomplishment	0,19
An Exciting Life	0,18
Salvation	0,17
Social Recognition	0,16
Equality	0,15
A World of Peace	0,15
National Security	0,15
A World of Beauty	0,14
Pleasure	0,14

Table 2. Rank correlation coefficient of students' terminal values

Students	
Terminal values	
Health	1
Mature Love	0,52
True Friendship	0,45
Freedom	0,38
An Exciting Life	0,35
Family Security	0,33
Self-Respect	0,33
A Sense of Accomplishment	0,31
A Comfortable Life	0,26
Inner Harmony	0,26
Pleasure	0,25
Salvation	0,24
Social Recognition	0,23
A World of Peace	0,21
Wisdom	0,20
Equality	0,20
National Security	0,20
A World of Beauty	0,20

Students also demonstrate an aspiration to collectivistic values with a distinct conservative nature. Similar to their parents, of great significance for students is the aspiration for the universal value of health (Table 2). But also two other values show a distinct presence – mature love and true friendship, which fall within the categories of security and benevolence respectively (Figure 1).

Apart from the high scale level, also in the middle, there is one collectivistic value from the category security that stands out: family security (Figure 1).

Unlike the parents' model, the students' model is balanced with clearly expressed three levels of value expression as goals. The individualistic values with a strong bias, like freedom, an exciting life, self-respect and a sense of accomplishment hold a stable middle position. They show aspiration to self-direction – by the values freedom and self-respect as

well as stimulation – through the value exciting life and a sense of accomplishment. Love, friendship and family security, being students' leading collectivistic values are indicators for an orientation towards a small community rather than to a global anonymous collective doctrine. This means that students have clear liberal values, for which the described trend is typical (Radev, 1995). Another confirmation of this summary can be found in the position of the individualistic values in the model. They are of an average significance and so are their content characteristics. They explain the openness to change not as an end in itself but as a motivational background for achieving higher collectivist values with a liberal bias. In both models, in one of the parents and one of the students, altruism is barely included. Low levels of values like a world of peace, equality, national security are indicative of the explicit abdication from the desire for more global community experience and closing within the closest encirclement (Table 1, 2). This trend is alarming, given the understanding that humane individualism is expressed by altruism (Radev, 1995).

Regarding the values-resources the model of students is again more stable than the one of the parents (Table 3, 4).

Parents demonstrate absolutely clearly conservative collectivistic values, which speak of conforming behavior. Although leading are the universal values of responsibility, honesty and politeness, apparently they are rationalized together with cleanliness and obedience, the qualities of which are typical for conforming personalities.

What is impressive about students is the way their behavior is expressed at the same time by responsibility and logic. In addition, the strong moral values politeness, honesty and intellect complement with the individualistic values independence, self-control, cheerfulness, courage and obedience. This is another confirmation that for modern students, individualism in its liberal sense and without the presence of altruism is the way to universal human values.

In search of confirmation of the deduced conclusions, 100 essays on “The Most Mannerly Person I Know”, written by high school students aged between 16 and 18 years of age, were analyzed. The analysis was done by isolating the common semantic fields in texts – frames, in which the values appear as qualities and actions specific to politeness. Two main frames were identified that fall within different configurations in different texts. The first frame is a general description of the idea of what a mannered person is. In 76% of the text this idea is explained by public actions and attitudes. Therefore, this frame is analyzed through the understanding of values as an action, i.e. means. The second frame is a description of the personality identified as “the most mannerly” by the respondent. What is interesting about this frame is the relationship between the person writing the essay and the person described, whether this is a person from the close encirclement, a more distant acquaintance or another subject of observation. The important thing in this frame is the description of the person's qualities and their actions, as they are used to judge the instrumental values, which the respondent is ascribing.

According to the respondents, politeness is expressed by acts showing values as helpful, self-control and loved. In over 70% of the descriptions of the first frame, the polite person “knows how to behave - with others in different situations,” “knows how to listen”, “is capable of communicating with everybody”. It is obvious from Table 4 that

only one of these values is recognized as a significant one by the students – self-control. Helpful and loved impress them, but are obviously scarce. Individuals to whom students ascribe important values are mostly from the family – the parents (in 47% of the texts), the grandmother/grandfather (in 32% of the texts) or the close circle – friend (15% of the texts). They carry the collectivistic values – honesty, politeness, intellect, responsibility, but in their actions students are impressed mostly by independence, self-control, broad-mindedness and intransigence. In comparison – independence and self-control are typical values for students, but broad-mindedness and loyalty especially are very low in the hierarchy of students’ instrumental values.

Table 3. Rank correlation coefficient of parents’ instrumental values

Parents	
Instrumental values	
Responsible	1
Honesty	0,78
Polite	0,73
Clean	0,72
Obedience	0,70
Independence	0,59
Intellectual	0,59
Capable	0,56
Self-controlled	0,55
Ambitious	0,54
Broad-minded	0,49
Courageous	0,48
Loved	0,47
Imaginative	0,45
Self-controlled	0,45
Helpful	0,45
Logical	0,43
Loyal	0,36

Table 2. Rank correlation coefficient of students’ instrumental values

Students	
Instrumental values	
Responsible	1
Logical	1
Polite	0,93
Honest	0,76
Intellectual	0,73
Independence	0,68
Self-controlled	0,68
Obedience	0,64
Imaginative	0,62
Courageous	0,60
Self-controlled	0,59
Capable	0,53
Clean	0,52
Broad-minded	0,50
Loved	0,49
Ambitious	0,44
Helpful	0,44
Loyal	0,35

The study confirms that students appreciate and aspire to collectivistic values with high moral intensity. They demonstrate the liberal value-oriented model, which makes them empathetic to the closest communities – family, friends. The model clearly shows the rationalization of individualistic values as a way to achieve universal collectivistic values. Despite the common points in the value model of children and parents, there is no correspondence in the study sample. In addition, the value model of parents is unstable but it is also conservative, with a distinct collectivistic interest. This means that the parent as well as other leading factors in education like the teachers and educational content, do not offer models that could be adopted by modern students.

Without going into much detail, this research has the following educational projections:

Participants in the educational interactions – teachers and parents, rationalize the individualistic values as a way of achieving universal human values;

Approval of the liberal educational model preferred by the student in high school with an enhanced altruistic orientation;

Expansion of educational interactions preferred by modern high-school student models of an individualistic type of knowledge, skills, qualities and behavior.

References

- Bajchinska, K., & Garvanova, M. (2008). Variability and Stability of the Bulgarian Teachers' Value System 1995-2005. *Pedagogy*, 2, 33-52.
- Belova, M. (1997). Values and Education. In M. Belova, G. Dimitrova, N. Bojadzhieva & K. Sapundzhieva, *Theoretical Foundations of Education* (pp. 138-145). Sofia: Veda Slovena - JG.
- Garvanova, M. (2007). Transformation in the Value System of Persons with Individualistic and Collectivist Orientation 1995-2005. *Bulgarian Journal of Psychology*, 5, 87-96.
- Ivanov, I. (2002). *Differential Pedagogy*. Shumen: UniExpress.
- Ivanov, I. (1999). *Methods for Research of the Needs, Statements and Value Orientations*. Shumen: Aksios.
- Kaloyanova, N. (2011). Value-Potential of the Curriculum in the Culture and Educational Area "Bulgarian Language and Literature" to Initial Stage. *Annual Assen Zlatarov University, Burgas* (Vol. XL) (in press).
- Paunov, M. (2009). *Bulgarians' Values: A Contemporary Portrait of European Background*. Sofia: Economy.
- Prodanov, V. (2006). From Modern to the Postmodern Situation in Morality and Socialization of Children and Youth. In *Morality and Socialization of the Children and Youth of Bulgaria* (pp. 13-36). Sofia.
- Radev, P. (1995). *Philosophy of Education*. Plovdiv: Paisii Hilendarski University Press.
- Sapundzhieva, K. (2011). *Spirituality-Related Policies: On Religion, Values and Education*. <<http://ejpp.eu/index.php/ejpp/article/view/14/9>>

Надежда Калојанова

Факултет за општествени науки, Институт за педагогија и психологија
Република Бугарија

ВЛИЈАНИЕТО НА ВРЕДНОСНИТЕ МОДЕЛИ НА СОВРЕМЕНОТО ОПШТЕСТВО ЗА УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ

Апстракт

Фокусот во оваа статија е вредносната ориентација на учениците во средно образование и нивните родители. Изведените вредносни модели се презентирани од два аспекта: терминални (вредности-цели) и инструментални (вредности-ресурси), и индивидуализам-колективизам. Истражувањето беше изведено на 150 ученици и 150 родители, а за целите на истражувањето беа искористени „Вредносната анкета“ на Рокаиш и есејот „Човекот кој го познавам со најдобрите манири“. Се извршува компаративна анализа помеѓу вредносните стереотипи на учениците и нивните родители, а моделите се интерпретираат во однос на нивното значење со вредносната димензија на современото образование.

Клучни зборови: УЧЕНИЦИ ВО СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ, РОДИТЕЛИ, ВРЕДНОСТ, ИНДИВИДУАЛИЗАМ-КОЛЕКТИВИЗАМ.

Оливера Трифуновска
ОУ „Јан Амос Коменски“ – Скопје
Република Македонија

СОДРЖИНИ И ФОРМИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА МОРАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Апстракт

Во трудот се разгледува моралот, како дел од општествената свест кој го опфаќа системот од норми, правила и поими, оценување на своите и туѓите постапки, точна проценка и суд дали е нешто морално или не и дали нешто треба да се одобри или осуди.

Составен и најважен дел на моралот е моралното воспитување со неговите содржини: културно поведение, свесна дисциплина на поведението, работни навики, работна дисциплина, другарство и пријателство, хуманизам, патриотизам и интернационализам, хумани односи меѓу половите и неговите форми и методи: метод на убедување, метод на навикнување, метод на поттикнување и метод на спречување.

Моралното воспитание како проактивен процес насочен кон изградување и подигање на моралната свест е неразделен дел од севкупниот општествен живот.

Се истакнува дека моралното воспитание е процес во кој треба да се оствари цврста поврзаност и единство на сите компоненти на моралната личност. Тој процес се реализира под раководство на воспитувачот, наставникот и други, со полно и активно учество на воспитаникот.

Формирањето на моралните својства на воспитаникот не зависи само од влијанието на семејството, училиштето и општествената заедница, туку и од него самиот, од неговото самовоспитување, затоа воспитаникот во голема мера е творец на неговиот морален лик.

Посебен акцент во овој труд е ставен на најгорливиот проблем на воспитувачот, наставникот којшто треба солидно да ги познава содржините и формите за реализација на моралното воспитание и да ги применува во своето практично дејствување. Тие се многу важни за изградување на една свесна и морална личност.

Клучни зборови: МОРАЛ, МОРАЛНО ВОСПИТАНИЕ, СОДРЖИНИ, ФОРМИ, МЕТОДИ, РЕАЛИЗАЦИЈА.

Моралот е дел од општествената свест како што е: религијата, филозофијата, науката и сл. Тој настанал од човечката практична дејност и практичните човечки

односи, од човековото моделирање на светот и претставува еден нивни посебен дел. Моралот го опфаќа системот од норми, правила и поими за морал, практичните морални постапки и однесувања на човекот, оценувањето на своите и туѓите постапки, точна проценка и суд дали е нешто морално или не е, дали нешто треба да се одобри или осуди, да се поддржи или спречи. Моралот се искажува со конкретен, практичен и активен однос на човекот кон општеството кон потесната заедница, кон другите луѓе и кон самиот себе.

Тие односи се манифестираат во секојдневниот живот и во работата на секој човек. Науката што го изучува моралот се вика ЕТИКА.

Моралот може да се дефинира како збир на сфаќања за доброто и лошото; како систем на општествени обичаи; идеали или насоки кои се формирале во текот на развојот на човештвото, а со кои се регулираат или уредуваат односите на сите субјекти во општеството. Моралот го опфаќа односот на родителите кон децата, и обратно, односот на помладите кон постарите и обратно; односот кон задачите и обврските во домот и во работната организација, односот кон општествените вредности. Тој однос може да биде добар или лош. Добриот однос влегува во поимот морал, додека лошиот однос влегува во поимот неморал. На пр: морален однос кон татковината е патриотизмот, морален однос кон другите луѓе е човечноста, хуманоста, разбирањето, сочувството, другарството, пријателството, морален однос кон трудот е почитување на работното време, целосно и квалитетно извршување на работните задачи, почитување на редот и др.

Морално воспитание

Составен дел на моралот, а можеби и најважен, кој ја остварува целта на целокупната идеја на моралот е МОРАЛНОТО ВОСПИТУВАЊЕ.

Под морално воспитување се подразбира организиран процес за формирање морална личност, односно процес на систематско изградување на моралните својства и облици на општествената личност, процес на изградување морална свест и процес на вежбање на моралните постапки. Моралното воспитание е процес во кој треба да се оствари цврста поврзаност и единство на сите компоненти на моралната личност. Тој процес се реализира под раководство на воспитувачот, наставникот и други, со полно и активно учество на воспитаникот. Воспитаникот е лице кое се воспитува, објект на воспитно делување, но и субјект кој со својата свесна активност учествува во воспитниот процес. Помеѓу воспитаникот и средината постои двојно повратно делување на средината на воспитаникот и делување на воспитаникот на средината.

Токму затоа за да се вклучи во општествениот живот тој мора „да научи да живее во општеството“ и да усвои дел од социјалното наследство, норми, однесувања, општествени сфаќања и др. Во тој процес тој се социјализира и станува општествено суштество. Формирањето на моралните својства на воспитаникот зависи не само од влијанието на семејството, училиштето, општествената заедница и слично, туку и

од него самиот и од неговото самовоспитување. Затоа воспитаникот во голема мера е творец на неговиот морален лик.

Содржини за реализација на моралното воспитание

Содржините на моралното воспитание претставуваат морални вредности, норми, принципи и насоки прифатени во едно општество. Поради широчината и разновидноста на моралните вредности, постојат голем број содржини на моралното воспитание, поради што не може да се направи прецизна и целосна класификација, бидејќи сите содржини меѓусебно се преплетуваат. Содржините на моралното воспитание произлегуваат од задачите т.е. од тоа што сакаме да формираме кај учениците. Содржините на моралното воспитание ги има во рамките на програмите на сите видови воспитание ги има во сите програми што се реализираат во основните и други училишта. Примериве што се дадени тука, како содржина на моралното воспитание треба да се прифатат условно и флексибилно затоа што можат да се дополнуваат.

Главни содржини на моралното воспитание се:

- а) културно поведение;
- б) свесна дисциплина во поведението;
- в) работни навики;
- г) работна дисциплина;
- д) другарство и пријателство;
- ѓ) човечност и хуманизам;
- е) патриотизам, интернационализам и космополитизам;
- ж) хумани односи меѓу половите и подготовка за семеен живот.

А) Културно поведение

Односот на човекот кон себеси, другите луѓе и работата е определен со степенот на развојот на културата на едно општество. Културното однесување е комплексно и во себе ги содржи елементите на однесување по содржина и по форма. Формата на културното однесување се состои во: начинот на поздравување, зборувањето, држењето, почитувањето на мислењето на другите, уредното и ненападно облекување, уредно и допадливо однесување, неупотреба на лоши вулгарни зборови, караници, тепачки и други непристојни однесувања. Културното однесување значи постоење на смисла за уредност, хигиена, внимателен однос кон предметите, односно одговорно исполнување на правилата на поведението во определени животни ситуации и социјални средини.

Б) Свесна дисциплина во поведението

Дисциплината е составен дел од културното поведение. Таа може да се развие под несвесно влијание или демократски метод на воспитанието. Несвесното влијание се пренесува автоматски без да се планира и програмира, додека демократското влијание се остварува кога ученикот своето однесување го определува врз сознанија добиени од факторите што вршеле такво влијание. Тогаш личноста е во ситуација да ги преиспитува своите убедувања и доколку оцени дека не е во право да ги корегира во иднина. Дисциплината во однесувањето е една од најважните односи на човекот кон другите луѓе, кон себеси и кон работата. Треба да се прави разлика помеѓу привидната и свесна дисциплина. Привидната дисциплина е несвесна и е спротивна на свесната дисциплина. Коменски рекол: „ Училиште без дисциплина личи како воденица без вода”.

В) Работни навики

Најважна активност на секој човек па и на детето е работата бидејќи таа ги опфаќа сите други активности. Децата по правило сакаат да работат. Првите желби за работа децата ги изразуваат преку играта, а тоа за нив има карактер на работа. Дете кое покажува природна активност и интерес за игра ќе може полесно да се привикнува на работа. Преминот на играта како активност во работна активност се случува спонтано и постепено во училиштето со примена на соодветни методи и средства за поттикнување кон работата и формирање на свеста за неопходност од работа.

Во училиштето планирано и осмислено се формира смисла за работа, работни навики и мотиви за работа. Тој процес се реализира така да може кај учениците да се формираат внатрешни мотиви за работа. Надворешните мотиви кои се даваат во вид на пофалби и награди треба да се трансформираат во самопофалба и самомотивирање. Доколку ученикот не е способен за еден вид работа што му се дава, и доколку не се постигне успех се губи мотивот и така не се градат работни навики. Меѓутоа, учениците мора да сфатат дека некои задачи се неопходни и без разлика дали имаат или немаат интерес ќе мора да ги извршуваат. Проблем е како да се создаваат навики кај мрзливите ученици. Мрзеливоста се создава со презаштитеност на детето во домот. Перфекционизмот како форма на презаштитеност се изразува како настојување во воспитната практика од децата да се бара да бидат совршени во сè. Доколку тие не ги исполнуваат очекувањата на воспитачите се казнуваат или критикуваат или се бара во други ситуации да ги исполнуваат барањата. Претераните желби детето не е во состојба да ги исполни. Ако овие ситуации се повторат повеќепати постои опасност кај детето да се формира чувство на неспособност од што се раѓа несигурност и некои видови на неурози.

Г) Работна дисциплина

Услов за формирање на работна дисциплина е работна навика. Работна дисциплина значи да се почитуваат работни норми и правила и да не се отстапува од нив.

Доследно почитување на работното време и квалитетно извршување на задачите се два основни индикатори на работната дисциплина. Таа се формира постепено, без наметнување, за да не се создаде одбојноста кон работата, туку љубов и желба. Почитување на работната дисциплина кај индивидуата е форма на гордост, самопочит и достоинство.

Д) Другарство и пријателство

Другарството и пријателството се мошне сложени односи меѓу луѓето. Секој човек има потреба од другари и пријатели со кои воспоставува поблиски односи од кои бара или дава помош и сл. Другарството и пријателството се потребни на секој човек за да може да егзистира како социјално суштество.

Другарството се одликува со наклонетост кон друга личност, со симпатии и пријатни емотивни доживувања (радост, среќа, солидарност, чувство за помош). Чувство на потреба за дружење за извршување на заеднички работи, толеранција на негативни особини на другарот, солидарност, заемна помош, жртвување на личните интереси за успех на другарот, помош во тешки ситуации, постоење заеднички интереси, погледи и ставови. Другарството претставува замен однос меѓу две и повеќе личности. Сите членови или другари треба да ги почитуваат формите на однесувањето на сите. Доколку една личност настојува со своите особини да се доближи кон особините на другите, а другите тоа не го прават, значи тука нема вистинско другарство. Спротивни појави на другарство се: егоизам, неискреност, предавство, подмолност и сл.

Повисок степен на другарство е пријателство кое се одликува со повисок степен на усогласеност на интересите, заеднички планови и работи, изедначен поглед на светот, со висок степен на меѓусебна љубов. Пријателството се воспоставува во периодот на адолесценција.

Ѓ) Хуманизам

Хуманизмот бара на човекот да му се помага кога е во тешка положба, кога чувствува несреќа, кога не успеал да ги заврши своите работи и не ги остварил своите права. Значи кај учениците треба да се развива човечноста бидејќи таа претставува основа на хуманизмот. Овие особини се стекнуваат уште од најраната возраст со постојани социјални контакти со своите блиски, комшииски деца, деца во паралелката, за да се стекне искуство како да се постапува. Во воспитната група во училиштето

ќе има и деца кои не се доволно социјабилни, кои растеле изолирано и кај нив не се развиле чувства за другарство, пријателство и човечност. Со овие деца наставникот треба посебно да работи за да го надомести тоа што е испуштено во семејството.

Е) Патриотизам и интернационализам

Овие длабоки морални чувства претставуваат многу погодна и обемна содржина за моралното изградување на личноста, особено за развивање на моралните чувства. Патриотизмот се изразува како сакање на својата земја, народ, култура, традиции и подготвеност на личноста да се брани татковината доколку биде нападната.

Интернационализмот е длабоко и суштинско морално чувство кое се изразува преку почитување на сите народи од светот без разлика на која нација припаѓаат и залагање за националната и социјална слобода на сите.

Ж) Хумани односи меѓу половите

Воспоставувањето хумани односи меѓу половите е мошне суптилна и сложена задача. Учениците треба да се запознаат со биолошката градба и функциите на интимните делови на човечкиот организам, за нивното чување и значење. Преку таквото запознавање се формира свест за еднаквоста на мажот и жената. Брачната врска треба да се сфати како резултат на развиена љубов, а не како економска единица, а спротивниот пол да се сфати како една половина од целостта без која нема опстанок и продолжување на човечкиот род. Преку овие содржини се спречуваат многу нехумани односи меѓу половите. Со овие содржини младите се подготвуваат за семеен живот, правилно да ја сфатат својата функција, како маж или жена како брачен другар и како родител.

Содржините за развивање хумани односи меѓу половите, системски се реализираат уште од најмалата возраст, но ова воспитание најинтензивно е во периодот на адолесценција затоа што тогаш се воспоставуваат врски меѓу половите. Подготовката за семеен живот се состои во воспитување на младите за другарство, солидарност, емоционалност, толеранција, меѓусебно разбирање, почитување и сл. Значи се формираат социјални, морални особини.

Во оваа содржина спаѓа и планирањето на семејството, начинот на организација на животот, прифаќање на обврските и користење на правата, почитување на останатите членови во семејството и сл. Најбитен елемент на оваа содржина е планирањето на членовите на семејството при што се почитуваат економските, културните и други можности на семејството, за да може на секое новородено дете да му се пружи љубов и услови за нормален развој и егзистенција. Идните родители мораат да добијат знаења, умеѐња и навикки за одгледување на децата до нивното полнолетство.

Оваа содржина посебно значење има во нашата средина, во национални етнички групи каде образовното и културното ниво на родителите е на многу ниско ниво и сè уште има многу семејства со поголем број деца отколку што дозволуваат материјалните и други услови и потреби.

Форми за реализација на моралното воспитание

За да може да се остварат содржините, целите и задачите на моралното воспитание и притоа да се почитуваат принципите на моралното воспитание, мора да се применуваат и соодветни методи и средства на воспитание кои ќе дадат најголеми резултати. Методите на морално воспитание претставуваат начини, постапки и патишта со помош на кои се обработуваат содржините и кај учениците се формираат моралните особини. Со оглед на широчината и длабочината на моралните влијанија и пораки, постојат различни методи на моралното воспитание.

Метод на убедување

За да може личноста да се однесува во согласност со моралните норми и принципи тие треба да станат нејзини убедувања. Прва фаза во формирање на моралните убедувања е добивање морални сознанија. Втора фаза е формирање на моралното уверување кога личноста е свесна и цврсто верува дека некое морално однесување мора да биде така и никако поинаку. Моралното уверување се формира кога моралните сознанија станале дел од свеста врз која се формира погледот на светот и подготвеност на личноста во секоја ситуација да се однесува во согласност со своите уверувања, тогаш се создава мотивот за морална акција, за морално однесување и дејствување. Ова е најтежок метод и бара голема уметност и трпение. Методот на убедување се употребува со повеќе средства како: настава, пример, критика и самокритика, објаснување, предавање и разговори за моралот и формирање идеали.

Метод на навикнување

За да се зацврстат моралните убедувања и личноста во животот да се однесува во согласност со нив, треба да се навикнува на таквото однесување. Морални навики се: пристојно однесување, одржување на редот, хигиената и дисциплината, точноста, исполнителност, одговорност, нелажење и сл. За да се формираат моралните навики учениците во наставниот процес треба да се стават во ситуации да го вежбаат моралното однесување, при што им се овозможува да имаат критички однос кон сопственото морално однесување. Со почестите повторувања моралните однесувања постануваат трајни навики, притоа некогаш е потребна помош и интервенција на

воспитувачот, за да не дојде до зацврстување на некои однесувања што не се во согласност со моралните убедувања и норми.

Метод на поттикнување

Суштината на овој метод се состои од давање поддршка на ученикот во некоја морална одлука или морално однесување. Поткрепата може да се даде во вид на: одобрување, пофалба, награда, истакнување како пример, натпревар и сл.

Метод на спречување

За да се спречат негативните појави во моралното однесување кај учениците се применува методот на спречување. За спречување се користи: контрола, забрана, наредба, предупредување, замена на мотивот, опомена, казна. Спречувањето кај ученикот предизвикува непријатни чувства како што се: револт, гнев, срам, виновност, осуда и сл. Овие чувства може да бидат силен мотив за позитивно однесување. Со спречувањето на учениците им се кажува дека во животот не е дозволено сè и тоа што не е дозволено не смее да се прави, а доколку се прави следуваат казни.

Библиографија

- Гогоска, Л.,(1994),Педагогија,Скопје,Звезда
 Pedagogija - 2,(1963), Zagreb,Matica Hrvatska
 Vukasovic,A.,(1990),Pedagogija,Zagreb,Zagreb
 Vukasovic, A., (1986), Fenomen odgoja, Pedagogija br.1,Beograd
 Костова,М.,(2004),Методика на воспитна работа,Скопје
 Бараковска,А.,(2005),Педагогија на слободното време, Скопје,Доминант,
 Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja, (1984), Sarajevo,Branko Rakic,
 Воспитни крстопати, (1996), списание за теорија и практика,Скопје
 Воспитание, (2002), списание за теорија и практика(год.2, бр.2),Штип,Педагошки
 факултет
 Lok, Z.,(1967), Misli o vaspitanju, Beograd, Prosveta
 Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование
 Педагогија, (2004), (Списание за воспитание и образование) Филозофски факултет,
 Институт за педагогија, Куманово, Македонска ризница
 Наставен план и програма за основно образование
 Komenski, J.,A.,(1968), Velika didaktika
 Filipovic, N., (1980), Vannastavna aktivnost ucenika, Svijetlost, Sarajevo
 Бараковска, А., (2007), Педагогија, Скопје
 Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, август 2007, Скопје
 Прентон,К.,Јанкуловска,С.,(2009),Настава и учење на 21-от век,Скопје
 Гордон,Т.,(1998),Како бити успешан наставник,Београд,Креативни центар
 Gossen,D.,C.,(1994), Restitucija, Alinea, Zagreb
 Поткоњак,Н.(1989), Педагошка енциклопедија-2, Београд

Olivera Trifunovska

OU „Jan Amos Komenski“ – Skopje

Republic of Macedonia

CONTENTS AND FORMS FOR REALIZATION OF MORAL EDUCATION

Morality is part of social conscience such as: religion, philosophy, science etc. It came from practical human activity and practical human relations, from world's human modeling and represents their special section. Morality covers the system of norms, rules and terms for morality, practical moral moves and human behavior, evaluating their own and others' actions, accurate assessment and judgement if something is moral or not, if something needs to be improved or judged, be supported or prevented. Morality is expressed by concrete, practical and active human relation with society to the community, to other people and to himself.

Those relationships are shown in the everyday life and in human's work. The science that studies morality is called ETHICS.

Morality can be defined as the sum of realising the good and the bad, as a system of social customs, ideals and directions that were being formed in the development of mankind, and with them are being regulated the relations between the whole subjects in society. Morality covers the relationship of parents to children and children to parents, the relationship of youngsters to older generations and the relationship of older generations to youngsters, the relationship to tasks and obligations at home and at the workplace, the relationship to social values. That relationship can be good or bad. The good relationship is in the term of morality, but the bad relationship is in the term immorality. Ex. Moral relationship towards the homeland is patriotism, the moral relationship to other people is humanity, understanding, compassion, friendship, moral relationship to labor is respecting of work-time, totally and very well execution of work tasks, respecting of order etc.

Tinka Ivanova

University “Prof. Assen Zlatarov” - Burgas
Republic of Bulgaria

Asen Zlatarov

University “Prof. Assen Zlatarov” - Burgas
Republic of Bulgaria

RELIGIOUS EDUCATION IN BULGARIAN SCHOOLS – TRADITIONS AND NEW DIMENSIONS

Abstract:

In the history of Bulgarian schools there is a tradition of confessional religious education. In the second half of the XX century this tradition was interrupted by atheistic education. In 1997, experimental religious education was introduced into public schools. After 2003, this education was extended to all the students from Grade 1 to Grade 12, who can study Religion as an elective course. There are special instructions from the Ministry of Education, which regulates the organization and the control over religious training in public schools. The instruction ratifies a non-confessional model of religious education. Religious education is legally regulated but the public opinion is not consentient, since there are proponents and opponents of religious education. Bulgarian tradition is related to training in a particular religion, but the conditions have changed and now there are religious minorities in Bulgaria. The Toledo guiding principles recommend “training about religion”; they do not enforce a universal solution, and every country makes its choice based on its specifics. The Bulgarian educational authorities continue to debate about which religions should be taught in public school and what model of religious education should be used. The model should combine global and local trends in the context of tolerance and human rights. The article presents the results of a study regarding legislation, concepts and practices of teaching religion in Bulgaria.

Key words: TRAINING IN RELIGION, SECULAR EDUCATION, NON-CONFESSIONAL MODEL OF EDUCATION, PUBLIC SCHOOLS, EDUCATIONAL POLICY.

In its historical development, the religious education in Bulgarian secular schools has transformed through several stages. They differ in their duration, public significance in terms of religious education, number of students, name of school subject and also teachers’ training. These stages are:

From 1878 to 1944, “The Law of God” is a compulsory subject in every school;

From 1944 to 1946, “The Law of God” is an optional subject studied in primary schools and junior high schools;

From 1997 to 2003, Religion is a subject initially only for optional training, then becoming compulsory selective training for students from Grade 1 to Grade 8;

From the beginning of 2003 up to now, Religion is compulsory selective and/or elective training for students from Grade 1 to Grade 7 with a workload of an hour a week.

With the very beginning of Bulgarian schools in the Middle Ages a tradition was established of teaching knowledgeable Bulgarian people and also good Christians. School and Church have been working together in order to pass that tradition over to the generations. The educational legislation from 1878 to 1944 affirms Religion as a subject in public and private schools. It is considered that during this period it does not contradict the secular nature of education, for the fact that moral and religious education is an essential task of the general education school. Proof of this is that in all the curricula the subject “The Law of God” is placed first. The experience gained in over six decades, although in different socio-economic conditions, provides grounds for some relevant conclusions. They can be diverted into several directions:

Legal - regulations determining the relationship between the Orthodoxy and the other religions professed by Bulgarian citizens and foreign citizens living on the territory of Bulgaria; indicating the features that define the secular nature of education and school;

Pedagogic - developing methodologies for teaching Religion in secular schools; creating textbooks not influenced by any kind of sectarianism and providing the educational process with well-trained teachers;

Moral - the religious education corresponds with the place occupied by the Church in the society, and also with the relations existing between the School and the Church, both as public institutions.

Tradition shows that for Bulgarian people school is a place of knowledge and science. It is also a place for educating young people in moral values for which teaching religion has a significant contribution. Tradition dictates that school is a place for pupils, and not adults’ territory for political and religious quarrels. Unfortunately, this was forgotten between 1944 and 1946 when “The Law of God” was dropped from the Bulgarian school curriculum. It is not a sudden break of the tradition, though the people of power do have the means to do so. The religious teaching transformation from compulsory to elective and being dropped from some educational degrees and types of schools, appeared to be a sign of disagreement with the conducted educational policy during that time.

Historical data proves that Bulgarian society is highly sensitive to religious education, to its political dependency and also to the significance of religion to the life of the

individuals and society in general. Whether it is compulsory or elective, religious education in general schools does not affect the secular nature of education. The restoration of tradition never appears under the same conditions as when it emerged. After five decades of atheistic education, for a relatively short period of time (from 1997 to 2003) the Bulgarian society had managed to introduce the subject Religion back into the general education school. This way a non-confessional model of religious education was established in the school institution with a defined secular type of education. Obstacles to the religious democratization in education turned out to be not only the atheistic upbringing as a consequence of socialism, but also the overrating of the confessional model from a more distant past, which has a rich tradition in Bulgaria.

At the end of the 20 and the beginning of the 21 century, the subject Religion was gradually introduced into the school system, which was possible with the development of the necessary regulations and school documentation. The 1997/98 school year represented the beginning. The training was experimental and covered students only from Grade 2 to Grade 4. After a school year, the religious training was extended to Grade 8 as an elective class with a workload of one hour a week. During the next several years the religious education was determined also as a compulsory selective training again with a workload of one hour a week.

For the purposes of religious education, curricula were developed and necessary textbooks and handbooks were approved for both students and teachers. Senior experts were appointed at the Ministry of Education, Youth and Science and also experts in six regional Inspectorates, who had control functions. Initially religious training was funded by the Ministry and after that the funding was provided by the municipalities.

Practice shows that after a period of atheistic education it is important that the religious education not only be gradually implemented but also have developed an appropriate legal basis. This legal basis regulates and guarantees the rights and responsibilities of all the participants in the educational process. The Constitution of Bulgaria, the Law on Religion, the Bulgarian Education Law and the regulations for its implementation clearly state that education in Bulgaria is secular and as such it does not allow students to be pressed by ideological and religious doctrines. Through the content of different school subjects, they study religion in a historical, philosophical and cultural perspective. This fact once again confirms the non-confessional model of religious education in the Bulgarian general education school and does not allow speculation on the issue with high public sensitivity.

The special legal act, which determines the organization, provision, financing and control of religious education in public schools, is Instruction № 2/ 2003 of the Ministry of Education, Youth and Science. It is stated there that religious education is a right of the students (Art. 4 & Art. 7). It is performed in accordance with the students' will, the resources for providing well-qualified teachers and the concepts for religious education in general education schools, approved by the Ministry of Education (Art. 3). By the age of 14, the student declares their desire to study religion by an application to the school. The application is signed by their parents or guardian. From the age of 14 to 18 this application is signed not only by the parent but also by the student. In religious training, the students'

groups and the teachers' schedules are specified in the same way as it is done for the other school subjects.

Religious training is performed in Bulgarian language, with curricula and textbooks developed in accordance with the concepts of religious education. Students from Grade 2 to Grade 12 receive annual evaluations.

The instruction defines the professional qualifications of teachers of Religion. They are as follows:

Theologians with a University degree in Humanities, the professional field of "Religion and Theology";

Primary school teachers who have completed their training in Religion at Theological Faculties at Bulgarian Universities;

Individuals who have graduated from the High Islamic Institute in Sofia.

The legislator provides that the control of the educational process is to be executed by the school principal, the experts at the regional Inspectorates of education, and the senior expert on religion at the Ministry of Education.

The instruction marks the beginning of modern religious education in Bulgarian schools and the return to tradition. The attitude towards this education is ambiguous, since it has both proponents and opponents. The former claim the subject of Religion to be necessary because it educates adolescents in moral values and contributes to their spiritual development. The latter clearly reject it and believe it doesn't belong to secular school. According to their perspective the implementation of religious training will bring negative sides and not benefits to the society. For more than a decade, the public debate continues in Bulgaria about the purpose and the content of this school subject, and the opportunities of students and parents to exercise real choice. The restoration of religious education in public school raises the question about the dialogue between theologians and educators and their mutual agreement about fundamental principles. At the moment there are two concepts about the school subject of Religion. The first is the concept for teaching the subject of Religion in Bulgarian schools, developed by the Public Council under the guidance of Prof. G. Bakalov. The second is the concept of the Holy Synod of the Bulgarian Orthodox Church. Both concepts insist on maintaining the tradition of cooperation and mutual respect between the institutions but actually there is still a lot to be done in this respect. The preparation of new Bulgarian Educational Law resumes the debates on school subject of Religion. Once again there are opposite sides of public opinion on the matter: whether it be a compulsory school subject or be removed from the general education school.

The experience gained in the Bulgarian education for religious training is an experience in training a particular religion. There is no doubt that the traditions are changing and the contemporary religious training is necessary to combine the local and global trends in the context of human rights and tolerance. Since 2007 Bulgaria is a member of the European Union.

The guiding principles of Toledo may be useful for the forthcoming changes. They were developed by international experts of the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) in 2007 in Toledo, Spain. The concept includes:

Argumentation, purpose, scope of principles, international organization initiatives related to religious education;

A general human rights framework and religious education;

Approaches and views on the development of curriculum in Religion;

Training teachers to teach Religion;

Key legal issues that may arise in the process of teaching Religion.

The European experts support the idea that modern religious education is meaningful only when the rights of religious freedom and the beliefs of all the participants in the educational process are respected. Through this training students must successfully overcome the stereotypes of alienation and confrontation. It is indeed forming of tolerance towards the Other, i.e. the different person. Religious education withstands the ignorance, which tolerates rejection and conflicts of different kinds based on religious grounds. Its primary purpose is to provide training in different religions in a fair and balanced manner, guaranteeing the rights of children, parents, teachers, religious communities and society in general.

According to the concept of Toledo, knowledge of religions is an important part of “better quality education”, which contributes for democratic citizenship. As long as faith is a matter of a personal choice, it should be protected as such. The educational system could not ignore the role of religions in history and culture. “Educating about religion” can be considered as preventing conflicts of a different nature, an incentive for social cohesion, promotion of tolerant behavior, and respect for non-religious beliefs. It is a way of passing knowledge and values.

When considering issues related to religious education, it is not possible to use a standard approach in all European countries, as they are influenced by specific historical, political, religious and sociological factors. Religious education in public schools of a given country depends on many factors. The most frequently mentioned are:

The existence of a dominant religion;

Religious minorities registration;

The relationships between the State and the Church;

Traditions and influence of the Church on family life and the upbringing of the young generation;

The place of the Church in the public life;

Traditions and development of pedagogical theory and practice.

The educational authorities usually have the freedom to select and implement curricula, but their choice should not violate basic human rights. Guiding documents in this area are the Universal Declaration of Human Rights, Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and Discrimination based on Religion or Belief, key recommendations for education in the 21 century, presented in the report by Jacques Delors. The principles of Toledo recommend “teaching about religion” and not “teaching religion”.

They do not impose a universal solution, but the choice is made by each country taking into account its own specifics. In this respect the Bulgarian school is yet again to make a choice - whether to preserve the tradition of teaching a particular religion or to enrich it with new realities. The choice would not be easy, but we all hope that it would be the correct one, because what society is going to be tomorrow depends on what the school is today.

References

- Инструкция №2 от 23 юни 2003 г. за провеждане на обучението по учебен предмет „Религия”. (2003). Държавен вестник. бр. 60.
- Ivanova, T. (2008). Религията като учебен предмет в българското училище или възможните поуки от една традиция. Шести «Светиниколаевски православни образователни четения» (pp. 34-43). Бургас.
- Ivanova, T. (2009). Европейски практики и насоки за обучение по религия в държавните училища. Годишник на Университет “Проф. д-р Асен Златаров” (Vol. XXVIII) (pp. 120-124). Бургас.
- Ivanova, T. (2010). Обучението по религия в българското училище – между традициите и принципите от Толедо. Международна научна конференция „Предизвикателства на висшето образование и научните изследвания в условията на криза” (pp. 180-185). Бургас.
- The Toledo Guiding Principles. <[http:// www.osce.org/publications/](http://www.osce.org/publications/)>

Тинка Иванова

Универзитет „Проф. Асен Златаров”- Бургас
Република Бугарија

Асен Златаров

Универзитет „Проф. Асен Златаров”- Бургас
Република Бугарија

РЕЛИГИСКО ОБРАЗОВАНИЕ ВО БУГАРСКИТЕ УЧИЛИШТА – ТРАДИЦИИ И НОВИ ДИМЕНЗИИ

Апстракт

Во историјата на бугарските училишта постои традиција на исповедничко религиско образование. Во втората половина на XX век, оваа традиција беше прекината од атеистичкото образование. Во 1997 година, експерименталното религиско образование беше воведено во јавните училишта. По 2003 година, ова образование беше проширено за сите ученици од прво до дванаесетто одделение, кои можеа да земат Религија како изборен предмет. Постојат специјални инструкции од Министерството за образование, кои ја регулираат организацијата и контролата над религиската обука во јавните училишта. Според правилата се ратификува неисповеднички модел на религиско образование. Религиското образование е правно регулирано, но јавното мислење не е едногласно, заради тоа што постојат поборници и опоненти на религиското образование. Бугарската традиција е поврзана со обука на одредена религија, но условите се изменети и сега постојат религиозни малцинства во Бугарија. Според водечките принципи на Толедо, се препорачува „обука за религија“; тие не ставаат во сила едно универзално решение, и секоја земја го прави својот избор врз основа на своите специфики. Бугарските образовни власти продолжуваат да дебатираат околу тоа кои религии треба да се изучуваат во јавните училишта и каков модел на религиско образование треба да се користи. Моделот треба да ги комбинира глобалните и локалните трендови во контекстот на толеранција и човекови права. Оваа статија ги презентира резултатите од истражување за законските регулативи, концепти и практиката на предавање на религија во Бугарија.

Клучни зборови: ОБУКА ВО РЕЛИГИЈА, СЕКУЛАРНО ОБРАЗОВАНИЕ, НЕИСПОВЕДНИЧКИ МОДЕЛ НА ОБРАЗОВАНИЕ, ЈАВНИ УЧИЛИШТА, ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА.

Глава 10

Инклюзивно образование

Chapter X

Inclusive education

Наташа Чичевска – Јованова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј”- Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

Даниела Димитрова – Радојичиќ

Универзитет „Св. Кирил и Методиј”- Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН ЗА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Апстракт

Индивидуален образовен план (ИОП) е училишен документ со кој се обезбедува прилагодување на воспитно-образовниот процес кон ученикот со посебни образовни потреби. Тој е развоен документ, во кој на основа на моменталното ниво на функционирање на ученикот се поставуваат краткорочни и долгорочни цели, се прават планови за нивна реализација, се следи остварувањето на истите и на основа на тоа се прават измени, дополнувања, се предвидуваат нови чекори и сл. ИОП се изработува и реализира тимски, и во него јасно се дефинирани задачите на секој член од тимот. Крајна цел на секој ИОП е да му се овозможи на ученикот образование во границите на неговите можности и способности, како и да се обезбеди атмосфера во одделението во кое ученикот ќе биде прифатен и задоволен.

За жал, нашата држава сè уште нема изготвено Правилник за утврдување на правото на ИОП, неговата примена и евалуација, поради што, не постои ниту унифицираност на овие планови на национално ниво. Во овој труд ќе биде презентираан модел на ИОП за учениците со посебни образовни потреби, вклучени во редовните училишта.

Клучни зборови: ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ, УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ, ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН, НАСТАВНИЦИ, СТРУЧНИ СОРАБОТНИЦИ, ПОДДРШКА

Инклузијата претставува дел на големо светско движење, кое прокламира потполно вклучување на сите луѓе со инвалидност во сите сегменти на општественото живеење. Терминот инклузивно образование се однесува на филозофијата што промовира образование за сите ученици во редовните училишта.

Денес се смета дека областа на образованието е онаа клучна област од општеството која треба да биде придвижувач и реализатор на идејата за инклузија

преку заедничко образование на учениците со посебни образовни потреби (во понатамошниот текст: ПОП) со останатите ученици. Ученици со ПОП се сите оние деца и младинци кои имаат тешкотии во учењето како последица на попреченост или некои други неповолни околности, па им е потреба посебна помош и поддршка во текот на образованието.

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со посебни потреби во рамките на редовното училиште (Jonson, 1995).

Инклузијата треба да овозможи секој ученик да се чувствува добредојден во училишната средина, со тоа што неговите специфични потреби и стил на учење ќе бидат земени предвид. Поради тоа што секој ученик различно го користи усвоеното знаење, целта на инклузијата е преку сопственото знаење, ученикот да постигне успех, исто како и неговите врсници кои рамноправно се вклучени во наставниот процес.

Инклузивното образование како интегрална компонента на целокупниот образовен систем што овозможува соодветна образование за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности, вклучувајќи ги различните стратегии на учење. Флексибилноста на системот се рефлектира врз методите и материјалите што се користат за да им се овозможи на децата со посебни потреби најефикасен пристап до редовните наставни програми (Јачова и сор., 2002).

Индивидуален образовен план (во понатамошниот текст: ИОП) е напишан документ, чија основна задача е на ученикот со посебни образовни потреби да му обезбеди специјализирана или индивидуална помош во училиштето. Функцијата на изработката на овој план е да го поттикне развојот на детето.

Smith (1990) истакнува дека Индивидуалниот образовен план е договор за тоа како ќе се води, насочува и документира специјално креираното образование за секој ученик со посебни образовни потреби, базирано врз неговите индивидуални образовни, социјални, емоционални и други потреби.

Според законот на Американското одделение за образование од 2000-та година (U.S. Department of Education, 2000), индивидуалниот образовен план, треба да содржи извесни информации за учениците и образовниот програм, што во целост ќе ги задоволат индивидуалните образовни потреби на учениците.

Овие информации вклучуваат:

- моменталното ниво на образовните можности;
- мерливите цели и задачи на програмот;
- специјалното образование и сродните услуги;
- опсегот на учество на детето со посебни образовни потреби во колектив со деца непопречени во развојот;
- точниот опис како ќе биде мерен напредокот на детето и на кој начин ќе бидат информирани родителите за напредокот;
- опсегот на модификацијата која ќе биде применувана кога детето ќе биде тестирано со државни или со тестови кои се применуваат во одредена област (овде се мисли на тестови на достигнувања кои се користат за

деца од редовната популација на територијата на САД, на крајот од секоја училишна година, а служат како показатели за успешно работење на училиштето);

- датумите и местото каде ќе се извршат услугите;
- точниот опис на преодните услуги кои ќе бидат неопходни за ученикот да ги оствари постобразовните цели, почнувајќи од 14 година (или порано) (во нашата популација тоа би се однесувало на услугите кои се неопходни на ученикот да му се обезбеди средношколско образование, односно, професионално оспособување);
- точниот опис на преодните услуги кои ќе му помогнат на детето да се подготви да го напушти училиштето почнувајќи од 16 година (или порано);
- точниот опис на начинот на кој ќе му се објаснат на ученикот правата и помошта која му припаѓа и која може да ја оствари почнувајќи најмалку една година пред полнолетството.

Во нашата држава, не постои Правилник за утврдување на правото на индивидуален образовен план, неговата изработка, примена и вреднување во редовните предучилишни установи, основни и средни училишта. Право на ИОП би требало да има секој ученик кој има потреба за дополнителна поддршка поради потешкотии во пристапот, вклучувањето, учеството или напредувањето во воспитно-образовната работа, особено ако истите влијаат на остварувањето на општите образовни цели. Имено, право на ИОП би имал ученикот кој:

1. има потешкотии во учењето (поради специфични пречки во учењето, или проблеми во однесувањето и емоционалниот развој);
2. има пречки во развојот или инвалидност (телесна, моторна, сетилна, интелектуална или комбинирана);
3. потекнува, односно живее во социјално нестимулативна средина (социјално, економски, културно, јазично сиромашна средина или долготрајно престојува во здравствена, односно социјална установа);
4. од други причини остварува право на поддршка во образованието;
5. со исклучителни способности (Lazor, Marković и Nikolić, 2008).

Доколку во постапката на следење на напредокот на ученикот, се утврди дека ученикот не ги остварува очекуваните резултати или истите се под нивото на општите и посебните стандарди, се пристапува кон собирање податоци, со цел утврдување на подрачјата за кои постои потреба за дополнителна поддршка и се пристапува кон отстранување на физичките и комуникациските пречки (индивидуализиран начин на работа) во воспитно-образовната работа.

Отстранувањето на физичките и комуникациските пречки во училиштето се остварува по пат на:

- прилагодување на просторот и условите во кои се одвива наставата (отстранување на физичките бариери, осмислување на дополнителни и посебни форми на активности, изработка на посебен распоред на активности итн.);
- прилагодување на методите на работа, наставните средства и помагала и дидактичкиот материјал (особено при обработка на нови содржини), начинот на задавање на задачите, следење на брзината и темпото на напредување, начинот на усвојување на содржината, проверка на знаењата, организација на учењето, поставување на правила на однесување и комуникација (Службени гласник РС, 2010).

ИОП се изработува ако претходното прилагодување и отстранување на физичките и комуникациските препреки не довеле до остварување на општите цели на образованието и воспитанието, односно до задоволување на образовните потреби на ученикот со ПОП.

ИОП може да се пишува за дел или област во рамките на еден наставен предмет, група наставни предмети или за сите содржини, односно наставни предмети предвидени за одделението кое го посетува ученикот со ПОП.

Во изработката на ИОП-от учествува мултидисциплинарен тим составен од: одделенскиот наставник (класен раководител); предметен наставник; стручен соработник и дефектолог; родител, односно старателот на ученикот со ПОП; и ученикот со ПОП (во погорните одделенија). На барање на родителите во тимот може да се вклучат и други професионални профили, кои имаат знаење или специјализација за посебните образовни потреби на ученикот (офталмолог, физијатар, итн.).

Анализирајќи ги различните модели на ИОП, во литературата и практиката, може да се констатира дека доминираат следните сегменти:

- преглед на силните и слабите страни на ученикот;
- моментално ниво на училишни знаења и функционални способности;
- годишни цели специфични за ученикот;
- преглед на програмите и сервисите кои се влучени;
- неопходни модификации за оценување на постигнувањата на ученикот;
- следење на напредокот на ученикот;
- улогата на родителот во реализација на целите на ИОП во домашни услови.

Во ИОП-от се дефинираат долгорочните и краткорочни цели.

Долгорочните цели (најчесто се поставуваат за една учебна година) укажуваат на тоа што може да очекуваме од ученикот да совлада во текот на една учебна година. Кога се поставуваат вакви цели мора да се води сметка за неколку работи. Најпрво, мора да постои директна врска меѓу моменталното ниво на можностите на ученикот и годишните цели. По извршената процена на ученикот, потребно е да се направат годишни цели за секоја област на развој и учење, која сме ја идентификувале како неразвиена или слабо развиена. Понатаму, мора да се води сметка за приоритетните

потреби на детето. Годишните цели мора да бидат поставени така што во потполност ќе им бидат јасни на сите членови на ИОП тимот, но и на родителите на ученикот.

Краткорочните цели претставуваат мали области кои ученикот треба да ги совлада за да ја оствари годишната цел. Тие воедно се и патокази за остварливост на поставените долгорочни цели и исправноста на процената. Се смета дека е неопходно да се проверуваат почесто, дури и дневно процените за остварливоста на целите и задачите и да се врши брза исправка на поставените задачи, што е една од најважните вредности на ИОП.

Осмислувањето на добри цели, соодветни на специфичните потреби на детето е најважниот дел за целиот процес. Голем број едукатори имаат тенденција да користат SMART цели (specific, measurable, achievable, relevant, time limited), односно цели кои се: специфични, мерливи, реални (остварливи), релевантни и временски ограничени (Peterson, 2011).

Според Bateman and Herr (2006) „мерната цел може да биде измерена така како што е напишана, без дополнителни информации“. Понатаму, мерните образовни цели содржат задачи кои му се даваат на ученикот, начинот на кој очекуваме ученикот да ги реши задачите, и критериумите, односно нивото кое ученикот би требало да го задоволи. Практично, тоа би изгледало вака: кога на Милан ќе му се даде да чита текст за второ одделение, тој ќе прочита 60 букви во минута (со не повеќе од 2 грешки), или Елена ќе препише 20 букви во минута, потполно правилно (без грешки). Значи, поставените цели и задачи мора да бидат целосно прецизирани и јасни.

ИОП е динамичен документ затоа што како детето напредува тој се менува. Типично време за изработка на ИОП-от е:

- иницијален ИОП се прави пред поаѓање на детето во училиште, врз основа на првичните податоци добиени од родителите, воспитувачите, здравствените работници;

- во текот на образованието во склад со потребите на ученикот со ПОП.

Кога се прави промена на ИОП-от?

Ако ученикот со ПОП ги постигне планираните резултати пред очекуваниот рок, тимот одредува нови цели.

Кога настапуваат природни развојни промени кај ученикот со ПОП (пубертет).

Кога настануваат промени во животот на ученикот кои бараат успорување на темпото (развод, смрт).

На барање на било кој член од тимот, кој забележал промени во однесувањето на ученикот и може истите да ги аргументира.

Секоја промена во опкружувањето на детето подразбира ревизија на ИОП-от (болест на детето. итн).

Денес во нашите редовни училишта евидентна е разноликост при изработката, примената и вреднувањето на ИОП-от. Поради тоа, постои потреба во најскоро време на национално ниво истите да се унифицираат и верифицираат.

Сигурно дека процесот на инклузија во основното образование во нашата Република, како флексибилен процес останува отворен за имплементација на искуствата и сознанијата од светот, во периодот што е пред нас. Почетните резултати се видливи. Имено, постојат волја и стручни капацитети за постепено редижајнирање на традиционалните модели на образование, што широко ќе ги отворат вратите на инклузијата во образованието.

„ДЕЦАТА КОИ УЧАТ ЗАЕДНО, УЧАТ ДА ЖИВЕАТ ЗАЕДНО!“

Литература

- Bateman, B. D., & Herr, C.M. (2006). Writing measurable IEP goals and objectives. Verona, Wisconsin: Attainment Company.
- Јачова, З., Самарџиска-Панова, Љ., Лешковски, И., & Ивановска, М. (2002). Прирачник за проектот Инклузија на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта во Р.М. Скопје: Биро за развој на образованието.
- Jonsson, T. (1995). Inclusive Education. UNDP, Geneva.
- Lazor, M., Marković, S., & Nikolić, S., (2008). Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Novi Sad: LitoStudio.
- Министерство за образование и наука. (2004). Национална програма за развој на образованието во РМ 2005-2015, Скопје: Фондација Институт отворено општество Македонија.
- Peterson, D. (2011,08 21). How To Write SMAART Goals and Objectives. Continuing Education. Retrived from: <http://adulthood.about.com/od/personaldevelopment/ht/smaartgoals.htm>
- Правилник о ближим упатствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2010). „Службени гласник РС”, број 76/10.
- Smith W. S. (1990). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education - from Intent to Acquiescence. Exceptional Children, Vol. 57. Retrieved from: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000120924>
- U.S.Department of Education, Guide to individualized education program. Washington, DC: ERIC Document Reproduction Services, 2000.

Natasha Chichevska – Jovanova

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

Daniela Dimitrova – Radojichikj

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

INDIVIDUAL EDUCATIVE PLAN FOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIVE NEEDS

Short content

An individual educative plan (IEP) is a school document which enables adjustment of the school-educative process to the pupil with special educative needs. It is a developmental document, in which according to the actual operational level of pupils' functioning there are set short-term and long-term goals, there are plans for its realization, monitoring of the achievements, and according to the results there are made changes, additions, predicting new steps and etc. The IEP prepares and realizes team, with clear definition of the tasks of each team member. The final goal of each IEP is to enable education of the pupil in the frames of its opportunities and capabilities, as well as to provide an atmosphere in the class, where the child will be accepted and satisfied.

Unfortunately, our country still has not prepared Rules for determination of the right of IEP, its application and evaluation; therefore there is not unification of these plans, on the national level. In this paper will be specified a model of IEP for pupils with special educative needs, included in the regular schools.

Key words: INCLUSIVE EDUCATION, PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIVE NEEDS, INDIVIDUAL EDUCATIVE PLAN, TEACHERS, EXPERT COWORKERS, SUPPOR

Биљана Крстеска-Папик
НВО Нансен дијалог центар – Скопје
Република Македонија

ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО Р. МАКЕДОНИЈА

Апстракт

Р. Македонија е мултиетничка, мултикултурна општествена заедница која се наоѓа пред крупниот предизвик-градење на интегрирано образование, согласно определбата на државата за промовирање на интеграцијата versus сегрегацијата преку воспитно-образовниот процес. Во 2010 година Владата на Р. Македонија ја усвои Стратегијата за интегрирано образование што е јасен показател дека оваа одлука ќе иницира крупни промени врз целокупниот воспитно-образовен систем во насока за надминување на дуалитет присутен во македонскиот образовен систем, кој често се соочува со критики за функционирање на ниво на два паралелни подсистеми, организирани согласно потребите, барањата на две најголеми етнички заедници во Р. Македонија.

И покрај предвидените мерки Стратегијата за интегрирано образование сè уште не заживеа и не изврши позначајно влијание во насока на подобрување на моменталните состојби во образовнието, но истовремено не беше ниту генератор на позитивни промени и во општествените рамки. Во трудот се презентирани неколку сè уште ретки примери за интегрирани училишта, чиешто функционирање е поддржано од страна на невладиниот сектор, но нивниот позитивен исчекор и постигнатите резултати треба да послужат како модел со кој ќе се надгради целокупниот образовен систем при нивното мултиплицирање низ повеќе региони во Р. Македонија.

Клучни зборови: ВОСПИТНО-ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ, ИНТЕГРАЦИЈА, ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ

Што е интегрирано образование?

Зародишот на идејата за интегрирано образование се препознава во движењето во С. Ирска, како обид за организирање на заедничко образование за учениците од протестантска и католичка верска заедница. Ова движење не се обидува да ги поврзе само учениците, туку и нивните родители, наставниците од двете групи, како важни партнери во промовирањето и поддржувањето на идејата за меѓусебно разбирање и почитување. Првото интегрирано училиште во С. Ирска започнува со работа во 1981 година. Секако дека треба да се спомене и израелското искуство, односно улогата на интегрирано образование во Израел. Впечатлива е дефиницијата дека интегрирано образование обезбедува неутрален простор, каде децата од спротивставени групи, страни и фракции имаат можност да бидат заедно, како претпоставка за заедничко учење и дружење (Drewry, 2007). Можноста за заеднички контакт е клучен елемент во подобрувањето на меѓусебните релации. Овој образовен модел овозможува трансформирање и реформирање на сегрегирани, дискриминаторски образовани системи во кохезивен систем, кој училиштата истовремено ги поддржува и како центри за реконсилација.

Мошне интересен момент, кој произлезе од проучувањето на современите педагошки извори е акцентирањето на улогата на интегрираното образование како образование коешто нема за цел само да им понуди на учениците квалитетни знаења, туку првенствено да ги оспособи за живот во заедница којашто речиси и нема граници, туку е дел од глобалното општество. Токму затоа се нагласува улогата на интегрираното образование, како образование коешто има за цел да одговори на потребите за глобално образование (а базирано на темелите на концептот за интегрирано образование). (Fan, 2004)

Многу често се укажува и на скриеното политичко влијание на интегрираното образование, како еден вид линк помеѓу спротивностите во дадена општествена заедница и моќна алатка во надминувањето на стереотипите, предрасудите, отпорот кон различностите. (Hayes, McAllister, Dowds, 2007)

Треба да се нагласи и инклузивната компонента содржана во синтагмата интегрирано образование, бидејќи во сржта на интеграцијата лежи интеракцијата на поединецот со различностите, со другоста поради што е логична оваа квалитативна определба.

Концептот на интегрирано образование секако дека треба да се стави и во македонскиот општествен контекст кој е сублимат на повеќе етнички заедници кои коегзистираат на ист простор и меѓусебно имаат развиено повеќенаочни културни врски и релации. Македонското општество, по 2001 година и вооружениот конфликт, се соочи со силни сегрегациони процеси особено во образовната сфера, каде доаѓа до интензивно и континуирано физичко, дури и територијално одделување на учениците по етничка основа, што продуцираше етнички чисти училишта и постепено згаснување на етнички мешани училишта кои беа најдобра рефлексивна на хетерогена општествена заедница.

Изразените процеси на сегрегација во сите образовни степени во Р.М. предизвикаа недоверба, меѓусебно непознавање, непочитување, нетолеранција, несоработка помеѓу учениците претставници на различни етникуми. Посочените прилики извршија негативен ефект и врз соработката помеѓу наставниците, професорите од различни етнички заедници, како и помеѓу родителите на учениците со различно говорно, културно потекло.

Сите овие показатели за крајно лоши меѓуетнички релации во македонскиот образовен систем, ја наметнаа потребата од развивање, градење на концептот за интегрирано образование, со јасни принципи и цели на коишто ќе биде поставена содржинската структура на овој комплексен модел на образование.

Ако се тргне од дефиницијата за мултикултурализмот како општествен концепт, политика која е репрезент на повеќе етнички заедници, култури, коишто живеат едни покрај други, без силни меѓусебни интеракциски врски, тогаш секако дека интеркултурализмот како концепт е политика која ги промовира меѓусебните интеракциски врски, релации и дијалог помеѓу сите културни групи коишто се дел на хетерогена заедница. Интеркултурализмот ја поддржува културната политика која подразбира живеење едни со други, а не едни покрај други. Интеркултурализмот е воедно и образовна политика, бидејќи интегрираното образование е негов најсилен инструмент во трансформирањето на сегрегационите процеси во интегративните.

Токму затоа интегрирано образование може да се дефинира како образование за заедништво, солидарност, почитување, меѓусебна толеранција, помагање, пријателство, емпатија, искреност, доверба и други вредности од суптилен карактер. Тоа е воедно образование кое овозможува промоција на различности, на другоста, односно ги сензибилизира сите субјекти инволвирани во воспитно-образовниот процес за препознавање, почитување и живеење во опкружување кое го носи предзнакот на различноста, односно кон поединец или група кои се носители на другоста.

Интегрирано образование овозможува трансформирање на образовен систем од крут, подвоен, затворен, прилагоден на интересите на етничките групи во образовен систем отворен за поддржување на дијалогот помеѓу различни етникуми, односно во систем кој вешто ги вградува различностите во својата содржинска компонента која со тоа квалитативно се збогатува и ја надминува опасноста од фаворизирање на културен ексклузивитет која е извор на физичка дистанца помеѓу младите генерации, која потоа тивко генерира нетрпеливост и насилство.

Интегрирано образование е образование базирано на меѓусебното разбирање како една од важните животни вештини, односно е образование кое не се сведува само на усвојување знаења на сознајно ниво, туку примарно ја промовира воспитната компонента како подлога за развивање, негување, усовршување на животните вештини неопходни за квалитетен соживот во македонското општество.

Интегрирано образование во Р. Македонија

Основата за градење на концептот за интегрирано образование ја анализиравме преку содржински осврт на официјалните документи, како и на актуелната законска рамка во РМ со која се дефинирани контурите на нашиот воспитно-образовен систем.

Во Законот за основно образование (2008) на Р. Македонија, во самата цел (член 3) на основното воспитание и образование се нагласува важноста на развивањето на меѓусебната толеранција, соработка, почитувањето на различноста, основните човекови слободи и права, како и развивањето на свеста кај учениците за припадноста на Р. Македонија и негувањето на сопствениот национален и културен идентитет. Воедно е посочено дека како приоритетни цели на образованието се воспитувањето на општи културни и цивилизациски вредности кои произлегуваат од светските традиции, како и развивање на свест кај учениците за сопствената индивидуалност и идентитет. Членот 9, пак, предвидува воспитно-образовната работа, за припадниците на националностите да се изведува на јазикот и писмото на националностите, но паралелно е задолжително изучувањето и на македонскиот јазик.

Националната програма за развој на образованието 2005-2015 година јасно ја нагласува улогата на етничката и културната соработка во рамките на воспитно-образовниот процес, којшто треба да ја промовира интеграцијата континуирано низ сите образовни степени, започнувајќи уште од предучилишната возраст во насока на јакнење на кохезијата, толеранцијата, меѓусебното почитување и доверба.

Во 2010. година е изработен прв документ којшто е директно фокусиран само на проблематиката на интегрирано образование, како неопходност на македонското општество. Во документот: Чекори кон интегрирано образование во образовниот систем на Р. Македонија, изработен од страна на Министерството за образование и наука и Високиот комесаријат за национални малцинства на ОБСЕ (2010) е нагласена потребата за надминување на етничкото оддалечување и поттикнување на интеракцијата помеѓу сите субјекти во воспитно-образовниот процес. Мерките предвидени со овој документ се поделени во пет тематски групи, односно истите предвидуваат дека интеграцијата ќе се поттикне и развие преку: организирање заеднички наставни и воннаставни активности на повеќе нивоа (училиште, општини или на ниво на цела држава); зголемување на заемното познавање на јазиците на припадниците на различни етнички заедници; прилагодување на наставниот план и програма, како и учебниците; подобрување на компетенциите на наставниците за интеграцијата во образованието, како и преку деполитизација на образовниот систем, односно преку вклученоста на сите засегнати страни во раководењето, управувањето со училиштата во децентрализиран контекст.

Првата тематска група: Промовирање на интеграција преку заеднички наставни и воннаставни активности укажува на потребата од креирање на програми со заеднички активности во училиштата сфатени како терен од каде треба да започнат и да се продлабочуваат инеракциските врски помеѓу учениците од различни етнички заедници.

Втората група: интеграција преку изучување јазик, се базира на две промотивни кампањи, т.е. учење на јазикот на соседот и рано учење на македонскиот јазик за децата со различен мајчин јазик од македонскиот. Но, токму воведувањето на македонскиот јазик во првиот период на основно образование во училиштата каде наставен јазик е јазикот на етничките заедници, беше една од главните пречки за незаживувањето на Стратегијата за интегрирано образование и масовното бојкотирање на наставата по македонски јазик во први одделенија каде учениците ја следат наставата на некој од јазиците на етничките заедници во РМ.

Третата тематска група: наставни планови и програми и учебници, предвидува низа коекции и адаптации во плановите и програмите со цел надминување на стереотипи, нетолеранција преку зајакнување на наставните содржини и стандарди за стекнување меѓучовечки, меѓукултурни, општествени и граѓански компетенции благодарение на наставните планови, програми и учебници.

Квалификации на наставниците е четвртата тематска група која посочи низа активности со цел подобрување на квалификацијата на наставниците и стручните соработници во поглед на интеграцијата, но ја посочи и потребата од спроведувањето на интеграцијата и во предучилишното образование. Како последна тематска група е дефинирано: раководење со училиштата во контекст на децентрализацијата, каде како крупни прашања се отворени следниве процеси: зголемување на сигурноста на работното место на наставниците и стручните соработници, појаснување на условите за избор и вработување на помошници директори и овластени просветни инспектори, зајакнување на соработката меѓу централната и локалната власт во областа на образованието и професионализација и превенција на конфликт преку стандардизирана процедура базирана на консензус за доделување нови имиња на училиштата вклучувајќи ги сите засегнати страни, како и преку изработување на унифицирани упатства за училишните статuti насочени кон зајакнување на инволвираноста на сите учесници во управувањето со училиштето и меѓуетничката комуникација.

Предложените мерки јасно покажуваат дека македонскиот образовен систем се наоѓа пред крупен предизвик во насока на подобрување на меѓуетничката клима во училиштата, што е само уште една потврда од потреба и важноста на промоција на концептот за интеркултурно општество и интегрирано образование.

Фактичката состојба во основните и средните училишта во РМ, за жал, упатува на заклучок дека идејата за интегрирано образование има само декларативна, формална поддршка, сè додека отсутнуваат позитивните искуства и примери наспроти континуираното физичко одделување на учениците преку воведување т.н. етнички смени, поделба на учениците во различни училишни згради - идејата за градење на интегриран образовен систем ќе биде без конкретен позитивен пример од нашите училишта и училници.

Нансен модел на интегрирано образование

Еден од ретките позитивни исчекори во сферата на интегрираното образование се препознава во моделот на НВО Нансен Дијалог Центар-Скопје која континуирано во изминативе 5 години работи на промовирањето на идејата за интегрирано образование, базирано на претходно внимателно повеќегодишно реализирање на програмата: Дијалог и реконсилација.

Проектот Интегрирано двојазично основно училиште токму затоа е дел и резултат од програмата „Дијалог и реконсилација“ која Нансен Дијалог Центар - Скопје започна да ја имплементира во општина Јегуновце во 2005 година. Општина Јегуновце како таргет општина беше избрана бидејќи беше зафатена со вооружениот конфликт во 2001 година, како и поради етничката поделба во 2002 на учениците Македонци и Албанци од централното основно училиште во с. Шемшово и околните училишта.

Во 2007 година НДЦ Скопје започна со реализацијата на идејата за отворање на Интегрирано двојазично основно училиште. Во проектот беа опфатени деца кои во септември 2008 година за првпат тргнаа во училиште, како и нивните родители. Бидејќи стануваше збор за пилот проект во проектот беа вклучени родители и деца само од 4 села од општина Јегуновце (Ратаје, Жилче, Шемшово и Прељубиште).

Наредната учебна година е примена уште една генерација ученици, додека пак на 1.9.2010 со работа започна и првото интегрирано средно училиште. Во учебната 2010/2011 проектот започна со успешната реализација во општина Струмица, во ООУ „Маршал Тито“, каде интегрираните активности се одржуваат на македонски и турски јазик. Тенденцијата за проширување на бројот на интегрирани училишта продолжува, а истото го потврдува фактот за две нови училишта коишто ќе го имплементираат проектот - ООУ „Р.Жинзифов“, општина Чаир, како и ООУ „Гоце Делчев“, општина Василево.

Визијата на интегрираните училишта е креирање - создавање квалитетен и репрезентативен воспитно-образовен модел кој ќе претставува соодветен пример за образование на сите етнички заедници во мултиетнички средини и огледало на идниот современ воспитно-образовен систем во Република Македонија и пошироко.

Мисијата на интегрираните училишта е градење на современа, успешна, мултиетничка воспитно-образовна установа која ќе обезбеди квалитетно двојазично образование преку воннаставни активности кои се пак во тесна корелација со содржините од редовниот наставен процес. Интегрираните училишта кои работат според Нансен моделот на интегрирано образование веруваат во:

- соработката и дијалогот кои овозможуваат решавање на проблемите и зближување на луѓето;
- почитување на семејствата на учениците и заедниците на кои припаѓаат преку почитување на нивната различна национална и верска припадност, јазик, култура, верувања, обичаи;
- креирање општество каде сите се еднакво важни и почитувани.

Благодарение на низа воннаставни активности, како основа за интеграција (во овие училишта редовниот наставен процес се реализираа согласно Законот за основно образование, односно исклучиво на мајчиниот јазик на секоја од етничките заедници), коишто секојдневно, континуирано во текот на целата учебна година се реализираат заеднички со учениците Македонци, Албанци и Турци, учениците се сензиблизираат за инаквоста, различностите околу нас, но и за живеење со истите во хармонична и компактна заедница. Програмите за воннаставните активности се базирани на мноштво секции (уметничка, еко, филмска, етно, мали истражувачи, математичка, драмска, мали конструктори, образование за мир и толеранција, јас и другите, спортска и сл.) коишто нудат изобиле на интересни, поттикнувачки програмски ситуации преку кои истовремено се промовира и двојазичниот приод, како линк помеѓу двата јазика (при што е предуслов двата јазика подеднакво да ги владеат и двајцата реализатори). Во сржта на двојазичниот приод лежи парафразирањето коешто овозможува на двата јазика да бидат пласирани суштинските информации, инструкции, насоки, но овозможува и секој ученик да се изразува на својот мајчин јазик, додека наставниците парафзирајќи го овозможуваат флукутирањето на информациите помеѓу учениците од двете етнички заедници. Токму овој момент има големо влијание врз поттикнувањето на интересот на учениците за понатамошно системско изучување на јазикот на другиот, додека во оваа фаза тоа тече спонтано во вид на заучување, препознавање на другиот јазичен код, што е добра подлога за развивање интерес за изучување на некој од јазиците коишто ги зборуваат етничките заедници во РМ. Серија воннаставни активности го овозможува сензиблизирањето на учениците за заедничко живеење со различностите од културен, јазичен, верски карактер - што го прави уникатен овој образовен модел бидејќи има обележје на трансформативно образование. Комплексноста на истиот лежи, пак, во тоа што интеграцијата не се промовира само на релација ученици – наставници - родители од различни етнички заедници, туку истовремено е запазена и интеграцијата помеѓу содржините од редовниот наставен процес со содржините од воннаставен карактер, односно истите меѓусебно се дополнуваат, со таа квалитативна разлика што воннаставните активности имаат предзнак на воспитни активности и немаат интенција за нагласување на сознајната компонента.

Токму овој модел нуди безброј можности за развивање на социјални вештини и компетенции за толеранција, меѓусебна конструктивна соработка и помагање, што е зародиш, пак, на квалитетен соживот во заедница која носи обележје на хетерогеност. Секако дека во иднина овој образовен модел треба да биде пример, показател за сите 48 мултиетнички општини во Р. Македонија, односно со неговото мултиплицирање да се изврши квалитативно надградување и на македонскиот образовен систем.

Литература:

- Drewry, I. (2007), Important Lessons: Integrated Education in the State of Israel, The Electronic Intifada
Retrieved from <http://electronicintifada.net/content/important-lessons-integrated-education-state-israel/6698>
- Elementary Education Law, Official Gazette of R.M., Скопје, 2008, No.103 (Закон за основно образование, Службен весник на Р.М., Скопје, 2008, бр.103)
- National program for development of education in R. of Macedonia 2005-2015, Ministry of education and science of R. of Macedonia, Скопје, 2004 (Национална програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на Р. Македонија, Скопје 2004)
- Hayes, B., McAllister I., Dowds L. (2007), Integrated Education, Intergroup Relations and Political Identities in Northern Ireland, Social Problems, Vol. 54, Issue 4, pp. 454–482
Retrieved from http://www.abdn.ac.uk/staffpages/uploads/soc207/integrated_educ_social_problems.pdf
- Fan, M. (2004), The Idea of Integrated Education: From the point of view of Whitehead's philosophy of Education
Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/CGIE/fan.pdf>
http://www.mon.gov.mk/images/stories/dokumenti/integrirano_obrazovanie/policy_paper_adopted_mk.pdf
http://en.wikipedia.org/wiki/Integrated_education
<http://nansen-dialogue/ndcskopje.net.mk>

Biljana Krstevska- Papik
NGO Nansen Dialogue Centre Skopje
Republic of Macedonia

Abstract

Republic of Macedonia is multiethnic and multicultural social community that is facing a great challenge – building of integrated education, according to the determination of the state to promote the integration versus segregation through the educational process. In 2010 the Government of Republic of Macedonia adopted the Strategy for Integrated Education, which is a clear indication that this decision will initiate major changes in the overall educational system in order to overcome the duality in the Macedonian educational system, which often faces criticism for functioning on the level of two parallel subsystems, organized according to the needs and requirements of the two major ethnic communities in Republic of Macedonia.

Despite the measures envisaged, the Strategy for Integrated Education has not yet revived and has not made any significant impact in terms of improving the current situation in the education, but also has not generated any positive change in social terms. The paper shows several, still rare examples of integrated schools, whose function is supported by NGOs, but their positive step forward and achievements should serve as a model that would upgrade the entire educational system by their multiplication through several regions of Republic of Macedonia.

Keywords: EDUCATION SYSTEM, INTEGRATION, INTEGRATED EDUCATION

Љупчо Кеверески

Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола, Педагошки факултет
Република Македонија

Јасмина Старц

Факултет за бизнис и менаџмент - Ново Место
Република Словенија

КАРАКТЕРИСТИКИ НА ИНТЕРПЕРСОНАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА СО НАДАРЕНИТЕ И ТАЛЕНТИРАНИТЕ

Апстракт

*Голем број автори By James T. Webb, Janet L. Gore, Edward R. Amend, Martin Seligman, James T. Webb, Janet L. Gore, Edward R. Amend(2007) го апострофираат значењето на комуникациските релации со надарените и талентираните и неговите импликации во семејната и воспитно-образовна практика. Трудот е структуриран како своевидна проблематизација на два релевантни теориски и емпириски концепти за кои постојат евидентни дивергентни ставови во нивните стручни опсервации. Станува збор за комуникацијата со надарените и талентираните односно за нивната каузална поврзаност и условеност. Во трудот комуникацијата се сфаќа како динамичен систем на размена на зборови, мисли, чувства и друг вид пораки, е единствен планетарен феномен кој е буден 24 часа. Комуникалогот Paul Watzlawick (1974.) смета дека комуникацијата е *conditio sine qua non* на човечкиот живот. За потребите на овој труд ќе тргнеме од дефиницијата на надареноста која во себе ги содржи релевантните комуникациски атрибути. Таа гласи надареноста претставува своевиден склоп на особини кои на поединецот му овозможуваат на продуктивен или репродуктивен начин да постигнува изразито натпросечни резултати во една или повеќе области на човечката активност, а е условена од висок степен на развој на одделни способности, односно нивна композиција на надворешна и внатрешна стимулација (Максиќ, С. 2005). Трудот е концепиран како своевидна проблематизација на неколку релевантни теориски и емпириски прашања на кои овој труд треба да даде одговор и тоа: каква е општествената и институционалната и индивидуалната опсервација на надарените и талентираните? Кои се искуствата во врска со комуникацијата со надарените и талентираните? Дали постојат посебни специфики во воспоставување и одржување на комуникативните релации со надарените и проблемите? Кои се најчестите комуникациски проблеми и потешкотии? Какви се можностите за иновирање и унапредување на комуникациските релации со надарените и талентираните на различни*

институционални нивоа и други. Во завршниот дел на трудот ќе бидат преставени потенцијалните импликации во воспитно-образовната практика кои се резултат на воспоставените стилови на комуникација помеѓу наставниот кадар и надарените и талентираниите. Заклучните констатции ќе бидат одраз на дијагностицирање на сосостојбите во однос на квалитетот на комуникациските релации со надарените и потребата од нивно квалитативно редизајнирање со за да се одговори на образовните и социо-емоционални потреби на надарените и талентираниите.

Клучни зборови: КОМУНИКАЦИЈА, НАДАРЕНИ И ТАЛЕНТИРАНИ, СПЕЦИФИЧНОСТИ

Вовед

Ако тргнеме од универзалната претпоставка дека само промените и конфликтите се вечни во физички, психички и социјален контекст, тогаш би можеле да кажеме дека и комуникацијата е неизбежна, присутна, постојана и е секаде околу нас. Кога станува збор за феноменот на комуникацијата, психолозите покажуваат интерес повеќе од аспект на функционирање на персоналните атрибути и механизми во услови кога се нагласуваат човечките проблеми кои се случуваат во комуникацискиот процес на иницирање, пренос, прием и реакција во тој процес. Можеби би била престојна констатацијата дека успешното (с)овладувањето на комуникациската азбука, сè уште е енигма и тешко (не)совладлива лекција за човековиот род, посебно во современите услови на живеење каде комуникацијата е 24 часовен, преживувачки услов. (Кеверески, Л., Старц, Ј. 2011) Несомнено е дека комуникацискиот модел денес е еден од преовладувачките во модерната психологија (Мандиќ, Т. 2003:7)

Ерата на проучување на комуникацијата можеме да ја набљудуваме како судир на теории, концепти, пристапи и модели на различни професионално ориентирани експерти. Пред сè станува збор за психолози, социолози, педагози, социјални психолози, комуниколози, лингвисти и други кои проучувајќи ја комуникацијата се обидуваат да расветлат многу комуниколошки феномени кои биле или се дел од комплексното секојдневно однесување на човекот. Кога се има предвид човековото однесување Karel Popper (1982) смета дека некои случувања се слични на облаците, а некои на часовниците. Притоа мислејќи дека часовниците функционираат според механички начела, а облаците се појавуваат во неброени и непредвидливи облици. Моментално според голем број истражувачи истражувањето на интерперсоналната комуникација минува што се однесува до сопствените методи на истражување низ фазата која може да се нарече криза на довербата (Bochner 1985). Оваа фаза ги поттикнала истражувачите на комуникацијата на прифаќање на нови пообјективни методи на проучување од постојните и интерес за осовременување на комуникациските модели со надарените и талентираниите.

Од широкиот спектар на дефиниции и сфаќања на надареноста за потребите на овој труд ќе се послужиме со концептот на разновидната интелигенција на Howard Gardner (1983) кој сугерира седум видови интелигенција, односно седум начини на гледање на надареноста: лингвистичка, логичко-математичка, спацијална – просторна, музичка, кинестетичка, интерперсонална (лидерска способност за разбирање на релациите кај луѓето) и интраперсонална интелигенција. Посебен акцент авторот става на интерперсоналната интелигенција која имплицира вештини и способности за ефикасно воспоставување и одржување на интерперсонални односи и релации.

Актуелизација на потребата за проучување на комуникациските клишеа на надарените со средината и средината кон нив се базира пред сè на две значајни претпоставки. Првата се однесува на повисокиот сензибилитет кој го поседуваат надарените и талентираниите и во тој контекст проучување на нивните комуникациски манири во училиштето и семејството. Втората претпоставка се однесува на потребата за усогласување, редизајнирање, иновирање на постојните комуникациски форми, односи и релации. Тоа значи унапредување на комуникациските контакти со надарените и талентираниите во услови на нивна општествена и институционална (за)поставеност.

Карактеристики на интерперсоналната комуникација

Ако направиме еден ретроспективен поглед во однос на комуникацијата низ еден општествено-историски контекст, со право ќе констатираме дека таа доживува своевидна еволуција, прогрес и трансформација погледната низ различна научна перспектива. Со развојот и менувањето на општествените, социо-културните и други услови и прилики, ќе забележиме своевидна содржинско-комуникативна иновативност. Станува збор за нејзино адаптирање и усогласување со нивото, квалитетот и тенденциите во дадена општествено-историска епоха. Но, потребата таа постојано да се подобрува, усовршува и функционализира во општествен или персонален контекст, е постојан тренд кој е присутен и ден-денес. Во овој контекст ги имаме во вид сфаќањето, дефинирањето, моделите, предрасудите, функциите и импликациите кои ги произведува самата комуникација, по кои трагаат авторите од различни наставно-научни области. Ќе наведеме седум клучни карактеристики по кои може да се препознае интерперсоналната комуникација:

- интерперсоналната комуникација вклучува, вербално, но и невербално однесување;
- интерперсоналната комуникација вклучува спонтано, ипланирано однесување или некоја нивна комбинација;
- интерперсоналната комуникација не е статична, туку развојна;
- интерперсоналната комуникација вклучува повратна врска, интеракција и кохерентност;

- интерперсоналната комуникација се одвива во согласност со некои внатрешни и надворешни правила;
- интерперсоналната комуникација е активност;
- интерперсоналната комуникација може да вклучува уверување и персуазија.

За да се расветлат одредени аспекти на карактеристиките на интерперсоналната комуникација ќе се задржиме на некои нејзини специфични обележја кои го определуваат нејзиниот динамичен комуникацискиот дискурс. Прво ќе ги спомнеме претходните три карактеристики на интерперсоналното однесување: првата, кои имаат релативна компонента (Watzlawick, Beavin i Jackson, 1967); втората, каде според (Abelson 1976) човекот поседува јако стилизиран след на типични реакции во јасно одредени ситуации или уште го нарекува скриптирано однесување; третото однесување е карактеристично за луѓе кои се интензивни самонабљудувачи кои помалку се потпираат на автоматизам (Snyder, 1974., Roloff, 1980).

Во трудот акцент ќе ставиме на интерперсоналната комуникација како развоен процес и ќе ги земеме предвид сфаќањата на Miller I Stenberg (1975) според кои интерперсоналната комуникација се менува во согласност со меѓусебното познавање на учесниците во комуникацискиот процес. Со други зборови со зголемување на сознанијата за соговорникот можно е адекватно моделирање на комуникацискиот тек, а се зголемува квалитативното предвидување на партнерските реакции. Следната значајна карактеристика на интерперсоналната комуникација се: фидбек системот, интеракцијата и кохеренцијата. Во оваа смисла персоналниот фидбек е насочен кон конкретна индивидуа или кон некои нејзини конкретни особини, интеракцијата се однесува на комуникација во која акцијата на едно лице влијае на преземање на акција на друго лице, додека кохеренцијата се однесува на логичката поврзаност која ја има предвид целината на разговорот, а не поединечните вербални и невербални реакции (Mc Laughlin, 1994).

Интерперсоналната комуникација на надарените и талентираните

„Комуникацијата со нив е едноставна ако знаете како”

Не постои вид на комуникација посебно помеѓу луѓето во која не можеме да ги забележиме нејзините психолошки димензии пред сè поради нивните афективни релации. Потребата за (раз)откривање на природата, спецификите, карактеристиките, ексклузивитетот и другите атрибути на комуникацијата со надарените и талентираните се личен предизвик на авторот пред сè поради нејзината моќ и позитивните рефлексии врз личноста и нејзиното окружување. Но, она што авторот посебно го динамизира е актуелизација на нејзиниот дискурс како интегриран повисок сензибилитет за нивните потреби и чувства. Со други зборови како персоналните комуникативни клишеа на поединците и средината се (пре)оптоварени со синтагмата

просечност и бараат излез од неа како пат кон иднината. Всушност крајната цел на инспирацијата е фокусирана кон можностите и потребата за подобрување на секојдневните комуникациски односи од основните био-социјални до највисоките професионални нивоа, бидејќи историјата на комуникациските облици подразбира пред сè динамичност, реорганизација, флексибилност, иновативност и креативност.

Комуникацијата со надарените и талентираниите во субјективна смисла претставува своевидна комбинација на способност, знаење, вештини, стилови, методи на комуникација во превенција, посредување, предвидување, одржување, решавање на најразлични комуникациски проблеми и нивна рефлексивна и импликации на различни нивоа. Во поширока смисла може да се каже дека овој вид на комуникација претставува преземање одговорност за постигнување на целта со чување на достоинството на другите луѓе, комуникација која е насочена кон потребите, желбите, чувствата, убедувањата, ставовите и друго на искрен начин без намерно повредување на чувствата. Во овој дел посебен интерес е ставен на психолошката комуникација со надарените како израз на еден повисок, посостигнат, посуптилен и несекојдневен тип на комуникација. Всушност овој вид на комуникација подразбира процеси, а не секвенци, континуитет, а не дисконтинуитет, сигурност, а не несигурност, свест во контекстуални рамки, креативно избегнување на предизвикувачки ситуации, кодиран јазик и други. Таа е целна, продуктивна, респектирчка, флексибилна, позитивна, релаксирана и различна од другите видови. Кога се има предвид психолошката комуникација со надарените и талентираниите треба да се имаат предвид следните атрибути:

ТАКТ- внимателно следење на играта на зборови и чувствата на другите со цел да се создаде хармонична релација со намален потенцијал за конфликт. Или тоа е способност да се предизвика промена во комуникацијата без нарушување на базичниот емоционален статус и интерперсоналните релации.

ЈАЗИКОТ - прагматичност, рационалност, баланс помеѓу вербалната и невербалната експресија, се артикулација на она што се очекува и тоа на начин како што се очекува, го надминува вообичаениот непродуктивен вокабулар, ефикасни комуникациски облици и стратегии. Овој јазик подразбира говор кој означува: она што не мора не треба да се прави или се прави она што треба, а не она што мора, целите се поставуваат за да се постигнат, се зборува за процес и цели, а не за идеи без цел.

КОД - збир на персонални имплицитни, латентни, препознатливи, својствени манири на комуникациско општење кој има свои начела, концепти и ориентации како одраз на себе и другите во постигнување на целите. Може да се каже дека психолошкиот код на дипломатската комуникација се наоѓа во балансот помеѓу Гордоновиот модел на јас пораки и ти пораки, и Watzlawicovite закони на комуникација (да не се комуницира не може) како и брз увид во комуникациските импликации за себе и другите.

МИСЛЕЊЕ - доминантна ориентација во овој вид на комуникација кога се има предвид мислењето е неговата дивергенција. Со други зборови гледање на комуникациските односи низ призмата на дивергентни приоди односно еден проблем-повеќе решенија блиски или подалеку од нас. Всушност обидите за разбивањето на мисловните шеми е јасна дистинкција помеѓу овој и другите видови на комуникација кога и во безизлезот се бара и очекува излез како поддршка на синтагмата: нема неосвоива твдрина има само лоши освојувачи.

Комуникациски (не)успех со надарените и талентираните

УСПЕХ - во потребата да го определиме овој поим ќе тргнеме од едноставната констатација на целите на комуникација. Синтетизиран во еден концизен конструкциски облик за успех можеме да зборуваме кога целите се постигнуваат според принципот на општо задоволство за сите во определен просторен и временски континуум. Со други зборови, тоа значи дека педагошките начела, принципи, стратегии, вештини и практики направиле успешен пробив во социо-културното милје и ги демистифицирале клучните персонални и општествени предрасуди (Анјштајн-полесно ќе ги разбие атомите отколку предрасудите). Во оваа насока клучот за успехот во комуникацијата лежи во перцепираниот легитимитет и флуид со средината која е отворена секогаш, но најповеќе тогаш кога треба.

НЕУСПЕХ - овој поим не го третираме во класична смисла на зборот бидејќи неуспехот го сфаќаме како процес, а не како чин. Во таа смисла под овој поим ќе подразбираме недоволна можност или тешкотии да се совладаат акумулираните психолошки бариери во комуникацискиот процес и да се постигне релативна индивидуална или општествена хармонија помеѓу потребите, желбите и целите во реалниот животен контекст за надарените. Целта на оваа послободно иницијално елаборирање на поедини аспекти на оваа проблематика на надареноста повеќе е да се испита личниот пулс и направи обид ефикасните комуникациски облици да се инкорпорираат во персоналните и општествените шеми на комуникација како предуслов за ефикасно решавање на проблемите. Овој обид да се смести или генерализира еден облик или вид на комуникација во несвојствен контекст е чекор кон размислувањето дека комуникација нужно треба да ги менува постојните традициски, традиционални и ригидни клишеа. Анализите на природата, моделите, карактеристиките, специфичностите, формите и други обележја на комплексниот комуникациски процес со надарените се само доказ дека императивна е потребата за избегнување на стандардните комуникациски клишеа токму поради нивниот своевиден склоп на особини на личноста.

Заклучок

Современиот пристап во проучување на интерперсоналната комуникација се дистанцира од едностраните сфаќања, погледи, толкувања и очекувања во комуникацискиот процес. Тој не е наклонет комуникацискиот ток да го проценува и толкува механички (праќач-примач порака), победник-губитник, туку персоналниот фидбек го креира комуникацискиот процес во кој зборовите значат емоции, а емоциите креирање на нов вербален вокабулар. Интерперсоналната комуникација секогаш означува развојно-динамичен процес, а не статична конфигурација на субјекти во која отсуствува квалитетна комуникација. На крајот, сегашните гледања на интерперсоналната комуникација се ориентирање кон толкување во кое комуникацијата е активност на воспоставување односи како релациско случување, како активност во која исходот се одредува заеднички. Застапниците на релациската комуникација претендираат на уверувањето дека комуникацијата треба да се фокусира на комуникациските обрасци кои настануваат во интерперсоналната комуникација. Ваквиот начин на гледање придонесува квалитативно да се подобри комуникацискиот процес меѓу сите учесници посебно релациите со надарените и талентираниите. На крајот се забележува потреба од селектирање на следните приоритетни заклучоци кои се резултат на теориско-емпириски сознанија во врска со оваа проблематика. Тоа се: тенденцијата за усогласување на комуникациските релации со надарените и талентираниите, односно колку постојните одговараат на задоволување на нивните потреби, искористување на современите светски искуства во третирање на надарените и талентираниите посебно во навремено дешифрирање на нивниот комуникациски код и подигнување на комуникациските компетенции на наставниот кадар во функција на поттикнување и развој на надарениот, талентируваниот и креативниот потенцијал кој е зависен од комуникациската (не)усогласеност. Сигурни сме дека конкретните заложби на релевантните фактори кои го креираат институционалниот амбиент ќе придонесат надарените и талентируваниите да го дадат својот персонален и професионален максимум од кои бенифициите ќе ги почувствуваме сите ние.

Литература

- Abelson, R. (1976) Script in attitude formation and decision making, cognition and social behavior, Hilsdale, NJ Erlbaum
- Кеверески, Л., Старц, Ј., (2011) Психологија на комуникација, Киро Дандаро, Битола
- Mandic, T. (2003) Komunikologija- psihologija komunikacije, Klio, Beograd,
- Miller I Stenberg (1975) Between people, A new analysis of interpersonal communication Chicago, Science Research Associates
- Kathleen K. Reardson, K (1998) Interpersonalna komunikacija, Alinea, Zagreb
- Karel Popper, K. (1982) The open universe, An argument for indeterminisam, Tatowa, NY Rowman and Littlefield
- Snyder, M. (1974) Self-monitoring of expressive behavior, Journal of Personality and Psychology
- Watzlawick, Beavin i Jackson, (1967), Pragmatics of human communication, A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes New York, Norton

Ljupco Kevereski

University “Ss. Climent Ohridski” – Bitola, Faculty of education
Republic of Macedonia

Jasmina Starc

Faculty of business and management – Novo Mesto
Republic of Slovenija

CHARACTERISTICS OF THE INTRAPERSONAL COMMUNICATION WITH THE GIFTED AND TALENTED

Summary:

A number of authors By James T. Webb, Janet L. Gore, Edward R. Amend, Martin Seligman, James T. Webb, Janet L. Gore, Edward R. Amend (2007) emphasize the importance of communication relationships with gifted and talented and its implications on family and educational practice. The paper is structured as a problematisation of two relevant theoretical concepts and empirical evidence that there are divergent views in their professional observations. It is about communication and gifted and talented or about their causal linkage and conditionality. In the paper communication is understood as a dynamic system of exchange of words, thoughts, feelings and other kinds of messages, is the only planetary phenomenon that is awake for 24 hours. The communicologist Paul Watzlawick (1974th) considers that the communication is a conditio sine qua non of human life. For the purposes of this paper we will start from the definition of talents which in itself contains the relevant attributes relevant communication. Her voice talents represents its own gathering of characteristics that enable the individual in a productive or a reproductive way to reach above the average results in one or several fields, and it is conditioned by the high degree of development of certain capabilities, that is, their composition of the inside and outside stimulation. (Maksikj, S. 2005). The paper was designed as a problematization in several relevant theoretical and empirical questions that this paper should answer it: what is society energies and institutional and observation of individual gifted and talented? What are the experiences of communication with the gifted and talented? Are there special specifications to establish and maintain a communicative relationship with gifted and problems? What are the most common communication problems and difficulties? What are the opportunities for innovation and improvement of relations with the communicational gifted and talented in different institutional levels and others. In the final part of the papers will be presented potential implications for educational practices that result from the established styles of communication between teachers and gifted and talented. The concluding statements will reflect the diagnosis of the conditions in the quality

of communication and relations with the gifted need to redesign their quality in order to meet the educational and socio-emotional needs of gifted and talented.

Key words: COMMUNICATION, GIFTED AND TALENTED, SPECIF

Нела Радевска

ОУ „Свети Кирил и Методиј“ - Скопје

Република Македонија

УЧИЛИШНАТА АКЦЕЛЕРАЦИЈА КАКО МОДЕЛ НА ПЕДАГОШКО ВОДЕЊЕ НА НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Апстракт

Училишната акцелерација е познат модел на педагошко водење кој овозможува оптимална и значајна шанса за развојот на надарените ученици. Овој модел имплицира забрзано напредување и завршување на задолжителното основно образование за пократок временски период.

Суштинската акција на училишната акцелерација е на надарените ученици да им се овозможи побрзо напредување по свое темпо, можности, способности, ритам, интереси, мотивација, сопствена слика за себе. Со ова се остварува дидактичкиот принцип на индивидуализација во наставата – почитување на индивидуалните разлики меѓу учениците во наставата од аспект на нивната психофизичка развиеност, темпо на работа, можност за деблокадно оригинално усвојување на знаењата.

Можноста за функционирање на овој модел е озаконета.

Познати модели на училишна акцелерација се:

- *забрзано напредување на надарените ученици во системот на оддаленската настава;*
- *забрзано напредување на надарените ученици во системот на предметната настава.*

Во овој контекст овие модели аналитички се елаборирани во трудот.

Клучни зборови: УЧИЛИШНА АКЦЕЛЕРАЦИЈА, НАДАРЕНИ УЧЕНИЦИ, МОДЕЛИ НА УЧИЛИШНА АКЦЕЛЕРАЦИЈА.

Училишната акцелерација е познат модел на педагошко водење кој овозможува оптимална и значајна шанса за развојот на надарените ученици. Овој модел имплицира забрзано напредување и завршување на задолжителното основно образование за пократок временски период.

За да се сфати суштината на овој модел потребно е негово дефинирање. Има повеќе дефинирања меѓу кои и Енциклопедискиот речник на педагогијата (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963.стр.23) истакнува дека училишната акцелерација е забрзано напредување на ученикот од одделение во одделение, т.н.

„прескокнување” на одделението, односно забрзано апсолвирање на семестри на виши и високи училишта ...

Во Лексиконот на темелни педагошки поими (Мијатовиќ, 2000, стр. 23) акцелерацијата е забрзување, општ забрзан раст, забрзано напредување во поедини академски и/ или дисциплинирани подрачја на знаење. Акцелерацијата се искажува во пораната животна возраст, а особено помеѓу 10 и 16 години живот. Акцелерацијата се изразува во физички, когнитивен, конативен или афективен развој.

Според Педагошкиот речник (2002, стр. 17), училишната акцелерација ја толкува како забрзано напредување на учениците од одделение во одделение, што се остварува како вид на индивидуализација на наставата со надарени и успешни ученици т.н. прескокнување на одделенија, односно забрзано апсолвирање на семестри на високите и вишите школи.

Суштинската акција на училишната акцелерација е на надарените ученици да им се овозможи побрзо напредување по свое темпо, можности, способности, ритам, интереси, мотивација, сопствена слика за себе. Со ова се остварува дидактичкиот принцип на индивидуализација во наставата – почитување на индивидуалните разлики меѓу учениците во наставата од аспект на нивната психофизичка развиеност, темпо на работа, можност за деблокадно оригинално усвојување на знаењата.

Можноста за училишна акцелерација е озаконета и кај нас во Р. Македонија. За првпат во Македонија, со Законот за предучилишно и основно воспитание и образование од 1976 година член 58, член 62. Друг Закон е од 1983 година член 79 и член 115.

Најново законско афирмирање на овој модел на педагошко водење е Законот за основно образование од 2008 година, член 75 кој содржи 6 став, стр. 10.

Во овој контекст ја цитираме содржината на членот 75.

Ученик кој има одличен општ успех и посебно се истакнува со способност, знаења и работни навиките може побрзо да напредува.

Ученик од прво до трето одделение, по предлог на одделенскиот наставник, а по мислење на стручните соработници на училиштето и согласност на родителот може забрзано да напредува и премине во наредното одделение, за што одлука донесува наставничкиот совет.

Ученик од четврто до деветто одделение, по предлог на одделенскиот раководител, а по одобрување на наставничкиот совет и согласност на родителот може забрзано да напредува, за што одлука донесува наставничкиот совет.

Ако ученикот побрзо напредува во првиот период преминува без полагање на испити за побрзо напредување, а ако побрзо напредува во вториот, односно третиот период полага испити за побрзо напредување.

Правото од ставовите (2) и (3) на овој член, ученикот може да го користи најмногу двапати во текот на основното образование.

Основното училиште има обврска да организира менторска и консултативна помош од наставниците по соодветните предмети за ученикот кој побрзо напредува”.

Овој Закон е во насока на деветгодишното основно образование кој конституира три периоди во кој првиот период ученикот кој забрзано напредува

преминува наредно одделение по одлука на наставничкиот совет. Во вториот и третиот период ученикот полага испити за побрзо напредување, а по одлука на наставничкиот совет.

Значајна предност, позитивност на овој Закон е организирањето на менторска и консултативна помош од наставниците по соодветните предмети за ученикот кој побрзо напредува, односно успешно да ги положи испитите од наредното одделение. Во оваа смисла се согледува законската регулираност, насоченост за потребата од грижа, третман и поддршка на надарените ученици во основното образование.

Видови модели на педагошко водење се:

- забрзано напредување на надарените ученици во системот на одделенска настава;
- забрзано напредување на надарените ученици во системот на предметна настава.

Во овој контекст, во процесуалната експликација на овој модел се елаборираат овие видови модели посебно.

Забрзано напредување на надарените ученици во системот одделенска настава

Во досегашна практика на надарените ученици им се овозможуваше вонредно да напредуваат за едно одделение во насока на директно стартување во второ одделение да се запишат, по завршувањето на второ одделение да преминат во четврто одделение, по завршувањето на трето одделение да преминат во петто одделение.

Основен критериум за предвремено преминување во повисокото одделение е одличниот општ успех, односно надпросечните занења, совладаноста на претходните наставни содржини, како и натпросечните високо развиени интелектуални способности и умења. Во оваа смисла пред постапката на вонредно поминување се применува сестрано, темелно, објективно испитување во едукативни подрачја: читање, писменост, математички знаења, општа информираност.

Испитните материјали ги подготвува одделенскиот наставник со педагогот. Содржински испитниот материјал се состои од кратки тестови од запознавање на околината, како и елементарен граматичко-правописен тест.

Треба да се води грижа за временското распределување на проверувањето на знаењата од одделни испитни подрачја, за да не дојде до оптоварување, тензијата на учениците.

Врз основа на овие испитувања се врши изборот на ученици кои ќе преминат во повисокото одделение.

Во овој контекст многу е значајно да се има предвид и социјалната и емоционалната зрелост на ученикот, способност за адаптирање. Потребно е да се истакне дека секое предвремено напредување на учениците може да се реализира само

со објективни проучувања, следење и поддршка на надарените ученици. За овој вид акцелерација, модел на педагошко водење предуслов е предлогот на одделенскиот наставник, мислење на стручните соработници, согласност на родителот, одлука од наставничкиот совет. Самата процедурална постапка се реализира или на почетокот на учебната година, на крајот на првото полугодие (што е редок случај) или на крајот од учебната година.

Надарените ученици можат без поголеми тешкотии да прескокнат една од пониските одделенија и тоа во ретки случаи може негативно да се одрази визави нивната социјабилност.

Во оваа смисла за да се избегнат одредени слабости неминовна е улогата на одделенскиот наставник од повисокото одделение кој ќе го прифати надарениот ученик со создавање на поволна социоемоционална клима во одделението преку отворени интерактивни врски и односи.

Забрзано напредување на надарените ученици во системот на предметна настава

Суштината на оваа форма, односно модел на педагошко водење на надарените ученици е полагање испити од одделението кое ученикот сака да го прескокне, а со тоа се изразува и разликата од претходниот вид на акцелерација. Во предметната настава зголемен е бројот на наставни предмети, фондот на часови, самите наставни содржини се поразгранети и пообемни, а сето тоа претставува посложен проблем и потешкотија за полагањето на испитите и за одењето во повисокото одделение.

Специфичноста на овој модел се состои во тоа што надарените ученици не го прескокнуваат одделението, туку со забрзано темпо го совладуваат и го полагаат наставното градиво од различни наставни предмети предвидено во одделението што ќе сакаат да го учат побрзо, со тоа во една учебна година завршуваат две одделенија, едното со посетување на редовна настава, а второто преку полагање испити.

Постои алтернатива, можност ученикот од петто одделение кое редовно го посетува а тендира да ги полага испитите од шесто одделение, ако покрај редовните часови постојат објективни можности да ги следи часовите од наредното одделение тоа може да го направи.

Почетната фаза на акцелерацијата, подготвителна е опсервација на предметниот наставник, односно го опсервира однесувањето на надарените ученици кои се манифестираат преку брзо и лесно учење, способност да се интерпретира наставната содржина што е усвоена на самиот час, способност за решавање на различни проблемски наставни задачи, осетливост на проблем, составување на творечки хипотези, организирање и планирање на работата, интризична мотивација, оригинално однесување и сл. Во оваа смисла следи и идентификувањето на надарениот ученик од страна на педагогот, психологот. Испитот со кој се идентификува напредувањето може да се организира на крајот или во почетокот на учебната година според можностите и активностите во училиштето.

На надарените ученици кои потенцијално планираат полагање на испити од следното повисоко одделение неопходни се стручни психо-дидактички-методски совети, упатства и поддршка од страна на предметните наставници, педагогот, психологот. За овој предизвик неминовен е менторски систем на работа кој законски е детерминиран со Законот од 2008 година, член 75, став 6. Овој систем имплицира интерактивна комуникациска компетентност на наставникот, педагогот, психологот со надарениот ученик, конкретно заедничко планирање на едукативното време за совладување на новото наставно градиво од повисокото одделение од страна на надарениот ученик. Стручниот тим реализира поттикнувачки импулс, едукативни консултации со цел успешно да се совладаат едукативните стандарди на наставните предмети кои надарениот ученик треба да ги полага. Стручниот тим треба да му ја олесни работата на надарениот ученик со временско растоварување на содржините. Во оваа насока треба да се направи економична и порационална рецептура на материјалот на битни и клучни содржини во логички континуитет и оперативност. За учењето на надарениот ученик стручниот тим треба да изготви рационални и ефикасни техники на учење во насока на учење со разбирање, самостојно решавање на проблем. На надарените им се укажува најмалку да се задржат на механичкото запомнување на податоци, а со тоа се остварува активниот когнитивен стил на учење. Преку менторскиот систем, кој го организира педагогот, се остваруваат консултациите меѓу надарените ученици и предметните наставници, просечно двапати месечно, а во зависност од сложеноста на наставниот предмет може да се организираат три до четири консултации месечно, може и двапати неделно.

По сите долготрајни подготовки следат испитите по одделните наставни предмети, кои комисијски се изведуваат, а за тоа е потребен распоредот кој го изработуваат директорот, педагогот, психологот во соработка со наставниците. Испитите се полагаат усно, а некои од испитите од наставните предмети македонски јазик, математика и странски јазик се полагаат и писмено.

За овој храбар настап на надарениот ученик му е потребно интелектуална концентрација, емоционална стабилност и креативност за да се совладаат тешките предизвици.

За формите на моделот на педагошко водење училишна акцелерација неопходни се позитивни ставови на наставниците, директорот, педагогот, психологот, наставничкиот совет.

Со остварувањето на овие форми на овој модел е изразена хуманата поддршка на педагошките стручни профили кон надарените ученици за остварување на своите животни аспирации, стил односно давање шанси за прогресивен напредок на науката, уметноста, информатичките процеси и развој.

Од изложеново може да се резимира дека училишната акцелерација како модел на педагошко водење на надарените ученици е сложена педагошка појава која треба да се третира, реализира, следи отворено, при што да се изнајдат и иновираат повеќе патишта на акцелерирање на надарените ученици што ќе им помогне на нивниот индивидуален максимум, а тоа е длабок, хуман, општествено – корисен подвиг.

Резиме

Училишната акцелерација е познат модел на педагошко водење кој овозможува оптимална и значајна шанса за развојот на надарените ученици. Овој модел имплицира забрзано напредување и завршување на задолжителното основно образование за пократок временски период.

Суштинската акција на училишната акцелерација е на надарените ученици да им се овозможи побрзо напредување по свое темпо, можности, способности, ритам, интереси, мотивација, сопствена слика за себе. Со ова се остварува дидактичкиот принцип на индивидуалаизација во наставата – почитување на индивидуалните разлики меѓу учениците во наставата од аспект на нивната психофизичка развиеност, темпо на работа, можност за деблокадно оригинално усвојување на знаењата.

Можноста за училишната акцелерација е озаконета.

Моделите на училишна акцелерација се:

- забрзано напредување на надарените ученици во системот на одделенска настава;
- забрзано напредување на надарените ученици во системот на предметна настава.

Во овој контекст овие модели аналитички се елаборирани во трудот.

Клучни зборови: училишна акцелерација, надарени ученици, модели на училишна акцелерација.

Литература:

- Арнаудова, В., Ачковска-Лешковска, Е. (2000). Надарено дете. Скопје: Филозофски факултет
- Ачковска, - Лешковска, Е. (2009). Надареност. Скопје: Филозофски факултет
- Крулј, Р. (2000) . Даровити ученици и школска акцелерација, во Зборник 6. Вршац: Виша школа за образовање васпитаџа.
- Радевска Н. (1995). Училишната акцелерација како форма на работа со надарените ученици во основното училиште. Скопје: Просветно дело, бр. 2
- Стојановска, В. (1995). Акцелерација на учениците во основното училиште. Скопје: Гоцмар
- (2008) Закон за основно образование. Скопје: Службен весник на РМ, бр. 103
- Winner, E. (1996). Gifted Children: Myths and Realities. New York: Basic Books.
- http://www.gifted.uconn.edu/3_summers/pdf/srbcss.pdf

Елена Ачковска Лешковска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

ОБРАЗОВНИТЕ ИМПЛИКАЦИИ НА ТЕОРИЈАТА ЗА ПОВЕЌЕСТРАНИ ИНТЕЛИГЕНЦИИ НА Х.ГАРДНЕР

Апстракт

Овој труд се однесува на основните концепти и критиката упатена кон теоријата за повеќестрани интелигенции (ПИ), како и на искуствата од нејзината примена во образовната практика.

Американскиот психолог Хауард Гарднер во 1983 година предложил модуларно видување на умот, кое се заснова на постоење на седум интелигенции, наспроти еднодимензионалниот IQ концепт. Изворно, теоријата опфатила седум примарни интелигенции кои се поврзани со седум релативно автономни мозочни системи, а тоа се: лингвистичка, логичко-математичка, спацијална, музичка, телесно-кинестетичка, интерперсонална и интраперсонална. Понатамошните истражувања на Гарднер и неговите колеги укажале дека во теоријата можат да се вклучат и други видови интелигенции. Така, тој заклучил дека природонаучната интелигенција заслужува да ја дополни листата со првично предложените седум интелигенции.

По публикувањето на Гарднеровата концепција за повеќестрани интелигенции, психолозите, истражувачите и практичарите од областа на образованието, особено оние од САД, ја преиспитувале нејзината валидност и практичните импликации. Наспроти големата популарност, сè повеќе биле упатувани и критички забелешки. Било забележано дека не постои силна емпирска поткрепа за ефикасна примена на ПИ во образовната практика, ниту дека сите интелигенции се навистина подеднакво значајни. Во образложение на своите идеи Гарднер нагласува дека оваа теорија нуди пошироко гледање на образованието, развој на локални и флексибилни програми и индивидуализиран приод во наставата, каде секој ученик ќе може да ги покаже своите силни страни. Во прилог на позитивните реакции, во трудов е прикажано акциското истражување спроведено од Акоста, кое потврдilo дека наставата базирана на Гарднеровите идеи го подобрува училишното постигнување.

Клучни зборови: ПОВЕЌЕСТРАНИ ИНТЕЛИГЕНЦИИ, Х.ГАРДНЕР, ТЕОРИЈА, КРИТИКА, ОБРАЗОВНИ ИМПЛИКАЦИИ

Гарднеровата теорија за повеќестрани интелигенции

За време на доминацијата на психоматрискиот приод во психологијата, преовладувало гледиштето дека интелигенцијата е унитарен концепт, дека главно е детерминирана од наследството и дека може најдобро да се измери преку тестови кои резултатот го претставуваат преку коефициент на интелигенција (IQ). Во почетокот на 80-тите години од XX век, американскиот психолог Хауард Гарднер ја ставил под сомнение исправноста на овој концепт и ја промовирал теоријата заснована на премисата дека интелигенцијата на секоја индивидуа е композит од повеќе „интелигенции“, регулирани од независни оперативни системи во мозокот. Со оглед на големата популарност што ја доживеала првичната концепција на Х.Гарднер за седум интелигенции, како и достапноста на бројни извори во кои тие се дефинирани (Gardner, 1983, 1991, 1993; Armstrong, 1994; Ачковска-Лешковска, 2002), овде сосема накусо ќе биде даден нивниот опис.

Лингвистичката интелигенција се однесува на сензитивноста за разбирање и употреба на јазикот во орална или пишана форма, на способноста за учење странски јазици, како и на способноста за вербално помнење.

Логичко-математичката интелигенција ја вклучува способноста за логичка анализа на проблемите, за научно истражување и за оперирање со математички поими.

Спацијалната интелигенција ја опфаќа сензитивноста за форми и бои во смисла на нивно препознавање, дискриминација и употреба, како и способноста за просторна ориентација.

Музичката интелигенција се однесува на способноста за изведување, компонирање и естетско вреднување на музиката, во чија основа лежи потенцијалот за препознавање и разликување тонови и ритми.

Телесно-кинестетичката интелигенција е способност за координација на телесните движења, што најчесто се манифестира како вешто танцување или изведување на спортски активности, но и како мануелна спретност и успешно користење на говорот на телото.

Интерперсоналната интелигенција вклучува способност да се разберат намерите, желбите и чувствата на другите луѓе, што е предуслов за успешно социјално живеење и тимска работа.

Интраперсоналната интелигенција е способност за разбирање на сопствените потреби, интереси, силни и слаби страни, како можност за успешна себепромociја и задоволство од животот и работата.

Според Гарднер (1983), првите две интелигенции се обично високо вреднувани и поттикнувани во училиштата, следните три се поврзани со уметностите и вештините, а последните две се персонални. Секој човек ги поседува сите седум, но во различен степен, така што секоја индивидуа е уникатна во поглед на нивното интегрирано функционирање, односно има различен профил на интелигенции. Во сите активности во животот, па дури и најсекојдневните, се вклучени повеќе интелигенции кои дејствуваат кооперативно. За развојот на секоја од нив, важна

улога игра поттикнувањето, богатата средина, стимулативната настава. Конечно, во рамките на секоја интелигенција постојат многу начини за нејзино манифестирање.

Понатамошното истражување на Гарднер и неговите приврзаници ја отворило можноста за постоење и на други интелигенции: природонаучна, духовна, егзистенцијална и морална. Авторот заклучил дека природонаучната интелигенција заслужува да се додаде на оригиналната листа од 7 интелигенции, и ја определил како способност да се препознаваат и категоризираат животните, растенијата, минералите, но и предметите од животната околина кои се создадени од човекот. Содржината на другите предложени интелигенции сè уште не е толку јасно конкретизирана заради нивната комплексност, односно занимавањето со повеќе филозофски прашања за животот. Следниов извадок недвојбено укажува на важноста што Гарднер му ја придава на највисокото остварување на човековата природа: „Сакам моите деца да го разберат светот, но не затоа што тој е фасцинантен, ниту затоа што човечкиот ум е љубопитен. Сакам да го разберат за да можат од него да направат подобро место за живеење. Знаењето не е исто што и моралноста, но треба да разбереме ако сакаме да ги избегнеме минатите грешки и да се движиме во продуктивна насока. Важен дел на тоа разбирање е знаењето кои сме и што можеме да сториме... На крај, мораме да го синтетизираме нашето знаење за нас самите. Од изведбата на тоа разбирање од страна на нас, како човечки суштества, зависи дали овој несовершен свет ќе го подобриме или ќе го направиме полош.“ (Gardner 1999, 180-181).

Критика на теоријата за повеќестрани интелигенции

Публикувањето на Гарднеровата теорија, како нова парадигма во когнитивната психологија, наишла на мноштво позитивни и негативни реакции, како од психолошките научни кругови, така и од стручните лица инволвирани во образованието. Во одбарана на својата теорија Гарднер наведувал аргументи, иако е обвинуван дека е пристрасен бидејќи се однесува селективно кон студиите и ги објавува само оние резултати кои одат во прилог на неговата теорија, а ги премолчува оние кои ја ставаат под сомнение нејзината валидност (Sternberg, 1999). Од бројните прашања околу кои се развила научна дебата, овде на кусо ќе бидат презентирани порепрезентативните:

1. Гарднеровите идеи повеќе се засновани на спекулација и интуиција отколку на резултати од емпириски студии. Повеќе критичари истакнуваат дека до сега нема емпириска студија која во целост би ја потврдила теоријата, па дури и нејзината примена во образованието не се темели на ригорозна проверка на ефикасноста (Sternberg & Sternberg, 2009). Во одбарна, Гарднер тврдел дека стотици студии биле ревидирани во процесот на настанување на теоријата и интелигенциите биле идентификувани врз основа на наодите од неврологијата, психологијата, антропологијата и другите сродни дисциплини. Понатаму, легитимноста

- на теоријата е ставена под сомнение затоа што нема специфични тестови кои ги мерат седумте интелигенции (Smith, 2008). Гарднер укажува на ограничувањата на психометрискиот приод од типот на хартија и молив во мерењето на интелигенцијата. Психометријата е само една техника на ментално мерење, која тој не ја преферира затоа што води кон етикетање. Затоа, тој предлага интелигенциите да се испитуваат со различни приоди кои ги вклучуваат нивните суштински компоненти. Така, на пример, спацијалната интелигенција може да се испита со задачи како снаоѓање во непознат простор, решавање апстрактна сложувалка и конструирање тридимензионален модел на сопствената куќа.
2. Гарднеровата теорија не претставува ново размислување за повеќестраниот конструкт на интелигенцијата. Како аргумент се изнесува теоријата на Л. Терстон кој уште 1938 година идентификувал седум примарни ментални способности кои лежат во основата на сите интелектуални активности. Според Морган (Morgan, 1996) Гарднеровите интелигенции е подобро да се опишат како когнитивни стилови, а Р. Стернберг предложил тие да се означат како таленти (Sternberg, 1988). Стернберг ја нагласува квалитативната разлика меѓу овие два конструкта укажувајќи дека интелигенцијата е општа и неопходна за нашето функционирање, додека талентите се специјализирани.
 3. Сите интелигенции немаат иста важност и вредност. Наспроти тезата на Гарднер дека сите интелигенции се подеднакво важни, иако во различни култури повеќе се вреднуваат различни интелигенции, критичарите се сомневале во нивната изедначена вредност. Во тој контекст, Р. Стернберг (Sternberg, 1988) го поставил прашањето дали еден возрасен без слух и чувство за ритам или со некоординирани физички движења е ментално ограничен исто како и оној кој не ги развил вербалните вештини?

Примена на Гарднеровата теорија во образовната практика

Покрај придонесот во когнитивната психологија, Гарднер (1993) не ја превидел ни можноста неговите идеи да најдат примена во образованието. Како добар познавач на традиционалното образование, особено во САД, тој бил свесен дека тоа е обликувано во согласност со мисијата секоја индивидуа во едно општество да стекне склоп од основни знаења и вештини кои ќе и овозможат успешно интегрирање во општеството. Токму заради тоа, традиционалното образование се заснова на идентичен курикулум за секој ученик од исто образовно ниво и насока, исти наставни методи и исти стандардизирани начини на оценување. Критикувајќи го овој приод на униформност, Гарднер ја нагласува потребата од промена на американската образовна политика кон индивидуализиран приод. „Според мене, американското образование се наоѓа пред пресврт... Мојата анализа на научните докази индицира дека како политика

треба да се движиме во насока на образование во чиј центар ќе биде индивидуата.“ (Gardner, 1993, 68).

Во образложение на своите идеи, авторот нагласува дека теоријата на повеќестрани интелигенции нуди:

Пошироко гледање на образованието. Земајќи предвид дека учениците учат и мислат на различни начини, наставниците треба да користат наставни методи и техники кои ќе ги задоволат потребите на сите ученици, а не само на оние со развиени лингвистички и логичко-математички способности.

Развој на локални и флексибилни програми. Идејата за повеќестрани интелигенции (ПИ) не е компатибилна со практиката на создавање универзални и детализирани курикулуми, планирани надвор од непосредниот училишен контекст. Не може да се воспостави атмосфера на ПИ, која се темели на длабоко разбирање, перформанса, истражување и креативност, ако курикулумот е премногу ригиден или ако постои само еден начин на оценување.

Согледување на моралноста. Училиштето не е место каде само се стекнуваат знаења и вештини. Мора да разбереме како интелигенцијата и моралноста соработуваат за да се создаде свет во кој повеќето индивидуи ќе сакаат да живеат.

Набрзо по публикувањето, новата концепција на Гарднер наишла на голем интерес од страна на теоретичарите на образованието, творците на образовни политики и практичарите, особено во САД (Smith, 2008). Таа им помогнала да ја преиспитаат својата работа и да ги прошират видиците надвор од доминантните дискурси на курикулум и тестирање. Некои училишта во САД ги структурирале своите курикулуми во согласност со клучните принципи на Гарднеровата теорија. Пионер во таа насока било едно училиште во Индијанополис (Key School, Indianapolis), а во 1988 година трансформација доживеало и едно училиште во Сент Луис (New City School, St. Louis). Главната промена се состоела во:

Фокусирање кон индивидуализиран приод во наставата, односно паралелки со мал број ученици (однос наставник-ученик во сразмер 1:13). Гарднер ја критикувал традиционалната улога на наставникот како доминантна фигура во училницата кој предава фронтално, нудејќи им на учениците информации коишто треба да ги меморират и репродуцираат. Во индивидуализираната настава наставникот треба да ги препознае потенцијалите, потребите и интересите на секој ученик. Ако учениците се занимаваат со активности кои се компатибилни со нивните индивидуални способности и интереси, се менува и концептот на дисциплина и управување со класот. На тој начин се создава атмосфера во која учениците се помалку конфузни, фрустрирани или апатични, а наставникот нема потреба да се служи со трикови за да ја одржи работната дисциплина.

Примена на наставни техники со кои секој ученик ќе може да ги покаже своите силни страни во разбирањето на содржините и нивното интерпретирање. За таа цел, наставникот треба да располага со широка палета на наставни техники, погодни за поттикнување на секоја од интелигенциите. Тоа овозможува секој ученик, барем од време на време, да добие можност да учи на начин кој најдобро му/и одговара.

Нетрадиционален курикулум, во кој се вклучени предметите: природни науки, шпански јазик, библиотекарство, музика и движење, визуелна уметност, сценска уметност, компјутерска наука, физичко воспитување. За разлика од традиционалната настава, во која содржините се строго издвоени во одделни предмети, овде се препорачува интердисциплинарен приод, односно изучување на една тема гледано од различни аспекти. На овој начин се овозможува училиштето да се доближи до секојдневниот живот, односно да се практикуваат различните интелигенции во реален животен контекст.

Врз основа на наведените описи, можат да се резимираат 4 главни линии, кои ја одразуваат филозофијата на Гарднеровата теорија, применета во образовната практика.

Учениците не треба да се прилагодат на барањата на училиштето, туку училиштето треба да ги земе предвид потребите и потенцијалите на учениците.

Наставата треба да е ориентирана повеќе кон процесот отколку кон содржината.

Образованието треба да се темели на ситуации од реалниот живот.

На часот фокусот треба да се става на ученикот, а не на наставникот, со што се менува и концептот на дисциплина и управување со класот.

Пример на акциско истражување во училишната практика базирано на Гарднеровата теорија

Дали примената на Гарднеровата теорија во училишната практика се покажала ефективна? За да се даде одговор на ова прашање, во САД се направени низа емпириски истражувања кои го испитувале влијанието на наставата базирана на Гарднеровите идеи во однос на училишното постигнување (Armstrong, 1994). Овде ќе бидат презентирани резултатите од едно акциско истражување, спроведено од страна на Акоста во 1998-99 година во училиште од едно предградие на Чикаго, Илиноис, (Acosta, M.R., 1999, <http://www.thewritingtutor.biz/articles/MI-discussion-findings3.php>).

Целта на истражувањето била да се утврди дали примената на наставни техники, засновани на филозофијата на повеќестраните интелигенции, може да ги подобри академските постигнувања и да ги направи попозитивни ставовите на учениците кон училиштето, особено кон наставата по англиски јазик и литература. Учесници во истражувањето биле 36 ученици од 10-ти клас, кои во однос на социо-економскиот статус припаѓале на средна до високо средна класа. Најнапред, со примена на 5-то степен скала од Ликертов тип, бил измерен ставот на учениците кон училиштето и наставата по англиски јазик, како и кон основните концепти на Теоријата за повеќестрани интелигенции. Потоа учениците добиле задача да извршат анализа на поетската творба „Во метро“ врз основа на дотогашното знаење од литература. Во продолжение, на еден час ги изучувале основните концепти на теоријата на Гарднер, а следните 6 недели биле вклучени во изведување 4 различни видови активности: мини истражувачки проект, пишување есеи, креирање сценарио

и изведување драматизации. По изминувањето на предвидениот период, учениците пополнувале прашалник со 21 тврдење, со кој се испитувало нивното разбирање на теоријата за повеќестрани интелигенции и нивното задоволство од учествувањето во наставни активности кои се базираат на таа теорија. Потоа учениците повторно требале да ја анализираат стихотворбата „Во метро“, но сега вклучувајќи ги и новостекнатите сознанија. На крај, биле споредувани нивните оценки добиени пред и по шестнеделниот период на вклучување на новите наставни техники.

Резултатите од истражувањето ја потврдиле хипотезата дека четирите наставни активности, изведени во духот на Гарднеровата теорија, ги подобриле постигнувањата на учениците во англиски јазик и литература и придонеле нивниот став кон овој предмет да стане попозитивен. На почетокот од студијата учениците имале слабо развиена вербална и логичко-математичка интелигенција. По нејзиното завршување, тие не само што покажале значително подобрување во аналитичкото мислење и вештините за пишување, туку за речиси 50% кај нив зајакнала некоја од „нетрадиционалните интелигенции“ (телесно-кинестетичка, интраперсонална, спацијална). За само 6 недели тие успеале да преминат од буквална кон инференцијална анализа на литературата бидејќи имале можност да постигнат успех на различни начини, користејќи различни интелигенции.

Акоста заклучила дека позитивната страна на наставата базирана на Гарднеровата теорија е што учениците гледаат на училиштата како на место каде што сите можат да се експонираат себе си, а не како место каде што само некои ученици се перцепираат како „паметни“, иако некои критичари на ваквиот приод му забележуваат дека кај учениците создава лажно чувство за компетентност.

Литература:

- Acosta, M.R. (1999). Multiple intelligences action research. Подигнато на 4 април 2011 од <http://www.thewritingtutor.biz/articles/MI-discussion-findings3.php>
- Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria: ASCD.
- Ачковска-Лешковска, Е. (2002). Гарднеровата теорија на интелигенцијата и нејзината импликација во наставната практика. Годишен зборник на Филозофскиот факултет во Скопје, Книга 55, 79-103.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1991). The unschooled mind: How children think, and how schools should teach. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. Roper Review 18, 263-270.
- Smith, M. K. (2008). Howard Gardner, multiple intelligences and education. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.
- Sternberg, R. J. (1988). The Triachic Mind: A New Theory of Human Intelligence. New York, Penguin Books
- Sternberg, R. J. & (1999) Successful Intelligence: finding a balance. Trends in Cognitive Science. Vol.3, No 11, 436-442
- Sternberg, R. J. & Sternberg, K. (2009). Cognitive psychology. Wadsworth: Cengage Learning

Elena Achkovska Leshkovska

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

THE EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF HOWARD GARDNER'S MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY

Abstract

This article deals with the basic concepts and criticisms of the Theory of multiple intelligences (MI), as well as the use to which it has been put by educators.

American psychologist Howard Gardner in 1983 suggested modular view of the mind, based on existence of seven intelligences as opposite to unitary IQ concept. The original theory referred to seven primary intelligences that are related to seven relatively autonomous brain systems: linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinaesthetic, interpersonal and intrapersonal. Subsequent research and reflection by Gardner and his colleagues has looked to other possible intelligences for inclusion. He has concluded that naturalist intelligence merits addition to the list of the original seven intelligences.

Since Gardner's conception of multiple intelligences (MI) was first published, psychologist, researchers and educators, especially in USA, have questioned its validity and explored the practical implications. Along with the expanding popularity, there has been a growing body of writing critical of the theory. It was noted that there is no strong empirical support for effective implementation of MI in educational practice, nor that all intelligences are really equally important. Gardner stresses that the theory offers a broader view of education, the development of local and flexible programs and individualized approach to teaching, where each student will be able to show his/her strengths. In addition to positive reactions, action research conducted by Acosta is shown, confirming that MI based teaching improves school achievement.

Key words: MULTIPLE INTELLIGENCES, H.GARDNER, THEORY, CRITIQUE, EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Vanja Manitašević
Regional Teacher Training Centre
Republic of Serbia

Jelena Anđelković
Regional Teacher Training Centre
Republic of Serbia

Branislav Randelović
Regional Teacher Training Centre
Republic of Serbia

EMPOWERMENT OF TEACHERS FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN

Abstract:

In the creation of the gifted individual the most important role, apart from natural talent, is usually attributed to the environment. For recognition and development of the talent, the role of the school is very important, i.e. teachers, who are capable of recognizing the gifted child and knowing how to deal with them in order to develop their abilities. This article analyzes the attitude of the teachers towards this topic, their training for the work with gifted children, as well as their readiness to be engaged within the framework of the regular and additional educational process and to continuously improve in that direction. The obtained results are interesting and applicable, and they are presented and interpreted in the body of this article.

Key words: TALENT, SUPPORT, CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS, ACCREDITED PROGRAMS, STIMULATING ENVIRONMENT, MENTORING, PROMOTION OF THE ACHIEVEMENTS OF GIFTED CHILDREN.

1. Introduction

The scientific research of the term “gifted” shows that this issue is not solely a subject of education but is also a very significant social development issue. The problem of ability is complex and hardly conceivable, while the available research techniques for its measurement are unreliable. The term “gifted” is not sufficiently operationalized to help us in the teaching and education process, and it neither refers to intelligence nor to creativity. The intelligence is measured by tests and can not be identified as talent which is much more complex behavior. Their gifted nature includes both intelligence and creativity,

and something more. The basic request of the contemporary world in the education of the gifted students is, first of all, development of the complete character of the gifted student.

2. Educational policy for gifted students in serbia

Certain systematic solutions meant to support and develop gifted students in Serbia have been in existence since the 60-ies of the previous century. In 1966 the first specialized school for gifted students in the field of maths was opened in Belgrade – the Mathematical Gymnasium, Belgrade.

The 70-ies marked the beginning of supporting the gifted students and stimulation of their creativity by introduction of special forms of work: additional work, extracurricular activities, competitions, rewarding students' achievements, as well as earlier school enrolment for the possibility of a further educational level. The more precise provisions on gifted students were incorporated in corresponding laws in 1972 (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 1972; Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, 1972*).

However, the real basic reform orientation and novelties were incorporated after the beginning of the XXI century, through the appropriate laws and rules (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003; Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2004; Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005a*). The adoption of the Rule Book (*Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005a*) was meant to set the standards of knowledge and skills that would be requested from the teachers, as a basis for better quality of the teachers' work with children and with the gifted children.

The question is whether the offered solutions provide sufficient conditions to support the optimal development of the abilities and creativity of students, or if such an aim can be achieved in another way, with certain specializations for the work with gifted students (Tomikj, 2010).

The educational reform initiated in 2001 comprised alterations in the system, organization, content and manner of work. The new laws were adopted in elementary and high school education, the national curriculum was defined, the individual capacities were promoted, as well as the affinities and needs of the students, teachers and schools. The support for the gifted students comprised possibilities for them to be educated in separate schools and classes, to be more variants and accelerations that are supposed to provide shortening of schooling, and enhancement implying that the gifted students are engaged more and learn faster than the rest of the students within the framework of the regular school and regular curriculum (Tomikj, 2010).

The research results and experiences from schools point to the fact that there is no best solution for the work with the gifted students and that the optimal solution lies in the combination of enrichment of teaching and acceleration (Maksikj & Bojanovikj-Dzurishikj, 2004). The last educational reform was supposed to stimulate both teachers and students aiming to increase the quality of teaching, learning and acquiring of knowledge with respect to the age, development and individual characteristics of the students.

All planned changes emphasize equality in education, which in relation to the gifted students can be defined as simultaneous support to equality and excellence. The Law (Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovima sistema obrazovanja i vaspitanja, 2004) stipulated specialized gymnasiums and the possibility to make experiments in order to investigate new contents of educational programs and organizational novelties, while the conditions for earlier school enrolment were also envisioned.

The competences expected from teachers are the creation of stimulative learning situations; communication and interaction with students, colleagues and local community; taking responsibility for planning, programing and managing the teaching process; monitoring the students' progress, planning and evaluation of their own work; and continuous professional development. For the development of the competences it is necessary to establish the complete and coordinated system of professional development of teachers from the initial education, to the introduction of the teacher' job, up to their continuous professional development (Tomikj, 2010).

The Rule Book (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005b) defines the standards that the teacher has to satisfy in order to perform the best in their work in school, i.e. to create a stimulating environment for learning and development, to adapt the requirements to the developmental level of the students and to the styles of learning, to apply the individual approach to the students in the educational process, to monitor the individual efforts and progress of students, to support the students' initiative and motivation for work and spontaneous investigation, to respect the initiative and freedom of thinking, expression of personal opinion, attitudes and beliefs of students. The educators are obliged to know how to identify the gifted students.

In general, the legal solutions in the Republic of Serbia enable the establishment of a stimulating environment for all the students. The gifted students are mentioned as a special category in the Rule Book, but it is still an open issue as to how the school, within the framework of the consistently conducted principle of equality, can provide the corresponding development and progress to the gifted students (Tomikj, 2010).

3. The strategy of work with gifted students

Today, the issue of specific educational needs of gifted students, with special forms of educational work, is treated differently worldwide as well as in Serbia. In some European countries special schools and clubs are formed, and competitions for young talents in the fields of science, technology, art and sports are organized. In Austria, Germany and Holland special classes for gifted students, as well as centers for talents and research stations, camps, associations and funds are formed, while in the northern part of Europe the prevailing opinion is that the gifted students should not be separated, regardless of the needs of the community and their achievements because of the consequences on the social and emotional development of those students, which is why the task of the school is to provide maximum assistance to the development of each student.

Segregation, acceleration and enrichment of teaching have been both confirmed or disputed in research work, i.e. their advantages and disadvantages have been noticed. In Serbia and in the world there are special forms of gifted student schooling (for maths and language talents and those talented in fine arts, music or ballet), as well as special programs, research stations, centers for talents, clubs, associations, etc. (Tomikj, 2010).

Early recognition and stimulation of children's abilities is a field that is gaining more and more significance. Special attention is paid to the education of educators, teachers and professors up to the postgraduate level, and even further. The continuous education through seminars and workshops, and the organization of the enriched programs for the earliest years of the gifted children's life onwards is not only of developing but also of preventive character.

The teacher is one of the most important and determining factors in the educational process, especially in the early identification and work with the gifted students. The role of the teacher, which has changed within the last years, is to increase the motivation of the students and to develop skills or strategies that will enable a positive learning environment. In recent years, attention is paid to the technique of learning, instead of the teaching technique. This is why the motivational strategies have to be individual and changed frequently.

The teacher has to take special care of the needs of the gifted students. Their role is determined as a person who understands and accepts gifted students, encourages them to face the challenges – to explore, debate and discuss, to broaden their horizons. In addition, the role of the teacher is reflected in the system of supporting development of self-consciousness, a quest for knowledge and aspiration to reach maximum results (Avramovikj & Vujachikj, 2009). The success of this role is directly connected to the characteristics of the teachers working with gifted students.

Teachers working with gifted students have to be highly qualified, have good knowledge of the subject and an open and flexible mind, and work on personal and professional specialization (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005). The goal of this research is to see how the teachers understand their role in working with gifted children and how well they are trained.

4. Catalogue analysis

In Serbia, the Rule Book (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005) defines that the constant training and education of the teachers, tutors and professional assistants is to be carried out by special programs that can be compulsory or optional and are to be found in the Catalogue of Continuous Professional Development, published by the Institute for the Promotion of Education. The Catalogue represents an annual "offer" of the Government to the teachers enabling them to plan their professional development.

In 2011, a team of experts from the Regional Center for Professional Development of Educators in Niš started an extensive and broad analysis of the seminars offered for the work with talented and gifted children, weighing the last four catalogues of accredited programs for professional development (2007-08, 2008-09, 2009-10, 2010-11). The aim was to acquire information on who and how worked with the talents, and whether the society cared enough to train teachers on how to deal with the future elite members of the society. The results are shown in Table 1.

Table 1. Representation of the accredited programs for the work with talented and gifted children in the Catalogue of Continuous Professional Development

Catalogue	Total number of programs (1)	Programs for work with children with special needs (2)	Programs for work with gifted children (3)		Share in catalogue in % (3)	Share in catalogue in % (2)+(3)
			Compulsory	Optional		
2007/08	360	15	9		0,066%	0,025%
			4	5		
2008/09	571	23	8		0,054%	0,014%
			1	7		
2009/10	840	46	12		0,069%	0,014%
			3	9		
2010/11	826	53	10		0,076%	0,012%

The offer of seminars in Serbia is pretty diverse and in various ways can satisfy the professional needs of teachers for work with children in general, as well as with gifted children.

These results were presented by the team of experts from the Regional Center at the Third International Conference of Nurturing Talents titled “In Service of Talent” in Kanjiža – February 25-27, 2011 (Andzelkovikj et al., 2011).

5. Research

This article was for us the starting point and motive to deal more deeply with the topic of teachers’ competencies to work with the gifted and talented students, not only theoretically but also, as fieldwork – in schools.

The commitment to the topic and type of our further investigation was initiated by the social actuality and unexplored issue of work with gifted children. The choice of the pedagogic issue for this investigation was influenced by a number of factors that do

not appear separately but in interaction. The most important is the one related to the needs derived from the practice. Besides the social implications in this field, the social actuality of this issue derives from the fact that the world is undergoing intensive reform processes and a metamorphosis of the educational systems not only in organizational and programming but also in teaching content.

The subject of investigation is the current status in the schools of Niš in the field of work with gifted students in the regular teaching process. The primary goal of investigation was the need for support in the work with gifted students by the people working in schools. The secondary goal was to determine the most required support.

In our investigation we started from the main hypothesis; that there is a need for the special support of people working in schools in the work with gifted children. As an instrument of investigation we used a questionnaire containing 11 questions for interrogation of the main hypothesis. The specimen of research was employees in 11 schools from the territory of the city of Niš (8 elementary schools and 3 high schools). The questionnaire was filled by 457 examinees, which represents 15% of the total number of employees in the schools of the city of Niš, making this research valid for this area.

6. Results

By application of the research instrument (questionnaire) the results received are shown in Table 2.

Table 2. The research results in 11 schools from the territory of the city of Niš

Question	Answers	Nmb. of examinees	%
1. Do you have any experience in work with gifted children?	a) yes	392	85,78
	b) no	64	14,00
2. Do you think you have enough support for work with gifted children?	a) yes	178	38,95
	b) no	248	54,27
3. What kind of support do you lack in your work with gifted children? (you can circle more than one answer)	a) special office in school	55	12,04
	b) separate time	284	62,14
	c) colleagues help	49	10,72
	d) parents' help	75	16,41
	e) special training for identification of gifted children	82	17,94
	f) special training for work with gifted children	169	36,98
	g) material assets	274	59,96
	h) special teaching aids	271	59,30

4. In your opinion, what is the role of the school in development of the ability potentials?	a) the most important	83	18,16
	b) important	197	43,11
	c) equally important as the role of other factors in society	181	39,61
	d) insignificant	2	0,44
5. In your opinion, what are the best incentives to gifted students for the development of their potentials?	a) special time dedicated to work with them	296	64,77
	b) material assets	76	16,63
	c) special teaching aids	109	23,85
	d) prizes, awards	267	58,42
	e) other _____		
6. Do you consider that the role of extracurricular activities is important in the development of students' abilities?	a) yes	435	95,19
	b) no	16	3,50
7. What are the current possibilities in the development of the ability potentials within the framework of the existing educational system?	a) none	37	8,10
	b) bad	246	53,83
	c) good	158	34,57
	d) excellent	11	2,41
8. Is special legislation necessary to settle the issues related to education of the gifted students?	a) yes	358	78,34
	b) no	86	18,82
9. Have you attended any of the accredited seminars dedicated to the training for work with gifted children?	a) yes	91	19,91
	b) no	360	78,77
10. In case you have attended any of accredited seminars dedicated to the training for work with gifted children, have you applied the acquired knowledge in your work?	a) yes	87	19,04
	b) no	86	18,82
11. In case you have attended any of accredited seminars dedicated to the training for work with gifted children, has it helped you in your work?	a) yes	87	19,04
	b) no	82	17,94

The received results are picturesque enough and enable generalization and illation, giving recommendation and explanation important for the practice. It is noticeable that the teachers need the support in the work with gifted children.

The majority consider that prizes and awards play an important role in the stimulation of abilities. Everybody sees the role of the extracurricular activities as very important in the work with gifted children.

The possibilities in the development of abilities within the existing educational system in Serbia were evaluated as good by the majority of examinees, while not such a

small number of them evaluated them as excellent. More than 70 % of the examinees think that this area has to be regulated by law.

More than half of the examinees think that they need training in identification and in the work with gifted students, while only 20 % of them have attended the seminars related to this field.

Almost all that have attended any kind of training have applied the acquired knowledge in practice and think that it has helped them in their work. Out of all the mentioned, we derive the conclusion that it is necessary to organize a large number of trainings in the work with gifted and talented children in our region.

7. Conclusion

The received results are picturesque enough and enable generalization and illation, giving recommendation and explanation important for the practice. It is noticeable that the teachers need the support in the work with gifted children. Undeniably, there is a wish to work more with the gifted students, while the majority think they need separate time, and the material assets are considered to be a very important factor.

References

- Andzelkovikj, J., Ranchikj, V., Panchikj, V., & Randzelovikj, B. (2011). Analiza zastupljenosti akreditovanih programa vezanih za rad sa talentovanom decom. Zbornik radova, III međunarodna naučna konferencija o negovanju talenata, 25-27 Feb. 2011, Kanjiža.
- Avramovikj, Z., & Vujachikj, M. (2009). Odnos nastavnika prema darovitim učenicima. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksikj, S., & Bojanovikj-Dzurishikj, M. (2004). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih izazov savremenom svetu. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. (2005a). Službeni glasnik Republike Srbije, HH/05.
- (2005b). Službeni glasnik Republike Srbije, 22/05.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. (2005). Službeni glasnik Republike Srbije, HH/05.
- Tomikj, O. (2010). "Uticaj sredinskih činilaca na kreiranje strategije podsticanja razvoja darovitosti kod učenika." Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, ACIMSI.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovima sistema obrazovanja i vaspitanja. (2004). Službeni glasnik Republike Srbije, HH/04.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2003). Službeni glasnik Republike Srbije, HH/03.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, čl. 32. (1972). Beograd.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, čl. 25. (1972). Beograd.

Вања Манитасевиќ

Регионален центар за обука на наставници
Република Србија

Јелена Ангелковиќ

Регионален центар за обука на наставници
Република Србија

Бранислав Рангеловиќ

Регионален центар за обука на наставници
Република Србија

НАДМОЌНОСТ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА РАБОТА СО НАДАРЕНИ ДЕЦА

Апстракт

Во создавањето на надареното лице, најзначајната улога, освен природниот талент, обично ѝ припаѓа на средината. Во однос на препознавањето и развојот на талентот, голема улога игра училиштето, односно наставниците, кои се способни да го препознаат надареното дете и да работат со него за развивање на неговите способности. Оваа статија го анализира ставот на наставниците кон оваа тема, кон нивната обука за работа со надарени деца, како и кон нивната подготвеност да навлезат во рамката на вообичаениот и дополнителниот образовен процес и континуирано да се подобруваат во таа насока. Добиените резултати се интересни и применливи, а тие се претставени и интерпретирани во главниот дел од оваа статија.

***Клучни зборови:* ТАЛЕНТ, ПОДДРШКА, КОНТИНУИРАН РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИ, АКРЕДИТИРАНИ ПРОГРАМИ, СТИМУЛИРАЧКА СРЕДИНА, МЕНТОРСТВО, ПРОМОЦИЈА НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА НАДАРЕНИТЕ ДЕЦА.**

Наташа Станојковска-Трајковска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

Биљана Марковска

Завод за рехабилитација на деца со оштетен слух Кочо Рацин-Битола
Република Македонија

Софија Арнаудова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

Даниела Стојановска-Џинговска

Здружение на студенти и младинци со хендикеп
Република Македонија

Ристо Петров

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

ДОСТАПНОСТ НА ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА СТУДЕНТИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Апстракт

Високото образование во системот на воспитанието и образованието зазема значајно место во хиерархијата на вредностите во секоја современа држава. И покрај важноста на високото образование инклузивното образование се соочува со социјално-емоционални, економски и физички бариери.

Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ од Скопје обезбедува пристап до студиските програми на Универзитетот под еднакви услови и селекција на кандидатите за упис и на студентите со посебни образовни потреби. Факултетите при УКИМ ја ослободуваат од кофинансирање оваа категорија студенти.

Со анализа на документацијата на факултетите добивме податоци за бројот и структурата на студентите со посебни образовни потреби. Направивме и анализа на подготвеноста на факултетите за прием на оваа категорија студенти (колку се физички достапни, можностите за помош од личен асистент, толкувач на знаковен јазик, опременоста со средства и помагала кои можат да им го олеснат студирањето на овие студенти), како и поголемо вклучување на информатичките и асистивни технологии

во високото образование како дел од информатичкото општество во кое живееме.

Надминувањето на ваквите бариери ќе придонесе високото образование да стане достапно за студентите со посебни образовни потреби и ќе придонесе за подобрување на квалитетот на нивниот живот, ќе се зголеми можноста за нивно вработување и интегрирање во средината во која живеат.

Клучни зборови: СТУДЕНТИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ, ВИСОКО ОБРАЗОВАНИЕ, ДОСТАПНОСТ, БАРИЕРИ, МОЖНОСТИ, ПОТЕШКОТИИ.

Вовед

Последнава декада ја одбележува инклузивност во образованието. Инклузивно основно образование, инклузивно и веќе задолжително средно образование, а како заокружување на инклузивното образование и дел од инклузивното живеење воопшто е инклузивно високо образование. Не треба да биде привилегија за младите со посебни образовни потреби да бидат дел од нашиот образовен систем и посебна чест доколку бидат вработени соодветно на нивните способности но и компетенции стекнати во рамките на воспитно-образовниот систем.

Член 9 од Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност вели: „За да се овозможи и на лицата со инвалидност да живеат самостојно и во целост да уживаат во сите аспекти од животот, државите потписнички ќе преземат соодветни мерки за да обезбедат пристап на лицата со инвалидност, врз основа на еднаквост со другите, до изграденото опкружување, превозот, информациите и комуникациите, вклучувајќи ги технологиите и системите за информации и комуникации, како и до други капацитети и сервиси наменети за јавноста, во урбаните и руралните средини.“

„Цел на образовната политика на секоја земја е да обезбеди можности за стекнување на соодветно образовно ниво за секого и за сите возрастни групи и да осигура дека истите поседуваат знаења, вештини и ставови кои се во согласност со барањата на општеството и пазарот на трудот. Поради тоа, образованието мора да биде достапно до секој кој што живее во Република Македонија, без оглед на неговата возраст, пол, религиозна определба, етничка припадност, здравствена состојба и социјална и финансиска состојба. Исто така, образованието и обуката мора да ги поседуваат сите услови за ефикасност и ефективност за да можат да бидат во состојба на сите да им пружат доволно општо и стручно образование.“

***Можности кои им се нудат на студентите
со посебни образовни потреби***

Статутот на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ од Скопје во делот предвиден за достапност на високото образование на Универзитетот во член 210 вели: „Универзитетот обезбедува пристап до студиските програми на Универзитетот под еднакви услови и селекција на кандидатите за упис, врз принципот на рамноправност на сите кандидати, без оглед на раса, боја на кожа, пол, јазик, вера, политичко или друго убедување, етничко, национално или социјално потекло, имот, раѓање, општествена положба, инвалидност, сексуална ориентација и возраст”.

И во Статутите на Факултетите поединечно е предвидено рамноправен пристап на лицата со инвалидност. Така во член 138, став 3 од Статутот на Филозофски факултет е регулирано кои лица можат да се запишат како студенти на Факултетот: “... На вонредни студии можат да се запишат и лица кои од оправдани причини не можат да се запишат како редовни студент. Како оправдани причини се сметаат: инвалиди од втора и трета категорија, како и слепи и глувонеми лица...”

Една од бариерите како предуслов на идните студенти во Република Македонија од минатата година е надмината. Сè до минатата година наставните планови и програми обезбедуваа стручно оспособување и стручно образование во траење од три години, со што беше оневозможена непречена вертикална проодност и достапност до високообразовните установи. Оние кои имаа желба да го продолжат своето образование завршуваа четврта година како вонредни ученици во некое од редовните средни училишта. Минатата година во двата центри за образование и рехабилитација на ученици со оштетен слух и вид е воведена четврта година на по една насока, па овие ученици непречено можат да се запишат во високообразовните установи.

Истражувањето е направено во април и мај 2011 година. Податоците наведени во табела 1 се однесуваат на број, пол и степен на студии на студенти со посебни образовни потреби на факултетите во учебната 2010/2011 година.

Табела 1. Број на студенти со посебни образовни потреби и вид на оштетување по одделен факултет

Факултет	Насока	Вид на оштетување	Вкупен број по факултет
Архитектонски		оштетување на слух и телесна инвалидност	3 (2м, 1ж)
Градежен факултет			-
Земјоделски факултет		телесна инвалидност	1 (м)
Факултет за музичка уметност			-
Шумарски факултет	Дизајн на мебел	хронично заболување	1 (м)

Филолошки факултет	Италијански, Руски, Германски јазик	оштетување на слух, телесна инвалидност, хронично заболување	9 (4м, 5ж)
Филозофски факултет	Социјална работа и социјална политика, Историја со архивистика, Археологија, Социологија	оштетување на вид, телесна инвалидност, комбинирани пречки, хронично заболување	6 (3м, 3ж) + 1 (ж II циклус)
Правен факултет	Новинарство	оштетување на вид и телесна инвалидност	4м + 1 (ж II циклус)
Фармацевтски факултет		телесна инвалидност и комбинирани пречки	3 (2ж, 1м)
Стоматолошки факултет		телесна инвалидност и комбинирани пречки	2ж
Факултет за информатички науки и компјутерско инженерство	Информатика и компјутерско инженерство	телесна инвалидност	1м
Економски факултет	Економија, Менаџмент, Сметководство и ревизија, Маркетинг, Надворешна трговија	телесна инвалидност и комбинирани пречки	6 (3м, 3ж) + 2 (ж II циклус)
Природно-математички факултет	Математика, Екологија	оштетување на слух, комбинирани пречки, хронично заболување	5 (1м, 4ж)
Факултет за ликовна уметност		оштетување на слухот	3ж
Медицински факултет	Логопедија	телесна инвалидност	1ж
Педагошки факултет			-
Факултет за ветеринарна медицина			-
Факултет за физичка култура			-
			Вкупно 45 (21м, 24ж) + 4 (ж II циклус)

Со Законот за употреба на знаковниот јазик кој стапи на сила во август 2009 година во Република Македонија знаковниот јазик се признава како потполно природен начин на комуникација еднаков со говорната комуникација. Истиот Закон во член 4 вели „Глувото и глувонемото лице има право на употреба на знаковниот

јазик како странка или учесник во постапките пред државните органи, органите на локалната самоуправа, правосудните органи, јавните претпријатија, установи, агенции, фондови и други институции и организации.“

„Глувото и наглувото лице, покрај правото од став 1 на овој член, има право на употреба на знаковниот јазик и во други животни потреби по негов избор, ако глувоста претставува пречка при задоволување на на нивните потреби, но најмногу до 30 часа годишно”

Советот на град Скопје ги согледува проблемите на лицата со инвалидност и делува во рамките на своите овластувања. Во својата програма од областа на социјална, детска и здравствена заштита укажува на потребата од остварување на полесен пристап на лицата со инвалидност до училиштата и факултетите, нивно вклучување во редовниот процес и обезбедување самостојност и независност на движењето. Во соработка со Јавното сообраќајно претпријатие-Скопје и здруженија на граѓани кои ги водат и членуваат лица со инвалидност работат на координација на превозот на студенти и младинци со посебни образовни потреби од дома до училиштата или факултетите во текот на школската година, како и координација на превозот со посебно адаптирани возила за лица со потешка телесна инвалидност на кои за движење им е потребна инвалидска количка или пак се со тешки моторни пречки. Средствата за превоз на студенти и средношколци со посебни образовни потреби, како и средства за користење на адаптираното возило се издвојуваат од Буџетот на Град Скопје. Правото на повластено користење на јавниот градски превоз за лицата со инвалидност како и бесплатната годишна легитимација со придружба го остваруваат преку соодветни здруженија на граѓани организирани на подрачјето на Град Скопје. Оваа право го користат редовните ученици и студенти со оштетен вид, слух и моторни нарушувања.

При сместување во студентските домови за студентите со посебни потреби од внатрешноста се води сметка да добијат подобри соби, да бидат сместени сами во соба и да имаат сопствен тоалет. Не се работи за адаптирани соби за овие студенти туку за подобри, односно апсолвентски соби кои се на располагање во студентските домови.

Потешкотии со кои се среќаваат студенти со посебни образовни потреби во текот на високото образование:

Високото образование во ситемот на образованието и воспитанието зазема значајно место во хиерархијата на вредностите во секоја современа држава. И покрај важноста на високот образование инклузивното образование се соочува со бариери од типот на социјално-емоционални, економски и физички.

Екстерни социјални бариери се предизвикани со неприфаќање или со неможност на општеството да излезе во пресрет на потребите на лицата со инвалидност и да им дозволи рамноправно да учествуваат во животот на заедницата.

Интерните социјални бариери се предизвикани со перцепцијата на лицата со инвалидност под влијание на културолошки или идеолошки визии.

Екстерни економски бариери се предизвикани со неможност на општеството и државните установи да ги финансираат потребите на лицата со инвалидност.

Интерните економски бариери се предизвикани со неможнoста на лицата со инвалидност да се вклучат во воспитно-образовниот процес поради ограничени финансиски можности.

Екстерните физички бариери се предизвикани со непристапност или со дизајн кој не е безбеден.

Интерните се предизвикани со физички, сензорни, ментална и други попречености на личноста со инвалидност.

И покрај тоа што лицата со инвалидност ја имаат можнoста за вклучување во високото образование се соочуваат со проблем од најразличен вид. На бариери од најразличен вид наидуваат и во текот на целиот живот: архитектонски, социјални, образовни. Тие значително влијаат на степенот на нивното образование, можнoста за вработување, учество во културно-забавни, спортски и други манифестации. Сите студенти со посебни образовни потреби се сложуваат во едно, лицата со инвалидност треба да бидат третирали како сите останати, со исто почитување и права, а државата и институциите да се придржуваат на она што им е обврска пред Конвенцијата за права на лицата со инвалидност, да се погрижат овие лица да имаат еднакви можности како и сите други.

Со какви сè проблем се соочуваат студентите со посебни образовни потреби? Велат дека без помош и залагање од целото семејство, пријателите и колегите студенти не би можеле да ги завршуваат своите обврски во текот на студирањето. Најчести проблеми на кои наидуваат е потребата од личен асистент, архитектонски бариери, толкувачи на знаковен јазик, односот на наставниците и особено службите за студентски прашања, а понекогаш и непознавањето на студентите од широката популација за студентите со посебни образовни потреби.

Персоналната (личната асистенција) значи лицата со инвалидност да ја компензираат својата инвалидност на тој начин што ќе пренесат одредени задачи на друго лице. Тоа се всушност активности кои лицето со инвалидитет не може самото да ги изврши. Асистентот му помага на лицето со инвалидитет на работа, при одење во град, кога патува, му помага при комуникацијата итн. Персоналниот асистент пружа услуги само на едно лице кое укажува на своите потреби и го оспособува асистентот како да му помогне. Лицето со инвалидност само го избира и вработува својот асистент, го дефинира описот на работните задачи на асистентот, местото и времето кога би требало да бидат тие реализирани, го обучува асистентот, го насочува и контролира работата на асистентот и квалитетот на услугите.

Архитектонските бариери се најлимитирачки за студентите со моторни нарушувања. Непристапноста најчесто се поистоветува со немањето пристапни рампи до Факултетите и другите објекти. Многу малку се размислува за внатрешните бариери, лифтови, тоалети за студентите со посебни образовни потреби, држачи за рацете, аудио и визуелна сигнализација за студентите со оштетен вид или слух. Во табела 2 е даден приказ на состојбата со пристапноста и обележаноста на факултетите при УКИМ.

Табела 2. Архитектонски бариери по одделен факултет

Факултет	Влез	Лифт	Тоалет	Обележаност	Паркинг
Архитектонски факултет					
Градежен факултет					
Земјоделски факултет	√				
Факултет за музичка уметност		√			√
Шумарски факултет					√
Филолошки факултет	√	√			√
Филозофски факултет	√	√			√
Правен факултет	√	√			√
Фармацевтски факултет					
Стоматолошки факултет	√	√			√
Машински факултет		√			√
Факултет за информатички науки и компјутерско инженерство		√			√
Економски факултет	√	√			√
Природно-математички факултет					
Факултет за ликовна уметност					√
Медицински факултет					√
Педагошки факултет					√
Факултет за ветеринарна медицина					
Факултет за физичка култура	√				

Интересно е што ниту еден од Факултетите при УКИМ, како и студентските домови не располага со тоалет за студенти со посебни образовни потреби. Поголем број од Факултетите и студентските домови имаат обележани паркинг места за лица со инвалидност. Ректоратот на Универзитетот покрај ваквото обележано паркинг место е непристапен и необележан за лицата со инвалидност. Дел од Факултетите имаат пристапен влез и имаат лифтови за непречено движење во внатрешноста, дел сè уште го немаат обезбедено ова, а ниту еден од Факултетите не е звучно или сензорно обележан.

Филозофскиот факултет на кој работи и Институт за дефектологија на кој се обучуваат кадрите кои се вклучени во клиничкиот, едукативниот и социо-економскиот дел од системот на интеграција на лицата со инвалидност е физички пристапен и со

обележани паркинг места за лица со инвалидност. Факултетот и во внатрешноста располага со лифт за непречено движење на телесните инвалиди, но не располага со тоалет и звучна и визуелна сигнализација за останатите групи студенти со посебни образовни потреби. Во моментот на овој факултет студираат шест студенти со оштетен вид, моторни нарушувања и комбинирани пречки.

Правниот факултет „Јустинијан Први“ исто така нема архитектонски бариери но и свеста на професорите и соработничкиот кадар наметнала практика на достапност на предавањата во електронска форма, како и можност која им се дава на студентите за снимање на предавањата па и студентите со оштетен вид немаат големи проблеми. Веројатно и ваквата практика, а и практиката за дополнително ослободување од финансирање на последипломските студии за студентите со посебни образовни потреби само по себе наметнува присутност особено на студенти со оштетен вид на секоја година на овој факултет. Позитивното искуство и добриот однос на студентите со наставниот кадар се пренесува од генерација на генерација, како и самата природа на Правниот факултет заедно со Студиите по новинарство и Политичките студии кои се општествени науки, се пријатно место за усовршување и престој на студентите со оштетен вид.

Што треба да се направи за високото образование да биде достапно за студентите со посебни образовни потреби?

Иако декларативната подготвеност за промени на општеството е присутна и на локално и на државно ниво не може да се побие фактот дека пред сè треба да се промени свеста на сите затоа што има и морални, но и обврски кои ги наметнува меѓународната и државната законска регулатива за создавање на простор без бариери. Многу често потребата од промени за подобрување на животот и достапноста и физичка и до информации се поврзува со лицата со инвалидност. Не размислуваме дека ваквите промени се неопходни заради тоа што животниот циклус е неминовност, па и потребите кај сите се менуваат. Затоа пристапноста треба да се разгледува многу пошироко и да се размислува дека објектите информациите треба да бидат пристапни за далеку поголем број луѓе отколку што вообичаено се претпоставува. проблемот на непристапноста треба да се разгледува и како социјален и како технички проблем.

Постојат три основни принципи врз кои треба да се темелат сите проекти кои ја земаат предвид пристапноста и обезбедуваат недискриминиран пристап и употреба на просториите, објектите, предметите и услугите.

Принцип на функционалност подразбира дека примената на кое било архитектонско решение кое придонесува за совладување на така наречените архитектонски бариери, не смее на никој начин да ја намали или да и наштети на функционалноста на објектот. Почитувањето на принципот на функционалност треба да обезбеди секој од корисниците на објектот да може да го употребува непречено и во него да престојува со ист степен на комфор.

Принципот на автономност се однесува на условот корисниците со посебни потреби да можат самостојно да ги користат просторите, објектите и услугите. Ова подразбира дека тие можат да се движат и да ги обавуваат активностите во просторот

и објектите без помош од друго лице со што се обезбедува целосна автономија во нивното користење.

Принципот на безбедност подразбира дека просторот, објектите и предметите можат да се користат без притоа да постои опасност за кој било од корисниците.

Од овие три принципи произлегуваат најголемиот дел стандарди и нормативи кои овозможуваат оформување на простори кои се пристапни и кои обезбедуваат недискриминирано користење на просторите, објектите, предметите и услугите.

Заклучок

Со Конвенцијата на правата на човекот, Конвенцијата на правата на лицата со инвалидност, Законот за високо образование на Република Македонија и највисоките акти на УКИМ и Факултетите на лицата со инвалидност им се гарантира правото на високо образование. За да бидат присутни во поголем број лицата со инвалидност на високообразовните институции како предуслов треба пред сè да се надмине свеста на сите членови во општеството. Треба да се надминат предрасудите и општеството да го даде својот максимум за подготвено да ги пречека сите идни студенти со посебни образовни потреби, а на актуелните да им го подобри квалитетот на студентскиот живот, не како некаква привилегија туку како право на рамноправни граѓани на општеството во кое живееме.

Пред сè, треба да има задолжителна уредна евиденција на студентите со посебни образовни потреби на сите Факултети при УКИМ. Сите податоци да бидат достапни што и предвидува и гарантира Законот за слободен пристап до информации кој стапи на сила во септември 2006 година. Ваквата статистичка обработка на податоците и транспарентноста на Факултетите ќе овозможи да се креираат нови програми и да се развие стратегијата за вклучување во поголем број ученици со посебни образовни потреби во високото образование, како и развој на стратегијата за подобрување на условите за образование на студенти со посебни образовни потреби.

Треба особено да се внимава на пристапноста на високообразовните институции, како на влезовите така и на внатрешноста, како и обезбедување тоалети за студентите со посебни образовни потреби.

Треба да се издвојат средства за модернизирање на високото образование и обезбедување средства и помагала за студентите со посебни образовни потреби.

Да се обезбедат услови и средства за непречено движење на студентите, обезбедување пристапен превоз, обезбедување персонални асистенти, толкувачи на знаковен јазик, како и обезбедување на можноста за континуирано снимање на наставата, опремување на библиотеките со електронски лупи и компјутерски програми за потребите на студентите со оштетен вид.

Системско поврзување на сите институции кои се занимаваат со правата и можностите на студентите со посебни образовни потреби како и факултетите при УКИМ, како би се овозможил еднаков пристап на студентите со посебни образовни потреби до сите членки на УКИМ.

Користена литература

- Гоцевски Т, Гоцевски С. 2009. Образовните системи во Европска Унија. Организација, финансирање, управување. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет.
- Меденица В, Ивановиќ Л. 2011. Информатичке и асистивне технологијеу специјалној едукацији и рехабилитацији. Зборник Специјална едукација и рехабилитација. Први меѓународни скуп студената специјалне едукације/рехабилитације. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Полио плус. 2008. Пристапност. Прирачник за обезбедување непречен пристап до отворените простори и до објектите. Скопје: Полио плус.
- Статут. 2008. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Статут. 2008. Скопје: Филозофски факултет.
- Петров Р, Ѓурчиновска Л, Станојковска-Трајковска Н. 2008. Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност. Скопје: Филозофски факултет-Скопје, Институт за дефектологија.
- Закон за употреба на знаковен јазик. 2009. Скопје: Службен весник на РМ. Бр. 105.
- Петров Р. Лица со инвалидност. 2007. Професионална ориентација, оспособување и вработување. Скопје: Филозофски факултет-Скопје, Институт за дефектологија.
- Јовановски Б. Бариери-Моментална состојба и препораки за нивно надминување. 2007. Дефектолошка теорија и практика; 3-4, 71-79.
- Полио плус. Чекор напред кон еднакви можности на лицата со хендикеп. 2006. Скопје: Полио плус.
- ОН. Конвенција за правата на лицата со инвалидност. 2006

Natasha Stanojkovska-Trajkovska

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

Biljana Markovska

“Kocho Racin” Institute for Rehabilitation of Children with Impaired Hearing – Bitola
Republic of Macedonia

Sofija Arnaudova

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

Daniela Stojanovska-Dzhangovska

Association of Students and Youth with Handicap
Republic of Macedonia

Risto Petrov

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

HIGHER EDUCATION AVAILABILITY FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Higher education in the system of upbringing and education occupies an important place in the hierarchy of values in every country. Despite the importance of higher education, inclusive education is facing social-emotional, economic and physical barriers. “Ss. Cyril and Methodius” in Skopje provides access to University programs of study under equal conditions and selection of candidates for admission and students with special educational needs. Faculties at UKIM exonerate co-financing of this category of students. By analyzing the documentation of the university receives data on the number and structure of students with special educational needs. Analyzing the readiness of universities to receive this category of students (the physical availability, the possibilities for help from a personal assistant, interpreter of sign language, equipment, and facilities asset that can facilitate the study of these students) and greater involvement of information technologies and auxiliary technologies in higher education as part of the information society in which we live. Overcoming these barriers will contribute to higher education to become more accessible to students with special educational needs and will

contribute to improving their quality of life will increase their opportunity for employment and integration into the environment in which they live.

Key words: students with special educational needs, higher education, access, barriers, opportunities, difficulties.

Smiljana Zrilić

University of Zadar, Department for Teacher and Educator Training
Republic of Croatia

Vesna Bedeković

Higher School of Management and Tourism in Virovitica
Republic of Croatia

INTEGRATED UPBRINGING AND EDUCATION ASSUMPTIONS IN CONTEMPORARY SCHOOLS: CURRICULUM, LEGISLATION, MODEL IMPLEMENTATION, COMPETENCES

Abstract:

Assumptions of integrated upbringing and education, as well as the realization of a contemporary approach in working with pupils with special needs, firstly means an open curriculum, legal acts and sub-acts that oblige the insurance of adequate conditions, models of schooling that determine the content-related and methodological adaptation of the teaching content, and the teacher's competence as well as the competence of all the other participants in the integrated education. A contemporary, structured and open teaching curriculum based on the acknowledgement of individual differences is a support, stimulus and backing for pupils as well as teachers, and the elementary assumption of creating a teaching process that supports individual differences as a chance for studying and mutual enrichment. The difference issue brings to the center of attention the consideration of the possibility of stimulating equal and even development of every individual pupil as an approach that enables the teacher's theoretical organization creation in upbringing and education - a process whose complexity derives from the diversity of aims, content, approaches, methods, social forms of work, achievements and evaluation procedures. The application of these elements in the upbringing-education practice that supports the recognition and acknowledgment of individual differences presumes a competent teacher. An exemplary didactic-methodological approach is only a part of the entire professional engagement of the teacher in the process of integrated upbringing and education. The teacher's professional know-how is measured by their pedagogical, didactic, methodological, subject-related, but also cognitive, affective, social and reflexive competences. Since the assumptions for the realization of a contemporary approach to pupils with special needs imply, among other things, the changes within legal provisions, this work gives an illustration of the schooling model for children with special needs in the Republic of Croatia. Some provisions and quotes from the law, regulations, the Croatian National Standards of Education (HNOS), the National Curriculum

Framework (NOK), and the possibility of implementing these provisions into practice are here stated.

Key words: CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS, OPEN CURRICULUM, INTEGRATION, EDUCATION MODEL, TEACHER COMPETENCE.

1. Introduction

A pupil with special upbringing and education needs is considered to be every child with learning difficulties (considerably higher than their peers), due to which they require particular support in upbringing and education, but even talented children that continually produce above average results in one or more fields are conditioned by a high level of development of single capacities, personal motivation and outer stimulation. Thus, just like children with difficulties, they need particular upbringing and education support.²⁹

Not so long ago the education problem of children with special needs was solved by accommodating children in special institutions, as in special schools for the dumb and blind or in special sections if dealing with mild difficulties. Some of the special needs (hyperactivity, attention disorder, and specific difficulties in learning) had not been detected as such, and children were considered disobedient, lazy, or disinterested in school. The separation of children with special needs has a whole range of negative results on the very children with needs and the other children that have not learned to recognize and acknowledge the differences, to recognize the value of people with special needs. On the contrary, due to ignorance they create a range of prejudices towards them, emphasizing the fields where they are not successful, not taking into consideration particular potentials where they could be successful. Contemporary Croatian schools presume the integration of children with particular needs. Integrated are children with visual impairment (blind and with partial sight), hearing impairment (deaf and with poor hearing), sound, speech and language disorders, specific difficulties in learning, motor disorders and chronic diseases, lower intellectual capacities, behavior, hyperactivity and attention disorders, children with disorders from the autistic area, and those with different types and levels of difficulty in psychophysical development³⁰. Presumptions for the realization of a contemporary

²⁹ Even though in Croatian laws and regulations and the National Curriculum Framework, the field of work with talented children is particularly elaborated within special needs, this article will deal only with children with difficulties and the possibility of their integration in the regular upbringing and education system.

³⁰ According to the *Croatian National Education Standard* (2006) pupils with special education needs are:

- Pupils with visual impairment;
- Pupils with hearing impairment;
- Pupils with sound-speech-language disorders;
- Pupils with motor disorders and chronic diseases;
- Pupils with lower intellectual capacities;

approach to pupils imply, among other things, changes in terminology, introduction of diverse contents and shapes of work, the teacher's competence and changes within the law provisions. Attention is directed to the possibility and need of the pupil, individualization of the upbringing and education work, and the insurance of additional support to pupils by applying rehabilitation programs, inclusion of capable assistants in schooling, etc.

2. Curriculum attributes to integrated upbringing

The curriculum implies extensive planning, organizing and testing of the work and performance procedure considering the corresponding detailed aims, content elements, structure and control of the achievements according to globally placed aims and procedure development presumptions. It is necessary to structure it so as to enable teachers a flexible choice of the teaching program and methods of work, a creative approach to the teaching procedure organization, and to have support and reinforcement at the same time for the initiative of the teacher and pupil to result in spontaneity and creative behavior. Thus this is an indication of open curriculum teaching which for teachers represents a starting point, an initiative and support for the adaptation of the upbringing and education procedure to the pupil's individual differences, while for pupils it represents a backing and source of equal participation, regardless of their individual differences. In the context of integrated upbringing and education of pupils with special needs, regarding the testing of their real educational needs it is indispensable to enable the carriers of the upbringing and education work to implement the curriculum.

The most complete guidance towards pupils' individual differences in teaching and learning is performed by the teacher when, within the teaching curriculum, they determine and develop aims, plans and programs of the teaching content, choose the organization of the teaching, bring decisions on the methods and means of teaching, apply a reasonable and networking combination of social forms of work, establish the value of achievement by correct procedure so that pupils may have their own course of development of potentials. In other words, upon installing and integrating aims, content, aspects, methods in the teaching curriculum that are adequate for the stimulation and development of pupils' potentials (to learn how to study, communicate skilfully, think critically, set up aims, clarify problems, work in a team, regulate responsible behavior, etc.) and upbringing qualities (diligence, persistence, politeness, self-criticism, responsibility, patience, reliability, neatness, good intentions, etc.), the teacher must have the skill of leading an upbringing and education process adequate for "average" pupils and pupils that vary from average values (at higher or lower levels), so as to eliminate obstacles that do not render possible an optimal development of the potentials of all the pupils.

-
- Pupils with attention disorders/hyperactivity;
 - Pupils with particular difficulties in learning;
 - Pupils with behavior and emotional disorders, and
 - Pupils with disorders from the autistic spectre.

In the teaching curriculum of children with special needs, the contents with minimum competence standards are integrated proceeding from an adapted upbringing and educational point where individual differences are taken into consideration. Through successful and efficient methodology (through the system of methods and principles) of the teaching curriculum development, the teacher determines through the curriculum a contemporary level of education and upbringing according to the individual differences in pupils, develops aims, plans and programs, teaching content regulated by set aims of teaching and learning, at a fundamental, complementary and connected level and at a certain quantity of concepts. They then choose the teaching organization, decide on the correlation of teaching methods, decide on the application of reasonable networking of social work, application of didactic means, techniques, electronics and the application of didactic teaching systems (heuristic, exemplary, programed, problematic, project teaching). In the end, they choose the procedures for establishing the values of the pupil's achievements based on their own competences (understanding of school marks, application of principles, analytical follow-up, understanding the concept of knowledge, fairness, objectivity, communication of marks from the teaching position and the skill of reducing the pupil's fear of school failure). Pupils with special needs require adjustments to upbringing and education procedures, or a particular upbringing and education support of a different type and level. The Croatian National Curriculum Framework ensures all pupils with equal possibilities to participate in the upbringing and education procedure, in line with their possibilities, together with their peers or through complete or partial integration, creating a foundation for the elaboration of an individualized curriculum. Such a structured teaching curriculum assumes that pupils can develop their own potentials in line with their own learning presumptions (from cognitive, affective, motivating to social).

In other words, in the curriculum-defined upbringing and education process guidance, the teacher helps for the successful and efficient development of the pupils with all their development singularities. They are helped in adopting knowledge, having understanding, building capacities, and general and particular competences (Previsihkj, 2007).

3. Education models of pupils with special needs in the regular school sytem of the republic of croatia

The following documents are in force in Croatia by which possibilities of educating children with special needs are determined:

- Regulations on Elementary School Upbringing and Education of Pupils with Development Difficulties (OG 23/91);
- Regulations of Children's Elementary School Enrolment (OG 13/91);
- Regulations on the Number of Pupils in Regular and Combined Classes in Elementary School (OG 124/09);

- The Croatian National Education Standard: Elementary School Teaching Plan and Program (2006). Zagreb: Ministry of Science, Education and Sport;
- National General Curriculum for Pre-School Upbringing and General Compulsory Education in Elementary and Secondary Schools (2010). Zagreb: Ministry of Science, Education and Sport.

The National General Curriculum is the basic document that contains the values, general aims and upbringing and education principles, the concept of learning and teaching, determines the upbringing and education achievements at defined levels of the pupil's development, or in other words, the achievements for certain upbringing and education cycles and upbringing and education areas, establishes the evaluation and grading process and criteria. It is a developing document open to changes and improvement, depending on the needs and development aspirations based on research and evaluation results. Advances in the National General Curriculum in transferring knowledge according to the development of a pupil's competence are evident in the application of a curriculum approach directed towards the pupil or the application of a holistic approach in the choice and organization of the upbringing and education content by introducing greater transparency in the realization of upbringing and education values and aims and in enforcing and improving upbringing dimensions. A National General Curriculum thus outlined enables greater autonomy of schools and teachers in programming lessons and in the total work of the school, creating a basic presumption of evaluation and self-evaluation of the upbringing and education and school work representing the basis for all other curriculum documents as well as the basis for the school curriculum elaboration.

The individualized approach, then adapted upbringing and education programs and a model of partial integration, are applied in Croatia as models for the education of pupils with special needs. The individualized approach refers to the application of those methods, means and didactic material that support the pupil's special needs. The adapted upbringing and education program is defined as the one appropriate to a child with special needs, and, as a rule, represents the reduction of intensity and extensity at choosing teaching contents enriched with specific methods, means and tools. It implies the content and method adjustment of teaching contents, while the individualized approach implies only the methodical adjustment. This means that in an adjusted programme, the content is adjusted to the child's possibilities.³¹ It is elaborated for all teaching subjects where great difficulties in mastering the learning program are pointed out and covers programs that the pupil must really master, enriched with adequate requirements, methods, aspects of work and didactic instruments that will alleviate the mastering and understanding of the matter. Teachers create it in cooperation with expert collaborators, separately for each pupil and depending on the type of difficulty and education needs of the pupil, it is adapted at the teacher's council. Article 7 of the Regulations on Elementary School Upbringing and

³¹ For example, adjustment in mathematics can mean that the pupil with difficulties in cognitive functioning multiplies only with single and double-digit numbers, while their peers can multiply with triple-digit numbers.

Education of Pupils with Development Difficulties and Greater Development Difficulties (OG, 23/91) also determines the possibility of partial integration in particular upbringing and education groups for pupils at a slightly mentally retarded level.

A successful realization of the aforesaid models requires from the teacher exceptional engagement, creativity and specific competence, and of great help and support for the pupil can be: the use of genuine reality or a determined perceptive proof (direct reality, pictures, symbols) and guiding towards the essential in perception, the application of targeted, simple, well-laid out, interesting teaching instruments without excessive details directed towards the item (picture, map, drawing, outline, table) and making them concrete and explaining the concept, time sequence of the event, separation of the essential in the context, union of the context being learnt, emphasis on the essential in the text of various types of marking and/or pictorial presentation, summarizing of the text by separating the essential context or substantial fact, reducing the number of facts, simplifying the learning context by remodelling the context in the sense of using known concepts and simple speaking expressions. Upon solving the assignment, introducing gradual assistance aimed at the gradual stimulation of the pupil's increasing independence in working, division of complex assignments/items and solving them step by step, adjustment of understanding (for example, the use of clear, distinct, short sentences with known words), repetition of what was said, clear instruction-giving, stimulation on spontaneous speaking expressions from the pupil and expansion of the functional dictionary and long-standing exercise and repetition of the essential parts of the context with the application of individualized teaching papers, verification of understanding and obligatory examination of the work.

4. A competent teacher in integration conditions

The possibility of implementing all the mentioned programs, content and methods of work depends on the competence of the teacher. It has been shown that children with special needs in our upbringing and educational practice create a problem due to the teacher's feeling of incompetence, and thus every child with special needs is a specific challenge. The specific quality of the field emphasizes the need of knowing the reasons for the impairment, the method of work in class, the use of numerous specific teaching aids, and besides expert competence, have a developed social competence in order to prevent the perhaps social difficulties of children and pupils with special needs. In college education, in pedagogical education in the Republic of Croatia, obligatory lecture courses are in: Education of Children with Special Needs and Teaching Methods with Children with Special Needs, and the optional course at some universities is Specific Learning Difficulties and Educational Prevention of Behavior Disorders. During the course only elementary knowledge is acquired so that teachers always indicate the need for additional education, for there is no unique teaching method for children with special needs. Besides basic expert knowledge on the category of every single difficulty (etiology, numerous possibilities of realizing lessons, special quality of the teaching method approach, use of new methods and instruments, etc.), teachers should fulfil a whole range of subjective conditions such as: readiness and desire

for lifelong education; emotional balance, capacity of having successful emotional contact with children; love for the children one is dedicated to. Good learning practice of pupils with special needs depends on numerous factors and covers cooperative relationships of teachers and expert collaborators, good communication among staff members, pupils and parents, differentiation of the demand, variety learning models, the teacher's acknowledgement of every pupil as an individual, quality of learning instruments and inclusion of an assistant in the teaching lessons. The specific quality of working with children with special needs refers to the recommendations for inter-pupil communication (enable learning with the help of other pupils, encourage positive interaction among pupils by executing joint activities, make other pupils perceive their needs, assistance and cooperation).

5. Conclusion

Diversity in schools today is the basis of the contemporary curriculum conception, which offers its pupils equal possibilities in participating in the upbringing and education process in line with its possibilities. A curriculum thus conceived requires acknowledgement, acceptance and appreciation of the specific needs of pupils conditioned by their diversity and particularity at an individual level. Upon including children with special needs in regular institutions it is not sufficient to only draw up the legal framework that determines it. An efficient and successful management of the upbringing and education process is based on the permanent questioning of its basic functions in the pupil's development. A significant place (along with the teacher's basic skills and competences) is held by the teaching curriculum which gives seriousness to the upbringing and education function at school, in other words, which represents the process of school learning where it is determined which knowledge, capacity, skills, attitudes and behaviour patterns a pupil must acquire, what and where they are to study, which time dynamics to use, by which learning styles they are to be assisted, etc. Ensuring equal education chances and stimulating upbringing and education environments is an essential pre-condition of social integration of those who, due to the most diverse etiologic and social factors, face numerous difficulties along the way. In the process, teachers participate most directly and are faced with diverse special needs of children in their class sections, and they require special support programs: from training in upbringing and education particularities of single groups of children to practical assistance in daily work.

It can be concluded that the basic principles of work in contemporary schools are: a positive relation towards diversity, taking into consideration the individual needs of all the children, education according to curriculum-based flexibility, engagement of experts of various profiles, corresponding material conditions (learning aids), and the help of assistants during teaching, as volunteers. Moreover, the complexity of the upbringing and education process results from the diversity of the aims, content, approaches, methods, social forms of work, achievements and evaluation procedures. The application of these elements supports the appreciation of individual differences among pupils and presumes a teacher whose professional skills are reflected in their teaching, didactic, methodological, subject-directed, cognitive, affective, intellectual, social and reflexive competences.

References

- Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
General National Curriculum for Pre-School Upbringing and General Obligatory Education in Elementary and Secondary Schools. (2010). Zagreb: Ministry of Science, Education and Sport.
- Previshikj, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. In V. Previšić (Ed.), Kurikulum - teorije, metodologija, sadržaj, struktura (pp. 15-37). Zagreb: Školska knjiga.
- Regulations on Children's Enrollment in Elementary School (OG, 13/91).
- Regulations on the Number of Pupils in Regular and Combined Class Sections in Elementary School (OG, 124/09).
- Regulations on the Upbringing and Education in Elementary Schools for Pupils with Special Development Difficulties (OG, 23/91).
- The Croatian National Education Standard. Teaching Plan and Programme for Elementary Schools. (2006). Zagreb: Ministry of Science, Education and Sport.
- Zrilikj, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zrinski d.d. Čakovec.

Смиљана Зрлич

Универзитет во Задар, Институт за обука на наставници и едукатори
Република Хрватска

Весна Бедековиќ

Средно училиште за Менаџмент и Туризам во Вировитица
Република Хрватска

ИНТЕГРИРАНО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВНИ ПРЕТПОСТАВКИ ВО СОВРЕМЕНИ УЧИЛИШТА: КУРИКУЛУМ, ОЗАКОНУВАЊЕ, ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА МОДЕЛ, КОМПЕТЕНЦИИ

Апстракт

Претпоставки за интегрирано воспитание и образование, како и за остварувањето на современ пристап во работата со учениците со посебни потреби, прво значи отворен курикулум, правни акти и подакти кои се обврзуваат за осигурување на соодветни услови, модели на образование кои ја одредуваат содржинската и методолошката адаптација на наставната содржина, и компетентноста на наставникот, како и компетентноста на сите други учесници во интегрираното образование. Современ, структуриран и отворен наставен курикулум, базиран врз признавањето на индивидуалните разлики претставува поддршка и стимул за учениците како и за наставниците, и основната претпоставка на создавање на наставен процес кој ги поддржува индивидуалните разлики како шанса за учење и заедничко збогатување. Прашањето за разлики го доведува до централно место размислувањето за можноста на стимулирање на еднаков и рамноправен развој на секој индивидуален ученик како пристап кој го овозможува теоретско-организацискиот развој на наставникот во воспитанието и образованието - процес чијашто комплексност потекнува од разноликоста на цели, содржина, пристапи, методи, опитествени форми на работа, постигнувања и евалуациски процедури. Примената на овие елементи во воспитно-образовната практика која ги поддржува препознавањето и признавањето на индивидуалните разлики се дел од тоа што треба да претставува компетентен наставник. Примерен дидактичко-методолошки пристап е само дел од целиот професионален ангажман на наставникот во процесот на интегрираното воспитување и образование. Професионалното знаење на наставникот се мери преку неговите педагошки, дидактички, методолошки, содржински, но и когнитивни, афективни, опитествени и рефлексивни компетенции. Земајќи предвид дека претпоставките за остварувањето на современ пристап кон учениците со посебни потреби имплицираат, помеѓу другото, промени во однос на

правните одредби, оваа статија го илустрира образовниот модел за децата со посебни потреби во Република Хрватска. Тука се наведени некои одредби и цитати од законот, регулативите, Хрватските национални стандарди за образование (ХНОС), Националната рамка за курикулум (НОК), и можноста за имплементирање на овие одредби во практика.

Клучни зборови: ДЕЦА СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ, ОТВОРЕН КУРИКУЛУМ, ИНТЕГРАЦИЈА, ОБРАЗОВЕН МОДЕЛ, КОМПЕТЕНТНОСТ НА НАСТАВНИКОТ.

Bojana Perić Prkosovački
Medical School „7. April“
Republic of Serbia

Brkić Nina
Medical Faculty - Novi Sad, Department for Special Education and Rehabilitation
Republic of Serbia

**IS THE USE OF WEB 2.0 TECHNOLOGY POSSIBLE IN LEARNING?
(Preview of a Pilot Study on the Use of Modern Information and Communication
Technology in High School)**

Abstract:

The research objectives were to register the level and purpose of different possibilities of the Internet and its content for young people, and to determine the attitudes of young people towards the possibilities of implementing them in education and learning. The assumption of the research was based on the fact that ICT is effectively used in the classroom and that the student's usage of it is in correlation with successful learning outcomes. To obtain the data, the subjects were interviewed through a questionnaire that had been specifically designed for this study. A total of 87 students of Medical School were surveyed, and out of them 27 were from the first year, 28 from the second year, and 32 from the third year. Although the main motivation in using Web 2.0 tools is to exchange entertainment content, music and pictures, the results showed that students believe that it is possible to use the Internet in the learning process. On average, students use the most popular Web 2.0 social networking tools 1, 2 or 3 hours a day. The most popular social network is Facebook. For the purpose of learning, most students use Wiki pages (such as Wikipedia), especially for homework, writing papers or finding out information about celebrities. These results highlight the importance of monitoring the use of Web 2.0 tools for young people and the introduction of the Internet in the school, as well as provide a basis for further similar studies.

Key words: INTERNET, WEB 2.0 TECHNOLOGY, SOCIAL NETWORKING, BLOG.

1. Introduction

One of the biggest and most visible consequences of the changes due to the very rapid development of Information and Communication Technology in the last decade is the need for thorough change of the education system. The young generations were born and

grew up surrounded by computers, video games, digital music players and mobile phones, and are using them skillfully as they form an integral part of their lives. As a result, in their thinking patterns, unlike the previous generations of scholars, they receive and process information very quickly, they can do more tasks at the same time, they prefer a graphical representation of the text, and prefer games to serious work and study. Besides this, they expect immediate reward or feedback and work best when they are connected.

Today, the availability of a multitude of information is achieved primarily through the Internet as a global system of links between computers, which allows people to communicate with each other and come to different information on the global World Wide Web, or WWW. An individual who accesses the Internet is engaged in important decision-making about where to access the web page, what information to collect, how to evaluate it, and how to continue to use it (Danilovikj, 2004).

While many teachers and educators would use these facts as arguments against ICT, the point is that this has to be faced and examined, not just in terms of methods and techniques of teaching, but also regarding the curriculum of education. The needs of the school have always been relevant and have remained current. According to this, it is necessary to continually monitor ITC novelties and meet the needs of the social environment. That implies the reasons of continuous testing, revising and modernizing the teaching curriculum, the teaching methods, forms and techniques.

There is a view that the skills of information operation, which is the essence of information literacy can be developed during training, and designed so that development occurs through the content and activities of different subjects and topics (Lazarevikj, 2007).

A student who has mastered information literacy possesses the following skills (Shrock, 2003, in Lazarevikj, 2007):

1. Assesses the information effectively and efficiently:
 - Is aware of the need for information,
 - Formulates questions that need to obtain sought-after information,
 - Identifies various potential sources of information.
2. Evaluates information critically and competently:
 - Determines the accuracy and relevance,
 - Distinguishes facts, points of view, opinions,
 - Identifies inaccurate information that may be misleading (deceiving),
 - Selects information according to the problem or issue in mind.
3. Uses information effectively and creatively:
 - Organizes information for practical application,
 - Uses information in critical thinking and problem-solving,
 - Produces and sends (passes on) information in the proper format.

2. *Web 2.0 Technology*

The term “Web 2.0” is associated with web applications that facilitate participatory information through sharing, interoperability, user-centered design, and collaboration on the World Wide Web. The term “information sharing” in the information technology lexicon has a long history. Traditional information-sharing is referred to as one-to-one exchanges of data between a sender and receiver. From the computer scientist’s point of view, the four primary information-sharing design patterns are: sharing information one-to-one, one-to-many, many-to-many, and many-to-one. Interoperability means how to work together (interoperate). The user-centered design is a design philosophy and a process in which needs, wants and limitations of the product’s end users are paid extensive attention to at each stage of the design process (www.2.cs.cmu.edu).

Web 2.0 technology allows users to interact and collaborate with each other in a social media dialogue as creators prosumers³² of user-generated content in a virtual community, in contrast to websites where users as consumers are limited to the passive viewing of the content that was created for them. Examples of Web 2.0 include social networking sites, blogs, wikis, video sharing sites, hosted services, web applications, mishaps and folksonomies.

An important part of Web 2.0 is the social Web, which is a fundamental shift in the way in which people communicate. The social web consists of a number of online tools and platforms where people share their perspectives, opinions, thoughts and experiences. Web 2.0 applications tend to interact much more with the end user. As such, the end user is not only the user of the application, but also the participant. Some of the Web 2.0 tools are: (eobrazovanje.wordpress.com):

Podcasting - A podcast is an audio or video file recorded and used to deliver information to remote audiences via the Internet.

Blogging - A blog is a website that allows users to reflect, share opinions, and discuss various topics in the form of an online journal while readers may comment on posts. Most blogs are written in a slightly informal tone (personal journals, news, businesses, etc.)

Contributing to RSS - A web publishing technology that allows end users to automatically receive new digital content from the provider. Originally used for text files, RSS is now also used to deliver audio and video content.

Social bookmarking - A method for Internet users to share, organize, search and manage bookmarks of web resources. Unlike file sharing, the resources themselves aren’t shared, but the bookmarks merely reference them.

Social networking - The interaction between a group of people who share a common interest (such as Facebook or Twitter).

³² *Prosumer* is formed by contracting either the word *professional* or *producer* with the word *consumer*. The term has taken on multiple meanings: the business sector sees the prosumer (professional–consumer) as a market segment, whereas economists see the prosumer (producer–consumer) as having greater independence from the mainstream economy.

3. Web 2.0 And learning

Considering the positive aspects of Web 2.0 technology that were presented in the previous part of this work, it is hardly surprising that Web 2.0 tools have quickly found their place in education. Now the students can engage in the process of preparing and presenting the material and the content of the lessons, and can communicate with their teachers and other students within the group. Blogs, wiki pages, podcasts and social networks quickly capture youngsters, because now the focus shifts from content to students and their communication and cooperation that is becoming a very important factor.

Peer learning is very effective because it is the best way to learn something if you are preparing material for teaching somebody else. Students become teachers, i.e. they become specialized in certain areas, ask questions and give each other answers, help each other to understand what they have already understood. This procedure is in the theory of pedagogy known as the highest level of learning, which implies the permanence of the acquired knowledge (Shevkushikj-Mandikj, 2003).

Nick Peachey (www.scribd.com) in his electronic publication about Web 2.0 tools (Peachey, 2009) said that the advantages of using this technology in school are numerous, and that Web 2.0 enhanced the learning potential of the web. Web 2.0 enables:

Socialization - Through socialization our students can use the language and skills they are learning to build networks and develop relationships with real people.

Collaboration - They can work together with others to construct and share real knowledge.

Creativity - They can create genuine products, in a wide range and combination of media to high standards, that will have a real audience.

Authenticity - The tasks and activities they do and the people they communicate with are real and motivating.

Sharing - They can share what they create and learn with and from each other.

In this work, we would like to highlight the usage of the Web 2.0. Is it possible to use Web 2.0 technology and peer relationship for learning purposes? Do our students really use the Internet, especially Web 2.0 technologies, in order to acquire new knowledge?

4. Aim

The aim of this study is to register the degree and purpose of using different possibilities of the Internet by young people in high school and to identify the attitudes of young people about the possibilities of applying them in education and learning. The assumption of our research was based on the effective use of ICT in the classroom and students using Web 2.0 becoming teacher-experts in specific areas correlated with successful learning outcomes.

5. Research methods

Respondents: In the research, a total of 87 students of Medical School were surveyed: 27 were students from the first year, 28 from the second year, and 32 from the third year.

Instruments and procedures: To obtain the data, the subjects were surveyed by an anonymous questionnaire, which was specifically designed for this study. The questionnaire used in the survey contained a total of 13 open-ended and multiple-choice questions.

Statistical analysis: The data was processed by the software package “Statistica 9.1 for Windows”. Descriptive statistics and data analysis was employed for the statistical analysis.

6. Results and discussion

* Note: Not all students answered all the questions and because of that it is possible for there to be a discrepancy between the number of respondents in this sample and the number described in relation to the individual questions.

The assumption of the study was based on the fact that ICT is effectively used in the classroom and that students using Web 2.0 become teacher-experts in specific areas. However, successful learning outcomes on the basis of these results have not been confirmed. The first observation after processing the results of the study was that out of the 87 students interviewed, nobody said that through Web 2.0 tools they engage in exchange of instructional content, or any other content applicable to learning.

The results show that 86 students from the 87 use the Internet. However, the purpose of using the Internet is different. From the descriptive responses 5 categories of responses that describe the purpose of using the Internet could be sorted out. From Table 1 we can see categories of responses and the total number of specific responses in relation to class participants.

Table 1. The purpose of using the Internet

Grade/Purpose	Entertainment	Learning	Information	Contacts	Miscellaneous
1	26	18	2	14	5
2	23	19	3	2	1
3	20	12	3	2	1
All	69	49	8	14	7

Analysis of the data shows that there are only four students who do not have any Internet profile on the Internet networking sites Facebook and MySpace. 77 students use one of these two sites, while 6 have a profile on both social networks. It is noticeable that there is a significant preference of the network of Facebook.

Young people spend much time using the Internet social networks. As many as 10 pupils say that they use social networking more than 5 hours during the day. 42 students said that they spend a maximum of 1 hour a day for the use of these networks, while 23 students used Facebook or MySpace from 1 to 3 hours a day. Two students gave a vague answer. These social networks are most commonly used to exchange information (58 respondents) and to exchange music and pictures (31 respondents). However, 53 students reported that social networking helped them in learning, while others have no such experience. In relation to the school, according to our respondents, social networks enable sharing of information in the form and terms according to the demands of the teachers. Communication for this purpose takes place in closed Internet groups.

A small number of young people are members of a forum, and an even smaller number of students have their own blog, which is not the case in relation to the use of chats (Table 2). A blog, as a web space where users share their opinion with others, discuss different issues, and where readers can comment on posted content, according to the data of the study, is characterized as a tool that is used the least.

Table 2. The use of chats, forums, blogs

	Own blog	Forum member	Chat
Uses	2	14	69
Doesn't use	83	73	14

The respondents used chats for a variety of purposes: 63 respondents stated that they used chats for the purpose of socializing and chatting with friends, 4 respondents said the purpose was obtaining urgent and important information, while 3 of them said that they use chats for correspondence with potential romantic partners.

70 respondents answered that they are using Wiki pages, however other respondents do not use this Internet encyclopedia. The most common reasons are lack of confidence in the Internet or the validity of the content placed on Wiki pages. When using Wiki pages it is usually for the purpose of studying, doing homework or writing papers (63 students), while 8 students use Wiki pages for finding out information about celebrities or others.

29 subjects have YouTube accounts, while 58 of them declared that they do not have an account. 70 respondents visit this site and use it solely for listening to music, or watching videos and clips. Only 17 respondents used this program for educational purposes, and only two for the purpose of learning about the school curriculum.

This study, whose data were interpreted, is a pilot study, and the results obtained have the character of working material for further and broader research. It is evident that the information and communications tools are increasingly used in learning and education, but we can see that there is great need for referring to technology and teaching students how to use the Internet and Web 2.0 tools for better learning and performing tasks related to their school obligations. The research interests and motivation of students in connection

with the use of Web 2.0 tools and the Internet in general, are not in the domain of teaching curriculum content. For this reason, we sense that in the near future there will be a need for another extensive research on this subject which would provide more specific information to precisely define the steps in teaching students.

References

- Danilovikj, M. (2004). Hipermedijalna interaktivna obrazovna tehnologija i učenje; Znanje i postignuće. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kennewell, S., Parkinson, J., & Tanner, H. (2000). Developing the ICT Capable School. London: Routledge Falmer.
- Lazarevikj, D. (2007). Obrazovanje mladih za korišćenje informacija sa interneta - oslonci u razvoju kritičkog mišljenja, In Nastava i vaspitanje, vol. 2.
- Peachey, N. (2009). Web 2.0 Tools for Teachers
<<http://www.scribd.com/doc/19576895/Web-20-Tools-for-Teachers>>
- Shevkushikj-Mandikj, S. G. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, In Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, vol. 35 (pp. 94-110).
<<http://scindeks.nb.rs>>
<www.eobrazovanje.wordpress.com/2009/04/18/web-20-tehnologije/#comment-3>
<<http://prezi.com/zaowmwfqi5fa/web-20-and-social-media-for-school-districts>>
<<http://www.2.cs.cmu.edu/~kiesler/publications/1994pdfs/1994Constant-WhatsMine.pdf>>

Бојана Перик Пркосовачки
Медицинско училиште „7. Април“
Република Србија

Бркиќ Нина
Медицински факултет-Нови Сад, Институт за Специјална едукација и рехабилитација
Република Србија

ДАЛИ Е МОЖНА УПОТРЕБАТА НА 2.0 ТЕХНОЛОГИЈАТА ВО УЧЕЊЕТО? (РАЗГЛЕДУВАЊЕ НА ПИЛОТ-СТУДИЈА ЗА УПОТРЕБАТА НА СОВРЕМЕНА ИНФОРМАЦИСКА И КОМУНИКАЦИСКА ТЕХНОЛОГИЈА ВО СРЕДНИТЕ УЧИЛИШТА)

Апстракт

Истражувачките цели се однесуваат на забележување на степенот и целите на различните можности на интернетот и неговите содржини за младите луѓе, како и одредување на ставовите на младите луѓе кон можностите за нивно имплементирање во образованието и учењето. Претпоставката на истражувањето е базирана врз фактот што ИКТ ефикасно се користи во наставата и дека нејзината употреба е во тесна корелација со исходот од успешно учење. За да се дојде до податоци, испитаниците беа интервјуирани преку прашалник кој беше специјално склопен за ова истражување. Во анкетата учествуваа вкупно 87 студенти од медицинско училиште, односно 27 од нив беа од прва година, 28 беа од втора година, и 32 беа од трета година. Иако главната мотивација при употребата на 2.0 алатките е за размена на забавни содржини, музика и слики, сепак резултатите покажаа дека учениците веруваат дека е можно да се искористи интернетот во процесот на учење. Учениците ги користат најпопуларните 2.0 алатки за социјално вмрежување во просек 1, 2 или 3 часа на ден, а најпопуларната социјална мрежа е Фејсбук. За целите на учење, повеќето ученици користат вики-страници (како Википедија), особено за домашни работи, пишување семинарски работи или за изнаоѓање информации за славни личности. Овие информации ја нагласуваат важноста на набљудување на употребата на 2.0 алатките за младите луѓе и за воведување на интернетот во училиштето, како и за создавање на основа за други слични истражувања.

Клучни зборови: ИНТЕРНЕТ, 2.0. ТЕХНОЛОГИЈА, СОЦИЈАЛНО ВМРЕЖУВАЊЕ, БЛОГ.

Jasmina Starc

Faculty of business and management – Novo Mesto
Republic of Slovenija

PROBLEMS OF ADULTS IN FURTHER EDUCATION INCLUSION: SURVEY RESULTS

Abstract:

Adult Learning is understood as an activity in which people who are intellectually, physically and socially mature, acquire new knowledge, skills and attitudes. Adult Education is to decide at their discretion, although in the context of vital material, intellectual, social, cultural and emotional factors. This education, seen as vital because of perceived urgency of the need for lifelong learning and knowledge, will help them in the professional and social work. In all the stages and levels of education, they are faced with situational, institutional, disposition, and information barriers that often reduce the level of motivation and impede the smooth participation in the educational process.

Key words: ADULT, ADULT EDUCATION, SITUATIONAL BARRIERS, INSTITUTIONAL BARRIERS, DISPOSITION BARRIERS, INFORMATION BARRIERS.

1. Introduction

Due to the nature of modern society, the nature of humanity is also a necessary process of adult education. Characteristics of the development of modern society, such as rapid social and societal changes, and technological developments of science, require continuing education, leisure and increase of the number of people in their advanced age who need to learn new lessons for the smooth performance of their duties, requiring the need for lifelong learning and continuing education of the individual. Human beings can not develop solely on the basis of the spontaneous stimulus, but activity is awareness, direction and development. We must ensure the conditions to find exactly what type of activities are appropriate, and which will be most successful.

Adult education should not be seen only as an educational seminar and courses, but also as a part-time study. The idea of the urgency of lifelong education is common to all people; even those who just like adults opt for education. It is important that one acquires knowledge, skills and habits in particular for their own growth, and knowing that this is particularly important in life, they develop learning habits and techniques which enable continuous education and learning.

In adult education today tasks are often encountered that are not dictated as solely under-education, but are inappropriate to modern forms of education and training requirements, especially in the rapid development of knowledge and its need for constant monitoring and improvement. Lifelong learning is a principle that provides answers to these questions and gives guidance on how to shape the educational pathways to new generations. Adults must develop as part of the education system equivalent to the education of the youth and as one of the priority areas. We must realize that only a developed adult regulates the situation in the labor market, preventing the marginalization of certain population groups, having an impact on improving educational attainment and the level of the nation, the dissemination of innovative knowledge, the quality of life and the democratization of society.

Nowadays, there is felt to be an increase in part-time courses for both young and older individuals. Adult education, since the beginning of the 90-ies of the previous century, is regarded as a prerequisite for survival in the information society. Changes in society have placed adult education in a new light. The exchange paradigm is a concern for equitable distribution of definition and “common good” replaces personal responsibility for qualifications necessary to cope with the prevailing conditions of social life. This also accommodates adult education, whose importance in personal and social life is growing while transforming into one of the many providers in the “cultural market” companies and is subject to the same competitive pressures and realities of supply and demand as another commodity.

2. Types of barriers to adult education

In the literature on adult education there can be found very diverse class barriers to education, but in all the experiments there appears to be situational, institutional, disposition, and information barriers (Task Force Report on Adult Education Survey, 2005: 41):

Situational barriers, arising from the individual’s mood, mainly include the following elements: lack of time, cost of education, family obligations, distance education institutions.

Institutional barriers include the supply of appropriate curriculum opportunities entry, timetable, mode of transmission of knowledge, poor quality of education, teaching methods and forms, speakers, space. Programs for adults are often not adapted and thus do not meet the needs of the individual. There are also other programs, which are only a matter of discretion to an individual who believes to be lacking their own capacity to manage a particular program.

Disposition barriers are associated with psychological characteristics of individuals, such as an image of themselves, self-esteem, level of aspiration, lack of motivation for education, attitudes, ability to learn, attitude to education, fear of examinations, age, and prerequisites. Many individuals have a pronounced fear of exams, while this barrier definitely hides unfavorable experience in education in the past. Age or thinking that

someone is too old to learn is based on conditions prevailing traditional educational tradition, according to which learning and education is for young people only.

Information barriers include lack of information on adult education and its benefits.

3. Method

Sample: The study was conducted in early 2011. It involved 90 male (36%) and 160 female students (64%), in part-time studies in their first, second and third years of the program for management and business and information technology in management and business of the School of Business and Management.

Objectives: The objectives of the research were to identify the barriers hindering adult decisions for further education. They are offered a scale of situational, institutional, disposition and information barriers. They decided for three pre-listed categories of barriers.

Hypothesis: We have hypothesized that the following situational barriers will be dominant in education for the participants: lack of time, cost of education, distance education facilities and family responsibilities.

Statistical Methods: Data, collected with a questionnaire, was processed with the SPSS application for personal computers, and with the help of one-dimensional sub-tables, designed for absolute (f) and relative frequency (f%).

4. Results and interpretation

In the context of our study we wanted to find out which are the most common factors that hinder students during the process of education and thus also reduce the motivation for education.

Table 1. Barriers in the study of an adult

TYPES OF BARRIERS TO ADULT EDUCATION	Hinder me f%	Do not hinder me f%
Too little time	66,5	10,5
Costs	55,1	15,3
Family obligations	11,3	11,0
Distance from educational institutions	14,1	13,5
Lack of information about the learning opportunities	6,3	2,5
Inadequate study programs	3,3	2,5
Inappropriate admission requirements	4,3	0,8

Inappropriate timetable	10,6	7,5
Mode of transmission of knowledge	10,8	8,0
Low self-esteem	5,6	7,8
Belief that I am not able to study	2,1	,0
Fear of exams	9,8	9,0
Too old for education	0,5	3,5
I did not know what the program would include	4,3	4,5

We found that most respondents in the study of situational obstacles are hindered by: lack of time (66,5% of respondents); 55,1% of the respondents by the cost of education; 14,1% by the distance education institutions; and 11,3% by family obligations. Some have also commented on the pedagogical regime of school (inadequate study programs, conditions, schedule of lectures and inappropriate transfer of knowledge and fear of exams). Very few respondents mentioned as a barrier low self-esteem, not believing that they are not able to study and they are too old for education. Such a result was expected, since as a rule employed part-time students must also coordinate their own public commitments to study, for which they often run out of time. Those who have a family and participate in various other organizations and clubs are even more limited in time and have an even harder finding time to study and perhaps even for the regular coursework. Training costs are a barrier, which means that tuition fees for part-time students are high, yet this brings with it a bunch of other costs incurred by 51.8% of surveyed students who pay for themselves.

Distance from educational institutions is a barrier for 14,1% of respondents. This might not even be a problem in that it ‘takes’ you to school, for ‘free shipping’, but it might pose particular problems.

As the fourth most common barrier are the family responsibilities, such as young children, illness, unregulated care for children, a working spouse, and the like. Today a much smaller percentage of respondents mention this as an obstacle because of the fact that they know which program they would be included in. It can be stated that nowadays people are better informed about all the options for education programs offered by different schools, both high schools and universities, so educational institutions have expanded their range and thus satisfy a wider range of potential part-time students, providing information about studying which is accessible to anyone who requests it, but a lot of information can also be obtained from their acquaintances and friends who have already studied it, making it much easier to form an opinion about a specific school and study program they are interested in. Finally, today they can get access to relevant and quality information on the Internet, where high schools and universities have an extensive website on the methods and programs of study. So for anyone who is interested in part-time study, this is the best way to find information and thus easier to decide on the direction in which to incorporate.

As the survey showed, for decision-making for education the adults' major obstacles as situational barriers are lack of time, costs for education, distance education institutions from home and family obligations, so we could confirm the hypothesis that in adult education the major obstacles to consider are the situational constraints.

4. Conclusions

The need for adult education is both individual and social. The definitions are designed for individual needs and take into account the dualistic two sources - internal and external. The external one is most commonly defined as social. Highlighting one of the sources is also recognition of the primacy of one of the kinds of needs, which authors have classified as either psychological (the "internal" source) or social (with the "outside" source). The individual needs of adult education have been considered in relation to social inequalities or differences between the layers, in conjunction with the "maturity" of socialization, the individual and the social competence of the trainees. Individual needs can not be defined without taking into account social needs, and vice versa. By most definitions, individual needs intervene in the field of socially-determined concepts of needs. Regardless of class affiliation and socialization, the impacts of those ideologies are all concepts that determine individual needs and a social provenance. The psychological version of resource needs in the context of adult education concepts appears most frequently in the concept of education and individual development, personal growth, social needs and the concept of education as a market force. In doing so, some authors give priority to one category or another of source needs - psychological or social.

We must realize that knowledge of the obstacles in the decision-making process for training or during training is as important as knowledge of the subjects, since it lowers the motivation for education. Some obstacles are difficult to influence, and some might alleviate or even eliminate the respective managements of educational psychology approaches of individual universities, consultants, lecturers, mentors or tutors.

Research on barriers to education are derived primarily from psychological research. The basic theoretical frameworks for the obstacles are found in the works of personal, social and educational psychology. In examining barriers to education we observe people in their own particular social context. Results of the study are socially conditioned obstacles to such an extent that are usually not valid for other social environments. Because of the interdependence of social conditioning and cultural barriers of the status of the environment in which people live and ensure its existence, the hierarchy of these obstacles varies from environment to environment. When any person is always present more barriers to education exist. What obstacles will be initiated and frustrated while learning, in a particular case, depends on the current internal (subjective) and external (objective) conditions. If conditions change, they can develop a new obstacle to learning, learning activities, and further inhibiting.

As much as we care for the development of positive motives for education, we must also take care to remove obstacles. They should be especially careful because in an

educational situation they can get even worse. Lack of positive motives still leaves open the possibility that people will educate, create barriers to education, and resistance to such an extent that one does not want them to be included in the education process even under external pressure. Various foreign experts dealing with adult education note that in some sections of the population very few participants engage in education. It is a socially and economically disadvantaged people. In particular they are the elderly, those of low education levels, people with low income, the unemployed, those seeking work, peasants and the poorer urban population. In their view, participation in education is affected in the following: age, previous education and knowledge, and socio-economic status.

The desire for education falls after the age of thirty, i.e. it declines as age increases, when considering further education, since age plays an important role in the background and success during the regular school education. Equalization of school learning and education in general and fear of failure often discourage people from re-trial. The reason for not participating in education is often also that education is not seen as an opportunity to improve their situation because they are less educated workers in such jobs that do not require continuing education. In addition, they also have less information about educational opportunities.

Barriers for non-participation in the education of individuals trying to alleviate the various steps are: set goals that they want to achieve in the education in order to advance in comprehensive analysis of training needs and to the extent possible, education programs tailored to the needs and wishes of individuals who want to get involved in education, appropriate to inform individuals about the content, progress and education and how to disable the negative images of this, a program must be maintained to ensure the least possible burden on individuals in their time of service, the atmosphere and environment should be relaxing, the program should be appropriately demanding and related to their nature of work, the working methods should be appropriate for adult education, the educational programs should enable individuals to move forward, to encourage the desire for further education and must provide such knowledge and skills necessary for individuals to successfully carry out their professional work.

Each individual must be aware that education is now one of the most important values, which opens up new opportunities for enrichment and refreshment of existing knowledge, and not least for personal growth. Development regulates the situation of adult education in the labor market, prevents the marginalization of certain population groups, has an impact on improving educational attainment and the level of the nation, provides dissemination of innovative knowledge for the quality of life and the democratization of society.

References

- Bogataj, N., & Findenstein, D. (2008). Celostni model izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Fox, R. (2009). Individual Learning Accounts: A FAS Perspective (Ireland). In P. Szovics (Eds.), *Individual Learning Accounts*. (pp. 56-60). Cedefop Panorama series, št. 163. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- <<http://www.lifelonglearningaccounts.org/pdf/CEDEFOP.pdf>>
- Fretwell, D. H., & Colombano, J. E. (2000). *Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning*. World Bank Discussion Paper No. 22062. Washington: Human Development Network Education Department, The World Bank.
- <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079911871/Adult_Continuing_Edu.pdf>
- Levin, B. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Task Force Report on Adult Education Survey. (2005). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- <<http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtc/library>>

Јасмина Старц

Факултет за бизнис и менаџмент – Ново Место

Република Словенија

ПРОБЛЕМИ НА ВОЗРАСНИТЕ ПРИ ВКЛУЧУВАЊЕ ВО ПОНАТАМОШНО ОБРАЗОВАНИЕ: РЕЗУЛТАТИ ОД АНКЕТА

Апстракт

Учењето кај возрасните се смета за активност во која луѓето кои се интелектуално, физички и општествено созреани, стекнуваат ново знаење, вештини и односи. Возрасните се образуваат според нивна желба, но во контекст на клучен материјал, интелектуални, општествени, културни и емоционални фактори. Ова образование, кое се смета за клучно поради забележливата итност за потребата на доживотно учење и знаење, ќе им помогне во професионалната и општествената работа. На сите нивоа и степени на образование, тие се соочени со ситуациjsки, институционални, диспозициски и информациски бариери кои често го намалуваат нивото на мотивација и го спречуваат учеството во образовниот процес.

Клучни зборови: ВОЗРАСЕН, ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОЗРАСНИ, СИТУАЦИСКИ БАРИЕРИ, ИНСТИТУЦИОНАЛНИ БАРИЕРИ, ДИСПОЗИЦИСКИ БАРИЕРИ, ИНФОРМАЦИСКИ БАРИЕРИ.

Пелагија Терзијска
Универзитет Неофит Рилски - Благоевград
Република Бугарија

СОЦИЈАЛНАТА МИКРО СРЕДИНА ВО МАСОВНОТО УЧИЛИШТЕ И УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНО ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Апстракт

Интегрираната настава на децата со посебни образовни потреби (ДПОП) е билатерален процес кој вклучува од една страна приспособување на детето кон образовната средина во редовно училиште, а од друга страна промена, приспособување на училиштето кон него. Потребно е создавање на соодветна социјална микросредина во редовното училиште, која максимално ќе помогне во севкупниот развој на детето и обезбеди успешно спроведување на процесот на интеграција.

Учениците со посебни образовни потреби (ПОП) имаат потреба да бидат прифатени и да припаѓаат на училишниот колектив и да бидат оценувани од него. Затоа, особено важно е прашањето за формирање на училишен колектив и на позитивни меѓучовечки односи во паралелката, во која се интегрирани овие ученици.

Истражувањата кои ги направивме се насочени кон издвојување на можностите и условите за создавање на добри односи во социјалната микро средина на редовното училиште, кои се важен предуслов за севкупниот развој на детето со ПОП, за превенција и корекција на негативното му однесување; откривање на личните проблеми, со кои се соочува детето во заедничката образовна средина; барање на причините кои доведуваат до создавање негативни односи кон него; конкретизирање на улогата на возрастните (наставници, тим од специјалисти кои работат со детето, родителите) во изградба на потребната социјална микросредина, е претпоставка дека успешно ќе бидат извршени задачите на интегрираната настава.

Клучни зборови: ИНТЕГРИРАНА НАСТАВА, УЧЕНИЦИ СО СПЕЦИЈАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ, СОЦИЈАЛНА МИКРОСРЕДИНА, ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ ОДНОСИ, ИНТЕРАКЦИИ, ЛИЧЕН И СОЦИЈАЛЕН РАЗВОЈ.

Новата образовна политика во однос на децата со посебни потреби, кои имаат посебни образовни потреби, значи вклучување во заедничката образовна средина - редовно училиште, детска градинка и ефикасно остварување на интегрирана

настава. Ова бара потреба од создавање на таква социјална микросредина која максимално може да помогне во процесот на интеграција и развој на нивната личност.

Формирањето на детската заедница и на позитивни меѓучовечки односи во класата, во која се интегрирани ученици со посебни образовни потреби (УПОП) е комплексен и важен процес, од кој во голема мерка зависи корекцијата и педагошката активност во овие паралелки. Различни студии (А. Коноплева, 2001; Т. Лештинскаја, 2001; В. Олешкевич, 2008; П. Терзијска, 2005, 2009; С. Шапарова, 1996 и др.) покажуваат дека наставата во услови на интегрирана настава открива можности за влијание на социјалната микро средина на паралелката врз развојот на социјалните можности на детето со ПОП и на неговата социјална адаптација. Социјалната средина е важен фактор, како и услов за неговиот развој.

Микросредината од соученици во паралелката дефинитивно влијае на децата со ПОП. Тие деца покажуваат повишена чувствителност на односи со нивните редовни врстници и нивните позиции меѓу другите ученици, со кои се добиваат одредени социјални улоги и стекнуваат соодветен социјален статус. Добрите односи во социјалната микросредина на редовното училиште, во која се вклучени овие ученици, се важен предуслов за превенција и корекција на нивното негативно однесување и манифестација на агресивни дејствија. Тоа е средината (понекогаш единствена) во која тие се соочуваат со својата примарна и / или секундарна социјализација, контекстот во кој ги пречекоруваат општествените стандардни вредности и норми на однесување. Средината во која се развиваат и создаваат свој сопствен и индивидуален идентитет, ги разбираат сопствените карактеристики, значењето на оштетувањето и можностите кои ги имаат.

Училиштето во услови на интегрирана настава исполнува нова задача, суштината на која е создавање услови за задоволување на образовните потреби на децата со посебни потреби. За таа цел е неопходно да им се обезбеди потребната помош и целосна поддршка - психолошка, педагошка, корекција, социјална, материјална, и др. Во овој случај се појавува нова социјална ситуација во која се создаваат нови механизми за интеракции, односи и нови социјални врски. S.Bridges (2005) ја наведува потребата од соодветна помош на интегрираниот ученик не само од учителот на класот, но и од помошници наставници и други возрасни. Таа ја нагласува важноста на другите ученици за успешно реализирање на процесот на интеграција, како и спроведувањето на различни професионални услуги надвор од училиштето.

Главната грижа на училиштето и на секој наставник поединечно е создавање педагошки услови за вклучување на сите категории деца во интеракција. Процесот на оваа интеракција се организира како неопходен услов за формирање и развој на социјално однесување. Секоја образовна институција располага со многу различни можности за создавање услови, поддршка на апсорпција на детето со ПОП по социјалните норми, изградба на позитивна мотивација за учење, развој на комуникацијата во сферата на неговата волја, мотивација и потреби (како компоненти на социјално однесување) во процесот на интегрираното учење. А. Н. Коноплева (2001), Т. Л. Лештинскаја (2001), М. В. Швед (2007), В. А. Шинкаренко, Х. Мјоллер-Колленберг (2001), К. Камманн (2001), S. Bridges (2005) и

др. ги посочуваат позитивните интерперсонални односи како важен услов за ефикасно работење во класот со интегрирана настава и успешно целосен развој на ученикот со ПОП.

Децата со ПОП имаат потреба да бидат прифатени, да припаѓаат кон класниот колектив, да се оценуваат од него. Незаинтересираноста за тоа од наставникот, од тимот на специјалисти кои работат со овие деца е голема грешка. Тоа влијае лошо на процесот на создавање на добри меѓучовечки односи врз развојот на учениците. Тие треба да чувствуваат поддршка и почитување на возрастните и соучениците од редовните паралелки.

На тој начин се помага изградбата на чувство на доверба кон врстници и возрастни, разбирањето на другите, формирање на слика ЈАС. Не треба во никој случај да се дозволи омаловажување на чувството на достоинство, сугестија на мисли на инфериорност, лишување од внимание.

Треба да се има предвид дека речиси е невозможно постојано прогресивен развој на класниот колектив. Во неговиот развој секогаш има падови и подеми, можности за појава на конфликтни ситуации, на негативен развој на односи.

Моите набљудувања и педагошка практика ми покажуваат дека, ако редовниот и ресурсен наставник и другите специјалисти кои работаат со детето - психолог, логопед, а исто така и родителите, го пропуштат моментот и не ги реализираат неопходните подготовки за прием и вистинско вклучување на детето во заедницата на редовните врстници и не создадат услови за неговото активно учество во доволно заеднички активности со нив, тогаш детето ќе присуствува само физички во класот и наместо интегрирано, ќе се почувствува сегрегирано. Направените истражувања даваат основа да заклучиме дека освен создавањето позитивни односи, понекогаш доаѓа и до продлабочување на кризата во односите. При непознавање на проблемот, во отсуство на доволна подготовка и вештини на педагозите, кризата од очигледна се претвора во скриена и почнува да се манифестира прикриено. Тоа се целосно реални ситуации. Затоа, особена важност во организацијата и функционирањето на соодветната социјална средина во општата образовна средина е способноста на редовниот наставник, ресурсниот наставник и целиот тим од специјалисти да го воспитаат детето со ПОП на социјална издржливост и да ги обучат врстниците за соодветна комуникација со него. Сето тоа дефинитивно помага за изградба на мотивација и реализација на однесување, што кореспондира со востановените норми.

Констатацијата ни е дека кога децата со ПОП попаднат во општата образовна средина тие често се соочуваат со сложени лични проблеми - проблеми со комуникацијата, социјалната интеракција, социјалната идентификација и реализацијата на социјално соодветно однесување и др. Тие проблеми не секогаш се лесни за решавање во редовното училиште и бараат посебно внимание на работа во оваа насока. А.Н. Коноплева (2001) нуди спроведување на специјални корекции и занимања сè со цел конкретно да им помогне на учениците со ПОП да се вклучат во социјалната интеракција на паралелката.

Особено корисно е создавање услови за доживување на успех од ученикот со ПОП. Тоа е силен социјализирачки и интегрирачки фактор кој провоцира позитивни односи и адекватно однесување на социјалната ситуација.

Системот на односи на учениците во класот со интегрирана настава, кој настанува врз основа на различни интеракции, придонесува не само за освојување на претстави за другите луѓе (соученици), но и за создавање на соодветни, адекватни форми на социјално однесување, прифаќање на норми, правила и вредносни ориентации. Тоа подразбира ефективен развој на комуникациски можности, на вештина за остварување на контакт со другите, одржување на комуникација, почитување на редоследот во дијалогот и др.

Односите создадени со соучениците се од особена важност за детето со ПОП. Тие неминовно се одразуваат на неговиот севкупен развој, што укажува за насочување на вниманието кон негово вклучување во различни социјални заедници - не само класот, туку и тим, клуб, и др. На овој начин се создаваат доволно услови за вистински социјални експерименти, кои формираат подготвеност за влез во различни социјални структури и различни социјални односи.

Успехот на меѓучовечки комуникации на детето со ПОП и неговите редовни врски во услови на заедничка образовна средина се определува од следниве главни услови:

Присуство на поволни односи кон детето со ПОП во општеството. Нашето општество сè уште не е целосно подготвено да ги разбере и прифати „различните“, поради неинформираност и ограниченост на претставите за нивните можности.

Соодветен однос на родителите на редовните деца кон нивните соученици со ПОП. Родителите имаат често страв во однос на заедничкото учење на нивните деца со овие ученици. Тоа ги провоцира да се вмешаат понекогаш активно во процесот на создавање на комуникацијата помеѓу децата во класот, но не секогаш оваа интервенција е добронамерна во однос на детето со посебни потреби.

Изградените односи кон детето со ПОП во неговото семејство - родителите и други блиски. Потребно е организирање на специјална работа со нив, бидејќи неправилното семејно воспитување може да ја деформира личноста на детето и да постане тежок процесот на неговата социјализација, вклучувајќи меѓучовечки односи во услови на општообразовната средина.

Соодветен однос кон децата со ПОП на педагозите и другите професионалци вклучени во процесот на интеграција.

Различните истражувања кај нас и во странство откриваат редица проблеми кои произлегуваат во процесот на меѓучовечките односи, на детето со посебни потреби и неговите редовни врски во услови на заедничката образовна средина. ПОП се наоѓаат во понеповолни услови, отколку редовните врски во класот. Х. Мюллер-Колленберг, К. Камманн (2001) истакнуваат дека децата со ПОП автоматски не се прифаќаат од врските и спроведувањето на учебна диференцијација се прима од нив со презир или завист. Понекогаш интегрираната настава води кон поголема сегрегација отколку во специјалното училиште, а не кон приемот и вклучување на детето во редовната паралелка.

Една од главните причини работите да не се случат така како што треба е размислувањето. Потребно е задолжително сите да го насочат вниманието кон индивидуалноста на детето, на потребата од флексибилна училишна средина, која дава можност за создавање толеранција во односите, на доверба помеѓу учесниците во образовниот процес, на разбирање и почитување на достоинството на секој член на класниот колектив. Тоа се многу важни работи кои на никој начин не треба да останат на заден план. Акцент не смее да се става на работата насочена само кон формирање на академските способности на самото дете, а и на приемот од наставниците, соучениците, училиштето како целина; на создавањето на позитивна атмосфера, исклучувајќи ја можноста детето да биде сегрегирано во условите на интегрираната настава, да се чувствува неприфатено, одбиено.

По истражувањето на односот кон ДПОП во градинките и основното училиште, констатиравме дека понекогаш овие деца се понижувани со вербални навреди, грубост и сугестија, дека се неполновредни, дека не можат да се справат со поставените задачи и дека не се посакувани како партнери во различни активности. Обично таквото однесување го имаат оние деца чии родители имаат негативен однос кон вклучувањето на учениците со посебни потреби во редовната општообразовна средина.

Во процесот на проучување на проблемот за прифаќање на учениците со ПОП и создавање позитивни односи со нив во класот и училиштето, во кои се интегрирани, констатиравме изолирање на дел од овие ученици од нивните врстници за време на одморот.

Учениците од специјалното училиште велат дека се чувствуваат добро за време на одморот, бидејќи им е пријатно и учествуваат во различни активности - фудбал, игра на криенка, разговор со другите деца и значајни за нив повозрасни од училиштето, прошетка и др. Дел од учениците интегрирани во паралелката на редовното училиште, сметаат дека се запоставени од нивните соучениците и се чувствуваат неприфатени, туѓи за време на одморите. Велат дека им е здодевно, дека се осамени и мораат да играат сами. Ученичка со ментална попреченост раскажува: „За време на часот седам на една клупа со М. и таа ми помага. Е. исто така ми помага и ми покажува на сметалката. Таа вели дека сме пријателки, дури цртаме заедно, ама на одморот М. излегува и игра, и доручкува со Н. Јас одам сама по нив“. Друг интегриран ученик објаснува: „Со Р. и Г. сме пријатели и тие ми покажуваат кога не знам која буква да напишам и други работи, ама потоа сум сам. Кога свони свончето тие одат некаде и јас останувам сам.“ Слични се зборовите и на другите ученици со ПОП кои изразуваат разочараност од фактот дека ретко можат да играат со соучениците за време на одморот. Во неколку училишта деца со ментална попреченост раскажуваат дека играат со „други како нив“: „С. и А. одат кај мојата ресурсна наставничка и за време на одморот јас одам кај нив и сме заедно - играме со топчиња“; „За време на одморот ако ја видам Д., одам кај неа, бидејќи и таа е сама и оди како мене кај ресурсна наставничка“.

Анализата на резултатите од спроведеното истражување дава основа да се сумира дека во училишната, за време на лекцијата, поттикнати од наставникот, учениците покажуваат внимание и подготвеност да им помогнат на своите „различни“

соученици, но за време на одморот кога тие не се „пред погледот“ на наставникот дел од нив го менуваат своето однесување, им го вртат грбот, ги изолираат. Во оваа насока треба да се насочи вниманието на наставниците од редовното училиште, на ресурсните наставници и тимот од специјалисти. Неопходно е да се работи на вистинско прифаќање и разбирање на учениците со ПОП од нивните редовни врсниците, нивното реално вклучување во детската заедница и изградба на доволна толеранција во општата образовна средина, а не да се симулира таква.

Податоците што ги добивме од примената на социометричните методи откриваат негативен статус на некои од интегрираните ученици со ПОП во редовно училиште. При надворешна позитивна атмосфера во училишната овие ученици се изолирани. Ова покажува дека комуникацијата во класниот колектив има формален карактер. Постои скриено исклучување, дезадаптација. Овие наоди ја наметнуваат потребата од спроведување посебни активности насочени кон создавање на социјални интеракции. Изградбата на погодна за децата со ПОП микросредина во класот претпоставува:

- вклучување во интересни за нив активности;
- идентификација и следење на специфичните меѓучовечки односи во паралелката;
- вклучување во активности во корист на друг човек;
- поддршка на конкретно однесување.

Многу е важно навремено и точно да се определат (дијагностицираат) комуникациите на учениците во класот, да се идентификуваат учениците кои се социјално изолирани и на таа основа да се планираат и реализираат потребните активности насочени кон спречување на поставувањето на ученикот во негативна, некомфорна и потиснувана за него положба.

Како последица на пореметување на педагошката комуникација е можно да се дојде до искуство на траен емоционален неуспех во училиштето, што може да се манифестира во различни форми и интензитет. Училишниот стрес, условен од присуството на конфликти на различно (индивидуално и групно) ниво во наставната средина, може да предизвика појава на високо ниво на лична и ситуативна анксиозност кај детето, социјална дезадаптираност, загриженост. Доживувањето на неспособноста за заземање на прифатливо место во групата на врсниците, комплекс на пониска вредност, неувереност и присуството на конфликти во областа на меѓучовечките односи поврзани со искуство на осаменост, одбивање и фрустрирана потреба од прифаќање и разбирање го отежнуваат особено многу процесот на интеграција и добивање на квалитетно образование во заедничката образовна средина.

Надминувањето на сето тоа бара ефикасна корекција и работа со учениците кои се ориентирана кон изградба на:

- самодоверба;
- сопствени реални критериуми за успех;
- вештини за соодветно однесување во ситуации на неуспех / успех;

- соодветни интерперсонални односи и др.

Спектарот од користените методи во оваа врска е доста широк. Можна е како индивидуална, така и групна работа со учениците.

Меѓучовечките односи во заедничката училница бараат педагошка организација и корекција со истите средства кои се користат при слична педагошка работа и кога во паралелката нема интегрирано дете.

Направените студии за проблемот разгледан во статијава даваат основа на различни автори да наведат дека вонучилишната соработка е важно средство за организација на интерперсонални интеракции (П. Терзијска, 2006). Артпедагошките активности, заедничката креативна работа, интерактивните наставни методи се особено корисни (Терзијска, 2006, 2008; Лештинскаја, 2001; Олешкевич, 2008; и др.). Употребата на колективни начини на активност дава можност за развој и подобрување на комуникациските вештини на учениците. Ова е особено важно за создавање поволен и позитивен впечаток за учениците со ПОП (М. В. Швеѓанецот, 2008). Наведените автори недвосмислено ја нагласуваат најзначајната улога на интерактивните техники и методи на обука за развој на комуникациските вештини и надминување на изолацијата на децата со ПОП.

Специфичните начини кои се користат во услови на интегрираната настава со цел формирање меѓучовечки односи, се организираат обуки за претходна подготовка за прием на детето со ПОП во паралелката и воведување во заедницата од редовните врсници по системот „чекор по чекор“; спроведување на адаптивна обука со учениците од класот и др. Во таа смисла во услови на интегрираното образование повеќе внимание се посветува на соодветно организираниот образовен простор, надминување на првично предвидуваните кризи при когнитивното однесување, збогатување на социално-културното искуство. Во процесот на заеднички активности е од исклучителна важност да се реализира движење како на учениците со ПОП кон редовните врсници, така и обратно - на редовните ученици кон овие со ПОП.

Во создадената за учениците со ПОП социјална микросредина треба да се моделираат очекуваните персонални промени, кои ќе се јавуваат кај детето во услови на заедничкото учење. Учениците се градат како личности, кои можат да ја реализираат нивната социјална адаптација и интеграција.

Литература:

- Коноплева, А.Н., Т. Л. Лещинскаја (2001). Теорија и пракса на интегрирана настава .- Дефектологија, 2001,бр. 6.
- Лещинскаја Т.Л. (2001) Важноста и проблематичната природа на колективната способност технологија . Дефектологија, 2001, бр. 6
- Митина, Л.М., Асмаковец Е.С. Емоционална флексибилност на наставникот, психолошка поддршка, дијагностика, корекција. - М., 2001.
- Мјуллер-Колленберг, Х (2001). Интегрирано образование во Германија: аргументи “за” и “против”. Билтени на психо-социјална работа, 2001,бр. 1.
- Олешкевиќ, В.И. (2008). Интерактивна обука и образование, како фактор во социјализацијата на лицата со посебни потреби. -Дефектологија. 2008 година, № 1
- Терзијска, П. (2009). Современи димензии на специјалното образование. Благоевград, Универзитетска издавачката куќа “Неофит Рилски”.
- Терзијска, П. (2009). Интегрирано образование на децата со посебни образовни потреби и оптимизација на учебната средина Во: “Моделирање и образовно-воспитниот процес во ВУЗОВИТЕ и училиштата ,” Елец.
- Терзијска, П. (2008). Подготвеноста на редовното општообразовно училиште за работа со деца со посебни образовни потреби. - Педагогија, КН. 1, 2008 с 33-42
- Терзијска, П. (2006). Интеграција на деца со посебни потреби во редовното училиште. Благоевград, Универзитетска издавачка куќа “Неофит Рилски”.
- Терзијска, П. (2005). Интегрирана обука на децата со посебни образовни потреби во редовното училиште.Благоевград, Универзитетската издавачката куќа “Неофит Рилски”.
- Шапорова,С.А. (1996). Интерперсонални комуникации во интегрирани паралелки. Дефектологија, 1996 година. бр 1.
- Швед М.В. (2007). Проблемот на педагошката корекција во меѓучовечките односи во паралелка со интегрирана настава. Во: ”Интегрирано обучение на деца со одреден психо-физички развој.” Витебск.
- Bridges, S. (2005). Вклучување и како да се направи тоа. Средбата Сен во основното училиниците. Лондон: Дејвид Фултон.

Pelagija Terzijska
Neofit Rilski University - Blagoevgrad
Republic of Bulgaria

THE SOCIAL MICROENVIRONMENT IN MAINSTREAM SCHOOLS AND PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Integrated education of children with special educational needs (CSEN) is a bilateral process involving adaptation on the one hand the child to the educational environment in ordinary mainstream school and the other change, adapting it to the school. Necessary is the creation of adequate social microenvironments in mainstream schools, which maximum to promote the overall development of the child and to ensure successful implementation of the integration process.

The pupils with SEN have the need to be accepted and belong to a class team, to be assessed by it. Therefore especially important is the question about the formation of the student collective and positive interpersonal relations in the class that these students are integrated.

Research that we made are aimed at highlighting the opportunities and conditions for creating good relationships in the social microenvironments of the mass school, which are important for overall development of children with SEN, for prevention and correction of its negative behavior; disclosure of personal problems faced by children in the general education environment; search for the causes, that generate ne creation of negative attitudes toward it; determination the role of adults (teachers, a team of professionals working with the children, parents) in establishment of the necessary social microenvironment, implying successful implementation of integrated learning tasks.

Key words: INTEGRATED EDUCATION, STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, SOCIAL MICROENVIRONMENT, INTERPERSONAL RELATIONSHIPS, INTERACTIONS, PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT.

Глава XI

*Управување и раководење во
воспитанието и образованието*

Chapter XI

Management in education

Trajan Gocevski

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

THE ROLE OF ASYMMETRIC INFORMATION IN THE CHOICE OF UNIVERSITY FOR ACQUISITION OF HUMAN CAPITAL IN KNOWLEDGE IN THE COUNTRIES IN TRANSITION

Abstract:

The focus of this article is on the working of the asymmetric information in the domain of offer and demand on the market of educational services, which has especially begun to develop with part of the countries in transition, to which R. Macedonia belongs. Special significance is placed on of a specific type of capital - human capital - which is rarely discussed in our country, yet analyzed from both the microeconomic and macroeconomic aspect. Human capital stresses the human productive capacity, namely knowledge in its broader meaning. Human capital, as an aggregate category, except through formal education, can also be acquired through training at one's workplace (informal education), as well as through better health care for the individuals, thus influencing the economic development of the country.

Key words: HUMAN CAPITAL, KNOWLEDGE, ECONOMY, COUNTRIES
IN TRANSITION.

These last two decades of the XX century will remain in our memories by the large tectonic changes that have taken place in the countries of the so-called eastern block, of an ideological, political, economic, defence plan, and generally in all the domains of the life of the people in those countries. In the domain of economy, big changes have also occurred, so that the current model of an economic system that has been based on the planned conducted economy was actually replaced with a new one that is based on the principles of a free market and a market economy as a system. The new economic system created necessary presuppositions, the key economic questions, such as: what, how and for whom should we produce?, instead of the central planning institutions, the market should be solving them with its laws, freedom of choice and demand, level of costs, freedom of choice, etc. At the same time, the central point of the system becomes the freedom of the individual to choose what is the most worthy at that specific time.

The theoretical model of the functional market economy regards functioning of the market, i.e. the markets, and everything to be perfect, so that the market laws function perfectly as well. But because of a series of objective reasons, due to which oscillations appear on the side of the offer or the side of the demand of goods and services, it is a very

frequent case of the markets not functioning ideally. One of the reasons for this is also the functioning of the markets in conditions of partial and imperfect information for the goods and services that are being offered on the market, which leads to a customer's wrong choice. As for such a state of economy, there has been developed a theory for the existence of asymmetric information, which harm the market or lead to an irrational or wrong choice when buying or selling goods and services. The founders of this theory are considered to be the American economists, Nobel Prize winners in economy (2001): Michael Spence, George Akerlof, and Joseph Stiglitz.

This article focuses its attention on the working of the asymmetric information in the domain of offer and demand on the market of educational services, which has especially begun to develop with part of the countries in transition, to which R. Macedonia belongs. In conditions of market economy, capital is always being discussed. Therefore, it is thought of money, shares, machines, buildings, land, etc. Surely all of this represents capital, which brings in revenue for the owners for a longer period of time. In this article we would like to demonstrate the significance of a specific type of capital - human capital, which is rarely discussed in our country. In economic theory, human capital is analyzed from two aspects:

- 1) From a microeconomic aspect, in the basis of which the influence of the amount of human capital on the earnings of the individuals is researched;
- 2) From a macroeconomic aspect, the stress being placed on the contribution of the human capital on the economic development.

In conditions of functional market economy, the human being in the economic analyses is treated as a consumer and as a producer. As a consumer, they determine the production, and with that, the character of the movement of the economic development. As a producer, they indirectly influence the increase of productivity. The theory of human capital evolved as a result of the need to find a method for quantification of the productive abilities of the individual, i.e. to enable a complete quantitative and qualitative analysis of the human factor. For that reason, contemporary economic analysis has introduced the category of human potential, which is defined as a sum of productional skills, talent and knowledge of the individual, acquired through: formal and informal education, research and scientific work, trainings and the acquired skills and experiences. These elements of the human capital are created by the educational system of each country, while secondary vocational school and university have a significant role as well.

The introduction of the term human capital is suitable for stressing the human productive capacity. Namely, the individual produces goods and services, and this type of capital "satisfies" the basic economic definition of capital, as wealth that can be used for production of another wealth, and even more important for us, the productional abilities, i.e. the acquisition of the human capital, as knowledge, can directly be connected to the investments in the educational sector. In this context, quite interesting are the investments in education, research work and training, which directly create productional skills and knowledge, while the foundations of that process are the secondary vocational schools and universities.

The economic analysis of the human capital in the western economies begins around the beginning of the 60-ies, while in the countries in transition, it begins after the break-up of the socialism in 1990, running 30 years late. The Renaissance of the developmental economic thought, and with it the concept of the human capital, as knowledge, begins somewhere towards the middle of the 60-ies, with the works of the neoclassical economists, who began “the era of the human capital”. Considering the technical progress as an endogenous source of economic growth, the role of the human capital is stressed as being significant. They have concluded that without human resources with qualitative characteristics that are acquired at universities, there is no technical nor technological progress, nor is there development of the economy. The concept of human capital helps to solve the four basic problems that can be noticed in economic analyses:

- a. aggregation problem,
- b. investment problem,
- c. development problem, and
- d. the problem with poverty and distribution of income.

The aggregation problem: Labor, physical capital and natural resources are the basic conventional factors for production of goods and services. Heterogeneity is their mutual characteristic. This is where the problem of quantification and measuring of the heterogeneous sum of goods in fact lies, as the combination of these factors is important. But this does not apply to the third conventional factor - labor. The workers are not a subject of selling and buying in the labor market, but the labor market sells their productional services. For this aim, human capital is used, with whose help the value of the productional services of the individual, i.e. their productional capital, being a result of the acquired knowledge, is measured.

The investment problem: Since much individual and social expenditure are designed to increase the productional ability of labor through education, trainings or through improving the health condition of the workers, there is a need for finding methods of analysis and bringing “good” investment decisions in these fields. It is precisely the concept of human capital eases the work. It allows for application of the existent methods and techniques that are being used with the investment decisions in the physical capital, and in the investment decisions that directly influence the amount of human capital of the individual and the society. In other words, the concept of human capital enables the investments in human resources to be treated in the same way as the investments in any other line of work, i.e. as capital that has its own profitability rate.

The problem with economic development: It is known that if labor is treated as homogenous goods, then it would be very difficult to find out the sources of economic development. In research of the American economy, the conclusions that have been come to are that if the labor productivity stays at the same level (unchanged), then only 31% of the changes in the total output can be explained. Out of them, 15% are said to be connected to the increase of the quantity and quality of the country and physical capital, while 16% are connected to the increase in the quantity of labor, and 38% regards the improvement

of the quality of the labor (human capital). In any case, the increase of the productional abilities of the individual has the largest influence on the economic development. Therefore, the human capital increases in the educational system, and with that its contribution to the economic development also increases. So the educational system directly influences the development of the economies of the countries.

In economic theory there is a two-way treatment of education. On the one hand, education is viewed from an institutional aspect as a process (work), with the main emphasis put on its organizational ordering and efficiency. On the other hand though, it is thought of as one of the forms of human capital, or as an activity through which knowledge of the individual and the society as a whole is acquired. In this context, investments in education are very important, since according to definition they represent activities which influence the increase of knowledge, skills and the abilities of the individuals, i.e. the increase of their productivity. Regarding the treatment of knowledge as a type of human capital, the famous American economist and Nobel winner Theodore W. Shultz would say: "Education is 'human' because it is an integral part of the human being, and it is capital because it represents a source of future satisfaction, earnings and income."

The term knowledge, which is acquired in the educational system, can be defined with a narrower or wider definition. With the more narrow meaning, it would be defined as capital that is acquired in educational institutions, so such an education is known as formal (regular) education. Understood in its wider definition, knowledge except for the formal type includes the knowledge acquired as the so-called 'informal education', which is not linked to the educational institutions. Here it is necessary to point out that there is a direct connection between informal and formal education, which is specifically protected by the EU and the other countries with a developed market economy. From an economic point of view, education can be thought of at the same time as consumption and investment. The expenditure component is viewed through the satisfactions, apart from the economic effects linked to the process of schooling. The investment component is seen through the future increase of the income of the individual. In any case, the problem with allocation of the educational expenditures between the consumption and the investments, in the end comes down to the problem of measuring the effects and the contribution of education on the increase of the future national income and the income of the individual, i.e. the influence of education on economic and human development.

If we view education as an investment, then it is important to measure its contribution on the economic and human development. Education represents one of the ways to acquire the human capital of knowledge, as well as one of the ways in which services, which have economic value, are created. Hence the conclusion that a defined increase in the national income is a result of the increase of the human capital, acquired through education. So education causes an increase in the productivity of labor, which results in the possibility for adaptation of the worker towards the new technologies that are the main mover of the economic development.

Research has shown that in the national accounts with a residual factor, half or a larger part of the development of modern economies is explained. Then the question is raised as to what that improvement is due to, and where NIR is in this process. Where are

the University research centers that created top technology? This is precisely why it is necessary for the classical factors of development to be redefined, with the aim of covering the changes from a quantitative and qualitative aspect. Therefore, education has taken the place of one of the basic and most dynamic factors of economic development. If we are searching for a connection between education and economic growth, then we should introduce three different points:

- 1) Point education - labor, which shows the extent of the human efforts incorporated in the education in terms of the total work force;
- 2) Point education - income, which shows the relations between the resources that are being spent on education and the income of the consumers;
- 3) Point education - investments, which shows the relation between the resources that are being used for education and those that are being used for creating material goods with human labor.

The yield from the investments in knowledge, i.e. the human capital, is much larger than those that the physical capital brings in. The benefits of education, aside from the fact that they refer to the worker who has invested in the growth of their own human capital, have a spillover effect on the other workers in the firm, both in terms of the increase of their productivity and in the growth of their salaries. The same goes for the spillover effects among the firms or the national economies. The growth in the productivity of the effort, as a result of the increase of the amount of human capital (knowledge), has been the topic of many microeconomic analyses, but with the emergence of the new growth theory, the educational investments take up a more dominant place.

The new growth theory views education as a factor input with external effects, which can hugely influence the growth of the economy. In the new growth theory, the influence of the education is generally mentioned with the following two mechanisms:

- 1) Mechanism education - research activities, where the education is important for the production of researchers and engineers who have a direct connection with the research activities, and as a result of that they contribute for the increase of productivity.
- 2) Mechanism education - human capital, where education is important regarding the creation of human capital, which in its turn directly contributes for the increase of the level of accumulated knowledge, and through it for the increase of productivity.

The empirical research in the area of educational benefits for the countries in transition is still limited and scarce. Through explaining the growth of the gross domestic product, it has been proved that the accumulation of the human capital is three to four times more significant than the accumulation of the unqualified effort, while the growth of the total factor productivity is strongly determined by the initial level of human capital. Thus, the results show that the qualifications from higher education contribute more for the increase of the productivity compared to the workers without qualifications.

Human capital, as a composite (aggregate) category, except through formal education, can also be acquired through training at one's workplace (informal education), as well as through better health care for the individuals. Human capital represents the productional capacity of the individual. Therefore, human capital and its qualitative characteristics, such as education, knowledge, ability, qualifications, trainings, etc., must be measured indirectly, using the market values. Investing in human capital is worth until the present value of the human capital overgoes the expenditure of its acquisition. Since the state in the countries in transition is such, investments in education and at universities are a worthy goal for the individuals, and the state and entrepreneurs. This surely does not imply that the concept of human development suggests not to invest in the higher levels of education - M.A. and PhD studies. In fact, they are necessary for the modern economy, which needs new technologies, new materials and concentrated knowledge in high-income goods and services, and this is precisely the new chance for the contemporary university, which creates those goods.

It can be stated that human capital influences the economic development as a result of the following three reasons:

1. The ability to quickly expand in all the areas of economy;
2. The high rate of returns on investment in human capital on a social level, which is significant for the dynamics of the economic growth;
3. The complementariness with the physical and natural capital.

Namely, forcing the investments in human capital in economy would as a rule result in better utilization of the physical capital, and in more efficient exploitation of the natural capital. It allows the economy to successfully allocate and substitute the different forms of capital, with the aim of achieving subsistent development.

There is much research that shows that the statistic correlation between the gross domestic product per capita and human development is directly determined by the growth of the part of the gross domestic product which is aimed at investments in human capital. The benefits for the human development cover the following arguments:

The higher level of education, training and computer literacy of the population decreases poverty;

Education promotes equal opportunities for all citizens;

Access to information through electronic networks (computer literacy) provides people with more efficient participation in all the social levels;

The better educated individuals are more useful, not only for the society but also for the families, above all in terms of their contribution towards the well-being of the future generations;

The skills developed through effective training have an influence on the decrease of unemployment, and with that on the decrease of the state subsidation and the social programs that overload the state budget;

Education strengthens the democratic values and political stability of the country;

Education increases the standards of civil responsibility;

Education stimulates the political participation and has an influence on the decrease of corruption and stimulation of transparency, etc.

The benefits for economic development cover the following arguments:

The well-educated workforce attracts foreign and home investments;

The development of human capital means development of the intensive industries and the service sector in economy, which is the most profitable;

Education results in the increase of the living standard of the population, which in turn stimulates the demand for goods and services and foreign trade;

The training of the workers and managers increases the profitability of the companies and the national economy as a whole.

The end of the XX century brought about changes in the state and role of the university, in accordance with the:

- a. globalization changes;
- b. changes in the labor market; and
- c. requests from the social environment.

The XXI century, known as the century of knowledge, implies that knowledge is treated as capital, i.e. an intellectual possession of the individual that has a certain price tag on the labor market. Knowledge is no more treated as consumption, rather it is a profitable investment of the individual, i.e. it is knowledge capital that the individual has at one's disposal and that nobody can take away. Hence it is necessary to accept that the society based on knowledge is at the same time a society of permanent learning. Education as a whole, and with it the higher education must be understood in a broader context. This mission of the universities, which consists of creating human capital in the shape of collected knowledge moves in the following direction:

- Providing opportunities for quality education and for learning during the course of one's life, because education has a vital role in the formation of knowledge based on the development of the economy and the democratic society;
- Creating, selecting, adapting, commercializing, and using the knowledge, which has shown to be a critical factor for maintaining the economic growth, development and improvement of the living standard;
- Establishing a balance between the requests in the society, the academic and scientific educational profiles and the labor market, through exchange of ideas with the employers and the whole social community;
- Turning the attention to the educational results, in the direction of specifying what students will be able to understand and apply after graduating;
- Modifying the school plans and programs so as to clarify the competencies and skills that students will acquire after graduating;
- Developing critical thinking and creativity with students;
- Helping students develop the needed skills, understanding and abilities. If it is expected that the future will hold only three types of work: identification of

the problem, solving the problem and exchange of ideas, then the university must prepare students for such tasks;

- Advancing, creating and disseminating knowledge through developing scientific and technological research in the technical, mathematical, biotechnical, artistic, medical and social sciences;
- Establishing a modern organizational structure and modern management with the aim of the universities to find their own place on the market of knowledge;
- Creating a stimulative environment for all its employees for enabling the development of their abilities, with the aim of fulfilling its mission.

With the introduction of the market economy in these countries, the functioning of the market for educational services has been enabled. A characteristic of the domain of this sector is that besides the state educational institutions, a private initiative has appeared for the formation of private educational institutions that have appeared offering educational services, especially in the higher education. As a result of the still imperfect market and the existence of asymmetric information, there has often come to the wrong choice when deciding the most favorable bidder of educational services. Such a state has its reflection on the choice of potential consumers of educational services on the labor market, as well as on the choice of the needed workforce by the employers.

This is how the asymmetric information works in these domains:

In conditions of a perfect market of educational services, the sellers of services and the consumers of such should possess the same information about the quality, characteristics and the rank of the educational services that are offered by the educational institutions. In conditions of an imperfect market, especially in the countries in transition, where in a short time period there have appeared a large number of bidders of educational services, in the largest number of cases, this is not so. Namely, as a result of the absence of a suitable regulation, the bidders of educational services have at one's disposal relevant information about the characteristics, quality, verification, and home and foreign evaluation of their services, but the potential buyers of the educational services do not work with them, or they even work with wrong information. Further contribution regards the opportunity through the media (electronic and written), which belong to the owners of the educational institutions, to influence the choice of the consumers of these services.

In certain cases the bidders of educational services hide the shortages in their offers in terms of: accreditation of study programs, quality of the services, absorption opportunities of the workforce market of such knowledge, the rank of the institution, contemporaneity of the skills and competencies that are acquired, rating of the teaching staff on the international labor market, etc. The potential consumers are faced with risk, making a wrong choice, or investing additional assets for collecting more relevant information of the quality of the educational services, as they are faced with additional costs.

An extra problem when choosing the educational institution, in the country in transition, is the cost of the services. Namely as a result of the still unbuilt standards, the cost of the educational services is between insignificant amounts of some state institutions

to 2-3,000 Euros annually at some private institutions, although there is no visible indicator of the quality of the services that is being offered in one or the other case.

The next repercussions of such a state are manifested on the labor market, where there is also asymmetric information. Namely the employers who are searching for workforce do not have enough information about the abilities of those looking for jobs, their real knowledge acquired at the educational institutions, experience, responsibility, health situation, etc. In conditions of asymmetric information the employers do not even have a clear idea of what is hiding behind the acquired diplomas and certificates that are being offered as evidence for acquisition of the workplace. On the other hand though, those offering workforce are conscious of their good sides but also their shortages and disadvantages, and because of the need for work they cover them. As a result of such a state, the more low quality workforce that is conscious of their weaknesses in the acquired knowledge overrides the more high quality workforce because it is conscious of its weaknesses, and accepts a lower pay for the same workplace. This phenomenon additionally complicates the already complicated state of unemployment in those countries because the newly-qualified with weaker performances do not contribute for the growth of productivity in the companies, and with it the economies of those countries.

- 1) The contemporary economic theory has raised the human capital to a high level among the factors of development, without which there is no prosperity and a developed functional market economy, which every country and every citizen needs. The countries in transition are 3-4 decades late in the theoretical untangling and correct locating of this first-grade resource, without which there is simply no progress.
- 2) The universities today are the most competent and responsible for the creation, shaping, representation, constant building and creation of the ambience for correct evaluation of the human resources and the human capital, helping out for their creation. Only a contemporary university which succeeds in creating desirable human resources that are accepted by the labor market and which succeeds in convincing the country, the business community and the individual that the most worthy investment is human capital and which succeeds in providing these investments, is a successful university.
- 3) An analysis is needed for evaluating all the factors that contribute to the acquisition of individual capital in knowledge, and for determining ways for their financing.
- 4) The state financing should provide equal conditions for education of all the citizens. The degree of subsidies that is being offered to the students through scholarships, loans, accommodation, food, etc., should be put in the function of achieving the desired balance between efficiency and equality of the citizens for acquiring individual knowledge capital.
- 5) The labor market will not call on the right for education for the citizens, but will choose quality, efficiency and usefulness of knowledge. This is why the state must appear as a main arbitrator between the labor market and the creation

of an atmosphere of acquiring quality knowledge that will be offered on the market.

- 6) The transmission of the signals from the labor market through the educational system and towards the future consumers of educational services, should be constantly researched, and should create an atmosphere of decreasing the asymmetric information when bringing decisions about the choice of an educational institution as well as the choice of a workforce.

In order to decrease the negative aspects when faced with a choice of the mechanism of the asymmetric information in the real economic life, the American theoreticians have proposed two ways: Involvement of the state through a suitable state regulation, and through different measures, instigating the participants of the educational market, uncovering the hidden information on the side of the offer, before bringing the final decision.

References

- Anthoni, R., Dearden, J., & Vancil, R. (1992). *Management Control Systems*. Illionis: Richard D. Irwin Inc, Honewood.
- Atanasovski, Zh. (2004). *Public Finances*. Skopje: Faculty of Economics.
- Audretsch, D. (2007). *Entrepreneurship Capital and Economic Growth*. *Oxford Review of Economic Policy*, 23 (1).
- Brundrett, M., Burton, N., & Smith, R. (2003). *Leadership in Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Bush, T. (2006). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Ltd.
- Gocevski, T. (2010). *Educational Management*. Skopje: Faculty of Philosophy.
- (2004). *Economics of Education*. Kumanovo: Makedonska riznica.
- (2002). *Political and Economic System*. Skopje: "Ss. Cyril and Methodius" University.
- Jankoski, D. (2002). *Organization of Education*. Bitola: "St. Kliment Ohridski" Faculty of Pedagogy.
- Liikanen, E. (2002). *Helping Businesses Grow*. Luxembourg: European Communities.
- Rothaermel, F., Agung, S., & Jiang, L. (2007). *University Entrepreneurship*. *Industrial and Corporate Change*, 16 (4).
- Scourfield, P. (2005). *Social Care and the Modern Citizen: Client, Consumer, Service User, Manager and Entrepreneur*. *British Journal of Social Work*, 37.
- Van der Sluis, J., Van Praag, M., & Vijverberg, W. (2005). *Entrepreneurship Selection and Performance: A Meta-Analysis of the Impact of Education in Developing Economies*. *The World Bank Economic Review*, 19 (2).
- Viljoen, J. (1991). *Strategy Management: How to Analyze, Choose and Implement Corporate Strategies*. Melbourne: Longman Professional.

Трајан Гоцевски

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

УЛОГАТА НА АСИМЕТРИЧНИТЕ ИНФОРМАЦИИ ВО ИЗБОРОТ НА УНИВЕРЗИТЕТ ЗА СТЕКНУВАЊЕ НА ЧОВЕКОВ КАПИТАЛ ВО ЗНАЕЊЕ ВО ЗЕМЈИТЕ ВО ТРАНЗИЦИЈА

Апстракт

Фокусот во оваа статија е на работата на асиметричните информации во доменот на понуда и побарувачка на пазарот на образовни услуги, кој започнува да се развива кај дел од земјите во транзиција, каде што спаѓа и Р. Македонија. Особено значење се придава на специфичен тип на капитал - човеков капитал - за кој ретко се говори во земјата, но се анализира и од микроекономски и од макроекономски аспект. Човековиот капитал го нагласува човечкиот продуктивен капацитет, имено знаењето во пошироки рамки. Човековиот капитал како агрегатна категорија, освен преку формално образование, може да се стекне и преку обука на работното место (неформално образование), како и преку подобра здравствена заштита за индивидуите, со тоа што би се извршило влијание врз економскиот развој на земјата.

***Клучни зборови:* ЧОВЕКОВ КАПИТАЛ, ЗНАЕЊЕ, ЕКОНОМИЈА,
ЗЕМЈИ ВО ТРАНЗИЦИЈА.**

Katerina Sapundzieva Dimova

University “Ss. Cyril and Methodius” -Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

GOVERNANCE AND MANAGEMENT IN HIGH SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

Abstract:

Living in a modern information society, the governance and management of the educational institutions in R. Macedonia is becoming more and more of an important activity, which several scientific disciplines are paying attention to. In recent years, the education has been filled with a series of changes becoming more dynamic and comprehensive, with the main objective being improvement of the quality of the educational services and management. The interest for management, as a universal activity, which the success of every institution depends on, as well as the educational institutions, stems from the desire for continuous improvement, for improving the work and life conditions that each human being strives for. The modern management of the educational institutions is invaluable for the efficiency of the educational system in the country, without which no business, venture or developmental project by people who strive for more intense scientific and technological progress, can be imagined. Education is an area which is important for the whole society. Therefore, the question of democratic governance and management of schools is very important. For successful functioning of the educational institutions, it is required in their work that they rely on modern management and building managers and management teams that will be able to solve the problems of the marketplace. For this purpose, the educational system in the country should offer programs for training of modern managers, for both their own and for the needs of other economic subjects. The changes in education are necessary and since in modern conditions knowledge has become a fundamental resource and main capital upon which the strategy for modern development in all areas is based. The world realized a long time ago that education, development and utilization of intelligence are the only source of progress and well-being.

Key words: GOVERNANCE, MANAGEMENT, SECONDARY EDUCATION, DECENTRALIZATION, AUTHORITIES OF GOVERNANCE AND MANAGEMENT.

Governance and management in the educational institutions

Management, as a contemporary concept of governance with the educational institutions, is imposed as an imperative of the time, especially in conditions when in this field as well, marketplace work and competition, enabled by the educational laws and having enabled the private initiative as well, are being realized. Hence the needs for changes in the modernization of the managerial function with the educational institutions, which is not yet fully established in our educational system. Along with the changes in the area of governance and management, which are part of the new market atmosphere, changes are also necessary in the educational system itself.

In order to modernize the management in the educational institutions in our country, changes in the educational programs are needed, in the course of which changes for training modern managers should be included. In fact, for the successful functioning of the educational institutions it is required that in their work they should rely on the contemporary management and building of managers and managerial teams capable of handling the problems with the marketplace work conditions. The changes in education are necessary also because of the fact that, in contemporary conditions, knowledge is becoming a main resource and capital upon which the strategy for contemporary development in every area is based on. This is why our system of education is faced with the question of how to come to more knowledge as a resource for the future development of the country. This framework covers the creation of new profile of a modern manager, capable of handling the new challenges of the marketplace economy.

“Namely, recently in our country as well, a course of steps have been taken, which have led towards modernizing the system of management with the educational institutions, with a modest yet visible orientation towards the contemporary management. It is assumed that this process will last longer, for several reasons, among which the most important are: change of consciousness for the inevitability of the management in such line of work as well; change of the legal and the other regulative that should offer conditions for promotion of the manager as a key link in the management; educating staff for this profession; rightful evaluation and stimulation of the managerial effort; accepting management as a profession of primary importance to the success of the educational institutions, etc.” (Gocevski, 2007: 270).

Management of the high schools

Education is a line of work that is significant for the development of the whole society. This is why it is quite important for the management and governance with the schools to be democratic. In fact, the Republic of Macedonia has begun this process, with the introduction of decentralization and local democracy in the management of the schools. The central authorities transfer, on a local level, jurisdictions and institutions, a process by which the authorizations of the local self-government for self-governance increase. In this direction, an especially significant step is the transferring of the jurisdictions for founding,

governing and managing the schools, from the central powers of the municipalities and the City of Skopje. Namely, the primary schools are under the jurisdiction of the municipalities, while the high schools are under the jurisdiction of the City of Skopje. That has brought about amendments and additions to the Law for Primary Education and the Law for Secondary Education, in the section of the structure and jurisdictions of the school committee that defines a responsible, constructive and professional procedure of the committee, i.e. naming the school directors and including all the interested people in the governing of the schools. Decentralization creates possibilities for the schools to better adapt to the needs of the local environment, which will be enabled with the inclusion of all the interested structures in the organ of the government of the school.

With the process of decentralization, the depoliticization for the choice of organs for governing and managing the schools should be avoided. Democratization imposes managing instead of dictating and leading; and managing means: planning, organizing, coordinating, motivating and controlling. In high school as well it is necessary for there to be a manager that will be responsible for all the states, for the organization and success of the institutions.

School committee

The organ for governing with the high schools is the school committee. With the passing of the Law for amending and changing the Law for Secondary Education (2004), the constitution of the school committee has been regulated in a new way. Thus, the present members of the school committee of the high schools are determined by who is the founder of the high school - the state or local authorities, and they count 12 members. The constitution of the school committee is made up of 1 representative from the Ministry of Education and Science, 4 representatives from the employees, 3 representatives from the parents, 3 representatives from the local or central authorities and 1 representative from the business community. The members of the school committee are elected for a period of 4 years. The governance and management in private high schools are determined by the founder.

Jurisdictions of the school committee

The school committee has the following jurisdictions: “To pass the statute; propose an annual work program and work report to the Ministry/Municipality Council; propose an annual financial plan to the Ministry/founder; propose a final account to the Ministry/founder; enact an annual plan for government procurement; decide for the objections and appeals of the employees, decide for the appeals of the pupils, parents, i.e. guardians; pass and enact normative general actions; propose additional work; pass a decision for procurement, for using the basic funds and for the size of the financial resources for government procurement; review and decide on objections for achievement and protection

of the employment rights and for objections filed against decisions brought by the school committee for pronounced pedagogical measures for pupils; review other issues as well established with the Statute of the state/municipal school” (Law for Secondary Education, 2004).

One of the most recent jurisdictions of the school committee is leading the procedure and proposing a candidate for school principal - which leads to depoliticization of education. The school committee can also commence the procedure for firing a school director. The school committee of public high schools, in the course of its work, submits reports to the Ministry of Education and Science, while the school committee of the municipal high school submits reports to the Municipality Council, i.e. to the founder of the school.

Management organ

The management organ of the high schools is the principal. He/she is responsible for the lawfulness in the work and for the material-financial working of the school.

The principal organizes and manages the educational and other type of work, single-handedly brings decisions from the sphere of activity of his/her jurisdiction, determined by law and the school acts, and represents the school in front of third parties. The principal carries out the following tasks: “Proposes an annual program and takes measures for its realization; fulfils decisions by the school committee; chooses teachers, scientific coworkers, educators, and other administrative-technical staff in accordance with the law; schedules teachers, scientific coworkers, educators, and other administrative-technical staff; decides about the termination of the employment of teachers, scientific coworkers, educators, and other administrative-technical staff; submits a report on the success and the results of the Bureau for Development of Education, the school committee and founder; submits a report on the material working to the school committee and the Ministry; submits a report on the realization of the annual program based on the standards determined by the Ministry to the founder and the Ministry; fulfils other obligations set by law, statute and other school acts” (Law for Secondary Education, 2004).

The principal of the public high school is named and fired by the school committee, following previous consent from the Ministry. The principal of the municipal school, or the school of the City of Skopje, is named and can be fired from the judicial organ of the unit of local self-government. The governance and management in private high schools are determined by the founder.

Scientific organs and bodies

The scientific organs and bodies are: the teacher’s council, annual council and scientific grouping, parent council, parent committee, class council and head of the class.

The teachers' council consists of all the teachers, scientific coworkers, educators and the school principal. The principal leads the teachers' council. The teachers' council: "Gives opinions on the proposal for the annual work program and follows its execution; reviews and establishes the success of the pupils and the work of the other scientific organs; approves of the pupils taking two years in one school year; reviews the establishing of the plan and the program and takes measures regarding their execution; brings decisions for the objections of pupils about grades; reviews the report for executive scientific supervision; proposes appropriate measure and fulfils other obligations set by this law and the statute of the school" (Law for Secondary Education, 2004).

The annual council, i.e. the council of the profession, consists of the teachers who have classes and the scientific co-workers.

The scientific grouping is a scientific body that consists of a smaller group of teachers who teach the same subject. It is led by a person from the line of teachers.

In the high school, a parent council is formed, chosen by the parents of the pupils who are not employed at the school. The parent council follows, reviews and gives their opinion on the establishing of the educational work. The work, number of members, way of choosing and organizing the parent council is determined by the statute of the high school. The Government of the Republic of Macedonia gives consent for the statute of the public schools.

Parent committees review issues regarding the fulfilling of the educational work; review the grades, behavior and presence of the pupils; cooperate with the annual council; are concerned with providing the means to modernizing the classes, etc.

The class council directly organizes and implements the educational work in the class; is concerned with the improvement of the lessons; determines the pupils' grades; cooperates with the other organs and the home teacher about the success and behavior of the pupils; praises and rewards pupils; pronounces pedagogical measures; gives proposals to the teachers' council, etc.

The head of the class executes the following: follows the work and discipline of the pupils; is concerned with regularly carrying out the lessons; justifies the pupils' absences; approves pupils' absence; praises and rewards pupils; maintains the class records; writes the pupils' grade books and report cards; is concerned with and motivates the pupils' extracurricular activities; cooperates with the parent council, etc.

The administration and manager

Regarding the relations that are established in the process of managing and governing, on any level and in any institution, it undoubtedly concerns one of the most complex issues. Namely, practice has shown that the right ordering and practice of those relations is invaluable for the success of the whole organization. Generally, the complexity of these relations derives, on the one hand, from the ordering itself, the character and the responsibility of the school organs, and on the other hand, the responsibility of the principal. Thus, while the school committee is collective and the responsibility is collective,

the principal is an individual who dedicates all of his/her knowledge, creativity, skill and experience to the successful execution of the aims of the institution, but the success or failure and responsibility of everything is born by himself/herself alone, as an individual. The skills, wisdom and rationality in the establishment of these relations can lead to success or failure or towards a final collapse of the subjects.

Conclusion

The changes in society imposed by the rapid scientific-technological developments, when knowledge is becoming the basic capital that the development in other fields depends on, also impose hasty changes in the most important social segment - education. Modernization is needed of all the factors that the efficiency of the educational process in the country depends on, especially modernization of the system of management of the educational institutions.

For successful functioning of the educational institutions it is required that in their work they rely on contemporary management, because today it is becoming a universal activity in all the educational institutions starting from preschool to tertiary education. The contemporary educational system cannot be imagined without management, as a contemporary process, that in itself includes the following activities: planning, organizing, coordinating, motivating and controlling. The educational system must offer a program for training of managers, people that will be prepared to handle the changes and the needs of the contemporary society and market economy. In such a way of work, the following moral qualities of the manager should be emphasized: being humane, communicative, resourceful, persistent, knowledgeable, experienced, talented, having high leadership qualities, organizational skills, wish for team work, ability to decide fast, etc.

Recently, in R. Macedonia there have been efforts to modernize the system of management and governance, which will lean on the concepts of contemporary management. The knowledge of the new managers should be acquired at the institutions of higher education, following the example of the developed countries. Managing has become a universal activity in all the educational institutions, starting from the preschool up to higher education. It can be concluded that the need for contemporary management is necessary in high school as well, especially when larger changes happened in society and when its development is directly conditioned by quality education.

Education must be adaptable towards the changes in the political and economical system of the country. Such adaptation firstly requires modernization of the educational system, and in that framework especially modernizing the system of management and governance of the educational institutions. That means introduction of quality management, as a condition for successful fulfilling of the set aims for these institutions. Management means professional and highly-qualified management and governance of the educational institutions.

In our country there have been recent efforts to include management as a contemporary concept of governance of the educational institutions, and even in high

school. But that will be a slightly longer and more complex process. This process has several set aims, among which are the following: strengthening the responsibility, improving the quality of the education and reasonable spending of the finances for education. The process will result in: reorganizing the educational administration and management through new laws for the local self-government and financing the local self-government; improving the management and governance of education, including strategical and conceptual capacities on a central level; developing a more efficient system for financial planning and financial management; improving the management at a local and school level, as well as the professionalism and effectiveness of the staff in the schools and local self-government; building of a system of local self-government and providing training for the school management, etc.

References

- Anthoni, R., Dearden, J., & Vancil, R. (1992). *Management Control System*. Illionis: Richard D. Irwin Inc, Honewood.
- Antikj, S. (1990). *Srednje skole pre 21 stoleća*. Zagreb: Pedagoški rad.
- Brent, D., & West-Burnham, J. (2003). *Handbook of Educational Leadership and Management*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Drakulevski, Lj. (1999). *Leadership - A Basis for Effective Strategic Management*. Skopje: Faculty of Economics.
- Georgieva, V., & Nikolaeva, S. (2001). *Obrazovaten menadgment*. Sofija: Askoni-izdat.
- Gocevski, T. (2007). *Educational Management*. Skopje: Faculty of Philosophy.
- Law for Secondary Education. (2004). Сл. весник на РМ, бр. 67/04.
- (2002). Сл. весник на РМ, бр. 52/02.
- Murgatroyd, S., & Morgan, C. (1994). *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press.
- Petkovski, K. (1998). *Management in School*. Skopje: Prosveten работник.
- Sergiovani, T. (1996). *Leadership for the Schoolhouse*. San Francisko: J. R. Rublishers.
- Tomlinson, H. (2006). *Educational Management II - Educational Theory*. USA: Routledge Falmer.
- *Educational Management III - Educational Leadership*. USA: Routledge Falmer

Катерина Сапунџиева

Универзитет „Св. Кирил и Методиј” - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

УПРАВУВАЊЕ И РАКОВОДЕЊЕ СО СРЕДНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Апстракт

Живеејќи во современо информатичко општество, управувањето и раководењето со воспитно-образовните институции во Р. Македонија станува сè позначајна дејност на која внимание ѝ посветуваат повеќе научни дисциплини. Во последниве години образованието беше исполнето со низа промени кои стануваат сè подинамични и посеопфатни, при што, како главна цел, се посочува подобрувањето на квалитетот на образовните услуги и менаџментот. Интересот кон менаџментот, како универзална активност, од која зависи успехот на секоја институција, како и на воспитно-образовната институција, произлегува од желбата за постојан напредок, за подобрување на работните и на животните услови кон кои се стреми човекот. За ефикасноста на воспитно-образовниот систем во земјата од непроценливо значење е современото менаџирање на воспитно-образовните институции, без кои не може да се замисли ниту една дејност, потфат или развоен проект на човекот кој се стреми кон сè поинтензивниот научно-технички и технолошки прогрес. Образованието е сфера која е значајна за целото општество. Затоа, многу е важно прашањето за демократско управување и раководење со училиштата. За успешно функционирање на воспитно-образовните институции потребно е во своето работење истите да се потпираат врз современиот менаџмент и изградување менаџери и менаџерски тимови способни да се справат со проблемите во пазарни услови на работење. За таа цел, образовниот систем на земјата треба да понуди програми за оспособување на современи менаџери, како за своите, така и за потребите на други економски субјекти. Промените во образованието се нужни и поради тоа што во современи услови знаењето станува основен ресурс и главен капитал врз кој се заснова стратегијата за современ развој во сите области. Светот одамна увидел дека образованието, развитокот и искористувањето на интелигенцијата се единствениот извор на напредок и благосостојба.

Клучни зборови: УПРАВУВАЊЕ, РАКОВОДЕЊЕ, СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ, ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЈА, ОРГАНИ НА УПРАВУВАЊЕ И РАКОВОДЕЊЕ.

Katerina Pejкова

University “Ss. Cyril and Methodius”-Skopje, Faculty of Philosophy
Republic of Macedonia

THE MODELS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN FUNCTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract

This article gives short description of the different aspects and models of educational management in context of higher education. Educational management is a field of study and practice concerned with the operation of educational organizations. Many authors argued about the objectives of the educational management as a specific field of management process. According to the world experience theory and practice of the educational management can define six models: formal, collegial, political, subjective, ambiguity and cultural.

The six management models discussed in this chapter represent different ways of looking at educational institutions. Each screen offers valuable insights into the nature of management in education but none provides a complete picture. The six approaches are all valid analyses but their relevance varies according to the context. Each event, situation or problem may be understood by using one or more of these models but no one organization can be explained by using only a single approach. There is no single perspective capable of presenting a total framework for understanding of educational institutions.

The six models differ along crucial dimensions but taken together they do provide a comprehensive picture of the nature of management in educational institutions. The six models present different approaches to the management of education and the syntheses indicate a few of the possible relationships between them. However, the ultimate test of theory is whether it improves practice.

Keywords: EDUCATIONAL MANAGEMENT, EDUCATIONAL MANAGEMENT MODELS, FORMAL MODEL, COLLEGIAL MODEL, POLITICAL MODEL, SUBJECTIVE MODEL, AMBIGUITY MODEL AND CULTURAL MODEL.

Introduction

Some contemporary authors that deal with educational management believe that, essentially, the theory of educational management should be concerned with the goals and objectives of education, and vice versa goals should provide the main guidelines in the management process of educational institutions.

Goal-setting, decision-making and building relationships between staff in an educational organization, and appropriate relationships with the external environment are important managerial activities. Many authors believe that an essential feature of all these practical activities is to achieve excellence or perfection (the motto is: practice make perfect)

The distinguished theorists as Landers and Myers in his book “The essentials of school management” said that “there is nothing more practical than good theory It can greatly assist the manager in focusing their efforts solely to the organization, to perceive their own role and relations with the organization and to acknowledge the vague phenomenon of leadership and management”³³ Therefore the theory of educational management should be explicit and relevant to all practical situations in higher educational institutions. Good theoretical basis inevitably provides a rational approach in deciding and that it is a relevant basis for the actions of managers. Making an appropriate decision in a given situation is not sufficient to notes or to identify the facts, but all these facts should be well interpreted.

As all of the practical areas of the life of people do not come from a theoretical point of view, also the practice of educational management should not be based on a single theoretical basis. This attitude comes from the theory of educational management, which is itself a more multidisciplinary approach rather than a single scientific truth.

More well-known authors, including Bolman, Deal and Ribins, the representatives of the idea of “conceptual pluralism” in educational management consider that the each territory has anything to offer in explaining the situation and activities in educational organizations. Ribins believes that those managers who started from organization theory to understand the basics of educational management, they concluded that in practice there is not one and only applicable theory, but, rather, a set of theoretical approaches, which jealously protected their agents.³⁴

Tony Bush considered that the activities of managers in educational organizations should have appropriate theoretical framework. According to him, there are three main arguments that support the fact that managers need to learn from the proven theories:

The theories offer “mental models” that help in understanding the nature and the effects of the practice;

Starting from the theory much less can make mistakes in practice;

The good knowledge of the theory the experience helping the manager in decision-making process in any possible situation.³⁵

³³ Landers, T., Myers, J. G. (1977), *Essentials of School Management*, Philadelphia: W. B. Saunders, p. 365

³⁴ Ribbins, P. (1986), *Managing education: The System and the Institution*, Holt, London: Rinehart and Winston, p. 223

³⁵ Bush, T. (2006), *Theories of Educational Management*, <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>

Models of Educational Management

In the literature on educational management the fundamental theories are classified into six main models of educational management, such as: formal, collegial, political, subjective, ambiguous and cultural model of educational management.

1. Formal model

The main feature of the formal model of educational management is a hierarchical system in the educational organization, where managers use rational methods and means of the activities of their organizations.

The basic characteristics of this model are as follows:

- System which contains all the elements associated with a clear organizational link;
- Hierarchy as a mean of control which is used by managers;
- achieving the goals agreed upon in advance and accepted by all entities in the organization
- Their own assumption is based on the idea that managers their decisions only carry on a rational basis, and decisions always correspond to the goals
- The authority of the manager is a product of his official position that holds in the organization
- Educational organization has a responsibility to those who finance them

In the theory of educational management many authors criticize this formal model, primarily because these models have serious limitations in the decision making process, where mainly involved top managers of the educational organization. Criticism mainly refers to the fact that the process of decision making should be more open for the entry of new, different opinions and viewpoints. Criticism leads to the view that the rationalistic-bureaucratic model of educational management is sterile, and its applicability in the real administrative practice is very small.

However, despite the prominent restrictions, it would not be real to completely remove the formal model of educational management as irrelevant to the needs of educational organizations. It should be noted that other models of educational management have been developed in response to the perceived weaknesses of the formal theory.

2. Collegial model

The main feature of these models is that in the process of establishment of organizational policies and setting the goals of the organization participate part or all of the employees, and by discussion they come to a consensus.

The basic characteristics of this model are as follows:

- Collegial model is normatively oriented i.e. the collegiality is based more on a model;

- Authority collegial model is shared among some or all employees;
- Decisions are made on more information and can be implemented more efficiently;
- For collegial model is very important the size of the groups that are responsible for making decisions
- Decisions are made by consensus, which is a result of shared values and beliefs of employees and that represents the ethical dimension of collegiality.

Employee participation in making decisions by consensus in the educational organization is a great complement to the rigidity of the hierarchical model. Collegiality is an ideal, but it can be achieved if we take care of the measure i.e. the number and quality of participants who make the decisions, and also they should want their organization to be harmonious and creative.³⁶

3. Political model

Analyzing this model, Tony Bush considered that in the educational organizations this model has dominated, there is the distribution of authority and power between groups with certain interests. Conflict is common in such organizations, and the management is expressed only through the regulation of the behavior of employees.³⁷

Groups representing certain interests often they form an alliance to reach their goal. Conflict situations are seen as a natural phenomenon, and the rising power of the dominant group is of vital importance in this model.

The basic characteristics of this model are as follows:

- the activities in the educational organization are focused on the interests of the groups rather than the interests of the entire organization;
- the hallmark of the political model is conflict which is prevalent in the organization;
- for the political model, the objectives of the educational organization are unstable, ambiguous and competitive;
- decisions in the political model are the result of a complex process of negotiation between groups representing different interests in the educational institution;
- Conception of the power is at the center of all political theories.

But political models can offer extensive analysis of the situation and the behavior of the employees in educational organizations. Beldridge has conducted research at some of the U.S. universities and found that political model much more than formal and collegial models expresses the reality of universities as top educational institutions.³⁸

³⁶ Little, J. (1990), "Teachers as colleagues", Lieberman, A. (ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, Basingstoke: The Falmer Press, p. 187

³⁷ Bush, T. (2003), *Theories of educational management: Third Edition*, London: Sage.

³⁸ Baldridge, J. V. (1971), *Power and conflict in the university*, New York: John Wiley

4. Subjective model

Subjective models of educational management organization are focusing on individuals in organizations rather than the organization as a whole. In the seventies and eighties of the last century the subjective model became well known in the theory of educational management thanks to the work of Thomas Greenfield. He criticized the theory of systems, which considered as a dominant model of educational organizations, saying that is “bad theory”, which restricts institutions as concrete realities.³⁹

Subjective models have the following characteristics:

- Subjective model always has in mind the belief and attitudes of individuals rather than being them and put on an institutional level: the attitude makes the model radically different from the formal model;
- Subjective approaches in educational management, emphasize the importance of individual potential, and deny the existence of organizational goals;
- For the subjective models the structure of the organization represents a product of human interaction between employees;
- Subjective approaches his attention has moved from the structure to the meaning of the behavior of individuals and their experience;
- Subjective approaches in educational management emphasize the importance of individual potential.

Subjective views on the theory of educational management offer a valuable contribution vs. the rigid conception of formal models. Focusing on individual interpretation of events in the organizations, subjective models represent useful antipode of the uniformity of systems and structural theories. But still subjective models, criticizing the formal models, in fact they only supplement them, and not suppress them.

5. Ambiguity model

According ambiguity model, educational organizations have two main marks, namely those are: the impermanence and the unpredictability. These theories suggest that the goals of the organizations are problematic and unclear, so the institutions cannot fully define their priorities. Well known authors who have developed this model were Cohen and March. They were dissatisfied with the formal model, considering inadequate for many organizations, especially when organizations are in a period of instability.⁴⁰

- This model argues that organizations in general and education in particular, do not have clearly defined administrative purposes;

³⁹ Greenfield, T.B. (1975), “Theory about organisations: a new perspective and its implications for schools”, Hughes M. (Ed.), *Administering Education: International Challenge*, London: Athlone Press.

⁴⁰ Cohen, M. D., March, J. G. (1986), *Leadership and ambiguity: The American college president*, Boston: The Harvard Business School Press.

- Process of decision making is always surrounded by confusion and complexity;
- Educational organizations are divided into groups that have internal coherence based on their own values and goals, and relationships between these groups are lax and unpredictable;

Ambiguity models have significant contribution to the theory of educational management. Namely, facing with the unpredictability, this model has an important role with the attitude that every problem can be solved in a rational manner. The main characteristic of this model is the view that the ability of managers has to be reflected in their willingness to anticipate the consequences of a particular activity and how they can choose the right alternative in a certain situation.

6. Cultural model

Cultural models emphasize the informal aspects of organizations and that usually means the organizational culture. Cultural models have been more manifested through symbols and rituals rather than through the formal structure of the organization.

Key features of each organizational culture are:

- focus on the values and beliefs of the members of the organization;
- Organizational culture involves permanent development of common and shared standards and meanings;
- Collective norms lead to monoculture in the educational organization;

The organizational culture is an inherent feature of any educational organization, but it should not be taken as a single model in any educational organization, that should be a complement to other models.

It can be said that the six models of educational management represent various views and opinions of higher educational institutions. Each of them gives a picture of the management process of universities or faculties, but none of them taken separately could give a complete picture of educational management. All these theoretical approaches can provide a valid analysis of the situation in a university or faculty, but the importance of such analysis will depend on whether you use as a model or most of them will be taken into consideration.

Conclusion

Formal models have a dominant role in the development of the theory of educational management. Formal structure, represented by the existence of levels from the highest into the lowest level of management, as well as rational decision making are considered as a fundamental concepts of effective management. Feature of this model is that the attention is given to explain exactly these processes in order to increase efficiency in the operation of educational institutions.

The remaining five models of educational management are developed as a result of perceived weaknesses of the “conventional theory”. All other models point out the limitations of the formal model and create alternative conceptions of educational management. But the other five models, if taken individually will reach the limits as well as in the formal model.

Collegial models are very attractive, because first of all they emphasize the role of professors in decision-making process. Using the collegial frame of acting in the higher educational institutions often provides activity and participation of the representatives from the highest to the lowest managerial level in decision-making process. Cultural models emphasize the importance of values and beliefs, and advocates of the subjective models underscore the importance of the individual views and opinions, which means that both directions are satisfactory in a modern social context. On the other hand, the complexity of the educational system as well as the rapid technological changes seem to favor ambiguity model, which gives good directions in the activity of managers whose motto is alternative view “there must be a better way.”

Each of these models brings us into nature of management in educational organizations. But despite all these models taken isolated, they are limited in giving a complete picture of educational organizations. Morgan mentioned work “*Images of Organization*” says: “Organizations are many things at once! They are complex and multiple. They are paradoxical. That’s why management is faced with many difficult challenges. In any situation can have different tendencies and dimensions, and all of them can all play a part in effective management”.⁴¹

⁴¹ Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, California: Sage, Newbury Park.

References:

- Baldrige, J. V. (1971), *Power and conflict in the university*, New York: John Wiley.
- Bolam, R. (1999), "Educational administration, leadership and management: towards a research agenda", Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R., Ribbins, P. (eds.), *Educational Management: Redefining Theory. Policy and Practice*, London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2003), *Theories of educational management*, (third edition), London: Sage.
- Bush, T. (2006), *Theories of Educational Management*, <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>
- Cohen, M. D., March, J. G. (1986), *Leadership and ambiguity: The American college president*, Boston: The Harvard Business School Press.
- Challenge, London: Athlone Press.
- Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, California: Sage, Newbury Park.
- Ribbins, P. (1986), *Managing education: The System and the Institution*, Holt, London: Rinehart and Winston.

Катерина Пејкова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет
Република Македонија

МОДЕЛИТЕ НА ОБРАЗОВНИОТ МЕНАЏМЕНТ ВО ФУНКЦИЈА НА ВИСОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Апстракт

Во овој труд се третираат аспектите на образовниот менаџмент, односно неговите модели. Во светот познати се повеќе автори кои се занимаваат со теоријата и практиката на образовниот менаџмент како специфичен вид на менаџмент, кои тргнуваат од специфичната поставеност на образовната организација. Затоа, практиката на образовниот менаџмент не треба да биде заснована врз една и единствена теориска основа. Овој став доаѓа од самата теорија на образовниот менаџмент, која самата по себе претставува многу повеќе мултидисциплинарен пристап отколку една единствена научна вистина.

Вниманието во овој труд поконкрето е насочено кон моделите на образовниот менаџмент и секој од нив детално е обработен. Тргувајќи од светското искуство овде се обработени: формалниот, колегијалниот, политичкиот, субјективниот, двосмислениот и културниот модел. Секој од овие модели дава определена слика за менаџментот во образовните организации, но таа е ограничена. Моделите на образовниот менаџмент се разликуваат меѓу себе и ако се земат сите заедно, можат да дадат комплетна слика за природата на менаџментот во образовните организации.

Клучни зборови: ОБРАЗОВЕН МЕНАЏМЕНТ, МОДЕЛИ НА ОБРАЗОВЕН МЕНАЏМЕНТ, ФОРМАЛЕН МОДЕЛ, КОЛЕГИЈАЛЕН МОДЕЛ, ПОЛИТИЧКИ МОДЕЛ, СУБЈЕКТИВЕН МОДЕЛ, ДВОСМИСЛЕН МОДЕЛ И КУЛТУРЕН МОДЕЛ

Валентина Ангеловска-Ќиевска
ОУ „Његош“ - Скопје
Република Македонија

МЕНАЦИРАЊЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ОД ПРВИОТ ОБРАЗОВЕН ЦИКЛУС

Вовед

Воспитно-образовниот систем на секоја земја е најодговорен за подготовка, оспособување и профилирање кадри по мерка и барања на општеството кое сè побрзо се менува и развива. Природно е најпрво да се иновираат неговите клучни компоненти и структури за тоа да може да одговори на предизвиците кои му ги наметнува современата цивилизација.

Ефикасноста и квалитетот на воспитно-образовниот систем неопходно е да се набљудува во склад со опкружувањето. Кризата на економско, политичко и социјално поле остава негативни последици и врз образованието и знаењето. Причините за кризата во образованието се застарените образовни програми, лошата материјално-техничка опременост на училиштата, несоодветната стручност и посебно дидактичко-методичката оспособеност на наставниците како и нивниот низок личен и општествен стандард. Промената на некоја состојба сама по себе не претставува основна смисла и суштина на иновацијата доколку таа не обезбеди нов квалитет со подолготрајна вредност. Треба да се доаѓа до почести и посериозни промени во образовните концепции, цели, содржини, методи и организација и евалуација на наставата и учењето.

1. Структура на задолжителното основно образование

Со Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 една од стратешките определби е подигање на образовното ниво на населението, особено на децата и младите. Предизвиците за промените произлегле од новата територијална организација и процесот на децентрализација. Во оваа програма посебно се истакнати два клучни моменти: зголемување на задолжителното образование и промоција на ефективно основно училиште. Со измените во Законот за основно образование („Службен весник на РМ“, број 63, 2004) е предвидено воведување подготвителната година како дел од задолжителното деветгодишно образование. Развојните постапки во задолжителното образование почнуваат од учебната 2005/06 година кога е вклучена и подготвителната година, така што за сите деца кои тој период се запишани во училиште, образованието ќе трае девет години. Истите ученици по две години - подготвителна година и I одделение ги имаат

усвоено сите потребни знаења и способности што се еквивалентни на програмите за II одделение на деветгодишното основно училиште, па затоа во учебната 2008/09 година истите преминуваат во III одделение по новите наставни програми коишто се развиени според нивната возраст и способности.

Со најновите измени во Законот за основно образование („Службен весник на РМ”, бр. 103,2008) основното образование е задолжително и трае девет години, а се организира во три воспитно-образовни периоди и тоа од прво до трето одделение, од четврто до шесто одделение и од седмо до деветто одделение. Настојувањето е опфатот на децата во основно образование да биде 100%, воведување на казни мерки за родителите, подобрување на инфраструктурата и професионално усовршување на наставниот кадар. Во I одделение на основното училиште наставата ја изведуваат наставници за предучилишно воспитание со завршени високошколски студии и секогаш остануваат да работат со ученици во I одделение. Наставникот за одделенска настава или педагог, исто така, според новиот концепт за деветгодишно основно образование ја изведува наставата во I одделение и продолжува да работи со своите ученици од I до III одделение, освен за предметот англиски јазик.

Промените во основното образование се воведени за:

- да се усогласи запишувањето на учениците на училиште на шестгодишна возраст -како што е и во сите европски земји;
- да се развие основното училиште според развојните карактеристики на децата по периоди;
- да се развие нов наставен план и наставни програми според развојните карактеристики на децата;
- да се воспостави нова организација на наставата и училиштата;
- да се определат очекувани резултати на постигањата на учениците по периоди;
- да се воспостави нов современ систем на следење на учениците и нивно оценување.

Новиот концепт за деветгодишно основно образование содржи принципи и цели на основното образование засновани на Уставот на Република Македонија, документите за човекови права, Конвенцијата за правата на децата.

Со развивањето на нов наставен план и наставни програми може да се подобрува содржината и организацијата за целокупното задолжително образование во согласност со тенденциите во образованието во развиените земји.

2. Улогата и значењето на професионалниот развој на наставникот

Наставничката професија одамна го има изгубено местото на скалилата на елитните професии. Во голема мера за оваа положба на наставниците причината е во самите нив. Многумина ги зафаќа малодушност, ја губат желбата и потребата за усовршување, развој и професионално потврдување. За ова големо влијание има

непостоењето концепт за наградување на добрите резултати во училиштата. Од анкета на наставниците 35% од нив кажале дека во училиштата нема награди за добрите резултати, 42% се изјасниле дека има делумно и 21% дека имаат награди. Во услови на сè побрза информатизација и демократизација на општеството наставникот не смее и не може да биде само пасивен набљудувач, туку треба да биде неуморен генератор, протагонист и носител на прогресивни идеи и иновации. Затоа треба воспоставување пофлексибилни, похумани и понепосредни односи помеѓу наставникот, учениците и родителите, помеѓу училиштето и државата. Само добро подготвен и мотивиран наставник, безрезервно професионално ангажиран и со перманентно усовршување, објективно може да придонесе за успешно менување на училишниот и општествениот живот. Дека наставникот е подготвен за континуирано образование покажува и анкетата во која 70% од наставниците се искажале дека редовно стручно и педагошки се усовршуваат.

Добро организираното и квалитено конципираното перманентно усовршување на наставниците е најефикасно оружје во борбата за нивниот поволен стручен, професионален, социјален и општествен статус. Од анкетата 42% од наставниците се изјасниле дека во нивното училиште има развиен систем за стручно усовршување, исто толку се изјасниле дека има делумно развиен систем, а 10% дека немаат (8% не одговориле). Ова подразбира промена на самите наставници за да можат да бидат двигатели и носители на прогресивни промени. Обуката и развојот претставуваат есенцијална потреба за создавање наставен тим, кој многу поефикасно и поефективно ќе ја обавува својата работа. Организацијата на развојот има за цел да ја подигне, усоврши и подготви педагошката мотивација кај наставниците. Развојот е важна компонента за стабилна и успешна организација на субјектите во внатрешната градба на институцијата. Структурата на кадарот во училиштата приближно е еднаква, но резултатите во наставата се различни.

Повеќе години наназад се зборува за реформи во воспитно-образовниот систем. Еден период премногу беше актуелизирано растоварувањето на наставата од преобемните содржини обременети со мноштво фактографски податоци. Со осамостојувањето на Република Македонија широко се отворија вратите за наплив на проекти, без критички однос и длабока анализа. Според исказите на наставниците во анкетата минатата учебна година биле посетени семинари со 42 различни теми. Бројката е навистина голема и побудува интерес за нивна анализа.

Програмите за иницијалното образование на наставниците треба да се динамични, променливи и да се во постојан развој. Затоа мора да се води сметка за:

- стручноста;
- педагошките компетенции;
- компетентноста за употреба на образовната технологија, особено ИКТ;
- организациски компетенции и способности за тимска работа;
- флексибилност;
- отвореност.

3. Стратегија и содржина за професионално усовршување и напредување на наставниот кадар

Во Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 е дадена програма за професионалниот развој на наставниот кадар. Во нивната анализа е утврдено дека професионалното усовршување на наставниците се остварува на следните нивоа:

- државно и регионално најчесто преку подрачните единици на Бирото за развој на образованието;
- училишта или училишни тимови (во рамки на проекти);
- стручни средби, тркалезни маси, симпозиуми;
- педагошки стручни списанија, весници, информатори.

Досегашните искуства покажуваат низа недостатоци:

- отсуство на утврдена политика,;
- препуштеност на индивидуална иницијатива - од анкетата 48% од наставниците немаат влијание во изборот на теми и форми за стручно усовршување;
- недоволна материјална поддршка - од анкетата само 56% од наставниците се сложуваат дека професионалниот развој е битен за нивното напредување во училиштето;
- формализирање на менторскиот систем;
- отсуство на стандарди и критериуми;
- недефиниран систем на обука;
- неизграден систем за акредитација.

Клучни подрачја на интервенција на планот на професионалниот развој во Националната програма е ставен на:

- лик на наставник за 21 век - богат на општо-образовно и стручно поле и оспособен и мобилен на планот на стекнување потребни вештини за успешно реализирање на неговата професија;
- задоволување на потребите за зголемување на квалитетот на наставниците и обучувачите и имплементирање на македонската педагошка теорија и практика во меѓународни рамки.

За да може сето ова да се релизира потребно е менаџерот да се активира на четирите клучни прашања:

- идентификување на вештините што треба да ги поседуваат наставниците;
- обезбедување услови за адекватна поддршка на наставниците;
- зголемување на атрактивноста на наставата и обуката;
- привлекување на нови „регрути“ кои имаат професионално искуство во други области.

Новиот Закон за основно образование („Службен весник на РМ“, број 103,2008) во четвртата глава „Професионално усовршување, оспособување и напредување“ и правно ги истакнува овие потреби со детално образложување. Во член 91 став 1 се вели: „Директорот, наставникот и стручниот соработник во основното училиште во текот на својата работа се должни професионално да се усовршуваат.“ Во продолжение на истиот член став 2 се истакнува дека Министерството и Бирото се должни да донесуваат годишна програма за професионално усовршување, а во став 3 е прецизирано дека професионалното усовршување може да се остварува преку акредитирани програми од јавни и приватни установи, здруженија на граѓани и трговски друштва. Акредитацијата на програмите за обука го врши Бирото и тоа има важност од две години.

Кога е во прашање развојот на персоналот во училиштето, мора да се смета дека тоа е дополнителна обврска за сите вработени. Развојните програми предвидуваат усовршување на методологијата и дидактиката, како и педагошката мотивираност на кадарот. Оваа програма не прави дискриминација на знаењата, степените и нивоата. Содржински тие се развиваат и промовираат низ следниве прашања:

- развивање на индивидуалните способности во професионалната работа;
- јакнење на одговорноста за личен развој;
- стекнување широк круг на знаење и вештини;
- развивање на истрајност за прилагодување кон способностите на учениците;
- максимализирање на креативноста во наставата;
- овозможување на идентификација на индивидуалните способности и слабости.

Квалитетниот и креативниот развој се крвоток за секој педагошки тим. На тој начин се покренуваат, организираат, управуваат и координираат сите обврски во наставата.

Во новиот Закон за основно образование („Службен весник на РМ“, број 103,2008) во член 92 и во склад со Националната програма се истакнати условите за напредување во кариерата како дополнителен мотив за свој личен напредок. Наставникот кој првпат се вработува во образование е со звање наставник-приправник. Во текот на својата работа наставникот може да напредува во звањата наставник-ментор и наставник-советник и нивната плата ќе соодветствува со нивното звање. Начините за напредување во кариерата се прецизирани и детално објаснети во Националната програма.

Потребно е создавање на ефикасна стручна и институционална поддршка на системот за образование и усовршување на наставниците и обучувачите. Во Националната програма се истакнати следниве тела:

- Совет за професионален развој на наставниците (СПРН) - да се формира од МОН и улогата е да дава совети, предлози или препораки за успех во развојот;

- Одбор за акредитација на програми за стручна и професионална обука на наставниците - да биде формиран од МОН и да донесува одлуки за акредитација на понудувачите на обука за наставниците;
- Агенција - Одбор за лиценцирање на наставници - формиран од МОН и Синдикатот за прашања поврзани со лиценцирање на новите наставници и има право на одземање на лиценца на наставник доколку утврди последователни слабости во неговата работа;
- кариерен развој на наставниците - осовременување на наставата и учењето со промена на статусот и надградувањето на наставниците, да се овозможи степенест развој во статусот на наставниците, а изборот за повисоко звање ќе се врши врз основа на прецизни индикатори за стекнатите компетенции.

Заклучок

Ефективното основно училиште треба да се залага за образование за сите, развој на наставните планови и програми, употреба на квалитетни учебници, унапредување на наставата и учењето, унапредување на кадровските ресурси, градење на систем за обезбедување и контрола на квалитетот, инклузија на ученици со посебни образовни потреби и пристап кон талентираниите ученици. Успешноста на пооделни иновации, пред сè е условена со разбирање, професионална подготвеност, мотивација и субјективна подготвеност на наставниците за да можат тие да се прифатат во воспитно-образовната практика. Подигањето на квалитетот на работата, а особено на квалитетот на наставниот процес бара местото и улогата на наставниот кадар да се стави на преден план, особено нивната квалификуваност и професионален развој за имплементирање на современите промени во воспитно-образовниот систем.

Користена литература :

- Гоцевски, Т. (2003) ОБРАЗОВЕН МЕНАЏМЕНТ: Битола: Киро Дандаро.
- Иванова, В.(2000) ДИРЕКТОРОТ НА УЧИЛИШТЕТО ВИЗИЈА НА НОВИОТ ПРОФЕСИОНАЛЕН ПРОФИЛ:Скопје:Култура.
- Петковски, К.& Алексова, М.(2004) ВОДЕЊЕ НА ДИНАМИЧНО УЧИЛИШТЕ:Скопје:Биро за развој на образованието.
- Петковски, К. МЕНАЏМЕНТ ВО УЧИЛИШТЕТО:Скопје:Просветен работник.
- Петров, Н.(1992) ОБРАЗОВАНИЕТО И ОСПОСОБУВАЊЕТО НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ КАДРИ:Скопје: Просветно дело бр.4.
- Мијановиќ, Н.(2004) ПЕРМАНЕНТНОТО УСОВРШУВАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ КАКО ПРЕТПОСТАВКА ЗА УСПЕШНО ИНОВИРАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ:Скопје: Просветно дело бр.3.
- Попоски, К.(1998) УСПЕШЕН НАСТАВНИК:Скопје: НИРО,,Просветен работник,, .
- Министерство за образование и наука на Република Македонија(2006) НАЦИОНАЛНА ПРОГРАМА ЗА РАЗВОЈ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА 2005-2015- СО ПРИДРУЖНИ ПРОГРАМСКИ ДОКУМЕНТИ:Скопје
- Ангелоска Галевска, Н.(1998) КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА ВО ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО:Битола: Киро Дандаро.
- Ангелоска Галевска, Н.(2005) ПЛАНИРАЊЕ НА НАУЧНО ИСТРАЖУВАЊЕ, ИНТЕРЕН МАТЕРИЈАЛ: Скопје.
- Mužić, V.(1986) METODOLOGIJA PEDAGOŠKOG ISTRAŽIVANJA: Sarajevo: Svjetlost
- OUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Законот за основно образование , „ Службен весник на РМ“ , број 63, 2004
- Законот за основно образование „,Службен весник на РМ” , бр. 103,2008
- Министерство за образование и наука,Биро за развој на образованието(2007) КОНЦЕПЦИЈА ЗА ДЕВЕТГОДИШНО ОСНОВНО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ. <http://www.bro.gov.mk>

Valentina Angelovska – Kievska
OU „Njegos“ - Skopje
Republic of Macedonia

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS IN THE FIRST EDUCATIONAL CYCLE

Abstract:

The educational system of every country is the most responsible for the preparation, qualification and prophylaxis of personnel in accordance with the society which is in constant progress and development. The reason of the crises in education is the obsolete educational curriculum, poor technical equipment of the schools, inadequate qualification and especially didactic - methodical training of the teachers, as well as their low personal and social standard. Teaching profession has lost its place on the level of elite professions long time ago.

Only well organized and effectively planned and permanent improvement of the teachers is the most efficient method in the battle of their positive professional and social status. This means training of the teachers so that they can be promoters and bearers of progressive turnovers.

In conditions of faster extension of informatics technology and democratization of the society, a teacher must not, and can not be only an observer, but should be a diligent generator, protagonist and bearer of progressive ideas and innovations. Only a well trained and motivated teacher, ready for unreserved professional engagement and permanent improvement can contribute to successful alteration of the educational and social life.

The alteration of a certain condition does not represent sense and essence of the innovation by itself unless it does not provide a new quality with a longer-term value. More serious changes in the educational concepts, goals, contents, methods, organization and evaluation within education should be created more often.

The success of certain innovations, first of all is conditioned with understanding, professional predisposition, motivation and personal willingness of the teachers so that they can take on the educational practice. Having in mind all that, this research has been undertaken, so that the opinion and attitude of teachers and principals can be examined regarding the professional improvement.

Key words: PROFESSIONAL IMPROVEMENT, NINE-YEAR TERM EDUCATION, FIRST EDUCATIONAL CYCLE, MANAGEMENT, TEACHING PERSONNEL, PERMANENT IMPROVEMENT, INITIAL EDUCATION.

Nevena Filipova

University "Neofit Rilski"- Blagoevgrad
Republic of Bulgaria

EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATION – TRADITION AND INNOVATION

Abstract:

This article is about the innovation in education and how it should be considered in the light of the development of pedagogical science and practice. We should admit that contemporary innovations are connected with the past experience. The innovation in the educational system involves development of new technology for school management and its progress. It is necessary to give new meaning to the traditional and steady mainstream movement and at the same time turn to enforcing innovational trends more and more to bring the whole philosophy of the building and functioning of the educational system up to date.

Key words: TRADITION, INNOVATION, EDUCATIONAL SYSTEM.

With the development of the community as a whole and its existing systems, we reach a contradiction with the needs of our time, which raises the necessity for innovations. The permanently-imposed changes in the educational system do not always lead to quality results. The reasons for this condition can be found in different directions, yet the most reasonable reasons remain in the unsatisfactory preparation and readiness of the direct participants in the changes. The word "innovation" comes from Latin and means renovation, change, introducing something new. "In its pragmatic meaning the innovation is a change of an existing condition in a certain area with something new that corresponds better with the new needs and requirements" (Bijkov, 2001: 211). The innovations are studied with high interest by researchers in different areas of science, i.e. "...the innovation problems outline as a new scientific field for complex research related to the elaboration of human activities, with enriching it organizationally, socially and culturally as well as technologically" (Momchev, 1996: 6-11). The issue about innovations in education should be considered in the light of the development of pedagogical science and practice. A quick look through the publications on innovations, including those in education, will allow us to draw the conclusion that the interest towards this question is constantly increasing. "In practice, every implemented activity is deemed an innovation. . . A question is raised: where do all of these innovations disappear within this proliferation of new ideas, concepts and technologies and do we not see any significant progress in the development of pedagogical science and practice" (Polonskii, 2007: 4).

In the research projects of different authors we can find terms like: *innovatika*, *innovation*, *innovative activity*, *innovative sphere*, *state innovation policy*, *innovational potential*, *innovative program*, *innovative idea and doctrine*, *innovative education*, *innovative solutions*, etc. Inevitably we have to answer a very important question: what should be considered an innovation? In compliance with the international standards, as V. M. Polonskii writes, the innovation should be examined as a final result of the innovative activity, embodied into a new or improved product, introduced to the market, as a new or improved technological process, a new approach towards social services. With regards to education, the innovation should be the end product of the innovation activity as a new content, method, organizational form of educational process, or management of education. “The main sign of innovation is the positive social and (or) economic changes that occur in the educational organization as a result of specially organized innovative activity” (Polonskii, 2007: 10). The necessity of innovation is a result of the attempts to solve traditional problems with new means, in a new way.

We should admit that today’s innovations are connected with the past experience. The ideas of Aristotle, Plato, Comenius, Pestalozzi and other philosophers and pedagogues lay in the foundations of the contemporary teaching system, the principles of education as visual presentation, and conformity with nature. The so-called “personality-oriented approach” and “pedagogy of cooperation” is found in the research of Yanush Korchak, V. Suhomlinski and many others. “This allows us to claim that the innovation process is a motivated, purposeful and conscious process for creation, acquiring, use and dissemination of contemporary ideas or modernized ideas, topical and adapted to certain conditions and complying with certain categories” (Polonskii, 2007: 12).

The innovations in the educational system involve development of new technology for school management and its progress. As an essential part of the public administration the educational administration at all levels is directly connected with the model of management of the educational system and the results of the rational or irrational school management. An essential point in innovations is the resistance against them. Where shall we try to find the reasons for that? A serious disadvantage of innovative activities with regards to the school is connected with the irrational choice of innovations to be introduced, as well as insufficient classification of the goals for the school’s development and management. Many of the school managers find it hard to encourage innovative activity of their subordinates, to organize and introduce new things and to stimulate innovative changes.

To a great extent, pedagogic innovations are limited to teaching pedagogues to work in a new way. No serious attention is paid to the effectiveness of these innovations, e.g. in what circumstances and conditions they will be effective so that proper technology could be developed to achieve these conditions. Some authors (Lazarev & Martirosian) view innovations more as a means that if applied in the educational system can improve the results of work (2004).

In order to be effective the innovation should have qualities such as: depth of change, scale of change, resources of change, and level of development. The innovation according to A. Nikolas (“Management of Pedagogic Innovations”) is a process with its own life cycle since the origin of the idea and creation of innovation until its vast propagation.

The innovative process including the one in the educational system goes through different stages such as:

- Announcing the need for innovation and development of a way to solve the problem;
- Approbation aiming to make corrections, expert evaluation, the propagation of innovations to its users;
- Use of the innovation in the educational institutions after a profound analysis of its disadvantages.

The innovative process connected with the school management by administration at different levels (national, regional and municipal) involves going through these stages in order to become aware that the existing system of management is not effective and that it imposes the need to develop a system of contemporary managerial decisions, adapted and introduced after an expert's positive evaluation, and better results can be received with the new managerial decisions. Therefore in this innovative process there are several very important points:

Objectively presenting the management of the educational system;

Developing a new model of innovative activity, new forms of organization and management, starting with what management should be and on this basis suggesting respective mechanisms and means for its improvement.

The school management in its role of a community institution and state structure, satisfying the needs of the community, is characterized with duality - external and internal. "The external management is an expression of the unanimity of the educational system and is a basic component of the external social environment and surrounding of the school. It has a pyramidal, hierarchic character and symbolizes the state administrative educational management system" (Balkanski & Karstenie, 2003: 9).

The three levels of the educational management process (macro, mezzo and micro) are subordinate to the hierarchy, centralization, decentralization, autonomy, self-government, delegation of rights and competence. The effectiveness of the management process is a result of the relations between these three levels of management (harmony or contradiction; command or cooperation and interaction).

The existence of the so-called "external" and "internal" management is based on situating the school as a social institution and as a state structure. Therefore its management cannot be looked at separately and independently from the external administrative management. In the conditions of democratic changes there is a need for change in the school management model. Most of this implies a balance between the centralization and decentralization, an increase in the school independence and autonomy. Only with these characteristics of the management model we can expect innovative development of the contemporary school. The external management of school helps in the rational organization of the educational process. In their role of mediator between executor and subject of management, the managers at different levels (national, regional and municipal) compile and process the information required for taking the best possible decision. At the same time,

many conflicts exist in the educational system management between the managerial systems and levels of management, both with objective and subjective character. In order to avoid too much regulation from higher quarters to lower it, it is required that we find a rational measure between centralization and decentralization” (Balkanski & Karstenie, 2003: 10).

Professor George Bojkov (2001) points out three main strategies in the educational innovations - political and administrative; strategy connected with change of teachers and other pedagogues through improving their qualifications; and strategy connected with considering the school as an autonomous organization that makes innovations - the so-called organizational strategy.

A main characteristic of the first strategy is that it is connected with administering and directing “from above” during the introduction of certain innovations or partial changes in education. In other words: normative-legal order – laws, regulations, and instructions coming from the Ministry of Education and Science; obligatory curricula and plans, textbooks and supplementary materials; the experiments in school and different research projects are usually deemed as the most important element for bringing change to the organization, in the content and management of the educational system. If administering these processes, related to innovations in the school system, is too strong, this leads us to a lack of and very often to a conscious refusal of initiative and creativeness by participants in innovations.

Therefore the processes for improvement of our educational system at all levels, the use of innovations as an instrument for increasing the quality in education should be cleared from politics and they should be perceived and fulfilled as a task of the whole community in the face of the state organs. The success of every innovation depends for the most part on its good projection, perception and fulfillment, and not so much on the precise fulfillment of requirements, placed by educational administrators. The political and administrative strategy would have enjoyed bigger success, if together with applying the so-called EOI (standards), they created a relevant and adequate system for evaluation of achievements in school. In this sense the issue of centralization of the educational system and a combination with elements of decentralization is very important.

The issue of innovations in education is closely related to the problems of quality, its management and sustaining them. The care for quality will undoubtedly be connected with new regulations and trends of organizational and managerial decisions. The management models for the so-called “external” management should direct schools’ attention towards: focusing on the client in the conditions of increased competitiveness between schools that will guarantee their survival; strengthening the processes of internal rally related to the educational approach, and coordination between different organizational structures; decreasing the uncertainty during innovation introduction, leading to a change in the educational philosophy as well. All of this shows that the care for quality of education, including management, is at the same time a moral issue as well as an organizational and evaluative issue.

During the development of strategies or programs for development of our educational system, it is required to estimate exactly how this program will be applied, and what managerial groups will be involved in the follow-up of these innovations. The

information about the results of innovations, which is received from educational institutions, is very often based on quantity and not on quality indicators. The quality management of innovation processes requires non-standard methods and means of pedagogic monitoring, and continued observation of certain objects or phenomena of the pedagogic reality.

In the last decades, the organization and management of our educational system is generally connected with centralized management, i.e. a form of hierarchic management. This predetermines the decision-making on a high level by the educational ministry. Using such a management model very often creates contradictions between the need for execution of the managerial decisions taken at a higher level and the real picture of school problems. The researchers try to find a way to solve this contradiction though “breaking up the administrative-command type of connection and replacing it with normative-contractual relationships between the institutions, characterized with a high level of freedom and initiative (Krumov, 1993: 126-127).

If the centralized management has its positive aspects, related mostly to that fact that the people taking the managerial decisions have a notion of organization as a whole, as well as good management preparation and greater coordination of decisions taken at different levels, then we should not skip the negatives of this way of management, related to the fact that the people taking the managerial decisions often do not know the overall picture (in details) at school, the management experts at high levels rarely make direct contact with those who should execute their decisions, the length of the communication line leads to loss of time, and the management at a lower level usually expresses their dissatisfaction of their exclusion from the management process (Krumov, 1993: 138-140).

The ways of reforming our educational system presuppose not only the creation of an atmosphere of common concern and cooperation, overcoming the devaluation of the common human values, and education on the grounds of new, and progressive concepts, but also should include radical change in education management - skillful combining of the elements of a centralized and decentralized system, with the development of vertical and horizontal connections between different levels and subjects of management. This could be achieved though increasing decentralization that creates conditions for democratizing management, development of creativeness and initiative of school staff, preparation of managers in the educational sphere, more rational unification of the activities of the central, regional and local organs of education management, reforming and normative-methodological improvement of the evaluation system for educational activities, approbation of new models for education management and decision making, and experimental work at a regional and municipal level.

The development of a national system for external monitoring and testing of educational achievements should aim towards the creation of a system for monitoring the quality of the educational system, collection, preservation, processing and dissemination of information for effective functioning of the national educational system; creation of regional centers for evaluation; a gradual move on to state attestation through standard tests; creation of a system for preparation of experts for working (technologically) on external evaluation. The creation of a new model of management and financing of the educational system should follow principles such as: equality, quality, partnership, competitiveness and

responsibility. It is necessary to give new meaning to the traditional and steady mainstream movement and at the same time turn to enforcing innovational trends more and more to bring the whole philosophy of the building and functioning of the educational system up to date.

References

- Balkanski, P., & Karstenie, P. (2003). Chrestomathy of School Management: Theory and Methods. Sofia-Amsterdam.
- Bijkov, G. (2001). Reforming Pedagogy. History and Modern Times (2nd revised ed.). Oxford University Press.
- Krumov, V. (1993). Organization, Structures and Managerial Models in the Educational System.
- Lazarev, V. S., & Martirosian, B. P. (2004). Pedagogy: Object, Subject and Main Concepts. Pedagogy, 4, 14.
- Polonskii, V. M. (2007). Innovations in Education - Methodologist Analysis (Book 2).
- Momchev, N. (1996). Inovatika.

Невена Филипова
Универзитет „Неофит Рилски” - Благоевград
Република Бугарија

ОБРАЗОВНА АДМИНИСТРАЦИЈА И МЕНАЏМЕНТ НА ОБРАЗОВАНИЕ - ТРАДИЦИЈА И ИНОВАЦИЈА

Апстракт

Оваа статија се занимава со прашањето за иновација во образованието и на каков начин треба да се разгледува, земајќи го предвид развојот на педагошката наука и практика. Треба да си признаеме дека современите иновации се поврзани со минатото искуство. Иновацијата во образовниот систем го вклучува развојот на новата технологија за училиштен менаџмент и неговиот прогрес. Потребно е да се даде ново значење на традиционалното и сигурно движење, но во исто време сè повеќе и повеќе да се свртиме кон спроведување на иновативни трендови за да се поднови целата филозофија на градењето и функционирањето на образовниот систем.

Клучни зборови: ТРАДИЦИЈА, ИНОВАЦИЈА, ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ.

Валентина Јовева
ССОУ „Димитрија Чуповски“ - Велес
Република Македонија

ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВУВАЊЕ ВО ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО

Апстракт

Секое училиште тежнее кон квалитетна настава и квалитетни услови за комплетно одвивање на воспитно-образовниот процес. Во време на голем број промени и турбуленции сите единки вклучени во воспитно-образовниот процес се должни што побрзо да се прилагодат на настанатите промени како побрзо и побезболно би се вклучиле во секојдневните обврски и задолженија на училиштето.

За сите новонастанати ситуации најголема одговорност има менаџментот на училиштето кој треба да изнајде соодветни начини за презентирање на новонастанатата ситуација и како таква ја произнесе пред останатите.

Секоја промена доведува до проблем, а за секој проблем е потребно да се изнајде соодветно решение. Но, работата на менаџерот не завршува тука. Потребно е да се донесат квалитетни решенија и истите ефикасно да се спроведат.

Организацијата и управувањето не се едноставни задачи. Тие бараат многу труд и многу залагање. Исто така, менаџерот има потреба од соработка на останатите вклучени во воспитно-образовниот процес, како наставниот и ненаставниот кадар во училиштето, така и од учениците и нивните родители и пошироко надвор од училиштето.

Со децентрализацијата на училиштата има потреба од поддршка и соработка со локалната самоуправа, а особено е битна соработката со Министерството за образование како и Државниот просветен инспекторат, во средните стручни училишта -Центарот за средно стручно образование како и бизнис секторот.

Добрата организација на секој дел од работењето на училиштата води и до добро управување со истите. Добрите менаџери донесуваат вистински одлуки во вистинско време и истите се стремат што подобро да ги имплементираат во секојдневниот живот на училиштата. Во комбинација со добар менаџерски тим во самите училишта и ефикасни и ефективни наставници кои се секогаш десна рака на менаџерот на училиштето и најтешките задолженија и обврски можат да бидат лесно решливи и брзо и ефикасно спроведени.

„Колку ќе успееме во раководењето зависи од квалитетот на одлуките што ги донесуваме и од вкупната енергија што ја трошиме за да ги имплементираме.“

Исак Адигис

Клучни зборови: ОРГАНИЗАЦИЈА, УПРАВУВАЊЕ, МАЕНАЦЕР, УЧИЛИШТЕ, ВОСПИТНО-ОБРАЗОВЕН ПРОЦЕС.

Училиштето е учебна институција каде што според однапред утврден план и програма луѓето, обично во своите детски и малдешки години, се здобиваат со знаење. Исто така, училиштата освен пренесување знаења имаат и воспитна и социјална функција.

Во минатото училиштата се делеле на машки, женски и мешани училишта. Денес училиштата пред сè се професионални училишта кои според возраста на децата ги делиме на основни и средни училишта. Средните училишта можат да бидат:

- стручни училишта;
- гимназии;
- уметнички училишта.

Според начинот на финансирање училиштата може да бидат:

- државни;
- приватни.

Сите училишта имаат единствена цел: добар квалитет на настава, стекнување квалитетни знаења.

Една од најважните и најраширените идеологии во европските цивилизации е вербата во вредноста на образованието.

Дел од причините за зголемиот интерес за квалитетот на образованието треба да се бараат и во современите предизвици, како што се: брзиот техничко-технолошки развој; развојот на информатичко-комуникациската технологија; развојот на претприемништвото; живеење во интернетничко и интеркултурно општество; сè почестите и сериозни еколошки и социјални проблеми со кои се соочуваме и за чие разрешување ни се потребни знаења, вештини и способности со повисок квалитет, а сето тоа треба да придонесе за поквалитетно живеење.

Залагањето за квалитетно образование од стручен аспект е сфатено како потреба од утврдување минимални образовни стандарди за соодветно задоволување на основните образовни потреби, а не како тврдење дека сегашното образование не е добро, туку дека може и треба да биде уште подобро⁴².

⁴² Интегрална евалвација како основа за функционално инспекторирање

За квалитетно образование на учениците потребни се и квалитетни училишта. Од тој аспект, сè повеќе се афирмира потребата за ефективни училишта, како синоним за добри училишта во кои се реализира квалитетна настава од страна на квалитетни наставници. Станува збор за училишта со здрава училишна клима и актуелна училишна култура во кои е воспоставен систем на професионален развој на кадарот и негово мотивирање за работа. Тоа од своја страна ја наметна потребата од развој на менаџментот во училиштата.

Подобрувањето на училиштата - School Improvement е природ кон промените во образованието којшто има две основни цели:

- да ги подобри резултатите на учењето;
- да го зајакне капацитетот на училиштето, за да се справи со промените.

Многу успешен обид за комплексен пристап во поставеноста на училиштето како организациски систем дале Абен и Хјудис, според кој пристап училиштето во основа го карактеризираат три компоненти и тоа:

- надворешна структура на училиштето;
- однесување на директорот на училиштето;
- внатрешна структура на училиштето.

Надворешната структура на училиштето ја сочинуваат:

- Институционалната рамка на училиштето, како и верувањата, вредностите и очекувањата на општествената заедница.

Однесувањето на директорот на училиштето вклучува низа специфични однесувања и карактеристики. Во тој поглед Serxovani разликува пет видови моќ или карактеристики на директорот на училиштето и тоа:

- стучна;
- кадролошка;
- едукативна;
- симболична;
- културна.

Внатрешна структура на училиштето ја сочинуваат три компоненти:

- организација и реализација на наставата;
- училишна клима;
- култура на училиштето.

Организацијата и реализацијата на наставата е основна компонента на работењето на секое училиште и преку неа се исполнуваат основните функции на менаџментот на образовната организација:

- планирање и програмирање;
- организирање и екипирање;
- раководење;
- евалвирање и контролирање;
- одлучување;
- мотивирање и др.

Битно е да се напомене дека без минимално задоволување на овие функции не може да работи и постои ниту едно училиште.

Клучот за успешност на училиштата се наоѓа во менаџерите на училиштата, во нивната моќ да водат, организираат и координираат, нивната способност за тимска работа, како и способноста за формирање тим кој успешно ќе ја заврши поставената цел.

Задача на секој менаџер е да го идентификува навремено секој настанат проблем или промена, истиот/та добро да го лоцира и навремено преземе активности за негово разрешување.

„Животот му припаѓа на живењето и тој кој што живее мора да биде подготвен за промена “

Гете

Времето во кое живееме во глобала се карактеризира со брзи и крупни промени во општествениот живот. Промената е императив, но и нужност во нашето секојдневие. Луѓето мора да се издигаат и изградат капацитет да одговараат на променетите услови и нивните барања. Покрај промените кои треба да настанат во самите училишта, исто така треба да настанат и во опкружувањето на училиштата.

Промените кои се случуваат во многу сегменти на човековата активност, имаат влијание на начините на кои се управува со современото училиште.

Зголемувањето на динамичноста во опкружувањето е нова карактеристика која повлекува промени во сите специфичности на едно училиште. Училиштата кои не водат сметка за динамичноста на модернизацијата во образованието, немаат внатрешно реструктурирање, може да бидат затекнати и да ја изгубат сопствената позиција. Денес, сосема е неразбирливо училиштата да немаат стратешко размислување за иднината на училиштето и наставата.

Педагошкото раководење во училиштето, под влијание на реформите и децентрализацијата, пред стручните колегиуми му дава можности за нов пристап на лидерот во организација на училиштето. Од лидерот се очекува да располага со широк спектар на стручни познавања и способности. Да ги познава современите движења за организација на образованието, да ја оценува сопствената стручност и одговорноста пред тимот и државата. Ова барање наметнува постојана обука, оспособување и едукација, сè друго е изгубено време за кадарот и училиштето. Се бара нова функција на лидерство во процесот на децентрализацијата, култ на способности, навик и начела во образовната работа.

Промените секојдневно се појавуваат во училиштата. Нивниот интензитет е различен. Одговорот лежи во модернизација на училиштата и правилно насочување на креативната енергија, во новонастанатите услови.

Промените коишто треба да ги направи образовниот менаџмент можат да се поделат во неколку групи:

- промени во опкружувањето на училиштето;
- промени во самото училиште;
- комуникација.

Промени во опкружувањето на училиштето

Промените коишто доаѓаат од опкружувањето имаат особено влијание врз раководењето на образовните институции. Затоа се потребни способни и флексибилни кадри кои што брзо учат, и брзо се прилагодуваат на новонастанатите промени. Луѓе коишто лесно ги прифаќаат позитивните критики од другите луѓе, како и од сопственото искуство кое го стекнуваат со текот на работата.

Успешните училишта се потпираат на способноста и брзината на прилагодување на менаџерот и педагошкиот тим кон модернизацијата во образованието⁴³. Всушност, оваа особина претставува една од најважните заемни карики за постигнување на квалитетни резултати во наставата.

Промени во самото училиште

Менаџерот на училиштето има задача позитивното однесување да го пренесе и на наставниот и ненаставниот кадар во образовната организација. Таквиот начин на управување на менаџерот⁴⁴ ќе го доведе до многу предизвици и проблеми. Тој е задолжен позитивната креативна енергија да ја ослободи и насочи кон останатиот кадар во училиштето. Секој добар менаџер посочува позитивни искуства од други образовни институции од земјата и странство, со што ќе ги мотивира останатите вработени да тргнат кон патот за подобрување на училишната клима и култура, како и прифаќање на нови модели за креативна настава и модернизација на воспитно-образовниот процес. Најтешка задача ќе биде повозрасните колеги со подолготраен век на работење во училиштата да успеат традиционалните методи на работа, барем привремено да ги заменат со нови креативни методи. Исто така, и воведувањето на компјутеризацијата на училиштата претставува еден огромен проблем за нив. Затоа овие проблеми би ги окарактеризирала во две групи:

- флексибилност од страна на вработените во училиштата;

⁴³ Петковски, К. Алексова, М. Водене на динамично училиште, Биро за развој на образованието, Скопје, 2004

⁴⁴ Исак Адигес: Овладување со промените, Детра, Скопје, 1994

- Осовременување на наставата потреба или нужност.

Затоа може да се заклучи дека внатрешното менаџирање е особено важно. Доколку се постигни резултат во ова, неизбежно е да се очекуваат и подобри резултати во самата настава. Сосема е разбирливо дека ова не може да се постигне кај секој поединец, но доколку најголемиот дел го прифатат и отпочнат со негова примена - резултатот е постигнат.

Особено битно е да се поттикнува и тимската работа во организацијата.⁴⁵ Фаворизирањето на индивидуалните резултати е минато. Кадарот во училиштата треба да се насочи кон тимско работење и постигнување врвни резултати како тим, а не како индивидуа. Да се насочат кон несебично споделување на позитивните критики и квалитети да ги споделуваат со останатите членови на тимот, и заеднички да ги споделуваат сите победи и порази.

За постигнување позитивни резултати во менаџирањето, исто така важен фактор е и:

Комуникацијата

„Прво треба да рабереш а дури потоа да бидеш разбран“

Covey – 1990

Со фактот дека дека комуницирањето е „најважната вештина во животот“ се согласуваат многу автори. Успешните директори комуницираат практично 100 проценти од нивното работно време - слушаат, зборуваат, пишуваат, читаат, образложуваат, презентираат, издаваат наредби и задолженија. Дури и кога не се свесни дека комуницираат тие го прават тоа. Начинот на кој стојат, се движат, како се поздравуваат, дури и со облеката која што ја носат испраќаат пораки до луѓето од училишната заедница, па и пошироко.

Комуникацијата е прифаќање и примање на пораки и вербални и невербални, но фактот дека пораката е испратена, дури и кога изгледа дека е примена не е гаранција дека комуникацијата е ефективна. Просечно директорот комуницира со илјадници луѓе во една учебна година. Формата и начинот на кој го прави тоа варираат: води состаноци, пишува соопштенија, колумни, поднесува извештаи до надлежните органи, разговара со родители, контактира со ученици, со претставници на Локалната заедница и слично. Јавноста и училишната заедница го проценува директорот според стилот на неговото комуницирање.

Приоритети во описот на работата на директорот се: да комуницира на соодветен, продуктивен, разбирлив начин, секогаш подготвен да понуди помош или сугестија во решавањето на проблемите на наставниците, учениците, родителите

⁴⁵ Исак Адџес: Дијагноза стилова управљања, Грмец, Привредни преглед, Београд 2001

и колегите, како и со пошироката јавност. Директорот треба да е свесен за силата (моќта) на зборовите, но и на вредноста на молчењето.

Комуникацијата во училиштето ја истакнува интегративната компонента во колективот и создава реална можност за приближување на членовите на училишниот тим посебно во педагошкиот дел од нивната работа.

Основна задача на директорот и неговиот тим е да постигне функционирање на колективот на училиштето како организам. Тоа се постигнува со добра проценка на способностите на луѓето во колективот односно со утврдување на нивниот стил на примање на информации, на учење, комуницирање и дејствување.

Луѓето кои работат во колективот имаат различно ниво на интелигенција, различни способности и карактери. Од првиот ден на стапување на оваа функција директорот мора да се труди да ги поттикнува, негува и да ги подигне на повисоко ниво вештините за тимска работа, меѓусебната доверба и почитување на членовите во колективот.

Секој добар менаџер треба да поседува и способност за:

Справување со проблеми и поплаки

Во секојдневната работа директорот, членовите на стручната служба на училиштето и наставниците многу често се сретнуваат со поплаки (жалби) или незадоволства од страна на родители, ученици и други заинтересирани страни. Во такви ситуации најдобро е да се задржи присебното и смирено однесување, да се сослушаат и двете страни за да може да се донесе правилна одлука, а да не се остави впечаток дека на проблемите во училиштето не им се обрнува внимание и остануваат без решение.

Затоа добрите менаџери треба да знаат и да „слушаат“. Се вика дека добрите менаџери слушаат 90%, а 10% зборуваат. Тие се должни секој кој побарал помош од нив да го сослушаат, а потоа да изнајдаат соодветно правилно решение. Секој „клиент“ треба задоволен да ја напушти канцеларијата на менаџерот. На тој начин се зголемува и довербата кон менаџерот.

Користена литература

- Константин Петковски и Ирена Трајковска (2004). Прирачник за развојно планирање на училиштето - Херакли – Комерц, Битола
- The Quick – Reference Handbook for School Leaders (2005). Corwin Press, California
- Божидар Јовиќ (2005) Современо училиште избор или потреба Просветен работник Скопје
- Константин Н Петковски и Мирјана А Алексова (2004) Водење на динамично училиште, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието
- Д-р Константин Петковски и Д-р Павлина Јанкуловска (2006). Деловно комуницирање –умешност во комуницирањето - Битола
- Тодоровски Ѓ. (1999) Светот на комуникацијата, Кочани Графотехна

Соња Мицевска-Тоточевска
ОУ „Григор Прличев“ - Скопје
Република Македонија

СОВРЕМЕНИ АСПЕКТИ ВО КРЕИРАЊЕТО НА УЧИЛИШНАТА КУЛТУРА

Апстракт

Настаните во втората половина од 20 век и почетокот на 21 век, развојот на компјутерската технологија и современите информациски системи предизвикаа револуција во сферата на трудот и животот на луѓето. Економиите се трансформираа од мануелно производство кон поинакво - на знаење базирано производство на добра и услуги. Со развојот на комуникациските системи и мобилноста на луѓето настана процес на културно зближување на народите во целиот свет. Зајакнувањето на интеракциските и соработнички, економски односи го агенсираше процесот на политичка интеграција. Економската, културната, политичката и еколошката глобализација станаа основни детерминанти на развојот на земјите во светот.

Нашето општество е во фаза на транзиција која ја наметна потребата од промени во општествената структура, политичкиот, економскиот и општествениот систем како и промени во системот на образованието.

Училиштето мора да ја прилагодува својата организација, наставните планови и програми, наставните содржини, образовната технологија (наставните форми и методи) и своите приоритети кон светот што го опкружува.

Во секојдневието зборот култура се употребува со различно значење. Честопати се слуша дека е некој културен, а притоа се мисли дека е добро воспитан. Театарот, операта или музејот претставуваат места каде што вообичаено се манифестира културата. Книжевноста, уметноста и музиката, исто така, претставуваат сегменти на подрачјето на културата. Луѓето што често патуваат зборуваат за различни култури, за различни начини на однесување, за различни начини на облекување.

*Културата се однесува на севкупното општествено наследство на некоја група луѓе, т.е. на научени обрасци на живеење, чувствување и дејствување на некоја група, заедница или општество, како и на изразите на тие обрасци во материјалните објекти. Зборот култура потекнува од латинскиот збор *colere*, што означува настанување, негување, развивање, штитење и облагородување.*

Културата ја создава човекот заедно со другите луѓе. Културата на едно општество опфаќа одредени нематеријални аспекти, како што се

верувањата, обичаите, вредностите, но и материјалните објекти, како што се технологиите, симболите, ритуалите и слично.

Училиштето претставува комплексен и сложен организациски систем. Тоа произлегува од секојдневните односи на релацијата наставник-ученик; наставник-наставник и ученик-ученик. Најчеста појава е т.н. „судир на генерации“, судирање на две култури, култура на возрастите (образовачи и воспитувачи) и култура на младите (оние што се образуваат и воспитуваат). Сето ова се одвива во една средина со свое окружување наречена училиште. Таа средина и тоа окружување се карактеризираат со одредени традиции, обичаи, норми, навики, постигнати резултати, начини на однесување и комуницирање, религија итн. Сетоа тоа заедно со сета своја комплексност и сложеност, динамичност и отвореност се нарекува култура на училиштето.

Училишната клима претставува создаден амбиент во кој се реализира наставниот процес, кој покрај материјално-техничките предуслови ги опфаќа и меѓусебните односи на сите директни и индиректни учесници во реализацијата на овој процес.

Позитивните искуства во нашето образование треба да се инкорпорираат со светските и европските образовни трендови соодветно на нашите образовни услови, можности и потреби, со цел создавање на здрави личности подготвени да одговорат на предизвиците на времето кое доаѓа.

Клучни зборови: ИНОВАЦИИ, ПРОМЕНИ, КУЛТУРА, УЧИЛИШНА КУЛТУРА И КЛИМА.

Настаните во втората половина од 20 век и почетокот на 21 век, развојот на компјутерската технологија и современите информациски системи предизвикаа револуција во сферата на трудот и животот на луѓето. Економиите се трансформираа од мануелно производство кон поинакво - на знаење базирано производство на добра и услуги. Со развојот на комуникациските системи и мобилноста на луѓето настана процес на културно зближување на народите во целиот свет. Зајакнувањето на интеракциските и соработнички, економски односи го агенсирале процесот на политичка интеграција. Економската, културната, политичката и еколошката глобализација станаа основни детерминанти на развојот на земјите во светот.

Нашето општество е во фаза на транзиција која ја наметна потребата од промени во општествената структура, политичкиот, економскиот и општествениот систем како и промени во системот на образованието. Образованието се наоѓа пред голема пресвртница. Сигурно е дека во иднина нема да изостанат големи промени кои ќе допрат до основната функција на училиштето. Постојат повеќе аргументи за тоа, од кои се најкарактеристични: бројот на информации кој рапидно се зголемува и интернетот со својата неверојатна мрежа на контакти.

Последната деценија од 20 век беше прогласена за деценија на умот, откријата од областа на психологијата, неврологијата, неврохирургијата и психијатријата, можат да ги нарушат основите на теоријата за наставата и учењето.

Промената на традиционалниот модел на семејството, промената на обичаите и традициите, новите предизвици на пазарот на работна сила, нема да можат да бидат потценети од страна на образовниот систем.

Училиштето мора да ја прилагодува својата организација, наставните содржини/наставните планови и програми, образовната технологија (наставните форми и методи) и своите приоритети кон светот што го опкружува. (Џезговска, И., 2004, стр.3)

Во освртот кон потребата од промени во воспитанието и образованието кај нас се истакнуваат барања за:

- демократизацијата на образованието, сфатена пошироко од барањето за еднакви можности за пристап во системот и нејзиното прераснување од социјален во педагошки проблем;
- покачување на квалитетот на воспитно-образовната работа во смисла на воведување нови облици на работа кои соодветствуваат на современите барања на образованието, работата и животот;
- осовременување на системот на средното образование во правец на надминување на тесната специјалност и формирање на такви профили кои ќе можат бргу да се адаптираат на новите технолошки потреби;
- разрешување на дуализмот помеѓу социјализацијата и персонализацијата;
- формирање на квалитетни интерперсонални односи помеѓу субјектите во воспитно-образовната работа;
- за воспитно-насочувачка работа на наставникот;
- проширување на мрежата на неформални облици на образование и нивно поквалитетно испреплетување со формалното образование;
- воспоставување поквалитетни и поразновидни облици на соработка на училиштето со семејството и другите воспитни фактори;
- прераснување на училиштето од училиште кое дава знаења во училиште кое формира и воспитува;
- индивидуализација на воспитните постапки и диференциран пристап кон учениците без страв од елитизам или специјален пристап;
- мултикултурно образование како претпоставка за поквалитетни меѓунационални односи, меѓусебно запознавање и почитување на специфичностите на развојот и традицијата;
- промени во оспособувањето и усовршувањето на наставничките кадри како претпоставка за промени во воспитно-образовната работа во училиштето;
- промени во организацијата на наставната работа во правец на доведување на секој ученик до личен успех, формирање стимулативна клима за учење,

обезбедување на поквалитетно проверување на знаењата на учениците и нивно вреднување и слично.

Промените во воспитанието треба да бидат ослободени од секаков волунтаризам и импровизација, што претпоставува ангажирање на најкомпетентни стручњаци од педагошката наука и успешни практичари и експериментално проверување на сите новини кои ќе се воведуваат во сферата на воспитанието и образованието. (Костова, Општествената транзиција и образованието, 1998)

Промените во системот на образованието се промени во образовната технологија. Тоа претпоставува менување на улогата и позицијата на наставникот и на ученикот. Воведување нов дидактички кодекс, т.е. дидактичко–методичкиот приод во технологијата на воспитно-образовниот процес, кој резултира со современа, динамична, флексибилна, мотивирачка и креативна настава.

Фронталниот настап при кој наставникот најчесто во вид на монолог ја интерпретира лекцијата, неопходно е да го отстапи местото на интерактивната релација наставник-ученик. Ученикот наместо да биде пасивен слушател, кој меморира и репродуцира факти, информации, сознанија, неопходно е низ дијалог, поставени прашања, низ одредени активности кои ги реализира, насочувани од наставникот, сам да дојде до значаен обем од системот на знаења кои треба да ги усвои низ образовниот процес. Наставникот наликува на ментор којшто ги планира, насочува, регистрира активностите и резултатите од нив. Извршените промени и новини во системот на основното образование, но и промените во општеството во целина, во извесна смисла ги одразуваат и влијаат врз улогата и функцијата на работата на наставниците. Улогата и функцијата на наставниците е видеоизменета согласно новонастанатите потреби и барања, што пред нив се поставуваат. Современиот концепт на настава или современото демократско училиште воопшто, бара од наставникот да биде интелигентен организатор и мудар реализатор на наставните и воннаставните активности, истражувач и програмер на работата со учениците, познавач на своите ученици и нивните интелектуални способности. Со други зборови речено, наставникот во современата настава ја губи сè повеќе улогата на предавач и испитувач, ловец на ученички грешки и егзекутор на казни, неприкосновен авторитет којшто сè знае и сè може, а сè повеќе се јавува во улога на истражувач, стратег на наставата и учењето, програмер на наставната работа и учењето, педагошки дијагностичар, терапевт, организатор на ученичките активности, иницијатор на промените во наставата и воспитувач на младите генерации. (Стојановска, 2004, стр. 93)

Функцијата на наставникот битно се проширува. Покрај тоа што и понатаму е неопходен наставник способен да ги поучува учениците, сега тој веќе не е само предавач, туку и организатор, соработник подготвен да помогне, да ги поттикне и да ги упати учениците во различните процеси на стекнување знаења. Од наставниците се бара со примена на иновации да го подобрат квалитетот на учениковото учење, а тоа значи и дека тој мора да ги познава не само иновациите и нивните особености, туку и специфичностите на детскиот развој. Функции на наставникот се: воспитно-

образовна, програмско-организациска, аниматорско-раководна, дијагностичко-терапевтска, евалуациона, истражувачко-творечка. Треба да се нагласи дека учителот сè повеќе има улога на организатор, аниматор, планер и програмер на воспитно-образовната работа и тоа со цел да ги оспособи учениците за самостојна работа, за самообразование и самовоспитание.

Вака збогатената улога и функција што ја има наставникот во новото време, претпоставува оспособеност на наставниците за тимска работа, за работа во поголеми и помали групи, индивидуална работа и менторско водење на поединци, изработка на наставни листови, пакети за учење, програмирани материјали, проблемски задачи и слично. Современиот наставник ќе ја обавува својата педагошка функција поуспешно ако биде оспособен да се користи со телевизијата, видео-системите, компјутерите, интернетот и посебно со современите мултимедијални системи, ако биде во состојба да ја прилагодува наставата врз база на динамичните облици на современата настава и учење, да се користи со новините во науката, техниката, културата и уметноста и со тоа да ги освежува содржините кои ги реализира. (Стојановска, 2004, стр. 93,94)

Во секојдневието зборот култура се употребува со различно значење. Честопати се слуша дека е некој културен, а притоа се мисли дека е добро воспитан. Театарот, операта или музејот претставуваат места каде што вообичаено се манифестира културата. Книжевноста, уметноста и музиката, исто така, претставуваат сегменти на подрачјето на културата. Луѓето што често патуваат зборуваат за различни култури, за различни начини на однесување, за различни начини на облекување.

Културата се однесува на севкупното општествено наследство на некоја група луѓе, т.е. на научени обрасци на живеење, чувствување и дејствување на некоја група, заедница или општество, како и на изразите на тие обрасци во материјалните објекти. Зборот култура потекнува од латинскиот збор *colere*, што означува настанување, негување, развивање, штитење и облагородување.

Социолошкото видување на културата настајува да ги најде заедничките карактеристики на различните манифестации што во обичниот говор се нарекуваат култура. Така, начинот на којшто луѓето се однесуваат, начинот на којшто се облекуваат, на којшто готват храна, различните обреди (ритуали) при склучување брак, начинот на работење, музиката, литературата и сл. се одраз на една заедничка култура што ја изградиле припадниците на одредена заедница.

Културата ја создава човекот заедно со другите луѓе. Културата на едно општество опфаќа одредени нематеријални аспекти, како што се: верувањата, обичаите, вредностите, но и материјалните објекти, како што се: технологиите, симболите, ритуалите и слично. (Ѓуровска, М., 2006, стр. 29) Културата на училиштето е она по што се препознава секое училиште и она што му дава белег на секој негов наставник и ученик како поединец или член на таа голема заедница. Културата на училиштето се создава и таа со текот на времето евоуира и се збогатува. Тоа значи дека културата на училиштето во исто време е и појдовна основа, но и цел во воспоставувањето на мисијата и визијата на едно училиште. (Петковски, К., 2004, стр. 37)

Училиштето е една од најстарите институции во човековото општество. Почетоците на неговото настанување се совпаѓаат со постанокот на робовладетелското општество. Најстарите податоци за училиштето датираат од третиот милениум пред нашата ера (средината на третиот милениум). Тие покажуваат дека првите институции од овој вид настанале во источните земји (Египет и др.). Во долгата историја од своето постоење училиштето перманентно служело за постојан развој на општеството. Оттука, неговата историја е постојано стремење кон решенија, кои сè поадекватно ќе одговорат на барањата на луѓето. Во согласност со тоа се менувале: целта и задачите, содржините, методите, облиците и средствата на работа, положбата на учениците во училиштето и др.

Освен тоа, крупни промени се случувале и по низа други прашања: бројот, видовите, нивоата на училишта, опфатот на учениците, задолжителното школување, нивната положба во општеаството и др. Денес може да се зборува за повеќе типови, степени и други основи за класификација на училиштата и тоа:

- по нивоата: предучилишни установи, основни, средни, виши, високи школи, факултети и академии;
- според карактерот на образованието: општообразовни и стручни училишта;
- според траењето: двегодишни, четигодишни, осумгодишни и др.;
- според видовите на струки: економски, музички, земјоделски, наставнички;
- според задолжителноста: задолжителни и незадолжителни;
- според должината на дневната работа: полудневни, целодневни и вечерни;
- според основачите: државни, приватни, мешовити;
- според категориите на деца: училишта за деца со пречки во развојот, за нормално развиени деца, училишта за надарени и
- според структурата на учениците во одделението: неподелени училишта, училишта со комбинирани паралелки, училишта со исти одделенија.

Постои и поделба по други основи: постојани и сезонски; цивилни, воени, работнички, политички; световни и религиски и др. (Баракоска, А., 2007, стр. 198-199)

Училиштето претставува комплексен и сложен организациски систем. Тоа произлегува од секојдневните односи на релацијата наставник-ученик; наставник-наставник и ученик-ученик. Најчеста појава е т.н. „судир на генерации“, судирање на две култури, култура на возрасните (образувачи и воспитувачи) и култура на младите (оние што се образуваат и воспитуваат). Сето ова се одвива во една средина со свое окружување наречена училиште. Таа средина и тоа окружување се карактеризираат со одредени традиции, обичаи, норми, навики, постигнати резултати, начини на однесување и комуницирање, религија итн. Сетоа тоа заедно со сета своја комплексност и сложеност, динамичност и отвореност се нарекува култура на училиштето.

Училишната клима претставува создаден амбиент во кој се реализира наставниот процес, кој покрај материјално-техничките предуслови ги опфаќа и меѓусебните односи на сите директни и индиректни учесници во реализацијата на овој процес. Климата во една организација се однесува или се грижи за субјективните реакции на членовите на организацијата и таа е донекаде функција од или реакција на организациската култура. Некои чувства или емоционални реакции за една организација веројатно се афектирани од степенот на кој индивидуата ги споделува постигнатите вредности, верувања и основи на членовите на организацијата. Ако личноста не ги споделува истите вредности или верувања што се на поголемиот дел од членовите, тогаш е многу веројатно дека оваа личност ќе има прилично негативна реакција на целата клима (и индиректно организациската култура) се однесува на тоа колку добро членовите на организацијата комуницираат или се одбегнуваат меѓусебно. Исто така, важно е да се забележи дека организациската клима е ограничена во простор, но многу е поврзана со задоволството од работата. Организациската клима треба повеќе да дејствува со перцепциите што не се поврзани со работните задачи какви што се чувствата за политиката на соработниците или организацијата (на пример: училиштето), додека задоволството од работата вообичаено, исто така, вклучува перцепции од работниот делокруг и природата на извршените задачи.

Училишната клима претставува воспоставен амбиент во едно училиште, којшто е одраз на тоа како во него се чувствуваат и однесуваат вработените, учениците и другиот персонал. (Петковски, К., 1998, стр. 39-41)

За да се изгради позитивна клима во некоја организација потребно е нејзиниот директор да ги поседува сите потребни карактеристики на однесување. Но, покрај влијанието на директорот, во формирањето на климата многу силно учествуваат и наставниците и учениците со своите ставови и однесувања како во училиштето, така и надвор од него. (Петковски, К., 2004, стр. 40)

Училиштата со здрава клима се карактеризираат со:

- воспоставена уредна и пријатна средина за работа;
- воспоставен систем на вредности и систем на наградувања;
- воспоставена атмосфера на ред и дисциплина;
- воспоставена добра соработка со родителите;
- воспоставен систем за развивање на позитивни ставови кај персоналот;
- воспоставен систем за донесување и спроведување одлуки;
- воспоставен систем на отворени и чесни комуникации. (Петковски, К., 2004, стр. 41)

Училиштата во 21-от век се залагаат за индивидуализиран пристап кој ги почитува способностите и напорите на секое дете за да создаде свој сопствен начин на учење. Разбирањето на тоа што се учи е основен елемент во комплексниот процес на учење. Наставниците кои го делат ова мислење се наставниците кои се насочени кон детето.

Детето се наоѓа во центарот на процесот на учење, а наставниците создаваат околина која ја рефлектира оваа перспектива. (Burke-Walsh, K., Киранциска, С., Лазаревски-Горѓиева, Т., 2009, стр. 21)

Литература:

- Burke-Walsh, K., Киранциска, С., Лазаревски-Ѓорѓиева, Т., (2009), Создавање средина за учење за 21-от век, Скопје: Проект за основно образование.
- Баракоска, А., (2007), Педагогија-учебно помагало, Скопје: Филозофски факултет.
- Ѓуровска, М., (2006), Социологија, Скопје: Филозофски факултет.
- Петковски, К., (1998), Менаџмент во училиште: Што треба да се знае и умее за успешно да се води училиштето, Скопје: Просветен работник.
- Петковски, К., Алексова, А., М., (2004), Водење на динамично училиште: организација, приоритети, предизвици и достигнувања, Скопје: Биро за развој на образование
- Костова, М., (1998), Развојот на воспитанието во Република Македонија во услови на општествени промени, Зборник, Скопје: Филозофски факултет: Институт за педагогија, Институт за социологија
- Стојановска, В., (2004), Дидактички аспекти на соработката на училишниот педагог и наставниците, Скопје: Форум
- Мицевска-Тоточевска, С., (2011), Патот до европското образование во Република Македонија, Скопје: Воспитни крстопати
- Џежговска, И., (2004), Џежговска, И. (2004), Ефикасно управување и раководење со училиштата, Скопје: LGRP/DAI/USAID

Sonja Micevska-Totocevska
OU „Grigor Prliceva“ - Skopje
Republic of Macedonia

MODERN ASPECTS IN CREATING A SCHOOL CULTURE

Events in the second half of the 20th century, the development of computer technology and modern information systems have caused a revolution in the sphere of labor and people's lives. Economies have been transformed from manual production to the different knowledge-based production of goods and services. With the development of communication systems and mobility of people there was a process of cultural rapprochement of peoples around the world. Enhancing the interactive and collaborative, economic relations agencies the process of political integration. The economic, cultural, political and ecological globalization have become basic determinants of developing countries in the world.

Our society is in a transition stage that the need for changes in social structure, political, economic and social system as well as changes in the system of education.

The school needs to adapt its organization, curricula, curriculum, educational technology (educational forms and methods) and their priorities to the world that surrounds it.

In everyday life the word culture is used with different meaning. Often times I hear it's a cultural, and he thinks he is well educated. Theater, opera or the museum are places that usually manifests culture. Literature, art and music also are segments in the area of culture. People who travel often talk about different cultures, different ways of behavior, ways of dressing.

Culture refers to the entire social heritage of a group of people, i.e. the learned patterns of living, feeling and action of a group, community of society, and the expressions of these patterns in material objects. The word culture comes from the Latin word colere, which means creation, nurturing, developing, protecting and processing.

Culture creates the man together with other people. The culture of a society includes certain intangible aspects such as beliefs, customs, values and material objects, such as technologies, symbols, rituals and the like.

The school complex organizational system. It stems from the everyday relations of teacher-student relationship, teacher-student-teacher and student. The most common phenomenon is called „Clash of generations, two cultures collide, and culture of adult and culture of young people (those who are educated and cared for). All this takes place in an environment with its own place called school. The environment and atmosphere are characterized by certain traditions, customs, norms, habits, achievements, modes of behavior and communication, religion etc. All this along with all its complexity and complexity, dynamism and openness is called culture of school.

The school environment presents created a setting in which to implement the teaching process, despite the material and technical prerequisites covers and interrelationships of all direct and indirect participants in carrying out this process.

Positive experiences in our education should be incorporated with world and european educational trends of our proper educational conditions, opportunities and needs in order to create healthy people prepared to meet the challenges of the time comes.

Key words: INNOVATION, CHANGE, CULTURE, SCHOOL CULTURE AND CLIMATE.

Snezana Mirascieva

University „Goce Delcev“-Stip, Faculty of pedagogy
Republic of Macedonia

Vlado Petrovski

University „Goce Delcev“-Stip, Faculty of pedagogy
Republic of Macedonia

COMMUNICATION COMPETENCIES REQUIRED FROM MANAGERS IN EDUCATION

Abstract:

To understand the structure of the special qualities that a capable leader and manager should possess, first it is necessary to present the basic structure of their personality: knowledge, abilities, temperament, character, will, interests and attitudes. A good manager must possess technical skills, educational background and experience, a strong character; be innovative, creative and understand the risks at the working place. In fact, for a person to become a successful manager they should possess the characteristics of being organized, precise, consistent, strict, influential, reasonable, wise, conscientious, modest, and stable. Contemporary working conditions demand a lot of knowledge and skills and a great motivation for lifelong learning. Management has the aim of achieving results. Success in managing is the development of the capacity to understand the nature of the results and achievements and to connect them in a proper system of values. A successful manager is a good communicator. In that sense this article is focused on communication competencies required from managers in educational institutions.

Key words: COMMUNICATION, COMPETENCES, MANAGER, EDUCATION.

1. Introduction

Education, as a socially determined process, in its organization and institutionalization is characterized by expressed intentionality following the needs of a community that it belongs to. In that sense, institutions, whose main activity is educational, have needs for professional guidance and management. From that point, there appears to be the question of guidance and management of educational institutions, as a functional part of a social system. Namely, the community develops and progresses until its main elements follow the evolutionary direction it traces. The existence of the question about who is going to lead the institution on its path of development and how much it will respond to all the needs of the

community it exists in, is completely understandable. It is especially interesting to note that the progress of a community is inextricably linked to education. The process of education and its effects are reflected in an extended period, so the vision of educational institutions should be futuristic, progressive, open for changes, initiative and flexible. At the same time, the way of guiding and managing an educational institution is especially important. Opening up the question about how to follow and manage, initiated more questions and dilemmas about what kind of management of an educational institution is needed, in what form, who can be an educational institution manager, what qualities should they have, and what their activities, responsibilities, rights and obligations are.

Namely, when we talk about the process of management in education, the most common question is why the upbringing and educational institutions need managers, or what kind of manager do they need for the upbringing and in the educational institution. Trying to give a full response to that question, we can find a lot of directions in the literature. All of them are mainly focused on the working activities of a manager as the foundation for the basic settings of an institution management. This determines the functions of a manager. However our interest in this article regards the competencies of managers in educational institutions, and especially the communication competencies of a manager. This article attempts to make a symbiosis of four key terms: communication, competencies, manager, and education.

2. Management in education

The concepts of management and leadership, developed in the organization of the theory and practice, is a subject of interest that has been behind much scientific thought nowadays. The interest in the issue of management in education has produced a large number of attempts for defining the terms. Besides the divided opinions regarding the terms, a certain level of agreement among authors has also been noticed. Namely, to give a real definition of management means to approach it in a complex manner because of the complexity of the term. When we talk about management in education we have to bear in mind that we are talking about complex, multidimensional social phenomena and this implies a multidisciplinary and interdisciplinary approach. True commitment of the term of management in education is conditioned by a basic action of an institution and the number of workers in it. Therefore, management in education is related to two constitutive parts, as management with human resources, and management in organization, i.e. management as a process represents a total of activities, actions, relations, connections and ways of behavior in an educational institution.

Academicians often distinguish between leadership and management. Leadership, they say, creates the vision, dealing with those outside the institution, and inspiring others. Management refers to executing the vision, dealing with employees, and maintaining standards. In that sense, we will point out the commitment of Kotter, which we appreciate as interesting and that corresponds to subjects of interest in this work, Namely, Kotter defines the difference between managers and leaders. He writes that, on the one hand, the manager

provides the budgets and plans, as well as the vision of the future leader. In addition, Kotter notes that the manager organizes people to achieve specific goals and continuously monitors the achievement of the objectives. On the other hand, the leader encourages specific goals to act to transfer the vision to people and inspire them outside of the bureaucracy. But, in the basis of managing lie the processes of guiding and leading in an educational institution. Management in education is art. As D. D. Eisenhower observed: "Leadership is the art of getting someone else to do something you want done because he wants to do it." Good leaders bring out the best in others, so good managers must be good leaders also. Good managers are artists: they inspire, applaud, chastise, steer and stand on the side; they create, monitor, reinforce, encourage and stand in the back. Sometimes, they stand in the front too. They recognize that it is their responsibility to help create a setting in which each individual can flourish and everyone can grow. They understand that management is about relationship. Good managers are artists because they recognize that there is no one formula, no particular policy, no set procedures that will always work with everyone, or even with any one person. Each unique situation and every idiosyncratic individual must be appreciated. They need to know that they must take the developmental approach, and creatively and constructively think for big successes in the future.

To talk about management in an educational institution means understanding that the process of managing is a composite and complex process in which processes of analyzing and diagnosing planning, treatment, leading, following and evaluation are complementary. Management is the union of activities through certain functions, done for better ensuring, disposition and mobilization of human potential and needed resources directed to achieving a set goal. Management represents a universal concept that includes certain knowledge, abilities, capabilities, functions, activities, or simply said, managing competencies. From there on, the manager, being a qualified person for leading and managing the educational institution, has certain basic functions, such as: planning and programing, organizing, proper functioning of leadership, evaluating, researching, pedagogic and instructive functioning. Analogous to that, a manager brings decisions, as a person who uses their capacities (knowledge and skills) in the communication with others and for managing the institution. The managerial skills include theoretical and practical knowledge and skills. These are: technical knowledge, based on the specific activity of the organization and reflecting the ability of successful application of theoretical and practical knowledge of a discipline; social skills: related to work with people in the appropriate capacity to effectively communicate, motivate and manage individuals and groups; conceptual knowledge based on a comprehensive understanding of the organization, all its material and human potential, goals and objectives, and its ranking in a specific environment (Starc & Kevereski, 2009: 35-36). Finally the question arises: What do managers in education need to know? The answer to this question is that there are four painful and powerful lessons: Be inclusive - All of us are smarter than any of us; Be clear - Is it your decision, my decision, or our decision?; Be fair to yourself and others - Know the difference between excellence and perfection; and, Be someone who makes a difference - Why do you want to manage a school (Hoerr, 2005: 8-9). The success of management in education depends on the quality of the management. So the manager in education needs to develop communicative competencies.

3. Communication competencies needed for a manager in education

The main attention in this work is focused on the communication competencies of a manager in educational institutions. The reason for that is a product of searching for a modern society. Namely, one of the key competencies for life and work in the community of the XXI century is communication competence. We think that the communication competence of a manager in education deserves priority status. In favor of this stand, in the following article, more arguments will be pointed out. Communication, education and management are socially determined phenomena. Observing them from the other side, theoretical cognition and empiric experiences view social interaction among communicators, in education and management. It comes down to the phenomenon that basically contains a high level of socialization, as opposed to individualization, but with a tendency for balance in a global consensus among the escalated individualization and socialization. This can be achieved with the operationalized idea of conception of a constructive dialogue, communication and interaction, and perception in every sphere of realization, on every level, not excluding management in education. In this sense, when we talk about communication competencies needed for managers in education, we feel the need to determine the term ‘communication competence.’ Trying to define that term, the starting point was the semantic meaning of the term ‘communication competence.’ The attribute ‘communication’ itself clearly comes from the term ‘communication.’ In the literature, we can meet more definitions of the term ‘communication.’ Some authors, view communication as a process, others as a skill. There is also a group of authors that views communication through its structural elements. We accepted the definition of communication as a dynamic process of flow of influences and a specific form of a social interaction.

Defining the term ‘communication’ this way, with the help of the term ‘process’, means movement or course, the way something happens. In that sense, communication as a process can change its flow, and as a product of that process is the creation of communication skills. This context as such, interpersonal communication is a developing activity in which one individual takes care of another individual in a coherent way, using spontaneous, trained and planned, verbal and non-verbal behavior. The term ‘competence’ (Lat. ‘competere’) means formal and true ability for some type of work, jurisdiction, which refers to existing dispositions for successfully applying some action (Pedagoški leksikon, 1996: 242). Competence generally is the ability for building and adjusting flexible suited reactions of search and using chances in the environment. In other words, competent is the person who can use the promotion of the environment to their own benefit as well, and who can achieve good developing results that can enable them to feel pleasure and competent participation in a group, in a community and society that an individual belongs to.

Reardon talks about individual communication competence, and gives the following definition: “The level of individual communication competence is a stage on which someone’s bearing is appropriate to the situation, and that’s how they enable a person to accomplish their own individual and relational goals” (Reardon, 1998: 72). The listed commitments indicate several important elements of communication competence. Firstly, competence is a relative size and variable that everyone has in a certain degree. It means

that everything decreases in its ability of initializing and keeping satisfactory relations with the environment. In other words, competence develops in relations with others and it includes complex interlude emotions, thoughts and skills. It needs time to learn all those content components, but the foundations are found in predispositions of every person. This is why we can confirm rightfully that:

Communication competence is a phenomenon specific for certain situations and relations;

- It highlights individual communicational goals and relations with others;
- It bears equally to an individual and a relation;
- It includes appropriateness and success in the sense of socially acceptable behavior in certain situation that leads to accomplishing individual and relational goals.

It is well known that communication competence includes two aspects of social skills: cognitive and behavioral. An individual should first be assisted in discovering ways of successfully achieving individual and relational goals. They are related to empathy as a type of sensitivity towards other people's feelings, taking on social perspectives as an ability of inference possibilities and options found in other people, which are closely related to cognitive complexity. Cognitive complexity, from its point of view, is related to a number and aspects of concepts and schemes that one person has for interpreting different aspects of the environment, and includes constructions different by their number and composition, abstraction and integration. The cognitive skills are related to types of relations, knowing a situation and self-monitoring. The behavioral ones are defined in meaning of defining physical relation to the time of integration, and they include: involvement and management in interaction, listening, social style as a way of communicating definite to a number of properties - dominance, thoughtfulness, lingual characteristics and self-revealing, and fear of communication.

This division is conditioned because opinion is an inseparable part of action, so it is not possible to divide knowledge and behavioral skills, highlighted Reardon. This division is made for better meeting and practicing, for contributing communicational competence. In other words, that means that communicational competence is not initiative or something that people are born with, but rather it is an ability and a characteristic of a person who can develop and improve. Namely, forming and development of communicational skills help an individual to achieve their personal and relational goals appropriately related to a situation directed to improve their communication competence. In that sense, we appreciate that a developed communication competence of a manager in education determines the success of the management.

4. Conclusion

Communication competencies and their development in a manager in education are one of modern tendencies in the process of their education. On the other side, the interactive

and perceptive component of communication competence of a manager determines their bearing to other participants in education and mutual perception. Developed communication competence changes the manager's role from being directed to a partner and a member of a team towards managing and leading an institution. The manager with developed communication competence and interpersonal communication experiences it as satisfaction, an exchange of ideas, feelings, experiences, visions. The question is: How much can communication be learned? The response is clear: Communication can be learned because every individual has a certain dose of "talent", predispositions from their very birth that are characteristic of a human as a social being. That means that communication can be developed, improved, filled, extended, formed. One of the tendencies of modernization of the qualification of managers in education is that they will rise to a higher level of development in communication competence. This tendency needs certain curricular, didactical and methodical changes. In that context, a suggestion and proposal would be the introduction of modules of basic settings of communication. The curriculum is focused on the newest scientific cognitions to prepare managers to design their own personal style of managing in education. Regarding didactical and methodical changes, it is needed not only to import a program for creating communicational skills for achieving goals but also for its permanent redesigning of aspects of realization methods. It is especially important that implementers of those programs are qualified and prominent scientific workers in that area. We also should not forget its evaluation. At the end, let's remember that society will be more progressive when it has an efficient education and effective managers that manage and lead educational institutions to progress and development.

References

- Burnham, W. J. (1997). *Managing Quality in Schools*. London: Tottenham Court Road.
- Gocevski, T. (2003). *Образовен менаџмент*. Куманово: Македонска ризница.
- Hoerr, R. T. (2005). *The Art of School Leadership*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Miraschieva, S. (2006). *The Culture of Communication as a Strategy - The Importance of a Modern Education*. Blagoevgrad: UP "Neofit Rilski".
- (2005a). Развитие на комуникациската компетенција - современа тенденција на едукација на идните учители и воспитувачи. In *Личносното развитие на учениците во современото образование и општество*. Благоевград, Санкт Петербург.
- (2005b). Communicative Competence of Primary School Teachers in The Republic of Macedonia. In *Развивање комуникационих компетенција наставника и ученика*. Јагодина: Учительски факултет.
- Pedagoški leksikon. (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Starc, J., & Keverski, L. (2009). *The Road to Success of the Macedonian Managers*. Bitola: Kiro Dandaro.

Снежана Мирасчиева

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, Педагошки факултет
Република Македонија

Владо Петровски

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, Педагошки факултет
Република Македонија

КОМУНИКАЦИСКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПОТРЕБНИ НА МЕНАџЕРОТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Апстракт

За да се навлезе во структурата на посебните квалитети кои треба да ги поседува еден способен лидер, водач и менаџер, пред сè потребно е да се претстави основната структура на личноста: знаења, способности, темперамент, карактер, волја, интереси, и ставови. Добар менаџер мора да има технички способности, образовно искуство, јак карактер, иновативност, креативност и разбирање на ризиците во работењето. Всушност, еден човек за да биде успешен менаџер треба да поседува карактеристики на организираност, прецизност, доследност, строгост, влијателност, храброст, разумност, совесност, скромност, стабилност. Современите услови за работа од менаџерите бараат многу знаења и вештини, како и голема мотивација за доживотно учење. Менаџментот е целнонасочен кон постигнување на резултати. Успехот во менаџирањето е развивање на капацитет за да се разбере природата на резултатите и постигнувањата и тие да се поврзат во соодветни системи на вредности. Успешниот менаџер е добар комуникатор. Во таа смисла оваа статија е насочена кон комуникациските компетенции потребни на менаџерот во образовните институции.

Клучни зборови: КОМУНИКАЦИЈА, КОМПЕТЕНЦИИ, МЕНАџЕР, ОБРАЗОВАНИЕ.

Соња Ристовска
АСУЦ „Боро Петрушевски,- Скопје
Република Македонија

МЕНАЦИРАЊЕ СО ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ ВО УЧИЛИШТАТА ЗА СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Абстракт

Имајќи ги предвид новонастанатите услови, потреби и барања кои ја детерминираат работата на наставниците, сосема логично се поставува прашањето колку училишта има со развиен осет и применети тактики и стратегии за унапредување на кадрите. Или поконкретно кажано, дали и како функционира систем за менаџирање со човечки ресурси во средното образование и кои други специфични елементи/состојби поврзани со професионалниот развој на вработените се однесуваат на неговата поголема или помала присутност.

Концептот на менаџирање со човечки ресурси во средните училишта во различни странски држави е различен заради различните образовни системи и степенот на фокусирање кон квалитетот на наставната работа. Различните системи имаат различен однос кон препознавањето вработениот и неговата потреба за развој, како и за обезбедување на можности да се ослободи таа креативна енергија, а работодавецот на вистински начин го вреднува трудот и го прави таквиот наставник мотивиран и задоволен. Можните разлики неретко произлегуваат и од финансиската моќ на училиштата, бидејќи (сè уште ретко) има училишта кои се проактивни и ориентирани на планирање на финасиите за развој пред сè на кадрите.

Развојот на кадрите во образованието е систематски процес кој тргнува од регрутација и селекција на кадрите, анализа на работните места, подготвителни програми за развивање на основните вештини за работа на новото работно место, програми за унапредување на професијата преку неколку стратегии- менторирање, обуки, развојни интервјуа, следење на работата преку хоспитирање-посета на часови, посебни програми за талентирани работници и нивна мотивација итн.

***Клучни зборови:* ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ, СЕЛЕКЦИЈА НА КАДРИ, ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА КАДРИ, ПРОГРАМИ ЗА МОТИВАЦИЈА.**

Менаџирањето со човечките ресурси, како теорија и практика, претставува подрачје кое повеќе години е во голема експанзија. Овој тренд е присутен и во

Македонија, иако во зародиш, примената на најдобрата практика е веќе присутна во низа организации.

За жал за менаџирање на човечките ресурси во образованието сè уште малку се зборува и сè уште не е наметната потребата за отварање сектор за развој на човечки ресурси или, во најмала рака, стручни лица кои ќе се занимаваат со ова прашање во училиштата. Од друга страна, пак, секојдневно слушаме како нашите ученици се образовани и воспитувани од некавалитетен кадар, нашите директори не се занимаваат со истражување на квалитетни луѓе во колективите, нивното мотивирање, истакнување, наградување итн.

Имајќи ги предвид новонастанатите услови, потреби и барања кои ја детерминираат работата на наставниците, сосема логично се поставува прашањето колку училишта има со развиен осет и применети тактики и стратегии за унапредување на кадрите. Или поконкретно кажано: дали и како функционира систем за менаџирање со човечките ресурси во средното образование и кои други специфични елементи/ состојби поврзани со професионалниот развој на вработените се однесуваат на неговата поголема или помала присутност.

Примерокот на испитаниците за ова истражување го сочинуваа воспитно-образовни кадри (директори, стручни соработници и наставници) од 21 училиште за средно образование во Република Македонија и од 20 училишта од 14 други држави од Европа. Всушност, во примерокот беа опфатени четири групи субјекти: испитаници од средни училишта во Р. Македонија кои остваруваат сопствени приходи, испитаници од средни училишта во Р. Македонија без сопствени приходи, испитаници од средни училишта во други европски држави со сопствени приходи и испитаници од средни училишта од други европски држави без сопствени приходи.

Концептот за менаџирање со човечки ресурси е истражуван преку девет негови составни компоненти кои се реализираат во средните училишта. Гледано на концептот како целина, поразвиен е во средните училишта во другите европски држави, но средните училишта од Р. Македонија малку заостануваат позади нив и покрај сите услови и фактори кои се поповолни во европските земји. Во Р. Македонија и покрај нашите очекувања дека училиштата со сопствени приходи посветуваат многу повеќе внимание на развојот на кадрите, сепак состојбите во училиштата со приходи и без приходи се речиси идентични, што значи дека сè уште нема развиено навика за трошење средства за развој на кадрите во образованието. За разлика од нив во другите европски држави во училиштата со сопствени приходи постои поголема развиеност на концептот отколку во училиштата без сопствени приходи, што упатува на размислувањето дека во овие земји училиштата планираат повеќе финансии за развој на човечкиот потенцијал.

За да ја разбереме состојбата поконкретно вреди да се дискутираат резултатите на компонентите поединечно бидејќи тоа ни овозможува да видиме каде има повеќе или помалку сличности помеѓу училиштата.

Кога дискутираме за компонентата Анализа на работните места и работните способности ќе потенцираме дека сите групи на училишта покажуваат практикување активности со кои се врши анализа на работно место и работни способности.

Можеме да истакнеме дека најзастапени активности преку кои се врши анализата на работното место и работните способности се: постоење практика на распоредување на кадрите на соодветни места, запознаеност на вработените со задачите и правата. Важен податок е тоа што многу активности се применуваат многу ретко, односно анкетаирањето на вработените, родителите и учениците, спроведувањето на интервју за анализа на работни способности и анализа на условите за развој на човечките ресурси слабо егзистираат во училишните средини. Училиштата се идентични во однос на три индикатори и тоа периодичното вршење на анализа на работните места, анкетаирање или самовреднување на вработените и јавното изнесување на резултатите од спецификациите на работните места и способностите на вработените. Оттука, во училиштата за средно образование постои потреба за поорганизирана активност во насока на анализа на работното место и работните способности искажани преку потреба од формирање тим кој ќе се занимава со оваа активност, во тој тим да биде задолжително учеството на стручната служба која ќе опсервира и ќе користи инструменти, интервју и прашалници за секое работно место.

Планирањето на човечките ресурси е изразито застапена содржина на концептот за управување со човечки ресурси. Сепак, од сите испитувани групи на училишта, најмногу се применува во училиштата со приходи од другите европски држави, а најмалку во училиштата без приходи во другите европски држави. Во Р. Македонија не се врши планска промена на менаџери, не се користи посебна методологија за планирање на кадри и не се формираат креативни тимови за унапредување, додека во другите европски држави не се практикува вклучување на други соработници од страна на директорот при планирањето на кадрите, слабо се собираат информации за надворешен и внатрешен кадров потенцијал и слабо се користат методи за планирање на кадрите. Планирањето на човечки ресурси во Р. Македонија зависи од централната и локалната власт или од бројот на паралелките. За жал, тимскиот приод за планирање на интерни кадрови потреби сè уште не функционира. Училиштата со приходи се малку во предност од училиштата без приходи заради обидите за планско распределувањето на работните задачи меѓу вработените.

Регрутацијата на човечките ресурси е варијабла која се практикува во сите групи училишта. Најповеќе е застапена во училиштата од другите европски држави со сопствени приходи, додека во училиштата без приходи во другите држави најслабо. Сепак, во сите групи училишта се практикува објавување на слободните места, кандидатите се бараат првенствено внатре во училиштето, при вработување се користат услуги на Агенции и се спроведува прво интервју со потенцијалниот вработен. Во сите групи на училишта во Македонија не се практикуваат препораки за кандидатот, не се врши регрутирање преку високото образование и волонтерството како регрутна практика. Се чини дека во Р. Македонија сè уште нема самостојност во регрутацијата на кадрите, а изборот се врши по пат на врски, влијание на институциите, препораки од доминантни партнери или по пат на распоредување на технолошки вишок, и тој процес на регрутација не е квалитетен.

Селекција на човечки ресурси е компонента во МЧР која е поретко присутна во училиштата за средно образование. Најзастапена е во училиштата со приходи во другите европски држави, а многу малку е застапена во училиштата во Р. Македонија. Начинот на кој се спроведува селекцијата на кадрите е сличен во сите групи на училишта. Така, најчесто применувани активности се: почитување на критериуми за селекција, анализа на приложена документација, тим за селекција, уважување на претходната успешност на кандидатот. Училиштата во Македонија најмалку користат техники и инструменти, не користат пробна работа, не се применува волонтерство и не се практикуваат медицински прегледи.

Обуките на кадрите се застапени во сите групи училишта и тоа високо застапени како во училиштата со приходи така и во училиштата без приходи. Најзастапени се обуките во училиштата со приходи во другите европски држави, но не заостануваат ниту во училиштата со приходи во Р. Македонија. Општо земено скоро во сите групи на училишта во однос на обуки на вработените начесто применувани активности се: задолжителност на дисеминации, евиденција за поминати обуки и обуките се предложени од повисоки образовни институции. Најмалку применувани активности во рамките на компонентата обука на човечки ресурси се: спроведување на анкети за потреба од обуки, постоење план за обуки, спроведување во практика содржината на обуката. Обуките се главно системски проблем во другите европски држави, со постоење на каталози за обуки, листа на акредитирани провајдери, а многу честа појава е училиштата да добиваат средства за реализирање на обуки за вработените.

Сите групи на училишта практикуваат програма за Професионален развој на кадрите. Оваа компонента е најзастапена во училиштата со приходи од другите европски држави, а најмалку во училиштата без приходи од другите европски држави. Професионалниот развој на кадрите се врши на сличен начин во сите групи на училишта и тоа најчесто преку организирање на семинари и избрани теми за обука. Сепак, може да се насети дека во училиштата не се почитуваат индивидуалните потреби од обука, не постои програма за професионален развој на вработените и не се користат интервјуа за одредување на афинитети на вработените.

Најизразено е присуството на оценувањето на перформансите во училиштата со приходи во другите европски држави, а најмалку застапено во училиштата без приходи во другите европски држави и училиштата без приходи во Р. Македонија. Оценувањето на перформансите слично се врши во училиштата во другите европски држави, а различно во училиштата со и без приходи во Р. Македонија. Оценување на перформансите се врши преку планска посета на часови, користење инструмент за набљудување и оценување на стручни и лични особини и вештини на вработените. Најмалку застапени активности за оценување на перформансите се: оценување на квалитетот на секој вработен, континуирана контрола и самооценување на вработените. Во Р. Македонија испитаниците сметаат дека сè уште нема изградени критериуми за оценување на перформанси иако постојат обиди од креирање и внесување на некои концепти за квалитет. Во другите европски држави постои поразвиен концепт за оценување но сè уште не постои екипираност на тимови кои

ќе се занимаваат со ова активност, тоа сè уште го врши директорот, но поедноставен е процесот за унапредување врз основа на оценетите перформанси.

Мотивирањето на кадрите во училиштата со приходи во другите европски држави е нависоко застапено, а најмалку застапено во училиштата без приходи во Р. Македонија. Во Р. Македонија училишта на сличен начин вршат мотивирање на вработените, а во училиштата во другите европски држави сосема на различен начин се спроведува ова компонентна. Парите се најголем мотив за наставниците од средните училишта во Р. Македонија, но со оглед на тоа што сите вработени се подеднакво платени нема натпревар меѓу вработените за подобри резултати во работењето. Исто така, не постојат стимулативни програми базирани на остварливи резултати, не постојат критериуми за наградување и унапредување на најдобрите. Во другите европски држави вработените фаворизираат безбедна и пријатна клима за работа. За нив најважен момент е пофабата при постигнување на резултати, а парите не се најдоброто мотивациско средство. Сепак, напредувањето во професијата за нив е важен фактор за мотивирање бидејќи тоа само по себе и повлекува повеќе финансиска добивка.

Варијаблата Управување со кариерата најзастапена е во училиштата со приходи од другите европски држави, а најмалку е присутна или не е присутна во училиштата во Р. Македонија. Меѓу сите групи на училишта постои висок степен на поврзаност во начинот на кој се врши управување во кариерата на вработените. Најчесто практикувани активности за управување со кариерата се: учество во обуки што ги организира училиштето, самоиницијативно образување и поддршка на иновации во училиштата. Најмалку застапени активности во однос на ова компонента се: грижа на училиштето за кариерниот развој на вработените, формирање клубови на талентирани, обезбедување услови во училиштето за напредување на кариерата и финансиска поддршка за дошколување. Во Р. Македонија управувањето со кариерата во училиштата ја сметаат како организиран пристап за едукација, добра клима, одлични тимови, лична доедукација и сето тоа ќе води кон унапредување на воспитно-образовната работа.

Од деталниот преглед на компонентите на концептот за управување со човечки ресурси посебно можеме да констатираме дека во средните училишта во Р. Македонија најчесто применувана компонента е Обука на човечки ресурси и Планирањето на човечките ресурси, а многу скромно применувана е Селекција на кадрите, Управување со кариерата и Мотивирањето на кадрите. Во другите европски училишта најзастапена компонента е Анализата на работното место и работните способности и Планирање на кадрите, но и сите останати компоненти се застапени. Само компонентата оценување на перформансите не се практикуваат во училиштата без приходи во другите европски држави. Покрај малата предност училиштата од странство се во слична состојба како тие во Македонија. Од извршената анализа на емпиriskите податоци кои се добиени со истражувањето, се констатира дека управувањето со човечките ресурси во средното образование во Р. Македонија и во група европски земји се остварува според концепти меѓу кои постои висок степен на совпаѓање. Најголемо совпаѓање на концептите меѓу училиштата има во однос

на анализа на работно место и работни способности, селекција на човечки ресурси и управување со кариерата на вработените. Делумна поврзаност има во однос на професионалниот развој на човечките ресурси, оценување на перформансите, мотивација на човечки ресурси, додека не постои поврзаност меѓу училиштата во однос на планирањето на човечките ресурси. Што се однесува до регрутацијата на човечките ресурси не постои поврзаност помеѓу сите групи на испитаници освен во однос на училишта од Р. Македонија (вкупно) и училишта од други европски држави (вкупно) и обуката на човечките ресурси исто така не се спроведува на сличен начин, односно сличност има само во училиштата со и без приходи во Р. Македонија. Овие резултати претставуваат богат придонес и точно лоцирање на активностите што ќе се преземаат во идниот период за развивање на проблематиката за развој на човечките ресурси во образованието.

Фактори кои влијаат врз управувањето со човечките ресурси во средното образование

За да можеме да дискутираме за развиеноста на проблематиката за управување со човечките ресурси во средното образование, не може, а да не се осврнеме на неколку критични точки во образованието кои директно влијаат на условите за развој на квалитетот на кадрите вработени во образованието. Образованието е многу сложена содржина, која бара многу капацитет и во материјално-техничка смисла но уште повеќе во капацитетите и богатството со човечките ресурси. Оттука, како заклучок од анализата на таканаречените надворешни фактори произлегува:

- подготвително образование за наставната работа во Р. Македонија има многу недостатоци, пред сè во недоволната застапеност на практичен дел и тренинг на идните наставници. Исто така, педагошката доквалификација за сите ненаставни факултети е формална и несуштинска, без практика. Ако кон сè ова се надоврзе и податокот за нискиот квалитетот на студентите кои се запишуваат на наставните факултети (ученици со послаб успех) заради неатрактивноста на професијата, состојбата станува уште посложена. Состојбата е сосема поинаква во најголемиот дел од другите европски држави. Со исклучок на земјите во регионот кои се во слична ситуација, во другите европски држави според исказите на испитаниците постои високо задоволство од квалитетот на иницијалното педагошко образование. За време на студиите има застапено многу практика, многу нагледни часови под водство на професор ментор;
- друг момент кој е од посебна важност во подготвувањето на кадрите за образовна работа е можноста за практиканство и волонтерска работа која во некои земји со закон е регулирана и дава одлични можности за професионално подготвување. Интересот е за двете страни, завршените студенти преку практиканство и волонтерство не само што стекнуваат

искуство, туку тој период им се смета за период за приправништо и имаат можност да полагаат стручен испит пред вработувањето (тој испит им ги зголемува шансите за вработување). За училиштата волонтерите и практиканите им се добро дојдени заради помош на наставниците во училиштето, дополнителна работа со ученици кои потешко напредуваат, или како замена поради отсуство на наставници;

- трет момент кој е многу важен е начинот на кој се прифаќаат новите наставници. Во Р. Македонија менторството на новите наставници е формализирано, додека во другите европски земји е прилично квалитетно. Менторот го води приправниот низ целиот приправнички период, дава мислење за целокупната работа, но и за часовите кои се специјално подготвувани од приправникот;
- четврт момент е постоењето на синхронизиран систем и државна политика за професионален развој на кадрите, што во нашата земја не отсуствува потполно, но испитаниците немаат сознание како тој функционира иако се свесни за посебни елементи како што се програми за реформи во образованието и некои неповрзани проекти кои функционираат сами за себе. Отсуствува евалуација и контрола, отсуство на оценување на квалитет и нема шанси на унапредување, иако во Законот за средно образование е пропишано дека наставникот е должен професионално да се усовршува, но како и колку не е јасно.

Понатаму анализата се однесува на внатешните-училишни фактори или фактори на личната одговорност на испитаниците за професионален развој, поддршката и условите во својата работна средина како и идеите што тие ги даваат во ова насока, а се битни за истражуваната проблематика:

- во Р.Македонија испитаниците во најголем дел носат лична одговорност и учат едни од други, внесуваат иновации во наставата, но сепак акцентот го ставаат на улогата на стручната служба која е сè пооптоварена со целокупните училишни активности. Во другите странски држави сметаат дека таа улога треба да ја има директорот, дека тие се грижат за својот развој но немаат одговорност за другите вработени;
- за унапредување на проблематиката управување со човечките ресурси во Р. Македонија превагнува мислењето дека одговорноста е на повисоките институции, дека се потребни најпрво системски промени: треба да се врати рејтингот на наставничката работа преку повисоки критериуми, но и повисоки плати, во училиштата да се прави добар и самостоен избор преку интервјуа, проценување на квалитетот и правилно наградување, обезбедување фондови за професионален развој од страна на МОН, постоење на лице или служба која ќе врши анализи, ќе прави анкети и планови и програми за професионален развој, ќе се спроведуваат многу обуки и сл. Одговорите на испитаниците од другите европски држави

- главно се оринтирани кон внатрешните односи и клима на работење и стратегии за посуштинско тимско функционирање;
- во рамките на самите училишта потребни се концепти и индивидуални стратегии кои ќе бидат во рамките на системските решенија, но индивидуално ќе даваат форма и иницијатива за развој. Во училиштата од другите држави постои друг фокус на решавање на ова прашање, во квалитетот на меѓучовечките односи и зголемена одговорност на вработените.

Сите овие податоци упатуваат на тоа дека во Р. Македонија, според мислењето на испитаниците постојат состојби кои се разликуваат од состојбите во училиштата во другите европски држави како во надворешни, така и во внатрешни фактори и тие претставуваат причини кои објективно влијаат врз развиеноста на проблематиката управување со човечки ресурси во образованието. Сепак, резултатите упатуваат дека таквите влијанија не придонеле кон драстични разлики меѓу училиштата, спротивно на тоа Македонија има извесни основи за понатамошен развој на проблематиката за управување со човечки ресурси. Имено, гледано од системски аспект Македонија има многу работи кои треба да ги развива во еден подолг временски период, но гледано на ниво на концепт во училиште корисно е да се искористат и најфините разлики и искуства од училиштата во странство и да се спроведат во домашната практика.

Литература

- Abell,D.(1980), Defining the business: The starting point of strategic planning.Englewood Cliffs, N. J.:Prentice Hall.
- Adams,J.S.(1965),Injustice in social exchange, In.L.Berkowitz (Ed),Advances in experimental social psuchology. Vol.2. New York:Academik Press
- Адижес,И.(1998), Овладување со промените, Центар за кадровски и информатички услуги ДЕТРА,Скопје,
- Allan,J.(1998).How to be better at mottivating people, The industrial societies. London
- Atkinson,W.Award-winning advice. (2000),Human Resource Executive 14, no.2 :78-80
- Belbin, M., Watson, and C.West.True colours. People Management 3, no.5 (1997):36-41
- Bojanovic, R.(1979):Psihologija meĝuljudskih odnosa. Nolit, Beograd
- Бојациоски,Д.(2002)Менаџмент на човечки ресурси, Економски факултет
- Bogicevic,B.(2003), Menadzment ljudskih resursa, Beograd
- Cambell,D. Task complehity:A rewiew and analysis. Academy of Management Review 13, no.1 (1998):40-52
- Dessler,G(2002), A framework for human resource management, Inc.Saddle Rivet, New Jersey
- Dessler, G.(2007),Osnovi menazmenta ljudskih resursa, Data status , Beograd
- Deal,T.,and A.Kennedy(1982),Corporate cultures:The rites and rituals of corporate life. Reading, Mass.:Addison-Wesley
- Drucker, P.(1954)The practice of management. New York:Harper and Row
- Duane, M..(1996),Customized human resource planning: Different practices for different organizations.Westport, Conn.:Quorum Books.
- Flynn,G.,It takes values to capitalize on change.Wolkforce 76, no.4(1997):27-34
- Guzina M.(1986),Kadrovaska psihologija, Naučna kniga, Beograd
- Harris,R.,(2000),Human resource management,Issues and Strategies,Univerzityof Durham business School, Addison-Wesley Publishing Company
- Harrison. R.,(1992), Employee Development. London: Institute of Personnel Management
- Kolb, D.A., Rubin, L.M. and McIntyre, J.M.(1984)Organization Psychology, 4th edn. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall
- Lewin,K.,(1948),Resolving social conficts. New York: Harper and Row
- Murry,M. (1997), Who is the boss,The wall streat journal
- Miller,L., Supporting the human resources function. Internal Auditor 54, no.3 (1997);20-21
- Mishizen,J.(10091),In the eye of the health care storm,HRMagazine pp.47-50
- Morris, D. Using competency development tools as a strategy for change in the human resource function: A case study. Human Resource Management 35, no.1 (1996): 35-51
- Maslow,A.H.(1934), A teory of human motivation,In steers, R.M and Porter, L.W.(edt.) (1975), Motivation and Work Behavior, New York, NY: McGraw-Hill
- Mello,J.A.(2002):Strategic Resource Management, Cincinnati, OH:South-Western
- Messmer, M(2001):Human Resources Kit For Dummies, New York: Wiley Publishing, Inc.

- Николовски, Т. (2000), Психологија на трудот, Св Кирил и Методиј, Филозофски факултет Скопје
- Noe, R.A. et al (2000): Human Resource Management: Gaining Competitive Advantage, third edition, Boston: Irwin McGraw-Hill
- Национална програма за развој на образование од 2005 до 2015 година.
- Otten, A. (1989), People Patterns, The wall street journal
- Oboyle, T. (1990), Fear and stress in the office take toll, The wall street journal,
- Прирачник за добри практики од Бугарија и Европа, Управление на таленти, БАУРЧР- ефективност и професионализам в управлението и развитието на човешките ресурси в Бугарија, 2008
- Прирачник за добри практики во Бугарија и Европа, Изградба на работодавечка марка, БАУРЧР- ефективност и професионализам в управлението и развитието на човешките ресурси в Бугарија
- Robbins, P.S. (2005), Organizational behavior, Pearson Education International, New Jersey
- Peters, T. (1989) Triving on Chaos. London: Macmillan
- Storey, J. (1992) Developments in the Management of Human Resources. Oxford: Blackwell
- Storey, J., ed. (1989). New Perspectives on Human Resource Management. London: Routledge
- Skripta, (2007) Organizacisko odnesuvawe, Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Ekonomski fakultet Skopje
- Смилевски. Цветко., Груевски, Д., Смилевски, З., (2007), Менаџмент на човечки ресурси, ДЕТРА Центар
- Torrington, P., Hall, L., Taylor, S. (2004), Menadzment ljudskih resursa, Data status, Beograd
- William, P.A., Parrewe, L.P., Kacmar, K.M. (2004), Human resource Management, A strategic approach, The Dryden Press, Harcourt Brace College Publisher

Sonja Ristovska
ASUC „Boro Petrusovski,-Skopje
Republic of Macedonia

HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN SECONDARY EDUCATION

Abstract

Taking into account the emerging requirements, needs and requirements that determine the work of teachers, quite logical question is how many schools have developed a sense and applied tactics and strategies for promotion of staff. Speaking more specifically, if and how the system for managing human resources is functioning in secondary education and which other specific elements / conditions associated with the professional development of staff are related to its greater or lesser presence.

The concept of managing human resources in various secondary schools in different foreign countries is different because of different education systems and degree of focus toward the quality of the teaching work. Different systems have different attitude towards the recognition of the employee and his need for development, as well as providing opportunities to unleash the creative energy, and the employer to do the right way to evaluate the work and makes the teacher motivated and satisfied. Possible differences often arise from the financial power that schools have, because (still rare) there are schools that are proactive and oriented on planning financing for development primarily of staff. The development of staff in education is a systematic process that begins with the recruitment and selection of personnel, job analysis, preparation programs to develop basic skills to operate the new workplace, programs to promote the profession through several strategies, mentoring, training, development interviews, monitoring the work through hospitation - sitting in on lectures, special programs for talented workers and their motivation and so on.

Key words: HUMAN RESOURCES, SELECTION OF STAFF, PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STAFF, PROGRAMS FOR MOTIVATION

Методија Стојановски

Универзитет „Св. Климент Охридски” - Битола, Педагошки факултет
Република Македонија

Весна Стојановска

Универзитет „Св. Климент Охридски” - Битола, Педагошки факултет
Република Македонија

СОВРЕМЕНИ ПРИСТАПИ ВО УЧИЛИШНИОТ МЕНАЏМЕНТ

Во трудот се опфатени современите теории на училишниот менаџмент, управувањето, раководењето и водењето на училиштето.

Трансформацијата на општествениот систем во нашата држава доведе до многу промени во сите сегменти на општественото живеење и дејствување кои се рефлектираа и во образовниот систем особено во делот на раководењето и управувањето со воспитно - образовните организации.

Посебно влијание извршија и западноевропската и американската литература со новите пристапи и погледи во управувањето и раководењето на училиштата содржани во сè поголемиот број семинари и обуки реализирани од надворешни експерти, а насочени кон професионализација на раководната улога во училиштата.

Клучни зборови: МЕНАЏМЕНТ, УПРАВУВАЊЕ, РАКОВОДЕЊЕ, ВОДЕЊЕ, УЧИЛИШТЕ.

Вовед

Менаџирањето на воспитно-образовните организации е комплексна активност и ефективните менаџери мораат да поседуваат многу видови вештини, знаења и способности за да одговорат на задачите коишто треба да ги реализираат.

Самиот поим менаџмент се дефинира како процес на планирање, организирање, водење, екипирање, контролирање на ресурсите при реализирање на поставените цели во организацијата. Во образованието менаџментот се дефинира како „координација на човечките, физичките и финансиските средства во дејноста на воспитанието и образование, за постигнување на целите поставени од државата, локалната и училишната образовна политика, од систематските закони и концепциските проекции на развојот на образованието“ (Станичиќ, 2008).

Во Република Македонија особено голем акцент на менаџментот во образованието се става во последните години кога голем број од општествените дејности се децентрализираат, а образованието зазема значајно место во таа децентрализација.

Децентрализацијата во образованието дава можност управувањето со воспитно-образовните организации целосно да го има менаџментот (директорот на училиштето). Исто така, одлуките се донесуваат во самата организација, а директорот добива поголема слобода при одлучувањето за воспитно-образовните и организационите проблеми.

Имајќи ги во вид овие констатации, професионализацијата на раководната функција во основните и средните училишта во Република Македонија е законски пропишана и еден од критериумите за извршување на оваа функција, но и улогата на училишниот одбор и на неговите членови е целосно променета.

Промените коишто се случуваат во нашето општество сè повеќе се рефлектираат и во образованието затоа училиштата мораат да бидат флексибилни и да одговорат на потребите на окружувањето, а тоа ќе го постигнат ако бидат квалитетно управувани и раководени.

Модели во раководењето и управувањето со училиштата

Со променетите услови на управување и раководење со училиштето, директорот добива значајна улога и од неговата активност, енергија, желба за делување зависи квалитетот на воспитно-образовната организација. Во практиката и теоријата за раководењето и управувањето се сретнуваат различни стилови на водење и управување како и различна комбинација на истите.

Модел на особини и однесување на лидерството

Моделот на особини на лидерството се однесува на тоа какви особини треба да имаат ефективните директори. Исто така, организациите оваа техника ја користат за да ги оценат личностите како поединци кои можат да се вклучат во нивната средина. Овој модел се користи за стекнување претстава за себеси и за личен развој, а истовремено им овозможува на менаџерите да ги анализираат сопствените способности и слабости за на тој начин да можат да ги подобрат своите водствени компетенции.

Но, честопати самите особини не се клучни за разбирање на ефективноста на лидерот. Лидерите кои поседуваат поголем број позитивни особини (интелигенција, знаење и експертиза, толеранција, интегритет и чесност, зрелост и други) не се ефективни како лидери во организацијата, наспроти лидерите кои не ги поседуваат овие позитивни особини, но покажуваат поголема ефективност. Поаѓајќи од оваа реалност, истражувачите своето внимание го насочуваат кон истражување на однесувањето на лидерите и тоа кон два вида на однесување кон подредените: почитување и воведување структура.

Во првиот вид однесување менаџерите покажуваат почитување и грижа за подредените, во вториот вид однесување, лидерите се вклучени во воведувањето на

организациска структура за работата да биде извршена, вработените грижливо ги изведуваат поставените задачи, а организацијата е ефикасна и ефективна.

Модел на лидерство како збир на вештини

Во овој модел лидерот се наоѓа во центарот на организацијата и кај него се нагласени компетенциите на лидерот. Овој модел најдобро го разработува Katza (1955) кој лидерството го прикажува како збир на три вештини: технички, хуманистички и концептуални.

Техничките вештини се потребни за пониските менаџерски нивоа и тие подразбираат поседување знаења и способности кога треба да се реализира некоја специјализирана задача.

Хуманистичките вештини се покажуваат во познавањето и способноста за работа со луѓето. Со хуманистичките вештини лидерите помагаат да се постигнат целите во организацијата. Лидерите со хуманистички вештини создаваат атмосфера на доверба, вработените се чувствуваат пријатно и сигурно и се охрабрани да си помагаат помеѓу себе.

Концептуалните вештини им помагаат на лидерите за креирање визија и стратешки планови во организацијата.

Ситуационен модел на лидерство

Ситуациониот модел на лидерство е насочен кон тоа како лидерите се однесуваат во различни ситуации или на контекстот на кој се однесува лидерството. Основна претпоставка е дека во различни ситуации има потреба за различни видови на лидерство. Според овој модел, одговорот на прашањето дали менаџерот е или не е ефективен лидер се наоѓа во резултатот на меѓусебното дејство меѓу тоа каков е менаџерот, што работи и ситуацијата во која настанува лидерството.

Лидерот во одредена ситуација дава наредби, а во друга ситуација нуди поддршка на вработените во организацијата. За да може лидерот соодветно да дејствува треба добро да ги познава вработените, да знае во колкава мера се тие компетентни во извршување на определени задачи. Бидејќи вештините и мотивацијата кај вработените со тек на времето се менуваат, со ситуациониот модел се сугерира лидерите да го менуваат степенот на давање наредби и поддршка за да ги исполнат потребите на подредените.

Fred E. Fiedler е меѓу првите истражувачи кој го истражувал овој модел и тој објаснува зошто менаџерот во одредена ситуација е ефективен, а во друга неефективен. Тој го користи поимот стил на лидерот и разликува два основни стила на лидер: ориентиран кон односот и ориентиран кон задачата.

Лидерите ориентиран кон односот најмногу се интересираат за развивање на добри односи со нивните подредени и тие сакаат да изградат симпатии во односот на

вработените кон лидерот. Тие се ориентирани кон изградување на висококвалитетни интерперсонални односи со подредените.

Лидерите ориентирани кон задачата се интересираат подредените да ги извршуваат задачите на високо ниво и најдобро што можат.

Модел на лидерство за трансформација

Трансформациското лидерство е процес во кој луѓето се менуваат. Во овој модел, лидерот ги прави подредените свесни за значењето на нивната работа и нејзиното извршување за организацијата, свесни за нивните потреби за личен раст и ги мотивира подредените да работат за добротото на организацијата. Овој модел се однесува на емоциите, вредностите, етиката, стандардите и долгорочните цели и опфаќа проценување на мотивите на следбениците, задоволување на нивните потреби и целосен нивен третман. Со трансформационото лидерство, на еден специфичен начин се остварува влијание со кое следбениците се поттикнуваат да направат повеќе отколку што од нив се очекува. Исто така, тоа ги подобрува перформансите на следбениците и им овозможува тие да го развијат целиот свој потенцијал. Луѓето кои покажуваат трансформационо лидерство имаат низа силни внатрешни вредности и идеали и се ефективни во мотивирањето на следбениците да дејствуваат така што ги поддржуваат остварувањата на цели кои се поголеми од нивните лични интереси (Kuhmertm, 1994).

Лидерството за трансформација се појавува кога менаџерите ги менуваат нивните подредени на три важни начини:

- менаџерите за трансформација ги прават подредените свесни за тоа колку е важна нивната работа за организацијата, и колку е потребно за нив да ја извршуваат работата најдобро што можат, за да може организацијата да ги оствари своите цели;
- менаџерите за трансформацијата ги прават подредените свесни за нивните потреби за личен раст, развој и достигнување;
- менаџерите за трансформација ги мотивираат нивните подредени да работат за добротото на организацијата како целина, а не само за нивно лично достигнување и бенефиции.

Подредените во кој било од овие начини на трансформација им веруваат на своите лидери, многу се мотивирани и помагаат организацијата да ги реализира своите цели.

Модел на тимско лидерство

Со овој модел лидерот добива задача на двигател на тимската ефикасност. Овој модел на лидерот му дава ментална слика која му помага во откривање на проблемите во тимот и е двигател на соодветни акции за решавање на тие проблеми.

Тимските ефективни перформанси започнуваат со лидерот и со неговата ментална перцепција на ситуацијата.

Менталната слика на лидерот покрај тоа што го опфаќа проблемот со кој тимот се соочува истовремено ја опфаќа и неизвесноста која доаѓа од окружувањето, но и од самата организација, а која одредува широк контекст на тимско дејствување.

Лидерите истовремено создаваат и слика за тимскиот проблем и предлагаат решенија земајќи ги во вид дадените параметри на внатрешните и надворешните ограничувања (ресурси) (Zassago, 2001).

За да може соодветно да се одговори на проблемот, а врз основа на менталната слика на лидерот, тој треба да покаже флексибилност во однесувањето и да предвиди широк спектар на можни акции или вештини потребни за исполнување на различните потреби на тимот.

Во моделот на тимското лидерство задача на лидерот е да го надгледува тимот и да иницира соодветни акции кога е потребно да се обезбеди тимска ефикасност.

Заклучок

Лидерот (директорот) во воспитно-образовната организација е клучниот фактор за нејзината ефективност и ефикасност.

Тој врши влијание на другите луѓе, ги инспирира, мотивира и ги насочува нивните активности за да помогне да се остварат организациските цели.

Во теоријата за лидерството постојат повеќе пристапи (модели), но сите тие имаат иста цел (задача), а тоа е да се информираат какви компетенции и способности треба да поседуваат тие да бидат ефективни, но истовремено и да ги запознаат со факторите кои влијаат тоа лидерство да не биде ефективно.

Понудените модели во овој труд треба да им помогнат на лидерите да проценат на кој начин да ги искористат за да го унапредат лидерството во конкретни ситуации.

Користена литература:

- Armstrong, M., (2003), Kompletna menadzerska znanja: Upravljanje ljudima i sobom. Zagreb: M.E.P.Consult.
- Caldwell, B., (2006) Re-imagining Educational Leadership.
- Damjanovic, P., (2008), Menadzment u obrazovnim organizacijama, Sarajevo: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Gareth, J., & Geroge, J., (2008), Современ менаџмент, Скопје: Глобал комуникации.
- Northouse, P.,(2008), Liderstvo: Teorija i praksa, Beograd: SAGE.
- Интернет извори:
www.rc-cacak.co.rs/files/u22/file/uloga_it_u_savr_menadzmentu.pdf
<http://ebookbrowse.com/zbornik-radova-obrazovnog-menad%C5%BEmenta-pdf-d67957712>
<http://cnx.org/content/m13867/latest/>

Metodija Stojanovski

University "Ss Kliment Ohridski" - Bitola, Faculty of pedagogy
Republic of Macedonia

Vesna Stojanovska

University "Ss Kliment Ohridski" - Bitola, Faculty of pedagogy
Republic of Macedonia

CONTEMPORARY APPROACHES IN SCHOOL MANAGEMENT

The paper covers contemporary theories of school management, governance, management and running of the school.

Transformation of the social system in our country led to many changes in all segments of social life and work that reflect on the educational system, especially in the leadership and management of the educational organizations.

Special effect was made by the western European and American literature with new approaches and views on management and governance of schools included in the growing number of seminars and courses organized by outside experts aimed to professionalize the leadership role in schools.

Keywords: MANAGEMENT ,GOVERNANCE, LEADERSHIP, GUIDANCE, SCHOOL.

Vjara Gyurova

University “Ss Kliment Ohridski” - Sofija, Faculty of pedagogy
Republic of Bulgarija

THE SCHOOL DIRECTOR AS AN EDUCATIONAL MANAGER

Abstract:

It is a challenge to manage a school in conditions of market economy. For a school to be successful, the director has to be a manager. But since school is a special type of organization, the director has to have the competence of an educational manager, the main care of whom is to ensure there be quality of the teaching and learning process. Modern school management is leadership management, which can make possible “the organizational elephant to jump”.

Key words: MANAGEMENT, SCHOOL, EDUCATIONAL MANAGEMENT, MANAGER, ORGANIZATION, LEADERSHIP.

Managing a school in conditions of market economy is a challenge. It is an even greater challenge to manage a school when facing financial limitations and crisis. According to many contemporary experts, the solution requires that the school principal be a manager. For, as Drucker writes, “in a competitive economy, above all, the quality and performance of the managers determine its survival” (Drucker, 2001: 3).

As schools are organizations like any other, if we paraphrase Drucker, the quality and performance of the principals as managers are the only effective advantage a school can possibly have in a competitive market of educational services. The principals have to ensure the execution of the tasks, and keep up the staff’s motivation, regardless of the restrictive factors such as time, limited resources, etc. In short, in their capacity of managers, the heads of educational institutions have to “get more done with less”.

Is a school really an institution like any other? Yes and no. It has its structure, activity “technology”, staff, board, etc. - like any other organization. But a school is also characterized by:

Being a specific institution and type of organization - a formal organization that is registered and functioning in accordance with a certain legislature (Georgieva & Nikolaeva, 2001: 17);

Its own history and traditions;

Its particular mission, vision, goals (objectives) in the context of its social role to prepare students to “become integrated” in the adults’ world, to understand the world they live in, and to fulfill themselves within it, while they contribute to the survival and development of the society they live in, and indirectly - to the human civilization and the world in the particular historic moment;

Its dimensions, structure and strict organization in terms of hierarchy, relations, delegation of rights, obligations and responsibilities, as defined by the law;

Its educational environment - seen as a combination of internal environment (socio-psychic, organizational and material or physical environment) and external environment (family, social and cultural institutions and factors, impact of the political and governmental decisions and technological changes on school education, and in a larger context - international and global factors and influences), in which the school's activities take place, as well as the students' and pedagogical teams' life;

Its specific technology of "production" activity ("production cycle") - throughout the years, graduates after graduates, the school carries out organized educational and instructive activities in order to meet the social expectations of it;

Its organization culture - symbols, "heroes", rituals, values and fundamental ideas, which can manifest in different schools as different kinds of culture;

Its "production resources" - its own premises and equipment for carrying out the educational process; funding schemes and means of financing - state funding (as a percentage of the funds allocated to education as a whole, delegated budgets), municipal or private funding (for the private schools); human resources - most important are the teachers who not only have to be directed in order to perform their professional duties, but more than anyone else need permanent education (sustaining and additional education and qualification, in particular) in order to be always "ahead of the rest" and provide up-to-date knowledge and values to their students in an interesting, interactive way, stimulating creativity and development.

Unlike business organizations, the main objective of schools is not the profit but the training of highly qualified, competitive specialists. Therefore, the principal has to be not just a manager, but an educational manager who must be equally concerned with their administrative functions (planning, organization, management and control), and also with the realization of the social role and the mission of the school, with the formation of a stimulating educational environment and with the efficient management of the educational process. The principal has to maintain beneficial relations with the school's external environment (parents, higher authorities, other educational institutions - "the providers" of students for the particular school and "the consumers" of students from the particular school - the municipal authorities, the business organizations, the non-governmental organizations, the media). Thus, the principal creates a good image of the school they manage, and good conditions for the students' education and the pedagogical staff's fulfillment.

According to Karstanje (The Netherlands), typical educational managers have the vision about what effective education is to a much greater extent than the administrative school principals, and they are able to improve that vision and manage their time so as to guarantee the best realization of that vision (1994: 23).

As an educational manager, the principal has to manage the school and its relations with the external environment so as to ensure the effectiveness of the educational process (seen as fulfillment of the educational goals and the partners' satisfaction with that process) by creating an adequate educational environment. As every other manager, the school

principal performs tasks that are typical of the job of the managers in every organization (Donali et al, 1997: 12), including:

- Organizational management;
- Staff management (or rather, guidance);
- Production and operation management.

As an educational manager, the school principal performs these types of management by:

Governing the school institution as a whole and the effective educational process in particular - together with the managerial team, they develop the institutional policy and the school's development strategy, and control their implementation;

Managing the pedagogical and non-pedagogical staff so as to ensure the conditions necessary for carrying out an effective educational process, which involves high-priority care for the staff's qualification and its recurrent evaluation, motivation and stimulation for efficient work and permanent professional and personal development;

Organizing the educational environment (the material conditions and the microclimate) so as to realize an effective educational process. Together with the managerial team, the principal develops a system of monitoring and control over the results of the educational activities with the students, over the realization of the mission, the goals and the objectives, the school's development in accordance with its vision and strategy, and - with regard to the latter - the principal maintains efficient and adequate communication with the teachers, the students, the parents, the employers, etc., who are direct or indirect clients of the educational services provided by the school.

In order to perform the role of an educational manager, the principal has to be a leader, with clear convictions and the courage to realize them, with followers - people who trust them and are willing to follow them, and also has to achieve tangible results. If these conditions are not met, then the manager remains on the level of an administrator who has subordinates, but no followers, who has knowledge on how to manage, but lacks inspiration and optimism to set up high goals and motivate the others to willingly accomplish them. For, as Brent Fillson (2004) writes, "Leadership is not about getting people to do what they want. If they did what they want, you wouldn't be needed as a leader. Instead, leadership is about getting people to do what they don't want to do (or don't think they can do) - and be ardently committed to doing it."

According to Leslie Kossoff, if a manager acts as a leader, the old classic model of management based on orders and control will stop working. There will be control. The leader will not stop solving problems, but they will not be alone. The leader will have followers, whom they trust and who will be happy to help them achieve success for the organization. Such a leader will not keep the power for oneself, but will share it with colleagues, if the organization is ready for this.

Such relations are typical of the "leadership" type of school management, which (as cited in: Balkanski, 2003: 5):

- Is ideological - based on important, meaningful values that are significant factors in the development of the organization and the formation of its goals;
- Is built on principles - such that encourage activities for the benefit of the organization and also to the society, the group and the individuals;
- Is based on delegation of power - among innovative self-managing teams, which encourages teamwork, cooperation and mutual help;
- Involves help and participation - from each member of the organization, so that all can work as a single entity;
- Is synonymous with cooperation and achieving consensus through dialogue, efficient interaction and mutual trust.

The question here is how a traditional manager can become a leader and how the traditional management can become leadership management. This is what Brent Fillson calls “to make an elephant jump.” According to Fillson, “unlike management”, which involves simply the care and feeding of your organizational elephant, great leadership gets that elephant to jump. Anyone who knows anything about elephants knows that they may run, they may stand on their hind legs, they may kneel on their fore legs, they may roll over, but they don’t jump (Fillson, 2005). That is what leadership is all about - getting organizations to do what they usually can’t do, i.e., getting great results consistently (Fillson, 2004).

Under conditions of financial shortage, few are the principals who can make their organizational elephant jump, despite the difficulties. They achieve this by applying “intelligent management”, which a contemporary school is provided with (Knight, 1993):

- A clear vision about the directions of the school’s development, based on solid philosophy and objectives;
- A precise focus on the results, the achievements needed, in accordance with the due costs;
- A serious, analytical approach to the issues and problems;
- An ability for “lateral thinking”, which managers call “a helicopter view”, referring to a manager’s ability to rise above a particular situation and take a look at what is going on “from the outside”; realistically and without emotions.

Thus, the school principal is defined as an educational manager and a leader in the context of the expectations that teachers, parents, students, employers, or the society as a whole, have in their regard. At the cost of much effort, such a principal succeeds in managing their school so that it not only survives under the conditions of competition and financial shortage, but develops and prospers. Such a principal has managerial competence that results from adequate training and utilizing every opportunity for continuous self-improvement, in which case the elephant has no choice but to jump.

References

- Balkanski, P. (2003). Професиология: Въведение в специалността „Образователен мениджмънт”.
- Donali, D., Gibson, D., & Ivanchevikj, D. (1997). Основи на мениджмънта. Отворено общество.
- Drucker, P. (2001). Практика на мениджмънта.
- Fillson, B. (2005). Make the Elephant Jump - Leading With a Kind Heart. <<http://ezinearticles.com/?Make-The-Elephant-Jump----Leading-With-A-Kind-Heart&id=36871>>
- (2004). Трите ключови фактора за мотивация чрез лидерство. <<http://novavizia.com/61.html>>
- Georgieva, V., Nikolaeva, S. (2001). Образователен мениджмънт. Организация и управление на образователни дейности, институции и проекти.
- Gjorova, V. et al. (2009). Въпроси на образователния мениджмънт. Габрово: Екс-Прес.
- Goleman, D. Leadership Styles.
<http://www.12manage.com/methods_leadership_styles.htm>
- Karstanje, P. (1994). The School Principal as Educational Manager. In P. Karstanje, Education Management. Moscow.
- Knight, B. (1993). Financial Management for Schools: The Thinking Manager's Guide. Oxford.

Вјара Ѓурова

Универзитет „Св Климент Охридски” - Софија, Педагошки факултет
Република Бугарија

УЧИЛИШНИОТ ДИРЕКТОР КАКО ЕДУКАЦИСКИ МЕНАџЕР

Апстракт

Предизвик е да се менџира училиште во услови на пазарна економија. За да биде успешно едно училиште, директорот мора да биде менаџер. Но иттом училиштето е посебен тип организација, директорот мора да биде компетентен како едукациски менаџер, за кој главната грижа е да го обезбедува квалитетот на процесот на предавање и учење. Современиот училишен менаџмент претставува менаџмент на водство, кој го овозможува „организацискиот слон да скокне“.

***Клучни зборови:* МЕНАѢМЕНТ, УЧИЛИШТЕ, ЕДУКАЦИСКИ МЕНАѢМЕНТ, МЕНАѢЕР, ОРГАНИЗАЦИЈА, ВОДСТВО.**

