



МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА  
ОБРАЗОВАНИЕ, ИСТРАЖУВАЊЕ И ОБУКА

---

INTERNATIONAL JOURNAL FOR EDUCATION,  
RESEARCH AND TRAINING  
(IJERT)

**Издавач:**

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Филозофски факултет – Институт за педагогија, Република Македонија  
**Меѓународно списание за образование, истражување и обука**

**За издавачот:**

Проф. д-р Горан Ајдински

**Главен и одговорен уредник:**

Проф. д-р Борче Костов, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија

**Уредници:**

Проф. д-р Анета Баракоска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Доц. д-р Елизабета Томевска-Илиевска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Доц. д-р Алма Тасевска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Доц. д-р Елена Ризова, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија

**Уреднички одбор:**

Проф. д-р Снежана Адамческа, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Марија Тофовиќ-Камилова, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Трајан Гоцевски, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Зоран Велковски, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Наташа Ангелоска-Галевска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Лена Дамовска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Јасмина Делчева-Диздаревски, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Вера Стојановска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Сузана Миовска-Спасева, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје, Институт за педагогија, Република Македонија  
Проф. д-р Лазар Стошиќ, Висока школа за воспитаче струковних студија, Алексинац, Србија  
Проф. д-р Саша Милич, Филозофски факултет, Универзитет во Никшиќ, Црна Гора  
Проф. д-р Вивиана Лангхер, Клиничка психологија, Оддел за динамична и клиничка психологија, Факултет за медицина и психологија, Универзитет Сапиенца- Рим, Италија  
Проф. д-р Ирина В. Абакумова, Академија за филозофија и педагогија, Академија за психологија и педагогија Јужен Сојузен Универзитет-Ростов на Дон, Русија  
Проф. д-р Слаѓана Д. Ангелковиќ, Факултет за географија, Србија  
Проф. д-р Зорица Станисављевиќ-Петровиќ, Универзитет во Ниш, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Србија  
Проф. д-р Анџелика Гротерах, Хошуле, Дармштат (Универзитет за применети науки), Оддел за општествени науки и социјална работа, Германија  
Проф. д-р Ала Белоусова, Катедра за психологија за образование, Академија за психологија и педагогија, Јужен Сојузен Универзитет, Ростов на Дон, Русија  
Проф. д-р Павел Ермаков, Академија за психологија и педагогија, Јужен сојузен универзитет, Ростов на Дон, Русија  
Проф. д-р Сениша Опич, Факултет за образование на наставници, Универзитет во Загреб, Министерство за образование, Хрватска, Централна Европа  
Проф. д-р Патриција Велоти, Образование на адолесценти и возрасни психопатологија, Оддел за образовни науки на Универзитет во Ценова  
Проф. д-р Mark R. Ginsberg, Универзитет Џорџ Мејсон, Колеџ за образование и човечки развој, САД  
Проф. д-р Милан Матијевиќ, Факултет за образование на наставници, Универзитет во Загреб, Хрватска  
Проф. д-р Павел Згага, Универзитет во Љубљана, Факултет за образование, Словенија  
Проф. д-р Мирјана Маврак, Филозофски факултет Сараево, БиХ  
Проф. д-р Јосип Милат, Филозофски факултет, Сплит, Хрватска  
Проф. д-р Миомир Деспотовиќ, Филозофски факултет, Стара зграда, Белград, Србија  
Проф. д-р Мајнерт Мајер, Универзитет во Хамбург, Педагошки факултет, Германија  
Проф. д-р Миле Живчиќ, Агенцијата за стручно образование, обука и образование за возрасни, Хрватска  
Проф. д-р Мехмет Шахин, Факултет за образование, Јилдиз Технички универзитет во Истанбул, Турција  
Проф. д-р Љиљана Речка, „Екрем Чабеј“ Универзитет во Гирокастро, Албанија  
Проф. д-р Луциан Циолан, Факултет за психологија и Педагошки науки, Универзитет во Букурешт, Романија  
Д-р Матеја Брејц - виш предавач, Школа за директори, Љубљана  
доц. д-р Мануела Томаи, Оддел за динамична и клиничка психологија, Сапиенца, Универзитет во Рим  
Доц. д-р Димитринка Георгиева-Цонкова, „Свети Кирил и Свети Методиј“, Педагошки факултет, Катедра за теорија и методи на настава по физичко образование

**Технички секретар:** м-р Марина Василева

**Техничко уредување:** Васко Куцуловски

**Ликовен дизајн на корица и лого:** м-р Дарко Талески

**Лектура:** Валентина Бачваровска

**Печати:** Бомат - графикс - Скопје

**Тираж:** 300

**Publisher:**

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Philosophy – Department of Pedagogy, Republic of Macedonia  
**International Journal for Education and Training**  
**(IJERT)**

**About the publisher:**

Prof. Goran Ajdinski, PhD

**Editor-in-Chief**

Prof. Borce Kostov, PhD, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Philosophy – Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

**Associate Editors:**

Prof. **Aneta Barakoska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Assoc. **Elizabeta Tomevska Ilievska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Assoc. **Alma Tasevska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Assoc. **Elena Rizova**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Republic of Macedonia

**Editorial Board:**

Prof. **Snezana Adamcheska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Marija Tofovikić-Kjamilova**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Trajan Gocevski**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Zoran Velkovski**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Natasha Angeloska-Galevska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Lena Damovska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Jasmina Delcheva-Dizdarevikj**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Vera Stojanovska**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Suzana Miovska-Spaseva**, PhD, Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Republic of Macedonia

Prof. **Lazar Stošić**, PhD, College for Professional Studies Educators, Aleksinac, Serbia

Prof. **Saša Milić**, PhD, Faculty of Philosophy, University of Montenegro

Prof. **Viviana Langher**, PhD, Clinical Psychology, Department of Dynamic and Clinical Psychology, Faculty of Medicine and Psychology, Sapienza, University of Rome, Italy

Prof. **Irina V. Abakumova**, PhD, Academy of Psychology and Pedagogy Southern Federal University, Rostov on Don, Russia

Prof. **Sladana D. Anđelković**, PhD, Faculty of Geography, Belgrade, Serbia

Prof. **Zorica Stanisavljević Petrović**, PhD, University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Niš, Serbia

Prof. **Angelika Groterath**, PhD, Hochschule Darmstadt (University of Applied Sciences), Dept. of Social Sciences and Social Work, Darmstadt, Germany

Prof. **Alla Belousov**, PhD, Department of Psychology of Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov on Don, Russia

Prof. **Pavel Ermakov**, PhD, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov on Don, Russia

Prof. **Sinisa Opic**, PhD, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Department of Education Croatia, Central Europe

Prof. **Patrizia Velotti**, PhD, Education of Adolescent and Adult Psychopathology, Department of Educational Sciences, University of Genoa, Italy

Prof. **Mark R. Ginsberg**, PhD, George Mason University, College of Education and Human Development, USA.

Prof. **Milan Matijević**, PhD, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Prof. **Pavel Zgaga**, PhD, University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia.

Prof. **Mirjana Mavrak**, PhD, Faculty of Philosophy of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Prof. **Josip Milat**, PhD, Faculty of Philosophy - Split, Croatia

Prof. **Miomir Despotović**, PhD, Faculty of Philosophy Old Building Belgrade, Serbia

Prof. **Meinert Mayer**, PhD, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Germany.

Prof. **Mile Živčić**, PhD, Assistant Director for Adult Education Development, Agency for Vocational, Education and Training and Adult Education, Croatia

Prof. **Mehmet Şahin**, PhD, Faculty of Education, Yıldız Technical University, Istanbul, Turkey

Prof. **Liljana Rečka**, PhD, Vice/rector for Science and International Relations, “Eqrem Çabej” University of Gjirokastra, Albania

Prof. **Lucian Ciolan**, PhD Dean, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, Romania

Prof. **Mateja Brejc**, PhD, Senior Lecturer, National school for Leadership in Education, Ljubljana, Slovenia

Assoc. **Manuela Tomai**, PhD, Department of Dynamic and Clinical Psychology, Sapienza, University of Rome, Italy

Assoc. **Dimitrinka Georgieva-Tsonkova**, PhD, Ss. Cyril and St. Methodius, Faculty of Education, Department of the Theory and Methods of Teaching Physical Education, Bulgaria

**Technical secretary:** Marina Vasileva, M.A.

**Technical editing:** Vasko Kuculovski

**Art design of cover and logo:** Darko Taleski, M.A.

**Proofreading:** Valentina Bachvarovska

**Printed by:** Bomat Grafiks - Skopje

**Circulation:** 300

# СОДРЖИНА – CONTENTS

РЕФОРМИТЕ ВО ВОСПИТНО – ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА 23 ГОДИНИ ПОДОЦНА .....	9
<b>Зоран Велковски</b>	
REFORMS IN THE EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA 23 YEARS LATER.....	21
<b>Zoran Velkovski</b>	
ЕФЕКТИВНО УЧЕЊЕ ВО РАНОТО ДЕТСТВО .....	33
<b>Лена Дамовска</b>	
EFFECTIVE LEARNING IN EARLY CHILDHOOD .....	39
<b>Lena Damovska</b>	
ПРОФЕСИОНАЛНИОТ ИДЕНТИТЕТ НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ НАСТАВНИЦИ НИЗ ПРИЗМАТА НА РЕФОРМИТЕ ВО ОСНОВНОТО И ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА .....	45
<b>Сузана Миовска – Спасева</b>	
THE PROFESSIONAL IDENTITY OF CLASS TEACHERS THROUGH THE PRISM OF THE REFORMS IN PRIMARY AND UNIVERSITY EDUCATION.....	57
<b>Suzana Miovska – Spaseva</b>	
МОБИЛНОСТА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО – КОНЦЕПТ ЗА ЗАЈАКНУВАЊЕ НА ОБРАЗОВНИТЕ КАПАЦИТЕТИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА.....	67
<b>Марија Тофовиќ-Камилова, Елизабета Томевска-Илиевска, Дарко Димитров</b>	
MOBILITY IN EDUCATION – CONCEPT FOR STRENGTHENING THE EDUCATIONAL CAPACITIES IN REPUBLIC OF MACEDONIA .....	75
<b>Marija Tofovikj-Kjamilova, Elizabeta Tomevska-Ilievska, Darko Dimitrov</b>	
ЗАЈАКНУВАЊЕ НА ВОСПИТНАТА РАБОТА НА НАСТАВНИКОТ СО ПРИМЕНА НА СРЕДСТВАТА ЗА ПОТИКНУВАЊЕ.....	83
<b>Беса Хавзиу, Марина Богојевска</b>	
STRENGTHENING THE EDUCATIONAL WORK OF THE TEACHER USING THE MEANS OF ENCOURAGING .....	91
<b>Besa Havziu, Marina Bogojevska</b>	
ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ НИЗ ПРИЗМАТА НА ХОЛИСТИЧКИОТ ПРИСТАП .....	99
<b>Алма Тасевска</b>	
PRESCHOOL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF THE HOLISTIC APPROACH .....	105
<b>Alma Tasevska</b>	
ПОРТФОЛИО – ПРЕДИЗВИК ВО ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ .....	111
<b>Соња Величковиќ, Лазар Стошиќ</b>	
PORTFOLIO – CHALLENGE OF PRESCHOOL EDUCATION .....	119
<b>Sonja Veličković, Lazar Stošić</b>	
ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПАРТИЦИПАТИВНОСТА НА УЧЕНИЦИТЕ .....	125
<b>Флорина Шеху</b>	

PRIMARY EDUCATION AND STUDENT PARTICIPATION .....	131
<b>Florina Shehu</b>	
РЕФОРМИТЕ И СИСТЕМОТ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОЗРАСНИТЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА.....	137
<b>Елена Ризова</b>	
REFORMS AND THE SYSTEM FOR ADULT EDUCATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA.....	145
<b>Elena Rizova</b>	
(РЕ)ФОРМИТЕ ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА .....	153
<b>Кирил Барбареев</b>	
(RE)FORMS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF MACEDONIA .....	159
<b>Kiril Barbareev</b>	

## ПРЕДГОВОР НА ГЛАВНИОТ УРЕДНИК

Драги читатели,

Со задоволство ја известуваме научната и стручна јавност дека по повеќе-годишни размислувања и договарања дојдовме на крајот од патот. Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје го издава првиот број од списанието замислено како меѓународно, под наслов: „Меѓународно списание за образование, истражување и обука“.

Насловот ги открива областите каде што ќе се движиме. Ќе опфатиме теми од теоријата на воспитанието и образованието и од истражувањата во областа на образованието и обуката.

Наведените теми укажуваат на комплексноста на проблемите коишто ќе бидат обработени.

Затоа ги покануваме сите оние чија работа и интерес се во доменот на наведените области да учествуваат со свои трудови.

Во овој број од списанието ги публикуваме трудовите кои беа презентирани на Научната конференција под наслов „Реформите во воспитно-образовниот систем во Република Македонија“.

Големиот број трудови, изложени на конференцијата, како и севкупноста на темите што беа обработени, укажуваат на множество проблеми од областа на образованието. Токму затоа, Уредувачкиот одбор реши половина од трудовите да се издадат во првиот број од списанието - во месец јуни, а другата половина во вториот број, кој се планира да излезе во месец декември оваа година.

Изразуваме благодарност кон сите оние кои помогнаа списанието да го доживее своето прво издание, пред сè, на: деканот на Филозофскиот факултет од Скопје, Деканската управа, уредниците на списанието, техничкиот секретар на списанието, сите членови на Уредувачкиот одбор и на авторите на трудовите.

Со почит,  
Главен и одговорен уредник  
проф. д-р **Борче Костов**

## EDITORIAL FOREWORD

**Dear readers,**

We have the pleasure to inform the scientific and experts' public that after many years of consideration and negotiation we came to the end of the road. The Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Skopje is publishing the first issue of the magazine conceived as international, under the title: "International Magazine for Education, Research and Training".

The title itself reveals the fields where we will move. We shall cover topics from the theory of education and upbringing, as well as from the research in the field of education and training.

The topics indicate the complexity of the problems that are going to be elaborated.

That's why we invite everybody whose work and interest are in the domain of the fields mentioned, to visit us with their scientific works.

In this issue of the magazine we are publishing the papers presented at the Scientific Conference titled "Reforms in the Educational and Pedagogical System in the Republic of Macedonia".

The number of papers presented at the Conference and the totality of the topics elaborated indicate the abundance of problems in the field of education. That's exactly why the Editorial Board decided half of the works to be published in the first number of the magazine – in June, and the other half in the second number, planned for publishing in December this year.

We express our gratitude to all who helped the magazine to see its first issue, first of all to: the Dean of the Faculty of Philosophy in Skopje, The Board of Deans, the Editorial Board of the magazine, the technical secretary of the magazine, all the members of the Editorial Board and the authors of the works.

With due respect,  
Editor-in-chief  
Prof. Dr. **Borče Kostov**



## РЕФОРМИТЕ ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА 23 ГОДИНИ ПОДОЦНА

**Зоран Велковски**

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје,  
Институт за педагогика, Република Македонија  
E-mail: zoran@fzf.ukim.edu.mk

УДК: 37.014.3(497.7)“2005/2015“

### Апстракт

И покрај тешкотиите со кои се соочува во годините на транзиција кон пазарна економија и демократско општество, Република Македонија се стреми кон градење на образовен систем во согласност со современите глобални тенденции. Овие напори постојано се соочуваа со надворешни и внатрешни предизвици кои го обликуваа образовниот систем и го насочуваа неговиот иден развој.

Голем број интервенции беа иницирани во образованието во првите 23 години по осамостојувањето, првенствено на проектно ниво. Целта на овие иницијативи беше подобрување на квалитетот на образованието. За жал, поголем дел се спроведуваа изолирани едни од други и во окружување обременето со политички влијание и тензии, со што се маргинализираше значењето на влијанијата на образовните реформи.

Реформите во образованието во голема мерка ги следеа темелите зацртани во Реформите Фаре во СОО, Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, различни закони и подзаконски акти, Болоњскиот процес во високото образование, Концепцијата за деветгодишно образование, Концепцијата за задолжително средно образование, Интегралната концепција за стручно образование и обука и националните целно-ориентирани стратешки документи за национален и локален економски развој, и намалување на сиромаштијата и невработеноста, и унапредување на културата на живеење.

**Клучни зборови:** образование, реформи, политика

Според државните декларирани определби, Република Македонија треба да се трансформира во општество во кое образованието и обуката, културата и науката ќе претставуваат клучен фактор за добрата состојба на нејзините граѓани и јакнењето на економијата. Оттаму, реформите во образованието требаше да овозможат поголема компатибилност на националните стандарди со стандардите на Европската унија и пошироко, развој на демократијата и унапредување на граѓанското општество и развој на современо и интегрирано пазарно стопанство на земјата.

Основна цел на образовната политика на Република Македонија, зацртана во *Националната програма за развој на образованието 2005-2015*, е да обезбеди можности за стекнување на соодветно образовно ниво за секого и за сите возрастни групи и да осигури дека тие поседуваат компетенции кои се во согласност со барањата на општеството и пазарот на трудот.

За остварување на таа цел, образованието мора да биде достапно за секој што живее во Република Македонија, без оглед на неговата возраст, пол, религиозна

и сексуална определба, етничка припадност, здравствена состојба и социјална и финансиска положба. Исто така, образованието и обуката мора да ги поседуваат сите услови за ефикасност и ефективност за да бидат во состојба на сите да им понудат доволно општо и стручно образование.

Соочена со проблемот на слаба образовна структура на населението, големиот број лица со најмногу завршено основно образование (повеќе од 40%), слабата квалификациска структура на вработената и невработената работна сила и високиот степен на осипување во школувањето, државата презеде мерки за зголемување на задолжителното образование. Овие мерки треба да овозможат подигнување на нивото на образование на младите, со посебен акцент на зголемувањето на квалитетот на нивните општообразовни, стручни/работни и социјални компетенции.

Зголемувањето на траењето на задолжителното образование треба да помогне во воспоставувањето на динамична врска на образованието со пазарот на трудот и општествените промени. Создавањето на услови за континуирано стекнување на квалификации на младите треба да имплицира подобри стартни позиции при преодот од учење на работа, задржување или промена на работното место и активно учество во процесите на демократското одлучување.

Терцијарниот сектор, во периодот од 2003 до денес, постојано е во процес на промени, во најголема мера предизвикани од настојувањата на државата да ги имплементира препораките произлезени од Болоњскиот процес.

Во сферата на образованието на возрасните, исто така, се настојува да се најдат решенија кои ќе ја зајакнат оваа компонента од глобалниот образовен систем.

Периодот на транзиција на државата е исполнет со голем број иницијативи за менувања на легислативата во образованието, за воведување на децентрализација во образованието, за донесување на развојни програми, за зајакнување на административните и стручните капацитети на државните институции, за формирање на професионални тела, агенции и центри, за менување на структурата и организациската поставеност на образовниот систем и образовните установи и сл. Сето тоа е плод на настојувањата на државата да најде оптимални решенија кои ќе овозможат изградба на функционален образовен систем. Со право, овој период може да се нарече период на образовни реформи.

### **Зошто реформи?**

Живееме во време на нагласени економски турбуленции проследени со кризи кои тешко се предвидуваат. Во 2012 година светот се соочи со сериозни предизвици во поглед на вработувањето и со голем дефицит на работни места. Трите години на континуирани кризни состојби на глобалните пазари на работна сила предизвикаа зголемување на невработеноста од 27 милиони лица од почетокот на кризата, која, според проекцијата на ИЛО ќе расте и во 2016 година ќе достигне 206 милиони невработени низ светот.

Во 2011 година, во светот, 74.800.000 млади лица на возраст од 15 до 24 години се невработени, што од 2007 година па до денешни дни претставува зголемување од над 4 милиони. Глобалната стапка на невработеност на младите, од 12,7%, е за цел процент повисока од нивото пред кризата. На глобално ниво, младите имаат речиси трипати поголема веројатност од возрасните да бидат невработени. Црните

сценарија, во контекст на сегашните случувања, предвидуваат мала надеж за значително подобрување на можностите за вработување на младите луѓе во блиска иднина.

Имено, ќе бидат потребни повеќе од 400 милиони нови работни места во текот на следната деценија за да се избегне понатамошно зголемување на невработеноста во светот. За да се генерира одржлив раст и да се одржи социјална поврзаност, светот мора да се соочи со генерирање на 600 милиони продуктивни работни места во текот на следната деценија.

Поради поврзаноста на економиите на земјите во Европа, кризата предизвика верижна реакција која не ја поштеди ниту една земја од несаканите последици во сите сектори. Како што се истакнува во „Европа 2020“, економската криза ги избриша стабилните вредности на стопанскиот раст и создавањето на нови работни места, кои беа резултат на работењето во последната деценија во европските земји. Бруто-домашниот производ (БДП) во ЕУ падна за 4% во 2009 година, додека индустриското производство падна на ниво од 90-тите години на 20 век. Тоа предизвика невработеност за 23 милиони луѓе или 10% од активното население во земјите во Европа. Јавните финансии претрпеа тежок удар, со просечен дефицит од 7% од БДП и нивоа на задолженост од преку 80% на БДП. Поедноставно кажано, две кризни години ја избришаа фискалната консолидација за изминатите дваесет години.

Денешната економија на преден план исфрли определени трендови кои се разликуваат од она што беше случај во минатото. Така, на пример, сè помали се можностите за обезбедување на доживотна кариера и безбедност на работното место за работниците, не само поради технолошките промени туку и поради сè поголемата флексибилност во изборот на работата. Кризата остави голем број луѓе без други опции, со што предизвика зголемување на бројот на лица кои се самовработени. Поради тоа претприемништвото е „жешка“ тема во предвидувањата на економскиот развој.

Уште еден тренд силно ја бранува светската јавност и креаторите на политики во земјите низ светот. Станува збор за тренд на зголемување на работната сила што дополнително врши притисок врз системите за образование и обука и понудата на работни места. Според извештаите на Обединетите нации, во последната деценија, работоспособното население се зголемило на глобално ниво за околу 600 милиони. Во исто време, бројот на вработени во информалниот сектор бележи тренд на зголемување и е во директна корелација со економската состојба. Ваквата состојба е предизвикана со намалување на наталитетот, продолжување на границата за пензионирање и зголемување на животниот век на населението.

Од сето наведено произлегува дека единствено сигурна е несигурноста во времето што доаѓа. Новото време бара решителност и истрајност. Промените во животот и работата нè ставаат сите пред сериозен испит на кој мораме благовремено да одговориме. Наместо да ги чекаме промените, сите заедно треба да се издигнеме со нив, да ги пресретнеме и да преземеме сè што е потребно за да обезбедиме развој на нашата економија и благодат за сите. Како што се вели во предговорот на *Европската стратегија 2020*, „Кризата е повик за буђење, момент во кој сфаќаме дека вообичаеното дејствување ќе нè доведе до постепен пад, до второкласно значење во новиот глобален поредок... Ова е момент на вистината... сега е моментот да бидеме смели и амбициозни.“

Во иднината која носи многу непредвидливи нешта, несомнено е дека просперитетот на нашата земја мораме да го бараме во глобалниот натпревар на идеи, знаења и вештини. Мораме да ги подобриме вештините на нашиот народ и да ги приспособиме на специфичните барања на новата економија, и да ги зајакнеме нашите капацитети за истражување и развој. Ова се столбовите на кои треба да ја градиме нашата иднина.

Масовното производство, иманентно за послабо развиените земји во светот, кое по правило има потреба од помалку обучени работници и работници со пониска квалификација, по логиката на своето изумирање, директно го загрозува економскиот развој и опстанокот на овие земји. Ако знаеме дека автоматизацијата и информатичките иноваторства во најголема мера ги погодуваат наједноставните и репетициските работни места за кои е потребна ниска квалификација, а кои се истовремено и доминантна структура во масовното производство, тогаш судбината на послабо развиените земји во светот воопшто не е розова, особено на планот на невработеноста.

Според предвидувањата на експертите, токму терцијарниот сектор ќе претставува поле во кое се очекува лицата со повисоки квалификации да најдат работен пласман. Меѓутоа, со оглед на тенденцијата за симплификација на работните операции, карактеристични токму за работните места во терцијарниот сектор, не смее да се исклучи можноста за постоење на работни места кои ќе имаат потреба од пониски квалификации.

Зголемувањето на комплексноста на работата бара од работниците да знаат многу повеќе од едноставно да ги извршуваат своите работни задачи. Од нив, исто така, се бара да бидат ефективни и да работат во тимови. Работните задачи, базирани на знаења од работниците, бараат аналитички вештини и вештини за донесување на одлуки. Иако потребата од високо когнитивни вештини е присутна кај професионалните, техничките и менаџерските работни места, сепак, дури и административните задачи бараат повеќе независно донесување одлуки. Од работниците се бара континуиран развој на нивните компетенции и тоа е од суштинско значење за сите нив.

Способноста за тимска работа и разрешување на конфликти и преговарачките вештини се од суштинско значење за заедничка работа, бидејќи појавата на конфликти е честа во колаборативниот процес на работа, во расправите за целите, методите на работа, работните задачи, времето, оптовареноста, признанијата и наградите итн. Тие овозможуваат подобра подготвеност за справување со отворени проблеми кои се составен дел од современите процеси на работа, за подоро слушање и разбирање на различните идеи и перспективи и подоро решавање на прашања преку заемно полезни начини. Развојот на односите и вмреженото споделување на важни информации, исполнувањето на ветувањата, подготвеноста да се влијае врз развојот на доверба овозможуваат меѓусебна доверба и посветеност во постигнувањето на заеднички цели.

Дали образовниот систем може да одговори ефикасно на сите овие барања? Изгледа невозможно образованието да продуцира работници кои ќе бидат спремни ефикасно да се вклучат на пазарот на трудот. Динамиката на промени во техниката и технологијата е премногу силна за еден крут систем со бавни механизми и во голема мера забавен со бирократски процедури да може успешно да ја следи оваа динамика. Проблемот станува поголем ако се однесува на централизиран

систем на одлучување. Без автономија и слобода за брзо одлучување и реакција на динамичните промени во сферата на трудот, образовниот систем е неспособен да одговори на овие барања. Во тој случај, бизнис-секторот постојано ќе се жали дека не добива квалитетни работници и дека нововработените имаат добри теоретски знаења, но им недостигаат специфични стручни знаења, потребни за работното место.

Генерално гледано, потенцирањето на потребата за формирање кадри со тесен профил на професионална култура, сè до степен на фах-идиотија, предизвика парадоксална ситуација. Образованието што некој го стекнал за време на редовното школување, поради големиот временски интервал на невработеност, не може да биде употребено во моментот на вработувањето поради неговата застареност или бидејќи системот не може да понуди доволно работни места за акумулација на новите работници. Исто така, знаењето што се стекнува во формалното образование, поради брзата динамика на застарување на научните знаења, темпото на научно-технолошкиот развој и исчезнувањето на низа занимања и професии, губи од својата оптималност при неговата апликација во сферата на трудот. На тој начин, образованието постојано доцни заради динамиката која го следи развојот на трудот и, наместо да биде насочено кон иднината, тоа, по правило, се занимава со сегашноста.

### Реформи во образованието

Сите реформи во воспитно-образовниот систем во Република Македонија, од осамостојувањето до денес, својата причина за постоење ја бараа во одговорноста на државата за остварување на глобалните политики кои се однесуваат на оваа сфера од страна на сите фактори кои се во директна или индиректна врска со образованието. Во таа смисла, државата презема одговорноста за реализација на целите, начелата и препораките кои се зацртани во меѓународните документи за развој на образованието во Европа и светот. Стратешките приоди, приоритети и препораки содржани во: програмата *Образование за ситие* (2000), *Милениумскиите цели* (2000) на ОН, *Лисабонската агенда* (1997 и 2001), *Декларацијата од Копенхаген* (2002), *Меморандумот за доживојно учење* (2000), *Коминикетио од Маастрихт* (2004), *Коминикетио од Бордо* (2008), *Коминикетио од Бриж* (2010), *Торинскиот процес* (2010), *Образование и обука* (2020) на Европската комисија и препораките произлезени од *Болоњскиот процес* претставуваат референтна рамка во која се содржат најголемиот дел од целите кои државата, а со тоа и нејзиниот образовен систем треба да ги реализира во претстојниот период.

Паралелно со економските и политичките интервенции, земјата, во периодот од независноста до денес се судри со предизвици за зголемување на квалитетот и ефикасноста на образованието на сите нивоа. Таа настојуваше образовниот систем да го усогласи и приспособи на стандардите што се иманентни за земјите во ЕУ.

Во изминатите две децении државата спроведе голем број реформски интервенции и активности во образованието. Овие иницијативи ги карактеризираа неколку типови реформи во воспитно-образовниот систем во Република Македонија:

- Реформи од системски/структурен карактер;
- Реформи од корективен карактер;

- ♦ Реформи од модернизациски карактер; и
- ♦ Реформи од глобален карактер.

Во рамките на системските/структурните реформи се презедоа следниве интервенции:

- ♦ Зголемување на задолжителното образование од 8 на 13 години;
- ♦ Воведување на курикулуми со различно времетраење и за различни нивоа на квалификации во средното стручно образование;
- ♦ Поставувањето на системот на образованието на возрастните како составен елемент на глобалниот образовен систем;
- ♦ Дополнување на мрежата на јавни образовни установи со установи во приватно владеење;
- ♦ Воведување на државната матура и екстерното оценување;
- ♦ Зајакнување на институционалните капацитети за поддршка на образованието (Совети и центри за СОО, Совети и центри за образование на возрасни, Државен центар за оценување и сл.);
- ♦ Проширување на мрежата на високо-образовни установи;
- ♦ Обиди за институционално решавање на социјалното партнерство и социјалниот дијалог;
- ♦ Воведување на децентрализација во управувањето и трансфер на надлежностите и одговорностите од централно на локално ниво;

Во рамките на корективните реформи се презедоа следниве интервенции:

- ♦ Изработка на стратегиски и развојни документи и програми;
- ♦ Промени на легислативното окружување на образованието;
- ♦ Дефинирање на Национална рамка на квалификации (стандарди на занимања, квалификации и стандарди за СОО);
- ♦ Промени во системите за финансирање;
- ♦ Набавка на опрема и учебни помагала;
- ♦ Зајакнување на истражувањето и иновациите;
- ♦ Подигање на образовното ниво на маргиналните групи на население;
- ♦ Зголемување на опфатот во предучилишното образование;
- ♦ Намалување на бројот на лицата кои предвреме го напуштаат образованието;
- ♦ Зголемување на вертикалната мобилност т.е. зголемување на бројот на дипломирани средношколци кои го продолжуваат образованието;
- ♦ Обиди за зајакнување на образованието на возрастните и сл.

Во рамките на модернизациските реформи се презедоа следниве интервенции:

- ♦ Настојувања за создавање на образовен систем кој ќе ги почитува националните традиции и истовремено ќе биде во согласност со европските тенденции;

- Обиди за промени во курикулумите (промена на целите, воведување на нови предмети, интердисциплинарен пристап, приспособување на курикулумот на потребите на клиентите и др.);
- Воведување на стандарди на компетенции во предучилишното, средното и високото образование;
- Обуки на наставниот кадар;
- Обиди за создавање на инклузивно училиште;
- Вклучување на информациската технологија во образовниот процес;
- Зајакнување на претприемништвото во образовниот процес, и сл.

Во рамките на глобалните реформи се презедоа следниве интервенции:

- Интернационализација на образованието и поврзување;
- Образовна мобилност на наставен кадар и ученици/студенти;
- Болоњски процес / Европски образовни програми;
- Воведување на европската димензија во образованието.

Прашањата од типот: Како да се изгради ефикасен курикулум кој ќе ги задоволи потребите на поширок број клиенти (ученици, родители, вработувачи, образовни установи, општеството во глобала)? Какво иницијално образование на наставниците им е потребно и како да се постави ефикасен и динамичен систем за професионално усовршување на наставниците? Како да се реорганизира училишната администрација? Која е улогата на просветната инспекција? Како да се прибираат информации за работата на училиштата и дестинациите на учениците по нивното завршување? Како да се вклучат релевантните засегнати страни не само во работата и одлучувањето во училиштата туку и во градењето на образовната политика? Како да се обезбеди висок квалитет во учењето? Како да се воспостави ефективен социјален дијалог и кој сè треба да учествува во него? Како да се воспостави ефикасен менаџмент на реформите? и сл., сè уште го исцрпуваат вниманието на експертската јавност и на надлежните институции.

### **Има ли место за задоволство**

Дали севкупните реформски иницијативи постигнале успех или не, најдобро може да се заклучи само во процесот на компарација на постигнувањата со другите земји од Европа. Ако се споредат податоците од нашата земја со одредниците 2020 на Европската унија во сферата на образованието може да се заклучи следново:

- **До 2020 година најмалку 95% од децата на возраст од 4 години до годината за започнување на задолжителното образование треба да партиципираат во рано детско образование.** Учеството во рано детско образование изнесува 29,6% наспроти просекот на ЕУ-27 од 92,3% укажува дека треба да се вложат дополнителни напори за достигнување на ниво на ЕУ;
- **До 2020 година уделот на 15-годишници со недоволни способности за читање, математика и наука треба да биде под 15%.** Со учеството на

- државата во ПИСА 2015 ќе може да се утврди вистинската успешност на земјата во однос на оваа одредница;
- ♦ **До 2020 година уделот на лица кои предвреме го напуштаат образованието треба да биде помалку од 10%.** Предвременото напуштање на образованието бележи извонреден напредок од 10,8% меѓу 2006 и 2012 (од 22,8 на 12,0%). Земјата покажува подобар успех од просекот на ЕУ-27 (12,9%). Индикаторот за женската популација е во извесна мера полош одошто за машката;
  - ♦ **До 2020 година бројот на население на возраст од 30 до 34 години со високо образование треба да биде најмалку 40%.** Во периодот меѓу 2006 и 2012 остварен е пораст од 10,3 % и достигна 21% (наспроти просекот на ЕУ-27 од 35,5%, 2012). Во согласност со трендовите во други земји, индикаторот за женската популација е повисок;
  - ♦ **До 2020 година најмалку 15% од возрасните треба да учествуваат во доживотното учење.** Ова учество изнесува 3,3% наспроти просекот од 9,3% во ЕУ. Земјата забележа пораст од 2,3% на 3,3% меѓу 2005 и 2009 (надминувајќи голем број земји од југоисточна Европа, како и Турција). Податоците за 2011 година, покажуваат зголемување на 3,4%;
  - ♦ **Најмалку 20% од дипломираните студенти и 6% од младите на возраст од 18 до 24 години со иницијална стручна квалификација треба да поминале студиски период во странство.** Education and Training Monitor 2012 на Европската комисија посочува дека податоци за дипломираните не се достапни за многу земји и не е возможно да се утврди нивото на оваа одредница. Ако се погледаат податоците за упис, земјата покажува релативна успешност, со 6,6% (2010) од сите студенти во високото образование запишани во друга земја-членка на ЕУ, ЕЕА или земја-кандидатка;
  - ♦ **Уделот на вработени дипломирани ученици и студенти (од 20 до 34-годишна возраст) кои го напуштиле образованието и обуката не повеќе од три години пред референтната година треба да биде најмалку 82%.** Во 2011 година, вкупната стапка на вработеност (население од 20 до 64 години) изнесуваше 48,4% (а само 38,8% за жени), што е ниско во споредба во просекот на ЕУ-27 од 75,2% (и 62,3% за жени).

Ваквата компарација покажува дека е направен извесен исчекор во одредени сфери од образованието во нашата земја, но исто така покажува дека поголем број одредници сè уште не сме ги постигнале, а кај некои сме многу далеку. Кои се причините за тоа?

Кој и да е образовен потсистем претставува свет за себе, но истовремено и функционален и неделив дел од целостта на образовниот систем. Оттаму и реформите во предучилишното, основното, средното и високото образование, како и образованието на возрасните, мора да се посматраат само во контекст на сеопштите реформи во глобалниот образовен систем. Досегашните напори на овој план изобилуваа со низа противречности и слабости токму поради парцијалните пристапи и интервенции.

Од 1991 година до денес бевме сведоци на голем број иницијативи во сферата на воспитно-образовниот систем на Република Македонија. Главната цел на сите

овие активности беше подигање на квалитетот на образованието. За жал, најголем број од интервенциите се спроведуваа во услови на интензивни политичка тензии, со што се маргинализираше важноста на образовните реформи. Имплементирани под сенката на политичко ривалство, образовните реформи манифестираа серија неконзистентности и слабости, како на пр.:

- Се преземаа активности без подготовка на стратешки документи кои јасно би ги дефинирале државните приоритети во областа на образованието.
- Интервенциите на терен често не беа следени со интервенции во легислативата;
- Во случаи кога се изготвуваа стратешки документи за соодветните потсистеми, без оглед на нивниот квалитет, поради честите промени во владата, партијата на власт сосема ги игнорираше, бидејќи беа подготвени од страна на претходната влада... и така од почеток;
- Реформите во образованието се карактеризираа со низок степен на координација, бавни бирократски процедури и неефикасност;
- Реформите често пати се спроведуваа преку неселективно ангажирање на „подобни“ домашни експерти, кои поради слабите компетенции, немаа капацитети за имплементирање на квалитетни реформи во образованието;
- Поради „слабиот“ квалитет на таквите „домашни експерти“, мораа да се ангажираат меѓународни експерти, кои имаа слаби познавања за состојбите во Република Македонија, што резултираше со непотребни активности и залудно трошење време и финансиски средства или со прекинување на интервенциите;
- Домашните и меѓународните носители на активностите често дејствуваа без ефикасна координација. Поради тоа, некои активности се преклопуваа, или некои клучни национални образовни прашања беа испуштени, додека значајни средства се трошеа на прашања важни за други земји, но не карактеристични и за Македонија;
- И покрај постоењето на определени анализи за состојбите во образованието во Македонија, во голем број случаи, се изготвуваа нови анализи, кои често водеа до истите заклучоци кои веќе беа претставени во постојните анализи. Вака непотребно се трошеше време и ресурси;
- Интегрален пристап кон реформите во образованието во Република Македонија немаше. Најчесто интервенциите беа лимитирани на определени сегменти (обука на наставници, превенција на конфликти, развој на наставни програми за определено ниво, обезбедување на компјутери за училишта; интервенции се правеа во основното образование без поврзување и координација со предучилишното и средното образование, ВЕТ-реформите се правеа без координација со основното и високото образование, итн.);
- Голем број од интервенциите кои резултираа со успех и позитивни резултати не ја остварија својата одржливост.

Наброените слабости од претходните интервенции во образованието во Република Македонија се само дел од искуствата што можат повторно да играат негативна улога ако не се елиминираат или избегнат.

Очигледно е дека клучниот фактор за успешна реформа во образованието се луѓето и тоа од сите засегнати страни (државните институции, воспитно-образовните установи, бизнис-секторот, економијата, синдикатите, и сл.). Со оглед дека главните структури ги поседуваат потребните компетенции и капацитети за успешна реформа во образовниот сектор, треба да се очекува нејзино успешно спроведување. Сепак, ако ги повториме истите грешки од минатото и ако повторно недостасува координација меѓу нив, постојат големи шанси за неуспех. Меѓусебната соработка е неопходна со цел:

- ♦ Постигање консензус околу квалитетот како крајна цел, на што сè друго треба да му е подредено;
- ♦ Елиминирање на политички/партиски интереси и влијанија;
- ♦ Јасно дефинирање на приоритети;
- ♦ Навремено договарање на активности;
- ♦ Идентифицирање на финансиски средства (донации, кредити, итн.);
- ♦ Предвидување и елиминирање на можни опструкции во рамките на самиот образовен сектор;
- ♦ Ефикасно користење на капацитетите на домашните експерти;
- ♦ Активно вклучување на засегнатите страни;
- ♦ Продолжување со децентрализацијата во образованието;
- ♦ Учество на меѓународните натпревари.

Добрите потенцијали за успех на реформите во образовниот сектор се засилени со фактот што најголемите опструкции и нивно одбивања од страна на самите воспитно-образовни установи се веќе елиминирани. Очигледно е дека денес кадарот во образованието е подготвен за спроведување на реформите. Со цел ова да се оствари, треба да се задоволат четири основни предуслови:

- ♦ Мора да се идентификуваат дополнителни финансиски ресурси;
- ♦ Треба да се преземе динамична обука за раководниот кадар за да се обезбеди успешно реализирање на реформите;
- ♦ Треба да се донесат прецизни и јасни државни документи (закони, регулативи, упатства) за да се олесни и поддржи реформата;
- ♦ Треба да се забрзаат административните процедури;
- ♦ Потребно е постигнување на политичко единство.

Основниот принцип на реформата мора да биде ослонување на домашни капацитети во текот на нејзиното спроведување. Секоја помош однадвор (финансиска и експертска), која ќе ја поддржи нејзината имплементација, ќе биде добредојдена. Можеме да се најадеме од рибата што ќе ни биде дадена, но сепак, подобро е да научиме сами да ловиме риба.

## Користена литература

1. Bologna Process European Higher Education Area: Available at <http://www.ehea.info/>
2. Commission of the European Communities Brussels, 30.10.2000 Sec(2000) 1832 Commission Staff Working Paper - *A Memorandum on Lifelong Learning*
3. Државен завод за статистика (2012): Состојба од 16.11.2012
4. European Commission (1997), *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*, Lisbon; Commission of the European Communities (2001), Report from the Commission: The Concrete Future Objectives of Education Systems, Brussels, 31.01.2001, COM(2001) 59 Final
5. European Commission (2010): EUROPE 2020 - *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final
6. European Commission, *Education and Training Monitor 2012*, SWD(2012) 373/2. Accessed on: 18/03/2013, available at: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm)
7. European Commission, *Education and Training Monitor 2012*, SWD(2012) 373/2. Accessed on: 18/03/2013, available at: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm). p. 41
8. European Council (2002): *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training - "The Copenhagen Declaration", Copenhagen
9. Eurostat (2010): *Europe\_2020\_indicators*
10. Eurostat (2010): *Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*
11. Eurostat (2010): *Employment rate by sex, age group 20-64*
12. Eurostat (2010): *LFS database*, May 2010.
13. ILO (2012): *Global Employment Trends 2012 - Preventing a deeper jobs crisis*, International Labour Office, Geneva
14. José Manuel Barroso, Communication from the Commission, *Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 2010
15. Maastricht Communiqué, on the *Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*, 14 December 2004 ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_en.pdf))
16. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2005): *Национална програма за развојна образование и наука 2005 – 2015*, Скопје: Биро за развојна образованието на Република Македонија.
17. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2013): *Стратегија за стручно образование и обука 2013 – 2020*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија и ETF.
18. OECD (2009): Development Centre Studies Is Informal Normal?: Towards More and Better Jobs in Developing Countries.
19. The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training, *Communiqué of the European Ministers for vocational education and training*, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process
20. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, *Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission*, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020
21. The Council of the European Union (2009): *Notices from European Union Institutions and Bodies, Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, Official Journal of the European Union (2009/C 119/02)

22. The Torino Process, available at: [http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/pages/Torino\\_Process\\_EN](http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/pages/Torino_Process_EN)
23. UNDP (2000), *Millennium Development Goals (MDG)* - United Nations Millennium Declaration, Millennium Summit in New York, 6-8 September
24. UNESCO (1990): *World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand, 5-9 March
25. Unesco (2012): *Transforming Technical and Vocational Education and Training Building skills for work and life*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2012.

## REFORMS IN THE EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA 23 YEARS LATER

**Zoran Velkovski**

*Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, Republic of Macedonia  
zoran@fzf.ukim.edu.mk*

UDK: 37.014.3(497.7)“2005/2015“

### Abstract

Despite the hardships it has been experiencing in the years of transition into a market economy and a democratic society, the Republic of Macedonia has been endeavoring to shape its education system in correspondence to global contemporary tendencies. These efforts have been constantly plagued by external and internal challenges that have molded the education system and determined the direction of its future development.

In the first 23 years since independence, a number of interventions were initiated in the education system, primarily on a project level. The goal of these initiatives was the improvement of the quality of education. Unfortunately, most of them were implemented in isolation from each other and in an environment wrought with political influence and tensions, marginalising the significance of the impact of education reform.

Reforms in education have to a large extent followed the the foundations laid in: the Phare VET Reform, the National Programme for Development of Education in the Republic Macedonia 2005-2015, various law and bylaws, the Bologna Process in Higher Education, the Nine-year Primary Education Policy, the Compulsory Secondary Education Policy, the Integral Vocational Education and Training Policy, and the national goal-oriented strategic documents for national and local economic development, poverty and unemployment reduction, and strengthening of the culture of living.

**Key words:** *education, reforms, policy*

In line with the commitments declared publicly by the state, the Republic of Macedonia was to be transformed into a society in which education and training, culture and science embody key factors for the wellbeing of its citizens and the strengthening of its economy. Hence, reforms in education were to facilitate greater compatibility of national standards with the standards of the European Union and wider, development of democracy, growth of civil society and development of the country's contemporary and integrated market economy.

The main goal of Republic of Macedonia's education policy, enshrined in the *National Programme for Development of Education 2005-2015*, is to facilitate opportunities for all and for all age groups to reach a level of education and to ensure that they possess competences meeting the demands of society and the labour market.

In order to achieve this goal, education must be available to all who live on the territory of the Republic of Macedonia, irrespective of their age, gender, religious or sexual orientation, ethnic affiliation, health status and social and financial situation. In addition, specific preconditions must be fulfilled to facilitate efficiency and effectiveness of education and training so that they can offer sufficient general and vocational education to all.

Faced with the problems of poor educational structure of the population, large number of individuals (over 40%) who have completed primary education at most, poor structure of qualifications of the employed and the unemployed workforce and high school drop-out rate, the state undertook measures to increase the duration of compulsory education. These measures were to facilitate improvement of the level of education attainment among youth, with special emphasis on improving the quality of their general educational, vocational/work-related and their social competences.

Increasing the duration of compulsory education should assist the establishment of a dynamic relation among education, the labour market and social changes. The creation of preconditions for continuing upgrade of qualifications among youth should result in better starting position at the transition from learning to work, retention or change of the job and active participation in the processes of democratic decision-making.

The tertiary sector has since 2003 been undergoing a process of continuing change, brought about mostly by the efforts of the state to implement the recommendations of the Bologna process.

The area of adult education has also seen efforts for seeking solutions for improving this component of the overall education system.

The period of transition of the state has been marked by a number of initiatives aimed at improving the legislation governing education, at introducing decentralisation in education, at adopting development programmes, at strengthening the administrative and professional capacities of state institutions, at establishing professional bodies, agencies and centres, at changing the structure and organisational set-up of the education system and education organisations, etc. All this is a result of the efforts of the state to identify optimal decisions that would enable the creation of a function education system. This period can justifiably be called a period of education reforms.

### **Why Reforms?**

We live in times of pronounced economic turbulence accompanied by crises that are difficult to predict. In 2012, the world faced serious challenges related to employment and a huge deficit of jobs. Three years of continuing crises on the global labour force markets caused increase of unemployment by 27 million since the beginning of the crisis, which, according to ILO projections will continue to grow and reach 206 million unemployed throughout the world by 2016.

In 2011, 74,800,000 youth aged 15-24 were unemployed throughout the world, which is an increase of over 4 million compared to 2007. The global youth unemployment rate of 12.7% was a whole percentage point higher than before the crisis. On a global level, youth are three times as likely to be unemployed as adults. Grim scenarios, in the context of latest developments, project slim chances for significant improvement of the employment opportunities for youth in the near future.

Over 400 million new jobs will be necessary in the coming decade to avoid further increase in unemployment throughout the world. In order to generate sustainable growth and maintain social cohesion, the world must face the generation of 600 million productive jobs over the next decade.

Due to the interlinkages between European economies, the crisis sparked a chain reaction that spared no country from the unwanted consequences in all sectors. As

„Europe 2020” highlights, the economic crisis disposed of the stable values of economic growth and creation of new jobs, which emerged as effects of the last decade in Europe. EU GDP fell by 4% in 2009, whereas industrial production fell at the level of the 1990-ies. This resulted in 23 million unemployed or 10% of the active population in the countries of Europe. Public finances suffered a severe blow, with an average deficit of 7% of the GDP and levels of debt of over 80% of GDP. In simple terms, two years of crisis erased the fiscal consolidation of the last twenty years.

Today’s economy brought to the forefront certain trends that differ from the ones of the past. For example, possibilities for ensuring a lifelong career and job security for workers are shrinking, not only because of technological changes, but above all due to the increasing flexibility in the choice of work. The crisis left great numbers of people without other options, bringing about an increase in the number of self-employed. This made entrepreneurship a “hot” topic in the forecasting of economic development.

Another trend that is causing significant ripples among the general public and policy makers throughout the world is the trend of a growing workforce, which puts additional strain on systems of education and training and job offers. According to United Nations reports, working population has increased in the last decade globally by about 600 million. At the same time, the number of workers in the informal sector is also increasing, which is in direct correlation with economic circumstances. This situation is caused by decreasing birth rates, prolongation of retirement age and increase in the life expectancy of the population.

From all this, it can be concluded that the only certain thing is the uncertainty of the times to come. The new age requires determination and perseverance. Changes in life and work confront us with a serious test to which we must respond in time. Instead of waiting for changes, we must rise with them, meet them head on and do whatever we must in order to ensure economic development and wellbeing for all. The Preface to the European strategy 2020 states “The crisis is a wake-up call, the moment where we recognise that “business as usual” would consign us to a gradual decline, to the second rank of the new global order. This is Europe’s moment of truth. It is the time to be bold and ambitious.”

It goes without saying that in a future which brings unpredictability, our country’s prosperity must be sought in the global competition of ideas, knowledge and skills. We must improve the skills of the population and adapt them to the specific demands of the new economy, and strengthen our capacities for research and development. These are the pillars upon which we must build our future.

Mass production, characteristic for less developed countries, which as a rule has a need for less trained workers and workers with lower level qualifications, by the logic of its demise, directly threatens the economic development and survival of these countries. If we know that automatisations and information innovations affect primarily the simplest and repetitive jobs which require low level qualifications, which in turn dominate the mass production, then the fate of the less developed countries is not rosy, particularly in the area of unemployment.

Experts predict that the tertiary sector is the area expected to provide individuals with higher level qualifications with employment. However, given the tendency for simplification of work operations characteristic for the tertiary sector, we cannot rule out the possible emergence of jobs requiring lower level qualifications.

The increase in complexity of work requires worker to know and be able to do much more than simply perform their tasks. They are required to be effective and work in teams. Knowledge-based tasks require workers to possess analytical and decision-making skills. Although the need for high cognitive skills is present among professional, technical and managerial jobs, even administrative tasks require more independent decision making. An essential requirement for workers is to engage in continuing development of their competences.

Team work and conflict resolution abilities and negotiation skills are critical for joint work, since conflicts frequently emerge in collaborative work processes, in discussions on objectives, work methods or assignments, time, workload, recognition and awards, etc. They facilitate readiness to better handle open problems which are an inescapable element of contemporary work processes, to better listen to and understand different ideas and perspectives, and to better resolve issues through mutually beneficial paths. Development of relations and networking and exchange of important information, meeting promises, readiness to influence the development of trust lead to mutual trust and dedication in meeting joint goals.

Can the education system address efficiently these demands? It seems impossible for education to produce workers ready to efficiently participate in the labour market. The dynamics of change in electronics and technology is too strong for a rigid system with slow mechanisms and bureaucratic procedures to be able to successfully follow. The problem is even greater if it involves a centralised decision-making system. Without the autonomy and freedom to quickly make decisions and react to dynamic changes in the area of labour, any education system is incapable of answering these demands. In such a case, the business community will constantly complain that it does not receive workers of sufficient quality and that the newly employed possess good theoretical knowledge, but lack specific technical knowledge, necessary for the respective job.

In general, highlighting the need for narrow profile workers, to the level of narrow-minded one-track specialists, has led to a paradox. The education acquired in the course of ones' regular schooling, due to the time gap of unemployment, cannot be used at the moment of employment because it is out-dated or because the system cannot offer sufficient jobs to accumulate new workers. Also, knowledge acquired in formal education, due to the speedy dynamics of outdateding of scientific knowledge, the quick pace of scientific-technological development and disappearance of a number of occupations and professions, loses its optimal value at the moment of its application in the area of labour. Thus, education constantly lags behind the dynamics of labour and instead of being focused on the future, is as a rule occupied with the present.

### **Reforms in Education**

All reforms in the Republic of Macedonia's education system since its independence based their rationale on the responsibility of the state for implementation of general policies pertaining to this area by all actors directly or indirectly linked with education. In this sense, the state undertook responsibility for the realisation of the goals, principles and recommendations enshrined in international documents guiding the development of education in Europe and the world. The strategic approaches, priorities and recommendations contained in: „*Education for All*” (2000), *the UN Millennium Development Goals* (2000), the Lisbon Agenda (1997 and 2001), the Copenhagen Dec-

laration (2002), the Memorandum on Life-long Learning (2000), the Maastricht Communiqué (2004), the Bordeaux Communiqué (2008), the Bruges Communiqué (2010), the Bruges Communiqué (2010), Education and training – 2020 of the European Commission and the *Bologna Process* recommendations present a reference framework which presents goals which the state, and thus its education system, should pursue in the coming period.

In parallel to economic and political interventions, the country has since its independence been facing a number of challenges related to improving the quality and efficiency of education at all levels. Significant efforts were invested to harmonise its education system with and adapt it to standards valid in EU countries.

In the last two decades, the state implemented a number of interventions and activities in education, characterised by several types of reforms of the education system in the Republic of Macedonia:

- Systemic/structural reforms;
- Corrective reforms;
- Modernising reforms; and
- Overall reforms.
- The following interventions were undertaken within the scope of systemic/structural reforms:
  - Increase of the duration of compulsory education from 8 to 13 years;
  - Introduction of curricula of different duration and for different levels of qualifications in secondary vocational education;
  - Establishment of a system of adult education as a constituent element of the overall education system;
  - Supplementing the network of public education institutions with private institutions;
  - Introduction of State Matura and external assessment;
  - Strengthening the institutional capacities for education support (VET Council and Centre, Adult Education Council and Centre, National Assessment Centre, etc.);
  - Expansion of the network of higher education institutions;
  - Efforts for institutional solution to the issues of social partnership and social dialogue;
  - Introduction of decentralization of management and transfer of competences and responsibilities from central to local level.

The following interventions were undertaken within the scope of corrective reforms:

- Development of strategic and developmental documents and programmes;
- Changes in the legislative environment of education;
- Defining of the National Qualifications Framework (standards of occupations, of qualifications and standards for VET);
- Changes in the financing systems;
- Procurement of equipment and teaching aids;
- Strengthening research and innovations;

- ♦ Improving the educational attainment level of the marginal population groups;
- ♦ Increasing coverage in preschool education;
- ♦ Decreasing the number of early school leavers;
- ♦ Improving vertical mobility, i.e. increasing the number of secondary school graduates who continue their education;
- ♦ Efforts for strengthening adult education.

The following interventions were undertaken within the scope of modernisation reforms:

- ♦ Efforts for creating an education system in line with European trends and tendencies at the same time respecting national traditions;
- ♦ Efforts for improving curricula (change of goals, introduction of new subjects, of an interdisciplinary approach, adaptation of the curricula to the needs of clients);
- ♦ Introduction of standards of competences in preschool, primary, secondary and higher education;
- ♦ Teacher training;
- ♦ Efforts to create an inclusive school;
- ♦ Introduction of information technology in the education process;
- ♦ Strengthening entrepreneurship in the education process.

The following interventions were undertaken within the scope of overall reforms:

- ♦ Internationalisation and networking of education;
- ♦ Educational mobility of teachers and students;
- ♦ the Bologna Process / European education programmes;
- ♦ Introduction of a European dimension in education.

Question such as: How can an efficient curriculum be built that satisfies the needs of a wider client base (students, parents, employers, education institutions, society in general)? What kind of initial education do teachers need and how can we set up an efficient and dynamic system for teacher professional development? How can school administration be reorganised? What is the role of education inspection? How should information on the work of schools and destinations of student after their graduation be collected? How are relevant stakeholders to be involved not only in the work and decision-making in schools but also in the development of education policy? How is high quality of learning to be ensured? How is effective social dialogue to be established and who should participate? How is efficient management of reforms to be established? etc. still draw the attention of the expert community and the competent institutions.

### **Is there Room for Complacency?**

Have the overall reform initiatives been successful or not can be ascertained only through comparison with other countries' achievements. If we compare data from our

country with the 2020 education benchmarks of the European Union, the following can be concluded:

- ♦ **By 2020, at least 95% of children between 4 years old and the age for starting compulsory primary education should participate in early childhood education.** Participation in early childhood education lies at 29.6% against the EU-27 average of 92.3% pointing out that additional efforts need to be made to reach the EU level;
- ♦ **By 2020, the share of low-achieving 15-years olds in reading, mathematics and science should be less than 15%.** Through participating in PISA 2015, the country will be able to establish its achievement level against this benchmark;
- ♦ **By 2020, the share of early leavers from education and training should be less than 10%.** In early school leaving, with a remarkable improvement of 10.8 percentage points between 2006 and 2012 (from 22.8 to 12.0%), the country performs better than the EU-27 average (12.9%). The female indicator is slightly worse than the male;
- ♦ **By 2020, the share of 30-34 year olds with tertiary educational attainment should be at least 40%.** In the period between 2006 and 2012, with an increase by 10.3 percentage points, the country reached 21% (against the EU-27 average of 35.5%, 2012). In line with trends elsewhere the female indicator is higher;
- ♦ **By 2020, an average of at least 15% of adults (25-64 years old) should participate in lifelong learning.** Participation in adult learning lies at 3.3% against the EU average of 9.3%. The country registered an increase from 2.3% to 3.3% between 2005 and 2009 (outperforming many other Southeast European countries as well as Turkey). Data for 2011 show an increase to 3.4%;
- ♦ **At least 20% of higher education graduates and 6% of 18-24 years-olds with an initial VET qualification should have had a period of study abroad.** The European Commission's Education and Training Monitor 2012 specifies that graduate data are not yet available for many countries and it is not possible to indicate the level at which the benchmark currently lies. Looking at enrolment data, the country performs relatively well, with 6.6% (2010) of all higher education students enrolled in another EU member state, EEA or candidate country;
- ♦ **Share of employed graduates (20-34 year-olds) having left education and training no more than three years before the reference year should be at least 82%.** In 2011, the total country employment rate (population 20-64) was 48.4% (and only 38.8% for females), which compares low to the EU-27 average of 75.2% (and 62.3% for females).

The comparison demonstrates that a certain step forward has been made in Macedonia in individual fields of education, but also indicates that we have not reached the majority of benchmarks, and for some we still have far to go. What are the reasons for this situation?

Each education tier is a world to itself but at the same time also a functional and inseparable part of the entire education system. For this reason, reforms in preschool, primary, secondary and higher education and also in adult education must be viewed in a context of overall reforms in the entire education system. Efforts invested so far were marked by pronounced contradictions and weaknesses, precisely due to the piecemeal approaches and interventions.

Since 1991, we have witnessed a number of initiatives implemented in the education system of the Republic of Macedonia. The ultimate goal of all these activities was improvement of the quality of education. Unfortunately, the majority of interventions were carried out in an environment of intensive political tensions which marginalised the importance of education reforms. Implemented under the shadow of political rivalry, they manifested a number of inconsistencies and faults, such as:

Activities were undertaken without the existence of strategic documents that would clearly define state priorities in the area of education.

Practical interventions were not accompanied by legislative interventions.

In case when there were strategic documents in specific tiers, regardless of their quality, due to frequent turnover of parties and personnel, the ruling party ignored them since they had been prepared by the previous one, and so on...

- ♦ Reforms were characterised by poor coordination, slow bureaucratic procedures and inefficiency;
- ♦ Reforms were frequently carried out through non-selective hiring of “suitable” national experts, who due to their poor competences did not have the capacity to implement quality reforms;
- ♦ To compensate for the “poor” quality of the “national experts”, international experts were hired who were not familiar with the situation in the country, which resulted in unnecessary activities and waste of time and money, or termination of the interventions;
- ♦ National and international implementers frequently acted without efficient coordination. Thus, there was overlap and omission in some crucial issues, with significant funds being used on issues pertinent to some other countries, but not for Macedonia;
- ♦ Despite the existence of various analyses on the situation in education, a lot of new analyses were prepared, which frequently lead to the same conclusions already present in existing documents. Again a waste of time and money;
- ♦ An integrated approach to reforming education was absent in the Republic of Macedonia. Most interventions were limited to specific segments (teacher training, conflict prevention, development of curricula for a specific level, provision of PCs to schools; interventions were made in primary education without linkage to and coordination with preschool or secondary education, VET reforms were carried out without coordination with primary and higher education, etc.);
- ♦ A number of initiatives which resulted with positive impact and effects failed to secure their own sustainability.

The enumerated weaknesses that emerged in some previous interventions in the Republic of Macedonia are only some of the experiences that could continue to plague further reform efforts if not eliminated.

It is evident that the key factor for successful reform of education is the people, i.e. all stakeholders (state institutions, educational facilities, the business sector, the economy, trade unions, etc.). Given that the main actors and structures possess the necessary competences and capacities for a successful reform in the education sector, it is to be expected that it can be successfully implemented. Still, a repetition of the same mistakes from the past and a continuation of a culture of non-coordination will inevitably lead to failure. Cooperation has paramount importance in order to:

- ♦ reach a consensus around quality as the ultimate goal, to which all else is subordinated;
- ♦ eliminate political/partisan interests and influence;
- ♦ clearly define priorities;
- ♦ timely agree on activities;
- ♦ identify funding sources (grants, donations, loans, etc.);
- ♦ foresee and eliminate possible obstacles within the education sector itself;
- ♦ efficiently utilise the capacities of national experts;
- ♦ actively involve stakeholders;
- ♦ continue decentralisation in education;
- ♦ participate in international competitions.

Good chances for successful reforms in the education sector are guaranteed by the fact that the majority of obstacles and rejections occurring within the educational institutions in the past have already been eliminated. It is evident that those working in education are ready and willing to implement reforms. For this to be achieved, four preconditions must be met:

- ♦ Additional funds must be identified;
- ♦ Dynamic training of managerial staff must be undertaken;
- ♦ Precise and clear national document must be adopted (laws, by-laws, guidelines) to facilitate and support reform;
- ♦ Administrative procedures must be sped up;
- ♦ Political unity must be ensured and achieved.

The basic principle of reform must be reliance on domestic capacities in its implementation. All outside support and assistance (financial and technical) that supports its implementation is welcome. We can live on the fish that is given to us, but it is far better that we learn to fish ourselves.

## References

1. Bologna Process European Higher Education Area: Available at <http://www.ehea.info/>
2. Commission of the European Communities Brussels, 30.10.2000 Sec(2000) 1832 Commission Staff Working Paper - *A Memorandum on Lifelong Learning*
3. Државен завод за статистика (2012): Состојба од 16.11.2012
4. European Commission (1997), *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*, Lisbon; Commission of the European Communities (2001), Report from the Commission: The Concrete Future Objectives of Education Systems, Brussels, 31.01.2001, COM(2001) 59 Final
5. European Commission (2010): *EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final
6. European Commission, *Education and Training Monitor 2012*, SWD(2012) 373/2. Accessed on: 18/03/2013, available at: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm)
7. European Commission, *Education and Training Monitor 2012*, SWD(2012) 373/2. Accessed on: 18/03/2013, available at: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm). p. 41
8. European Council (2002): *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training - "The Copenhagen Declaration", Copenhagen
9. Eurostat (2010): *Europe\_2020\_indicators*
10. Eurostat (2010): *Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*
11. Eurostat (2010): *Employment rate by sex, age group 20-64*
12. Eurostat (2010): *LFS database*, May 2010.
13. ILO (2012): *Global Employment Trends 2012 - Preventing a deeper jobs crisis*, International Labour Office, Geneva
14. José Manuel Barroso, Communication from the Commission, *Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 2010
15. Maastricht Communiqué, on the *Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*, 14 December 2004 ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_en.pdf))
16. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2005): *Национална програма за развојна образование и наука 2005 – 2015*, Скопје: Биро за развојна образование и наука на Република Македонија.
17. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2013): *Стратегија за стручно образование и обука 2013 – 2020*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија и ETF.
18. OECD (2009): *Development Centre Studies Is Informal Normal?: Towards More and Better Jobs in Developing Countries*.
19. The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training, *Communiqué of the European Ministers for vocational education and training*, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process
20. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, *Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission*, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020
21. The Council of the European Union (2009): *Notices from European Union Institutions and Bodies, Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, Official Journal of the European Union (2009/C 119/02)

22. The Torino Process, available at: [http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/pages/Torino\\_Process\\_EN](http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/pages/Torino_Process_EN)
23. UNDP (2000), *Millennium Development Goals (MDG)* - United Nations Millennium Declaration, Millennium Summit in New York, 6-8 September
24. UNESCO (1990): *World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand, 5-9 March
25. Unesco (2012): *Transforming Technical and Vocational Education and Training Building skills for work and life*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2012.



## ЕФЕКТИВНО УЧЕЊЕ ВО РАНОТО ДЕТСТВО

Лена Дамовска

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

lenad@fzf.ukim.edu.mk

УДК: 159.953:37.091.212.6-053.4

### Апстракт

Во трудот се актуализира прашањето за постигнување квалитет во учењето и развојот кај децата од рана возраст. Ефективното учење претпоставува создавање предуслови неопходни за постигнување на квалитет во реализацијата на планираните содржини, односно на целите и задачите со децата во раната возраст. Колку актуелните европски принципи за постигнување квалитет и добросостојба за децата се можни претпоставки за креирање на новата политика за ран детски развој во МК.

**Клучни зборови:** *ефективно учење, холистички развој, рана возраст, претпоставки за деца.*

Последниве години се актуализира потребата за подигнување на квалитетот на образованието, односно, сè повеќе се актуализира образование базирано на стандарди, или образование базирано на излезни резултати:

### Што значи тоа?

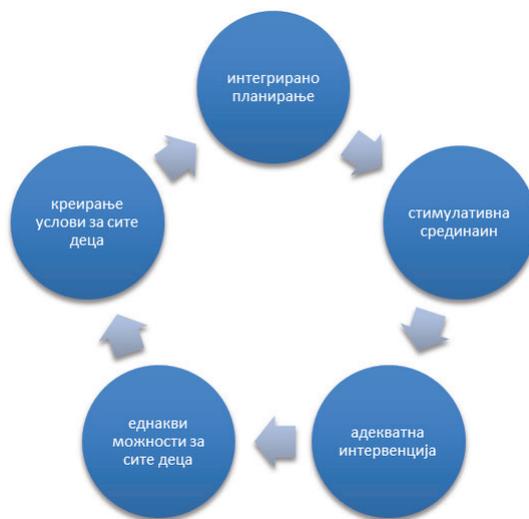
Лицата кои директно се вклучени во реализацијата на воспитно-образовниот процес со децата, честопати си поставуваат прашања за тоа: **Кои се нивните очекувања од децата? Што знаат и што можат да направат децата на точно одредена возраст? Што сакаат да постигнат и како да го направат тоа? Кои се нивните цели?**

„Дистинкцијата помеѓу учењето и постигнувањето се препознава како главен напор за подобрување и постигнување на квалитет во образованието. Според некои автори (Френч, М.), само извонредното образование се занимава со учењето: вообичаеното кое доминира е насочено кон постигнувањето. За младите умови овие две нешта се речиси сосема спротивни. Учењето е посветено на искуството, постигнувањето на контролата“.

Неопходно е да се прави разлика помеѓу учењето и постигнувањето. Како што истакнува Блум, Б. во ненадминливата „Таксономија на целите на образованието“, целите се експлицитни формулации за начините на кои децата се очекува да се променат, во воспитно-образовниот процес.

Креирањето на услови за ефективно учење во раната возраст е директно условено, пред сè, од начинот на кои се планираат и реализираат предвидените содржини од сите програмски подрачја, но истовремено и од сите развојни домени. Интегрираното планирање на содржините како современ дидактичко-методички концепт (види графикон) претпоставува соодветна интервенција на воспитувачот во согласност со индивидуалните развојни карактеристики и потреби на децата,

креирање стимулативна средина за учење и развој, создавање еднакви можности за сите деца во групата, планирање активности со различни тежински нивоа и излегување во пресрет на индивидуалните можности на секое дете.



Притоа овој дидактичко-методски концепт, секогаш укажува на потребата дека треба да се има големи очекувања од децата.

### ***Кои се водечки Европски принципи за раниот дејски развој до 2030?***

- *Деца се третираат како компетенции партнери во воспитно-образовниот процес*
- *Постигнувањето добросостојба на децата да се сфати како процес, а не како излезен резултат на некоја програма,*
- *Образование на децата да овозможи зајакнување на индивидуалниот капацитет на секое дете без исклучок*
- *Здравјето на децата да се сфати во најширока смисла на зборот, односно, промоција на холистичкиот пристап,*
- *Подигање на квалитетот на релацијата родител-дете.*

Раниот детски развој во РМ, директно или индиректно, помалку или повеќе, ги допира петте принципи за учење за постигнување благосостојба на децата. Економската ситуација во земјата и податоците, говорат за намалување на квалитетот на живот, на квалитетот на стандардот на граѓаните, а со тоа и на благосостојбата на децата сфатена во најширока смисла на зборот. Сепак промоцијата на документот на стандардите за рано учење и развој (Унисеф и МТСП, 2009), како и промоцијата на новата Политика за Ран детски развој ја актуализира синтагмата дека СИТЕ ДЕЦА МОЖАТ. Сосема друго е прашањето колку тие можат!

Исто така е донесен нов Закон за детска заштита (2013), подготвена е нова програма за работа во детските градинки или Програма за рано учење и развој (2014) која се базира на стандардите за рано учење и развој и го следи холистичкиот пристап во развојот на децата.



Последниве години се создадени услови за нелојална конкуренција со можност првпат да се отворат приватни детски градинки и да се зголеми конкурентноста во оваа дејност. На национално ниво, пак, декларативно постојат услови за квалитативен исчекор во дејноста, сепак имплементацијата на новите политики во раниот развој и учење е сосема друга работа. Постојните капацитети на државата се ограничени и тие во старт се пречка за имплементирање на голем дел од работите кои се промовираат со новата политика. Непочитувањето на стандардите за бројот на деца во група (над 30 деца во една група) е фактичката состојба во Република Македонија.

### *Кои се главни цели на политиката за ран детски развој во РМ?*

- Подигање на квалитетот на услугите во дејноста
- Промоција на холистичкиот пристап во предучилишното образование
- Промоција на меѓународните документи (конвенција на правата на децата, новите светски тенденции во раниот детски развој)
- Промоција на детските градинки како ресурсни центри за едукација на родителите
- Активно вклучување на родителите во реализација на активностите со децата
- Зголемување на опфатот на децата во раната возраст на национално ниво, особено во руралните средини

Сите преземени активности сè со цел на национално ниво да се промовира значењето на раниот детски развој и подигнувањето на јавната свест за значењето на првите години во развојот на секое дете без исклучок. Притоа се уважени документи како што се: Eurochild, Learning for well-being, L4WB Charter for children 2030, Green paper on Teacher education in EU, High Quality Teacher Education...2000, Unesco Strategy on Teachers(2012-2015) <http://unesdoc.unesco.org/...>Образование и грижа во раното детство, Европска комисија за образование, 2009.

Инвестициите во раниот детски развој продуцираат ефективност во:

- Социјалната адаптација на децата
- Дава основа за понатамошно учење и развој

- ♦ Гарантира помали шанси за напуштање на понатамошното школување
- ♦ Ги нивелира разликите помеѓу децата.

Во наредниот период на национално ниво се очекуваат корекции во слабостите во иницијалното образование на воспитувачите и наставниците, активностите да се насочат во правец на промени во иницијалното образование, се очекува зголемување на компатибилноста на ЕУ-квалификации за наставници, координирани политики и квалитетни услуги. Исто така, се очекува избегнување ситуација на докажување на општествената вредност и значење на професијата педагог, воспитувач и наставник.

## Користена литература

1. Дамовска, Л. и др.(2012) Нови практики во детските градинки
2. *Developmentally Appropriate Practices*. (2009). The New DAP. NAEYC
3. *Early Childhood Resource Pack*. (2004). UNICEF, UN
4. Образование и грижа во раното детство, Европска комисија за образование, 2009
5. Follari, M.L. (2007). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education*. Pearson Education
6. Програма за рано учење и развој, Биро за развој на образованието, 2014
7. Стандарди за рано учење и развој, Уницеф, 2009
8. *Teaching to Learn*. (2013). Gama Digital: Centre for Democracy and Reconciliation in South-East Europe.
9. Yelland, N. (Ed.). (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Open University Press.



## EFFECTIVE LEARNING IN EARLY CHILDHOOD

**Lena Damovska**

*Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, Republic of Macedonia  
lenad@fzf.ukim.edu.mk*

UDK 159.953:37.091.212.6-053.4

### Abstract

This work covers the issue of achieving quality in learning, and the development of children from an early age. Effective learning refers to creating preconditions necessary for achieving quality in the realization of the aims, i.e. the planned content that is to be realized with the children from an early age.

Among other points, this work stresses the current European principles for achieving quality and well-being of the children, in addition to how possible the assumptions for creating the new policies for early childhood development in R. Macedonia are.

**Keywords:** *effective learning, holistic development, early age, preschool children.*

These past few years there has been an emphasized need for raising the quality of the education, i.e. the notion of **an education based on standards, or an education based on final results**, has taken over:

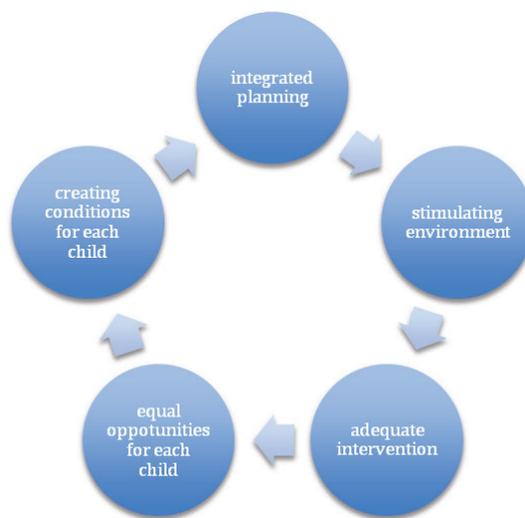
### What does that actually mean?

The people who are directly involved in the realization of the educational process with children (especially in a preschool and early school age) frequently ask themselves questions regarding: *What are their expectations from the children? What do the children know and what can they do at a specific age? What do they want to achieve and how do they do that? What are their aims?*

The distinction between *learning* and *achieving* is recognized as the main force for improving and achieving a quality of education. According to some authors (French, M.) only an exceptional education is concerned with learning; the usual kind, which is dominant, is in fact directed towards achieving. For young minds, these two points are almost total opposites. Learning is dedicated to experience, while achieving is dedicated to control. Therefore, it is necessary to make a distinction between learning and achieving; or as Bloom states in his unsurpassed work, "Taxonomy of Educational Objectives", the aims are explicit formulations of the ways in which the children are expected to change in the educational process.

Creating conditions for effective learning at an early age is directly conditioned, above all, by the way in which the contents of all of the program areas are planned and realized, and at the same time all of the developmental domains. Integrated planning of the content, as a contemporary didactic-methodic concept (see Graph below), represents an adequate intervention of the educator, in accordance with the individual developmental characteristics and needs of the children, thus creating a stimulating

learning and developmental environment, creating equal opportunities for each child in the group, planning activities for different levels, and finding a middle ground for the individual opportunities of each child.



Therefore, this didactic-methodic concept always demonstrates the need for greater expectations from the children:

#### ***What are the leading European principles for Early Childhood Development by 2030?***

- *The children should be treated as competent partners in the educational process;*
- *Achieving the well-being of the children should be understood as a process, and not as a final result of a given program;*
- *The children's education should allow for strengthening of the individual capacity of each and every child, without exception;*
- *The children's health should be understood in the broadest meaning possible, i.e. through the promotion of the holistic approach;*
- *Improving the quality of the parent-child relation.*

The early childhood development in R. Macedonia, directly or indirectly, more or less, touches upon the five principles of learning and achieving the well-being of the children. The economic situation in the country and the data demonstrate a decrease in the quality of life, the quality of the citizens' standard, and by that, the well-being of the children, understood in the broadest sense of the word. Nevertheless, the promotion of the document for the standards for early learning and development (UNICEF, 2009), as well as the promotion of the new Policy for

Early Childhood Development, has brought to the focus the idea that EVERY CHILD CAN DO. However, it is another issue as to how much they can do!

Furthermore, a new Child Protection Law (2013) has been brought, and a new program for work in kindergartens has been prepared (or the Program for Early Learning and Development, 2014, which is based on the standards for early learning and development and follows the holistic approach in the development of children).



In recent years there have been created conditions for disloyal competition, with the possibility for the first time to open private kindergartens, and to increase the competitiveness in this branch. On a national level, formally there exist conditions for a qualitative step forward in this field, but the implementation of the new policies in the early development and learning is totally a different thing. The existing capacities in the country are quite limited, so this starting position represents an impediment for the implementation of a large part of the points that are being promoted with the new policy. Disrespect towards the standards regarding the number of children in a group (over 30 children in one group) is the realistic state that R. Macedonia is in.

***What are the main aims of the policy of early childhood development in R. Macedonia?***

- Improving the quality of the services;
- Promotion of the holistic approach in preschool education;
- Promotion of international documents (the Convention for Children's Rights, the new global tendencies for early childhood development);
- Promotion of kindergartens as resource centers for education of parents;
- Active inclusion of the parents in the realization of the activities with children;
- Increasing the coverage of children in their early age on a national level, especially in rural environments.

All of these activities are undertaken with the aim of national promotion of the significance of early childhood development and raising awareness of the importance of the first few years in the development of each child, without any exception. At the same time, certain documents are taken into consideration, such as: Eurochild, Learning for Well-Being, L4WB Charter for Children 2030, Green Paper on Teacher Education in EU, High Quality Teacher Education 2000, the Unesco Strategy on Teachers 2012-2015 (<http://unesdoc.unesco.org/>), Education and Care in Early Childhood 2009 (European Commission for Education).

Investments in early childhood development produce effectiveness in:

- ♦ The social adaptation of the children;
- ♦ Gaining grounds for further learning and development;
- ♦ Guaranteeing slimmer chances for leaving their further schooling;
- ♦ Equaling the differences between children.

In the following period, on a national level there are expected to be corrections in the weaknesses in the initial education of the educators and teachers, the activities are to be directed towards changes in the initial education, in addition to increasing the compatibility of EU qualifications for teachers, coordinated policies, and quality services. In the end, there is also expected to be avoidance of the situation of proving the social value and meaning of the profession of an educator, and teacher.

## References

1. Damovska, L., et al. (2012). *New Practices in Kindergartens*.
2. *Developmentally Appropriate Practices*. (2009). The New DAP. NAEYC.
3. *Early Childhood Resource Pack*. (2004). UNICEF, UN.
4. *Education and Care in Early Childhood*. (2009). European Commission for Education.
5. Follari, M.L. (2007). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education*. Pearson Education.
6. *Program for Early Learning and Development*. (2014). Bureau for the Development of Education.
7. *Standards for Early Learning and Development*. (2009). UNICEF.
8. *Teaching to Learn*. (2013). Gama Digital: Centre for Democracy and Reconciliation in South-East Europe.
9. Yelland, N. (Ed.). (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Open University Press.



# ПРОФЕСИОНАЛНИОТ ИДЕНТИТЕТ НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ НАСТАВНИЦИ НИЗ ПРИЗМАТА НА РЕФОРМИТЕ ВО ОСНОВНОТО И ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Сузана Миовска-Спасева

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје,  
Институт за педагогија, Република Македонија  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

УДК: 37.091.12-051(497.7)

## Апстракт

Трудот претставува анализа на современиот образовен и професионален идентитет на одделенските наставници во Република Македонија кој се гради врз основа на спроведените последни реформи во основното и во високото образование. Основната теза од која се поаѓа е дека имплементацијата на деветгодишното основно образование и на Болоњската реформа се „прекршува“ врз образованието на одделенските наставници и отвора повеќе прашања кои се однесуваат на нивното образование, компетенции и статус. Вниманието е, главно, насочено кон предизвиците со кои се соочува иницијалното образование на одделенските наставници, при што се укажува на повеќе неусогласености и недоречености кои се однесуваат на дипломите и звањата кои ги стекнуваат студентите со завршувањето на соодветниот факултет, на статусот и компетенциите на профилите кои можат да работат како одделенски наставници, како и на институционалната и програмската поставеност на образованието на одделенските наставници во Македонија. Во трудот се дава и кус компаративен приказ на образованието на одделенските наставници пред и по воведувањето на Болоњскиот систем на работа, во однос на времетраењето на студиите, студиската програма и организацијата и реализацијата на наставниот процес на факултетите кои го подготвуваат овој кадар.

**Клучни зборови:** *одделенски наставници, образование на наставници, реформи во образованието, основно образование, високо образование.*

## Вовед

Образованието на наставниците во Македонија во текот на својата речиси седумдецениска традиција има претрпено значајни промени. Од 1944/45 год. кога се востановува институционален систем за обука на наставниците од основните училишта, образованието на наставниците бележи нагорна линија на, првенствено, квантитативен развој кој се согледува како во однос на времетраењето на школувањето, така и во однос на степенот на образование на кој се остварува. Овој развоен процес е особено евидентен кај наставниците кои работат со ученици во нижите одделенија на основните училишта, кои, вообичаено, се именуваат како одделенски наставници. Така, од првите средношколски образовни институции, учителските школи, кои продуцираат учители во времетраење од четири години, во раните 60-ти години на минатиот век се преминува на двегодишни Виши педагошки школи, подоцна преименувани во Педагошки академии, кои ги оспособуваат учителите на ниво на вишо образование. Потоа, со прераснувањето на педагошките академии во педагошки факултети, оспособувањето на одделенските наставници се

подигнува на универзитетско ниво, со што времетраењето на нивната подготовка се изедначува со онаа на наставниците во вишите одделенија на основните училишта (предметни наставници) и во средните училишта<sup>1</sup>.

Последните измени во образованието на одделенските наставници во Република Македонија означуваат свртување од квантитативните, надворешните обележја на развојот кон квалитативни параметри: подигање на квалитетот на образованието и постигнување на негова компатибилност со европските стандарди. Во остварувањето на овие цели, клучни се две системски реформи кои, речиси, истовремено се случуваат во нашето образование: имплементацијата на Болоњската реформа во високото образование и воведувањето на деветгодишното основно образование.

Болоњскиот систем на работа вовеле три циклуси на студии и донесе повеќе измени кои се однесуваат на организацијата, времетраењето и терминологијата на студиите: „старите“ додипломски студии беа заменети со *прв циклус* на студии (Bachelor degree), двегодишните постдипломски (магистерски) студии отстапија место на новите едногодишни студии на *вториот циклус* (Master degree), а наместо менторираната индивидуална работа на докторска дисертација се воведоа тригодишни студии на трет циклус (Doctor degree). Со оглед на тоа што со основањето на Педагошките факултети во 1995 год. и образованието на одделенските наставници стана интегрален дел од високото образование во државата, овие измени станаа задолжителни и за факултетите кои ги подготвуваат, при што секој од нив создаде систем на програмски и организациски решенија кои го одразуваат сопственото разбирање на европските образовни реформи.

Покрај Болоњската реформа, која е глобален европски потфат што треба да овозможи меѓународна транспарентност и академско и професионално признавање на квалификациите на наставниците (Benelux Bologna Secretariat, 2009), врз образованието на одделенските наставници во Македонија се прекршува уште една, „внатрешна“, национална реформа која се имплементира непосредно по онаа во високото образование: продолжување на основното образование од осум на девет години (Стојановски & Чешларов, 2007). Оваа реформа доведе до спуштање на долната граница на задолжителното школување со вклучување на годината пред поаѓање на училиште во основното образование. Истовремено, таа донесе и нова организациска поставеност на основното образование, како и измени во наставниот кадар кој го остварува.

И двете реформи добиваат правна рамка со донесувањето на новите закони за основно и високо образование кои се усвоени во иста година (Закон за високото образование, 2008; Закон за основното образование, 2008). Тие доведоа до значајни измени не само во организацијата и реализацијата на работата на двата потсистеми, туку и во однос на образовниот и професионалниот статус на одделенските наставници, оние кои, всушност, се спој на двата системи, зашто се производ на едниот, а главен актер во вториот. Меѓутоа, имплементацијата на новата законска регулатива во практиката овозможува идентификување на повеќе недоречености и неусогласености кои се однесуваат на дипломите и звањата што се добиваат со завршувањето на студиите на прв циклус, на постојната терминологија во однос на новонастанатите состојби кои се резултат на спроведените реформи, како и на

<sup>1</sup> Повеќе информации за развојот на системот на образование на наставници во Македонија можат да се најдат во Камберски, 2000 и Кантарчиев, 2002.

дефинирањето на статусот на профилите и нивните компетенции. Во продолжение ќе се осврнеме на некои од овие прашања и дилеми.

### **Предизвиците на реформите во иницијалното образование на одделенските наставници**

Во Република Македонија постојат пет високообразовни установи (кои се составни единици на четири државни универзитети) што подготвуваат одделенски наставници: Педагошките факултети во Скопје и Битола, Факултетот за образовни науки во Штип, Филозофските факултети во Скопје и Тетово. Сите обезбедуваат студии на прв и втор циклус, некои и на трет, при што само првиот циклус ја дава неопходната квалификуваност за работа со ученици од прво до петто одделение во деветгодишното основно образование. Меѓутоа, меѓу различните факултети постојат значајни разлики во организациската поставеност, програмската понуда и профилот на кадар што го продуцираат.

Болоњската реформа и препораките на европските институции за оспособување на наставниците на високообразовно ниво (European Commission, 2005, Council of the European Union, 2007, C300/8), во Македонија не донесоа новина во однос на образованието на одделенските наставници, туку само ја потврдија веќе воспоставената практика која од 1995 год. постоеше како униформен модел на четиригодишно факултетско образование. Сепак, треба да се напоми дека законската регулатива пред реформите во високото и основното образование овозможуваше вработување и на наставници со пониско, односно вишо образование<sup>2</sup>.

Новиот закон за основно образование ја санкционираше задолжителноста на факултетската диплома за сите наставници кои работат со ученици во првите пет одделенија од основното училиште. (Закон за основното образование, 2008). Меѓутоа, со оглед на тоа што Болоњскиот систем овозможува флексибилност во однос на организациските модели на студирање (4+1 или 3+2), и факултетите кои подготвуваат одделенски наставници се определија за еден од двата модела кои водат до различен број кредити (240 или 180) за различни профили. Според Законот за основно образование, во Република Македонија постојат три профили кои можат да работат со ученици од прво до петто одделение: *одделенски наставник*, *педагог* и *воспитувач*, при што воспитувачот може да работи само со првоодделенци. Постојната ситуација во однос на иницијалното образование на одделенските наставници во Македонија е претставена во долната табела.

<sup>2</sup> Во периодот од 1995 до 2004 год., во тогаш осумгодишното основно училиште, како одделенски наставници можеа да работат два профила со завршено 4-годишно високо образование: *учиџел* кој се образуваше на трите педагошки факултети во земјата и *педагог*, излезен профил на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје. Во наредните три учебни години (2004/05-2006/07) се воведо подготвителна година во основните училишта, во која како наставници можеа да работат педагози, но и воспитувачи со двегодишно вишо образование. Со цел да се надминат разликите во иницијалната подготовка на наставниците кои работат со децата на возраст од 6 год., воспитувачите имаа законска обврска да стекнат диплома на учител (Закон за изменување и дополнување на Законот за основно образование, 2004). Во 2007 год, со интегрирањето на подготвителната година во 9-годишното основно образование, факултетската диплома стана задолжителна квалификација на сите профили кои работат со првоодделенците.

**Табела 1.** Прв циклус на студии за одделенски наставници

Факултет	ЕКТС	Год. на студии	Диплома	Компетенции за работа
Педагошки факултет Св.Климент Охридски УКИМ-Скопје	240	4	Дипломиран професор по одделенска настава Дипломиран професор по предучилишно воспитание	1-5 одд. 1 одд.
Педагошки факултет УКЛО-Битола	240	4	Наставник за одделенска настава Дипломиран воспитувач	1-5 одд. 1 одд.
Факултет за образовни науки УГД-Штип	240 240 (180)	4 4 (3)	Дипломиран професор по одделенска настава Дипломиран воспитувач на деца од предучилишна возраст	1-5 одд. 1 одд.
Институт за педагогија Филозофски факултет УКИМ-Скопје	240	4	Дипломиран педагог	1-5 одд.
Институт за педагогија Филозофски факултет Државен универзитет-Тетово	240	4	Дипломиран професор по одделенска настава Дипломиран професор по предучилишно воспитание Дипломиран педагог	1-5 одд. 1 одд. 1-5 одд.

Компаративната анализа на постојната ситуација во петте наставнички факултети овозможува идентификување на одредени состојби кои отвораат прашања и дилеми што заслужуваат поширока елаборација.

### **Дипломи и звања: терминолошко шаренило**

Евидентни се различните звања со кои се стекнуваат студентите по завршувањето на соодветниот факултет, а кои, всушност, ги квалификуваат за иста работа: наставник од прво до петто одделение (односно прво одд.) во основно училиште. Така, во нивната диплома може да стои: *дипломиран професор по одделенска настава, наставник за одделенска настава, дипломиран педагог, дипломиран професор по предучилишно воспитание, дипломиран воспитувач*. Оваа ситуација е резултат на наследени состојби кои ја одразуваат традицијата на институцијата и развојниот пат во оспособувањето на наставниот кадар во државата, но, истовремено, и на промените што се извршени со последните реформи во основното и високото образование. Заедно, тие создаваат комплексна и, понекогаш, конфузна реалност која тешко може да се преведе во европски еквиваленти.

Во законската регулатива се користи поимот *наставник по одделенска настава*, но во универзитетските дипломи ова звање се среќава или во модифицирана форма, како *наставник за одделенска настава*, или како *професор по одделенска настава*. И двата термина се наследници на поимот *учиџел*, првото и, долго време, единственото звање за професионалец кој работеше во основните училишта во Македонија со деца на возраст од 7 до 10 години. Овој термин беше содржан во називот на првите средношколски установи за образување на наставен кадар, *учиџелскиџе школи*, што се основаа веднаш по ослободувањето на Македонија во 1944/1945 год; тоа беше главниот профил што го продуцираа двегодишните Виши педагошки школи и Педагошките академии кои ги заменија учителските школи, а така именуван го задржаа извесен период и четиригодишните Педагошки факултети сè до 2008 год; дури, називот на една високообразовна институција за наставници го содржеше терминот *учиџел* (до 2001 год. Педагошкиот факултет во Битола беше именуван Факултет за учители и воспитувачи). Од доцните 90-ти години на минатиот век овој термин, за жал и неоправдано, веќе престанува да се користи во службените документи и се заменува со унифицираниот термин *наставник* за сите степени на образование. Постепено, неговата примена се прошири и во говорната комуникација меѓу учениците и наставникот, така што традиционалното обраќање *учиџелке/учиџелу*, се замени со *наставничке/наставнику*. Сепак, терминот *учител* сè уште може да се сретне во некои учебници кои денес се користат во нижите одделенија на основното училиште.

Дипломата, пак, *професор по одделенска настава/професор по предучилишно воспитување*, која во поново време ја воведоа скопскиот Педагошки факултет и, по негов урнек, Филозофскиот факултет во Тетово, е, веројатно, одраз на истата заложба, но многу понагласено, која услови и замена на учителот со наставник: надминување на традиционално подвоениот статус на наставниците кои работат со деца на различна возраст, што беше изразен со различни именувања: *воспитувач* во предучилишна установа, *учиџел* во нижите одделенија на основното училиште, *наставник* во вишите одделенија, *професор* во средно училиште. Иако е повеќе од потребно да се нагласи еднаквата важност, па дури и примарноста на наставникот кој работи со помали деца во однос на другите наставници, сепак, употребата на терминот *професор по одделенска настава*, а особено *професор по предучилишно воспитување* тоа не го остварува, бидејќи е вештачка творба која не соодветствува ниту на нашата воспитно-образовна традиција и практика, ниту на современите европски искуства и практики.

Разнообразието е особено големо во звањата на професионалецот кој работи со првоодделенци, бидејќи кон веќе споменатите варијанти на именувањето на одделенскиот наставник, се придружуваат и педагогот, но, со воведувањето на деветтолетката, и *професор по предучилишно воспитување* и *дипломираниот воспитувач*, кои во законската регулатива се именуваат како *наставник за предучилишно воспитување* (Закон за основното образование, 2008, чл.42/2). Воспитувачот, наставникот и професорот се, всушност ист профил, со исти квалификации, но со различни именувања. Овие состојби јасно укажуваат на непостоење на термилошка усогласеност меѓу одделните наставнички факултети, како и меѓу образованието на наставниците и законската регулатива врз која се засновува.

Од друга страна, се поставува прашањето и за соодветството на постојната терминологија во однос на новонастанатите состојби кои се резултат на спроведените реформи. Така, терминот *одделенски наставник* претставува наследство од поранешниот концепт на осумгодишно основно училиште кое организациски беше поделено во два циклуси: одделенска настава (од прво до четврто одд.) и предметна настава (од петто до осмо одд.). Меѓутоа, ова именување не соодветствува на постојната организациска структура на реформираното основно образование. Имено, деветгодишното основно училиште е организирано во три воспитно-образовни периоди (од прво од трето одд., од четврто до шесто одд., од седмо до деветто одд.), а ниту еден од нив не може целосно да се изедначи со одделенската настава, иако во студиската програма на некои факултети стои дека одделенскиот наставник има компетенции за работа во првите два циклуса (Студиска програма за наставник за одделенска настава I и II циклус, Педагошки факултет-Битола). Всушност, задржани се стари именувања за состојби на кои не им кореспондираат. Затоа, сметам дека е од исклучителна важност да се направат термилошки дистинкции и појаснувања, да се приспособи иницијалното образование на наставниците на новиот концепт на основно училиште и да се усогласат дипломите што ги добиваат дипломираните студенти на наставничките факултети.

### **Статус и компетенции на профилите: недефинираност и преклопување**

Новата концепција за деветгодишно основно образование доведе, меѓу другото, и до редистрибуција на наставниот кадар: на воспитувачите од предучилишните установи им се овозможи да работат со првачиња, а одделенските наставници „добија“ помала возраст на деца во прво одделение. Овие измени отворија повеќе прашања и дилеми во однос на нивниот статус и компетенции, како и на квалитетот на работата што ја остваруваат:

- ♦ Припадноста на воспитувачите е недефинирана, затоа што „седат“ на две столици кои се различно платени, со различен статус и во надлежност на две министерства (Министерство за труд и социјална политика и Министерство за образование и наука), со што се држат раздвоени предучилишната и училишната заедница. Предучилишните установи во Македонија, традиционално, се во надлежност на Министерството за труд и социјална политика, зашто нивната функција, првично, се согледувала како згрижувачка. Меѓутоа, со оглед на воспитно-образовниот карактер на работата што денес ја остваруваат предучилишните установи и воспитувачите во нив, неопходно е да се направи интеграција на сите институции и профили на стручњаци кои остваруваат воспитно-образовна дејност во рамките на единствен воспитно-образовен систем.
- ♦ Со оглед на тоа што воспитувачите можат да работат само со првачиња, тие секоја учебна година пречекуваат нова генерација шестгодишни деца. Како резултат на тоа, се доведува во прашање обезбедувањето еднакви услови за школување, бидејќи оние деца кои работат со ист наставник во период од пет години се, секако, во предност во однос на оние кои треба да ја сменат својата наставничка по завршувањето на првото

одделение. Имајќи ги предвид развојните карактеристики и потреби на првоодделенците, од голема важност е да се преиспита улогата на наставниците за предучилишно воспитание во основните училишта и нивното иницијално образование и да се обезбеди еднаков третман за децата во нижите одделенија на основното училиште.

- Сè до 2007 година различните факултети подготвуваа одделенски наставници кои ќе работат со деца на возраст од 7 до 10 год., додека предучилишната возраст, до горна граница 6 години, беше во компетенции на воспитувачите. Со воведувањето на деветгодишното основно образование, одделенските наставници им „влегоа“ во доменот на работа на воспитувачите. Меѓутоа, освен нивната иницијална загриженост за немањето компетенции за работа со помали деца и индивидуалните иницијативи за полагање дополнителни испити заради обезбедување на проширени компетенции, на одделенските наставници безусловно им се дозволи да работат со првачиња. Законодавецот не презеде ништо во однос на ова прашање, ниту, пак, наставничките факултети направија значајни измени во студиските и предметните програми: училишната возраст, едноставно, се помести за една година подолу.

### **Институционална поставеност: прекубројност на профили**

За мала држава, како што е Република Македонија, постои голема образовна понуда на акредитирани различни програми кои оспособуваат идни одделенски наставници. Петте наставнички факултети подготвуваат различни профили кои ги одразуваат специфичностите на нивната образовна традиција.

Двата педагошки факултети во Скопје и Битола, како и Факултетот за образовни науки во Штип (до неодамна и тој именуван како Педагошки факултет) споделуваат иста историја: трите се наследници на двегодишните Педагошки академии кои подготвуваа одделенски, но и предметни наставници, што е израз на настојувањата да се обезбеди единствено образование за сите профили на наставници што ја изведуваат наставата во осумгодишното основно училиште и да се подигне образованието на тогашните учители од средношколско на вишешколско ниво. Во 1982 година тие го задржуваат само образованието на одделенските наставници и на предучилишните воспитувачи, а тоа се пренесува и кај нивните наследници, Педагошките факултети, по нешто повеќе од една деценија. Всушност, Педагошките факултети имаат две основни карактеристики кои го обележуваат нивниот институционален развој: продолжување на времетраењето на образованието на одделенските наставници и предучилишните воспитувачи и задржување на практичната ориентираност на студите.

За разлика од нив, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, уште од своето основање во слободна Народна Република Македонија во 1946 год., обезбедува четиригодишно високо образование за поширок профил, педагог, кој може да работи и како одделенски наставник и како предучилишен воспитувач. Оттука, во споредба со Педагошките факултети, Институтот за педагогија има повеќе академски карактер и е фокусиран на наставно-образовната, но и на научно-

истражувачката работа, за што сведочи и раното организирање на постдипломски и докторски студии.

Најмладата високообразовна државна институција која подготвува наставници, Филозофскиот факултет во Тетово, ги подготвува сите три профили со тоа што нуди три одвоени студиски програми: одделенска настава, предучилишно воспитание и професионална педагогија. Истиот интегрален пристап го следи и Факултетот за образовни науки во Штип кој, освен програмите по одделенска настава и предучилишно воспитание, од учебната 2012/13 год. вовеле и нова студиска програма по педагогија.

Со оглед на тоа што Македонија е мал образовен простор со значителен број невработени одделенски наставници поради што се врши континуирано редуцирање на бројот на новозапишани студенти на сите пет факултети, паралелното постоење на различни профили и, особено, нивното понатамошно мултиплицирање, како и некомпатибилноста на постојните студиски програми на факултетите, укажуваат на потребата од преиспитување на институционалната и програмската поставеност на образованието на одделенските наставници во државата и дефинирање на нивните компетенции.

### **Образованието на одделенските наставници пред и по Болоњската реформа**

Ако се спореди иницијалното образование на одделенските наставници пред и по Болоња, ќе се забележи дека со воведувањето на Европскиот кредит трансфер систем не се направени значајни измени во однос на времетраењето и организацијата на студиите: повеќето факултети ги задржаа постојните четиригодишни студии кои, едноставно, беа претворени во 240 ЕКТС. Исклучок претставуваше само Факултетот за образовни науки во Штип кој, единствен, до учебната 2011/12 нудеше тригодишни студии (180 ЕКТС) за предучилишно воспитување. Законот овозможуваше вработување на предучилишен наставник со различно времетраење на студиите (240 или 180 ЕКТС), со што се создаваше нелојална конкуренција меѓу наставничките факултети, а понекогаш, и нееднакви можности за вработување на дипломираните. Веројатно токму поради овие слабости, Факултетот за образовни науки во Штип го напушти тригодишниот модел и образованието на воспитувачите повторно го врати на предболоњските четири години.

Многу поголеми измени беа направени во студиските програми на наставничките факултети, кои во изминатите десетина години беа неколку пати ревидирани како резултат на постојаните законски измени и, консеквентно, на барањата од универзитетските управи. Ваквите зачестени измени во програмите<sup>3</sup>, доведоа до организациски тешкотии во однос на реализацијата на наставата која се одвива паралелно по неколку студиски програми: исти предмети со различен статус (задолжителни/изборни) и различен фонд на часови, различни групи на студенти (од различни институти/одделенија и/или факултети) кои слушаат ист предмет. Ревидирањето на студиските програми отвора и други прашања кои се од

<sup>3</sup> Институтот за педагогија трипати ја ревидираше студиската програма од воведувањето на Болоњскиот систем на работа на Филозофскиот факултет во Скопје во учебната 2004/05 год. Последните измени се направени и се имплементираат во работата со студентите кои се запишани во академската 2013/14 год.

исклучително значење за обезбедување на квалитетно иницијално образование на одделенските наставници:

- ♦ Традиционалниот дисциплинарен пристап во студиите беше заменет со модуларен. Тоа значи дека повеќесеместралните предмети се претворија во едносеместрални курсеви со што обемот наставно градиво се сведе на ограничен број лекции чие усвојување, вообичаено, се проверува со тестови на знаења. Студентите учат за да ги положат тестовите или испитот; интересот за дополнителни информации, индивидуалното истражување, критичкото и самостојното размислување, се ретка појава. Особено при изборот на изборните предмети, студентите се раководат од информацијата што ќе ја добијат од претходните генерации за обемот на материјалот и леснотијата со која се поминува на испит;
- ♦ Најголемиот број од студентите учат од учебници, прирачници и материјалите што им ги обезбедуваат предметните наставници<sup>4</sup>. Во последните години значително се зголемува бројот на издадени публикации на наставниот кадар од наставничките факултети, меѓутоа, квантитетот, во случајов, не значи и квалитет, бидејќи не секогаш објавените публикации ги задоволуваат стандардите на квалитетен учебник или прирачник;
- ♦ Европскиот кредит трансфер систем се применува повеќе како механички пристап за претворање на фондот на часови по одделните предмети во кредити, а не како сеопфатна пресметка на оптовареноста на студентите.

Најноворевидираните студиски програми на факултетите кои подготвуваат одделенски наставници започнаа да се имплементираат минатата учебна година и тие се однесуваат, главно, на законски пропишаниот сооднос меѓу задолжителните предмети, изборните предмети од факултетската листа и изборните предмети од универзитетската листа (Закон за изменување и дополнување на Законот за високото образование, 2011, чл. 8), како и на организирањето и спроведувањето на задолжителната практична настава за студентите од сите години. Иако првичните искуства отвораат дилеми околу остварливоста, на пример, на концептот на изборни предмети, имајќи ги предвид значително зголемениот број изборни предмети што им се нудат на студенти од различни програми, различните предзнаења на студентите во однос на одделните предмети, како и на големиот број студенти со кои работат факултетските наставници, сепак е прерано да се одговори на прашањето дали и колку најновите законски измени, и врз нивна основа, изменетите студиски програми, ќе овозможат остварување на посакуваните резултати и унапредување на квалитетот на образованието на одделенските наставници.

<sup>4</sup> Неодамнешно истражување на мислењата и ставовите на 240 студенти од факултетите кои подготвуваат одделенски наставници во Македонија за организацијата на наставниот процес покажа дека најголем број од студентите учат од прирачници или учебници кои се напишани од професорот што го држи тој предмет. Многу е мал процентот на оние студенти кои користат книги од други автори, особено литература на странски јазик (Miovska-Spaseva, S., Vocvarova, J., 2011, стр. 14-15).

## Заклучок

Последните реформи во основното и високото образование во Република Македонија имаа за цел да го унапредат квалитетот на образованието и да овозможат доближување на нашето образование до европските стандарди. Но, спроведените реформи доведоа до усложнување на ситуацијата во однос на градењето на професионалниот идентитет на одделенските наставници. Тоа се согледува во наведените, но и во други отворени прашања кои укажуваат на неусогласеноста меѓу законската регулатива, високообразовните институции кои го подготвуваат кадарот и непосредната воспитно-образовна практика. Затоа е неопходно да се направи внатрешна хармонизација на профилот која ќе се базира врз сеопфатна и темелна анализа на постојните состојби, како и врз продлабочено истражување на реформските трендови и нивните импликации во другите земји во регионот и пошироко. Секоја структурна промена на образовниот систем треба да подразбира интегрален и системски пристап, бидејќи само со усогласеност и координираност на интервенциите во различните сегменти можат да се избегнат избрзани, парцијални и неефикасни измени кои доведуваат до расчекор меѓу образовната политика и непосредната воспитно-образовна практика. Само врз таа основа, потоа, може да се постигне толку посакуваната компатибилност и компарабилност во меѓународни рамки.

## Користена литература

1. Benelux Bologna Secretariat (2009). Bologna beyond 2010 – Report on the development of the European Higher Education Area, Background Paper for the Bologna Follow-up Group. Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 April 2009. Retrieved February 18, 2014, from: [http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond\\_2010\\_report\\_FINAL.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond_2010_report_FINAL.pdf).
2. Council of the European Union (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union, C300, 6-9. Retrieved September, 3, 2013, from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:en:pdf>
3. European Commission (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Retrieved September, 17, 2013, from [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf)
4. Камберски, К. (ред.) (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија (развој, состојба и перспективи)*. Скопје: Филозофски факултет.
5. Кантарџиев, Р. (2002). *Историја на образованието и просветата во Македонија*. Скопје: Просветно дело.
6. Miovska-Spaseva, S., Vocvarova, J. (2011). ECTS and Conditions for Its Application in the Faculties of Education in the Republic of Macedonia. In Book of Proceedings of the VI International Balkan Congress for Education and Science: *Modern Society and Education*. Skopje: Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, 11-19.
7. Стојановски, Т., Чешларов, М. (уред.) (2007). *Концепција за деведесетгодишно основно воспитание и образование*. Скопје: Биро за развој на образованието.
8. Студиска програма за наставник за одделенска настава I и II циклус. Универзитет „Св. Климент Охридски“-Битола, Педагошки факултет-Битола. Retrieved September, 2, 2012, from: <http://www.pfbt.uklo.edu.mk/Studiska.U.doc>
9. Закон за изменување и дополнување на Законот за основно образование (2004). *Службен весник на Република Македонија*, 103.
10. Закон за изменување и дополнување на Законот за високото образование (2011). *Службен весник на Република Македонија*, 17.
11. Закон за основното образование (2008). *Службен весник на Република Македонија*, 103.
12. Закон за високото образование (2008). *Службен весник на Република Македонија*, 35.



# THE PROFESSIONAL IDENTITY OF CLASS TEACHERS SEEN THROUGH THE REFORMS IN PRIMARY AND HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

**Suzana Miovska-Spaseva**

*Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Faculty of Philosophy,*

*Department of Pedagogy, Republic of Macedonia*

*suzana@fzf.ukim.edu.mk*

UDK: 37.091.12-051(497.7)

## Abstract

The paper presents an analysis of the contemporary educational and professional identity of class teachers in Macedonia that is created by the recent reforms in primary and higher education. The main thesis is that the implementation of the nine-year elementary education and the Bologna reform has a direct impact on the education of class teachers and opens more questions relating to their education, competencies and status. Attention is mainly focused on the challenges that the initial education of class teachers is facing with. Several inconsistencies and mismatches are indicated and discussed, concerning diplomas and titles that students gain by completing the appropriate faculty, status and competences of the profiles who may work as class teachers, as well as institutional and program setting of the education of class teachers in Macedonia. The paper also provides a brief comparative overview of the education of class teachers before and after the implementation of the Bologna system of work, regarding the duration of the studies, the study program and the organization and realization of the teaching process at different faculties that prepare future class teachers.

**Keywords:** *Class teachers, Teacher education, Educational reform, Elementary education, Higher education.*

## Introduction

Teacher education in Macedonia during its almost seven-decade long tradition underwent significant changes. Starting from 1944/45, when an institutional system of training teachers for primary schools was established, the process of teachers' education has upwards trend of, in the first place, quantitative development, which is indicated by the length of the training process as well as by the educational level on which it is realized. This developmental process is especially evident with the teachers who work with students in the lower grades in primary schools, usually deemed *class teachers*. That way, from the first high-school educational institutions – the teachers' schools, which produce teachers in a four years' period, in the early 1960s a shift was made to two-year Higher Pedagogical Schools, later renamed Pedagogical Academies, which train teachers at college level. Then, by the transformation of Pedagogical Academies into Pedagogical Faculties, the training of class teachers rises to university level, whereby the length of the training was equaled to that of the teachers in the higher grades in primary schools (subject teachers) and in high schools<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> More information on the development of the educational system for teachers in Macedonia can be found in Камберски, 2000; and Кантарџиев, 2002.

The latest changes in the education of class teachers in the Republic of Macedonia make a shift from quantitative, external features of the development, to qualitative parameters: raising the quality of education and achieving its compatibility with the European standards. In the realization of these goals, the key are two system reforms that took place almost simultaneously: the implementation of Bologna reform in higher education and the introduction of nine years' primary education.

Bologna system of work introduced three cycles of studies and brought many changes in the organization, length and terminology of the studies: the "old" undergraduate studies were replaced with *first cycle* of studies (Bachelor degree), the two-year post-graduate studies gave place to the new one-year studies of *second cycle* (Master degree), and instead of mentored individual work on doctoral dissertation, three-year studies of *third cycle* were introduced (Doctor degree). Taking into account that by the foundation of the pedagogical faculties in 1995 the education of class teachers became integral part of the higher education in the country, these changes became obligatory also for the faculties that prepare them, where each of them created a system of curriculum and organizational solutions that reflect the own understanding of the European educational reforms.

Beside Bologna reform, which is a global European endeavour supposed to enable international transparency and academic and professional acknowledgement of teachers' qualifications (Benelux Bologna Secretariat, 2009), education of class teachers in Macedonia is subject to another, "internal", national reform, implemented immediately after the reform in higher education: extension of primary education length from eight to nine years (Стојановски & Чешларов, 2007). This reform led to decreasing the lower limit of compulsory schooling by inclusion of the last preschool year into the primary education. At the same time, this reform brought a new organizational setting of the primary education, as well as changes regarding the teaching staff who conduct the educational process.

Both reforms got legal framework by passing new laws for primary and secondary education, enacted the same year (Закон за високото образование, 2008; Закон за основното образование, 2008). The laws led to significant changes not only in the organization and realization of the both sub-systems, but also in the educational and professional status of the class teachers, those who, in fact, are a link between the two systems since they are a product of one of them and a main actor in the other. However, the implementation of the new legal regulations in the practice reveals identification of many imprecisions and discrepancies regarding diplomas and titles acquired by finishing the studies in the first cycle, the existing terminology in respect to the newly created situation which is a result of the implemented reforms, as well as the defining the profiles' status and their competences. In the following text we shall discuss some of these issues and dilemmas.

### **Reform challenges in the initial education of class teachers**

In the Republic of Macedonia there are five higher education institutions, which are integral part of four state universities, that prepare class teachers: the Pedagogical Faculties in Skopje and Bitola, the Faculty of Educational Sciences in Štip, the Faculties of Philosophy in Skopje and Tetovo. They all provide studies in the first and second cycle, some in the third too, with the first cycle giving the necessary qualifications for work

with students from first to fifth grade in the nine-year primary education. However, there are significant differences between these faculties regarding the organizational scheme, the programme offer and the profiles of the qualified personnel they produce.

Bologna reform and the recommendations of the European institutions for training teachers at higher education level (European Commission, 2005; Council of the European Union, 2007, C300/8), in Macedonia didn't bring any novelty in the education of class teachers, but instead they only confirmed the already established practice which since 1995 existed as a uniform model of four-year faculty education. However, it has to be mentioned that the legal regulations before the reforms in the higher and primary education allowed employment also of teachers with lower educational level, i.e. college education<sup>2</sup>

The new law for primary education prescribed as obligatory a faculty diploma for all the teachers working with students in the first five grades in primary schools (Закон за основното образование, 2008). However, taking into account that Bologna system allows flexibility regarding the organizational models of studying (4+1 or 3+2), also the faculties that prepare class teachers chose one of the two models that lead to different number of credits (240 or 180) for different profiles. According to the Law for Primary Education, in the Republic of Macedonia there are three profiles who are allowed to work with students from first to fifth grade: *class teacher*, *pedagogue* and *preschool teacher*, the last being allowed to work only with first-graders. The current situation in the initial education of class teachers in Macedonia is presented in the table given below.

**Table 1.** First cycle of studies for class teachers

Faculty	ECTS	Study duration	Diploma	Competent to work with
Pedagogical Faculty "St.Clement of Ohrid" UKIM-Skopje	240	4	Graduated professor of class teaching Graduated professor of preschool education	Grade 1-5 Grade 1
Pedagogical Faculty UKLO-Bitola	240	4	Teacher for class teaching Graduated preschool teacher	Grade 1-5 Grade 1

<sup>2</sup> In the period from 1995 to 2004, in then eight-year primary schools, as class teachers were allowed to work two profiles with completed 4-year university education: *teachers*, trained in the three pedagogical faculties in the country, and *pedagogues*, trained in the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Skopje. In the next three school years (2004/05–2006/07) a preparational year in the primary schools was introduced, where as teachers were allowed to work pedagogues, but also preschool teachers with two-year college education. With the goal of overcoming the differences in the initial preparation of the teachers working with children at the age of 6, preschool teachers were obliged by the law to acquire teacher's diploma (Закон за изменување и дополнување на Законот за основно образование, 2004). In 2007, by the integration of the preparational year into the 9-year primary education, faculty diploma became obligatory qualification for all the profiles working with first-grade students.

Faculty of educational sciences, UGD-Štip	240	4	Graduated professor of class teaching	Grade 1-5
	240 (180)	4 (3)	Graduated preschool teacher of preschool children	Grade 1
Institute of Pedagogy Faculty of Philosophy UKIM-Skopje	240	4	Graduated pedagogue	Grade 1-5
Institute of Pedagogy Faculty of Philosophy State University-Tetovo	240	4	Graduated professor of class teaching	Grade 1-5
			Graduated professor of preschool education	Grade 1
			Graduated pedagogue	Grade 1-5

The comparative analysis of the current situation in the five teachers' faculties enables identification of certain conditions that give rise to some issues and dilemmas which deserve broader elaboration.

### Diplomas and titles: terminological mishmash

Evident are various titles the students acquire after graduating from different faculties, which, in fact, have qualified them for the same job: teacher of first to fifth grade students (or first graders only) in primary schools. Namely, in their diplomas it can be stated either: *graduated professor of class teaching*, *teacher for class teaching*, *graduated pedagogue*, *graduated professor of preschool education*, or *graduated preschool teacher*. This situation is a result of inherited conditions that reflect the particular institution's tradition and the course of development in the process of training teaching staff in the country, but, at the same time, also of the changes made in the latest reforms in the primary and higher education. Together they create a complex and, sometimes, confused reality that is hard to be translated in European equivalents.

In the legal regulations the term *teacher of class teaching* is used, but in university diplomas this title can be found either in modified form, as *teacher for class teaching*, either as *professor of class teaching*. Both terms are successors of the term *učitelj*, the first and for a very long period of time the only name for the professional working in primary schools in Macedonia with children at the age from 7 to 10 years. This term was included in the name of the first secondary schools for educating teaching staff – the *teachers' schools (učiteljski skoli)* founded right after the liberation of Macedonia in 1944/1945; this was the main profile produced by the two-year Pedagogical Colleges and Pedagogical Academies which both replaced the teachers' schools, and in such form the term was kept for a period of time also by the four-year Pedagogical Faculties, until 2008; moreover, the name of one higher education institution for teachers also included the term *učitelj* (till 2001 the Pedagogical Faculty in Bitola bore the name Faculty for teachers and preschool teachers (Fakultet za učitelji i vospitivači)). Starting from the late 1990s this term ceased to be used in the official documents and was being replaced by the unified term *teacher (nastavnik)* for all the ranks of education. Gradually, the use of this term spread also in the spoken communication between the

students and their teacher, so the traditional address to the teacher was replaced with *teacher*, too. However, the term *učitel* can still be found in some textbooks for the lower grades in primary schools.

On the other hand, the diploma of *professor of class teaching/professor of preschool education*, more recently introduced by the Faculty of Pedagogy in Skopje and, following its example, the Faculty of Philosophy in Tetovo, probably is a reflection of the same idea, but in a much more accentuated way, which also led to substitution of the term *učitel* with the term *teacher (nastavnik)*: elimination of the traditionally different status of the teachers who work with children of different age, which was expressed with different names: *preschool teacher (vospitivač)* in preschool institutions, *učitel* in the lower grades in primary schools, *teacher* in the higher grades in primary schools, and *professor* in secondary schools. Though it is more than necessary to stress their equal importance, even the priority of the teacher who works with younger children compared to the other teachers, nevertheless, the use of the term *professor of class teaching*, and especially *professor of preschool education* does not achieve that goal since it is an artificial creation which does not correspond either to our educational tradition and practice, either to the modern European experiences and practices.

The variety is especially wide in the titles of the professionals who work with first-grade students, since the already mentioned variants in the name of class teachers are complemented by *pedagogue* and, with the introduction of nine-year primary schools, *professor of preschool education* and *graduated preschool teacher*, all of them in the legal provisions denoted as *teacher for preschool education* (Закон за основното образование, 2008, art. 42/2). Preschool teachers, teachers and professors are, in fact, same profiles, with same qualifications, but with different denominations. These circumstances clearly indicate the lack of harmonization between teachers' faculties, as well as between teachers' education and the legal framework it is based on.

On the other hand, the question arises about the suitability of the current terminology to the newly created circumstances that are a result of the reforms conducted. For example, the term *class teacher* is a legacy from the former concept of eight-year primary school which in organizational respect was divided in two cycles: class teaching (1<sup>st</sup>–4<sup>th</sup> grade) and subject teaching (5<sup>th</sup>–8<sup>th</sup> grade). However, this denomination does not correspond to the current organizational structure of the reformed primary education. In fact, the nine-year primary school is organized in three educational periods (1<sup>st</sup>–3<sup>rd</sup> grade, 4<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> grade, 7<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grade), and none of them can completely be equalized to the class teaching, though in the study programmes of some faculties it is stated that class teachers have the competences for work in the first two cycles (Студиска програма за наставник за одделенска настава I и II циклус, Педагошки факултет-Битола). Actually, old terms are retained for situations that don't correspond to them. Therefore, it is of exceptional importance terminological distinctions and clarifications to be made, the initial education of the teachers to be adjusted to the new concept of primary schools, and the diplomas the graduates get from teachers' faculties to be harmonized.

### **Status and competences of the profiles: inconclusiveness and overlap**

The new concept of nine-year primary education, among else, led to redistribution of the teaching personnel: the preschool teachers from preschool institutions were

allowed to work with first-grade students, and class teachers “got” younger children from first grade. These changes gave rise to many questions and dilemmas regarding their status and competences as well as the quality of the work they do:

- The affiliation of preschool teachers is not specified, for they "sit on two chairs", being differently paid, with different status and in the jurisdiction of different ministries (the Ministry of Labour and Social Policy and the Ministry of Education and Science), which way the preschool and the school teachers' communities remain separate entities. By tradition, preschool institutions in Macedonia are in the competence of the Ministry of Labour and Social Policy, since initially their function was perceived as taking care of little children. But, with regard to the educational character of the work preschool institutions and the preschool teachers perform nowadays, it is necessary all the institutions and experts' profiles performing educational activities to be integrated in a single educational system;
- Given the fact that preschool teachers are allowed to work only with first-graders, every school year they welcome another generation of six years old children. As a result, providing equal schooling conditions was called into question, since those children who work with the same teacher in a period of five years are, of course, in advantage compared to those who must change their teacher after finishing first grade. Taking into account the developmental characteristics and the needs of the first-grade students, it is of great importance to reconsider the role of preschool teachers in the primary schools and their initial education, and to provide equal treatment of the children in the lower grades in primary schools;
- Until 2007, different faculties were training class teachers who would work with children at the age from 7 to 10 years, while the children of preschool age, i.e. up to 6 years old, were in the competences of the preschool teachers. With the introduction of nine-year primary education, class teachers "encroached" the domain of preschool teachers' work. However, with the exception of their initial concern about not having the appropriate qualifications for work with younger children and the individual initiatives for taking additional exams for securing wider qualifications, class teachers were unconditionally allowed to work with first-graders. The legislator took no steps concerning this issue, nor the teachers' faculties made significant changes in the *суды* and subject programmes: the going-to-school age was simply moved by one year earlier.

### **Institutional setting: surplus of profiles**

For such a small country as the Republic of Macedonia is, there is a large educational offer of various accredited programmes for training future class teachers. The five teachers' faculties produce different profiles which reflect the specifics of their own educational traditions.

The two pedagogical faculties in Skopje and Bitola, as well as the Faculty of Educational Sciences in Štip (recently this one too renamed as Pedagogical Faculty) share a common history: all the three are successors of the two-year pedagogical

academies which trained both class and subject teachers, which is a reflection of the strives for providing uniform education for all the profiles of teachers carrying out the curriculums in the eight-year primary schools, as well as for raising the educational level of the then teachers, from high-school to university level. In 1982 they retained only the education of class teachers and preschool teachers, and, more that one decade later, this has been transferred to their successors – the pedagogical faculties. In fact, pedagogical faculties have two basic characteristics which mark their institutional development: extension of the length of the educational process for class teachers and preschool teachers, and retaining the practical orientation of the studies.

Unlike them, the Institute of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Skopje, since its foundation in the People's Republic of Macedonia in 1946, has been providing 4-year university education for a wider profile – pedagogue, which may work both as a class teacher and as a preschool teacher. Therefrom, in comparison to pedagogical faculties, the Institute of Pedagogy has mainly academic character and focuses on both teaching and scientific research work, which is testified by the early organization of post-graduate and doctoral studies.

The youngest university-level educational institution for training teachers, the Faculty of Philosophy in Tetovo, produces all the three profiles by offering three different study programmes: class teaching, preschool education and professional pedagogy. The same integral approach was followed by the Faculty of Educational Sciences in Štip which, beside the programmes for class teaching and preschool education, in the school year 2012/2013 introduced a new study programme in pedagogy.

Taking into account that Macedonia is a small educational area with a significant number of unemployed class teachers for what reason a continuous reduction of the number of new students is done at all the five faculties, the simultaneous existence of different profiles and, especially, their further multiplication, as well as the incompatibility of the current faculty curriculums, point out the need of revision of the institutional and programme settings of class teachers' education and of defining their competences.

### **Education of class teachers before and after Bologna reform**

If a comparison is done of the initial education of class teachers before and after Bologna reform, it becomes evident that with the introduction of the European Credit Transfer System no significant changes were made regarding the length and organization of the studies: the most faculties retained the existing four-year studies which were simply transformed into 240 ECTS. The only exception was the Faculty of Educational Sciences in Štip which up to the school year 2011/2012 was offering three-year studies (180 ECTS) for preschool education. The law allowed employment of preschool teachers with different length of studies (240 or 180 ECTS), thus creating unfair competition between teachers' faculties, and sometimes, unequal chances for employment of graduated students. Probably just because of these faults, the Faculty of Educational Sciences abandoned the three-year model and brought back the education of preschool teachers to the pre-Bologna four-year length.

Much bigger changes were made in the study programmes of the teachers' faculties, being revised several times in the last ten years as a result of the current changes in the legal framework and, consequently, of the demands of the university

managements. Such frequent changes in the programmes<sup>3</sup> led to organizational problems in the realization of the teaching process that is carried out following several study programmes simultaneously: same subjects with different status (compulsory/optional) and different fund of lessons, different groups of students (from various institutes/departments and/or faculties) studying the same subject. The revision of study programmes raises other issues as well, which are of exceptional importance for providing quality initial education of class teachers:

- ♦ The traditional disciplinary approach in the studies was replaced by modular. This means that the many-semester subjects were converted into one-semester courses, which way the very comprehensive educational material was reduced to a limited number of lessons the knowledge of whose is usually checked using tests. The students learn only to be able to pass the tests or the exams; their interest for more information, individual research, critical and autonomous thinking, are very rare phenomena. Especially when choosing the optional subjects, the students go on the information they get from the previous generations on the volume of the material and the ease for passing the exam;
- ♦ The majority of the students learn from textbooks, manuals and materials provided to them by the respective teachers in charge of the subject in question<sup>4</sup>. In the recent years there is a significant increase in the number of issued publications by the teaching personnel from teachers' faculties, but, in this case the quantity does not necessarily mean quality, since the publications don't always meet the standards for quality textbooks or manuals;
- ♦ The European Credit Transfer System is implemented mainly as a mechanical approach for converting the fund of lessons for particular school subjects into credits, not as a comprehensive estimate of the students' workload.

The implementation of the most recently revised curriculums of the faculties that produce class teachers began in the past school year, and they are mainly related to the legally prescribed proportion between the compulsory subjects, the optional subjects from the faculty's list and the optional subjects from the university's list (Закон за изменување и дополнување на Законот за високото образование, 2011, art. 8), as well as to the organization and implementation of the compulsory teaching practice for the students in all the school years. Though the initial experiences give rise to some dilemmas, in example – about the feasibility of the concept of optional subjects, having in mind the significantly increased number of optional subjects offered to the students from various programmes, the different foreknowledge of the students in particular

---

<sup>3</sup> The Institute of Pedagogy has revised its study programme three times since the introduction of the Bologna system of work at the Faculty of Philosophy in Skopje in the school year 2004/05. The most recent changes were made and implemented in the work with the students enrolled in the academic year 2013/14.

<sup>4</sup> One recent research of the opinions and the attitudes of 240 students from the faculties that train class teachers in Macedonia, on the organization of the educational process, showed that the majority of the students learn from manuals or textbooks written by the professor in charge of the respective subject. The percentage of those who use books written by other authors is very small, especially regarding literature in foreign languages (Miovska-Spaseva, S., Bočvarova, J., 2011, p. 14-15).

subjects, as well as the large number of students with whom the teachers work, it is anyway too early to answer the question whether and how the latest changes in the legal framework and, on these bases, the changed curriculums, are going to enable realization of the desired goals and improvement of the quality in class teachers' education.

### **Conclusion**

The latest reforms in the primary and higher education in the Republic of Macedonia have the goal of improving the quality of the education and to enable the educational system to draw near to European standards. However, they led to the creation of a more complex situation regarding the professional identity of class teachers. This is perceived in the already mentioned and in other open issues which point out the disharmony between the legal framework, the higher education institutions producing teaching personnel and the educational practice. Therefore, it is necessary an internal harmonization of the profiles to be done based on a comprehensive and thorough analysis of the current state of affairs, as well as on in-depth research of reform trends and their implications in other countries in the region and wider. Every structural change in the educational system ought to involve integral and systematic approach, for by harmonization and coordination of the interventions in various segments it is possible to avoid hasty, partial and inefficient changes leading to discrepancy between the educational policy and the educational practice. Only on this basis, then, the so much desired compatibility and comparability in international context can be achieved.

## References

1. Benelux Bologna Secretariat (2009). Bologna beyond 2010 – Report on the development of the European Higher Education Area, Background Paper for the Bologna Follow-up Group. Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 April 2009. Retrieved February 18, 2014, from: [http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond\\_2010\\_report\\_FINAL.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond_2010_report_FINAL.pdf).
2. Council of the European Union (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union, C300, 6-9. Retrieved September, 3, 2013, from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:en:pdf>
3. European Commission (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Retrieved September, 17, 2013, from [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf)
4. Камберски, К. (ред.) (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија (развој, состојби и перспективи)*. Скопје: Филозофски факултет.
5. Кантарциев, Р. (2002). *Историја на образованието и просветата во Македонија*. Скопје: Просветно дело.
6. Miovska-Spaseva, S., Vocvarova, J. (2011). ECTS and Conditions for Its Application in the Faculties of Education in the Republic of Macedonia. In Book of Proceedings of the VI International Balkan Congress for Education and Science: *Modern Society and Education*. Skopje: Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, 11-19.
7. Стојановски, Т., Чешларов, М. (уред.) (2007). *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. Скопје: Биро за развој на образованието.
8. Студиска програма за наставник за одделенска настава I и II циклус. Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола, Педагошки факултет-Битола. Retrieved September, 2, 2012, from: <http://www.pfbt.uklo.edu.mk/Studiska.U.doc>
9. Закон за изменување и дополнување на Законот за основно образование (2004). *Службен весник на Република Македонија*, 103.
10. Закон за изменување и дополнување на Законот за високото образование (2011). *Службен весник на Република Македонија*, 17.
11. Закон за основното образование (2008). *Службен весник на Република Македонија*, 103.
12. Закон за високото образование (2008). *Службен весник на Република Македонија*, 35.

## МОБИЛНОСТА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО – КОНЦЕПТ ЗА ЗАЈАКНУВАЊЕ НА ОБРАЗОВНИТЕ КАПАЦИТЕТИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

**Марија Тофовиќ-Камилова**

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје,  
Институт за педагогика, Република Македонија  
marijatof@fzf.ukim.edu.mk

**Елизабета Томевска-Илиевска**

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје,  
Институт за педагогика, Република Македонија  
beti@fzf.ukim.edu.mk

**Дарко Димитров**

Национална Агенција за европски образовни програми и мобилност,  
Скопје, Р. Македонија,  
d.dimitrov@na.org.mk

УДК: 37.014.5(497.7)“2007/2013“

### Апстракт

Во трудот се третира една интересна, современа и недоволно проучувана појава во македонскиот образовен систем. Станува збор за систематски и организирани практики, со релативно посовремен датум, со кои во најгенерални рамки нашето образование во ôд се приближува кон европскиот образовен простор.

Во трудот се дава своевиден пресек на образовните определби од ваков карактер кои се реализирале во периодот од 2007 до 2013 година. Притоа евидентно е дека воведувањето и имплементацијата на многубројни Европски програми и иницијативи се насочени кон осовременување на македонскиот образовен систем, следење на современите развојни тенденции во образованието во Европа и подигнување на квалитетот на личниот и професионален развој на поединецот, како и зајакнување на институционалните капацитети во сферата на образовните политики. Искуствата од спроведувањето на овие програми ќе резултираат со унапредување на образовните политики и развој на нови образовни стратегии во Република Македонија.

**Клучни зборови:** образовна мобилност, Европски образовни програми, образовна политика, образовни капацитети

Образованието е основа за социјална трансформација на општеството. Тоа е своевиден двигател на демократизацијата и развојот на граѓанското општество. Непобитно е неговото влијание врз економскиот развој, мобилноста на работната сила, како и можноста за интеграција во меѓународните економски текови. Европските програми за образование и обука имаат тенденција за унапредување на образованието, кое ќе ја зајакне одржливоста на економскиот развој. Крајната придобивка е ефектуирање на процесот за креирање повеќе и подобри работни

места и поголема социјална кохезија, односно ќе води кон општество базирано на знаење.

Мобилноста на корисниците на програмите овозможува размена на искуства и знаења, добри практики, стекнување на нови знаења и развивање на вештини. Мобилноста - третирана како современа потреба подразбира широка отвореност за комуникација и креирање на мрежи на европско ниво во насока на унапредување на општествата. Сето ова ќе придонесе за создавање на курентна работна сила во Република Македонија. Учеството на Република Македонија во образовните програми на Европската унија претставува значајна поддршка на евроинтеграциските процеси и ја отсликува македонската перспектива кон ЕУ.

Националната агенција за европски образовни програми и мобилноста е во функција на унапредување на македонскиот образовен систем, промовирање на активно граѓанство на младите, создавање на подобри можности за сите и подигнување на квалитетот на животот. Агенцијата имплементира Европски програми и иницијативи во сферата на образованието, кои водат кон зајакнување на личниот, професионалниот и институционалниот развој. Организираното и систематско партиципирање во обуките и проектите водат кон излези кои се клучни за трансформацијата на македонскиот образовен систем.

Ставена во образовен контекст, мобилноста подразбира минување на одреден временски период во друга земја за студирање, стекнување на работно искуство и секаков вид на учење - настава или активност за обука, како и административна активност, соодветно поддржана со подготвителни курсеви или курсеви за усовршување на јазикот на земјата домаќин или на работниот јазик.

Европските политики во образованието се темелат на повеќе стратешки документи, кои ги носи Советот на Европската унија. Како значаен клучен документ од доменот на Европските политики за образование, претставува работната програма „Образование и обука 2010“, која во контекст на Лисабонската стратегија првпат воспоставува солидна рамка за европска соработка на полето на образованието и обуката.

Копенхашкиот процес и иницијативите во контекст на Болоњскиот процес доведоа до остварување на значителен напредок во поддршка на националните реформи на доживотно учење, модернизација на високото образование и развој на заеднички европски инструменти кои промовираат квалитет, транспарентност и мобилност.

Европската унија со цел да ја оствари амбицијата да стане најконкурентна и најдинамична економија во светот, ја усвои и новата стратешка рамка за европска соработка во образованието и обуката, којашто претставува надградба на работната програма „Образование и обука 2010“.

„Образование и обука 2020“, опфаќа заеднички стратешки цели на Унијата вклучувајќи и сет на принципи за остварување на овие цели. Таа содржи и заеднички работни методи со определени приоритетни сфери за секој периодичен работен циклус.

Новата стратешка рамка за европска соработка во образованието и обуката „Образование и обука 2020“, особено се фокусира на четири стратешки цели:

- ♦ доживотното учење и мобилност да станат реалност;
- ♦ подобрување на квалитетот и ефикасноста на образованието и обуката;

- ♦ промовирање на рамноправност, социјална кохезија и активно граѓанство;
- ♦ зајакнување на креативноста и иновацијата, вклучувајќи претприемништво на сите нивоа на образование и обука“.

Врз основа на клучните документи, генералните цели и стратешките цели содржани во нив, Европската унија во 2006 година создава програма на заедницата во областа на доживотното учење – Lifelong Learning Programme.

Во периодот од 2007 до крајот на 2013 година водечка програма на Европската унија во областа на образованието и обуката е програмата *Доживотно учење*, која се имплементира од страна на Европската комисија. На национално ниво управувањето со оваа програма е доделено на Национални агенции коишто се формираат во земјите учеснички.

Станува збор за програма која интегрира повеќе иницијативи за образование и обука. Програмата *Доживотно учење* е поделена на четири секторски програми и четири трансверзални програми. Во однос на структурата, програмата *Доживотно учење* содржи таканаречени секторски потпрограми, кои се фокусирани на различни системи на образование: *Комениус* за училишта; *Еразмус* за високо образование; *Леонардо да Винчи* за стручно образование и обука и *Грундвиџ* за образование за возрасни.

Генерална цел на програмата *Доживотно учење* е да се поттикне меѓусебната размена, соработка и мобилност помеѓу системите за образование и обука за да претставуваат референца за светски квалитет. Од неа произлегуваат и следните конкретни цели: придонесување во развојот на квалитетно доживотно учење и промовирање високи остварувања, иновативност и европска димензија во системите и практиките на терен; поддршка во реализацијата на Европската област за доживотно учење; зајакнување на квалитетот, атрактивноста и пристапноста на можностите за доживотно учење, кои се на располагање во земјите-членки; зголемување на ефикасноста на доживотното учење за социјалната кохезија, активното граѓанство, меѓукултурниот дијалог, родовата рамноправност и личната исполнетост; промоција на креативност, конкурентност, можности за вработување и развој на претприемачки дух; зголемена партиципација во доживотното учење, вклучувајќи ги и ранливите групи; поддршка и развој на иновациски содржини базирани на ИКТ, услуги, педагогија и практики за доживотно учење; ефектуирање на резултатите, иновациските продукти и процесите, како и да се разменуваат добри практики во полето кое е опфатено со Програмата за доживотно учење за да се подобри квалитетот на образованието и обученоста.

Програмата *Доживотно учење* условува поседување основни вештини, како: подготвеност да се учествува и да се продолжи со процесот на учење и да се организира личен образовен просперитет. Основните вештини од типот на доописменување и ИКТ вештини се потребни со цел учество, добивање и асимилирање на новото знаење и вештини. Јазичните вештини и мултикултурниот концепт стануваат се поважни на европскиот пазар на труд и во европското општество составено од различни традиции и култури. Училишното образование се соочува со предизвикот да ги обезбеди овие основни вештини и да им овозможи на младите добар почеток во кариерата на доживотно учење. Секторската програма *Комениус* излегува во пресрет на образовните потреби на учениците, наставниците и другиот воспитно-образовен кадар во предучилишното, основното и средното општо образование во

Европа. Таа ги поддржува наставниците и ги подготвува младите луѓе да бидат компетентни да започнат живот полн со можности за развивање, учење и растење.

Целната насоченост на *Комениус* дава можности за зајакнување на образовните капацитети во Република Македонија, меѓу другото и преку процесот на мобилноста на релевантните субјекти. Придобивката од ова се согледува преку зајакнување и зголемување на бројот на партнерства помеѓу училиштата од земји-членки, со најмалку три милиони ученици кои учествуваат во заеднички образовни активности до 2013 година, со подобрување на квалитетот и европската димензија во образовниот процес, како и преку осовременување на педагошките пристапи и менаџментот на училиштата. Приоритетните полиња на програмата *Комениус* се фокусираат на мотивацијата за учење и осовременување на методите за учење, подобрување на процесот на учење на јазици, зголемување/подобрување на писменоста, презентирање на науката како атрактивно поле, поддршка на претприемништвото, поддршка на креативноста и иновацијата. Од посебен интерес на Програмата се дигиталните едукативни содржини и сервиси, менаџментот на училиштата, насочувањето кон социо-економски предизвици и намалување на бројот на лица кои предвремено го напуштаат образовниот процес, учество во спортски активности, учење во разнообразни групи на ученици и поттикнување на раното учење.

Низ програмата *Комениус* се реализираат активности кои промовираат мобилност на релевантни субјекти од целните групи. Активностите поврзани со колегите и образовните институции од другите европски земји даваат можности за одржливост и зајакнување на образовните капацитети преку креирање на поголеми проекти како одговор на нивните заеднички потреби. За таа цел во Р. Македонија се спроведени акциите: Подготвителни посети и Обука на работно место.

Програмата *Леонардо да Винчи* овозможува соработка во полето на стручното образование и обука. Основни цели на *Леонардо да Винчи* се првенствено овозможување на организациите кои се поврзани со стручното образование и обука да соработуваат со европски партнери, да вршат размена на најдобрите практики, да ја зголемат стручноста на нивниот кадар, ученици, вработени итн. Затоа и ги поддржува напорите да се направи стручното образование поприлично за младите луѓе.

Стручното образование и обука претставува дел од образовниот систем кој обезбедува индивидуален развој на личноста преку стекнување знаења и развивање компетенции кои се неопходни за вклучување на пазарот на трудот или за продолжување на образованието. Во суштина, стручното образование и обука ги подобрува способностите за вработување и го помага учењето низ животот, обезбедувајќи вештини и знаење за работа.

Акциите на оваа Програма го отвораат процесот за вработување на учесниците на интернационално ниво, во сè повеќе поврзаниот свет каде што „мобилноста, флексибилноста, јазичните способности и интернационалното искуство“ можат да им помогнат на оние кои бараат вработување на пазарот на трудот. Целната поставеност на Програмата овозможува поддршка на учесниците во обука и во понатамошна обука и употреба на знаењето, а со тоа стекнатите способности и квалификации да го поддржат личниот развој. Како наредна општа цел се издвојува можноста за подобрување на квалитетот и поддршка на иновациите во стручното образование и обука во институциите. Сето тоа ја засилува атрактивноста на

стручното образование и обука, мобилноста на вработените, професионалците, учениците и да ја поддржи мобилноста на практикантите (стажанти), што впрочем е трета значајна програмска цел. Како посебно значајна оперативна цел на *Леонардо да Винчи* се издвојува поддршката на транспарентноста и признавањето на квалификациите и знаењата, вклучувајќи ги и оние кои се здобиени преку неформално и информално учење. Секоја јавна и приватна организација, која е вклучена во стручното образование и обука и која е легално регистрирана, може да аплицира за грант за Подготвителна посета и Мобилност во една од државите-учеснички.

Во Република Македонија во рамките на оваа програма се реализираат следните акции:

- Подготвителни посети;
- Почетна стручна обука;
- Лица на пазарот на трудот и
- Професионалци во стручно образование и обука.

*Леонардо да Винчи* мобилноста е фокусирана на растот на квалитетот и значењето на Стручното образование и обука (ВЕТ) низ Европа. Ова претставува одлична можност за организациите вклучени во ВЕТ да изградат Европски партнерства, да ја зголемат стручноста на своите вработени и да развијат вештини кај учениците.

Постапката за мобилност има цел да ја подобри способноста на работната сила во Македонија преку низа проектни активности. Преку мобилноста на практиканти или луѓе на пазарот на трудот во друга европска земја на работна позиција, се овозможува да стекнат реално искуство и способности при вработувањето. ВЕТ-професионалците исто така можат да учествуваат во привремени престои со цел да учат од нивните колеги во други европски земји, а потоа во својата земја да ги пренесат новостекнатите искуства.

„Програмата *Еразмус*, промовирана од страна на Европската комисија во 1987 година, се дефинира како програма која ја поттикнува мобилноста на студентите и на наставните кадри и Европската соработка, вклучувајќи високообразовни институции и други клучни актери во економијата базирана на знаење. Од 2007 година програмата *Еразмус* е вклучена во програмата *Доживотно учење* на Европската комисија. Учеството во програмата *Еразмус* подразбира исполнување на низа критериуми. Најважните критериуми се отворање на Национална агенција која ќе биде одговорна за децентрализирано управување со програмата на национално ниво, како и отворање на *Еразмус*-канцеларии на универзитетско ниво. Понатаму за да можат да користат средства од *Еразмус*, заинтересираните високообразовни институции од Р. Македонија треба да аплицираат и да станат носители на *Еразмус* универзитетска повелба“.

Потпрограмата *Еразмус* овозможува различни можности за образование, обука, настава, меѓународна соработка и развој на меѓународни проекти и иницијативи. Целта на програмата е да промовира меѓународна соработка на лица и да ја зголеми соработката помеѓу различните институции вклучени во високото образование во Европа.

Акции на програмата *Еразмус* кои ги имплементираат Националните агенции се: мобилност на студенти - *Еразмус* како европска програма за соработка во полето на високото образование овозможува студентите да поминат дел од нивните студии или практична работа во некоја од земјите кои учествуваат во Програмата (мобилност од Р. Македонија може да се оствари единствено кон некоја од земјите-членки на Европската унија); мобилност на наставен кадар - програмата *Еразмус* за наставниот кадар од високообразовните институции дава можност за наставен ангажман во *Еразмус* партнерска институција.

Секторската програма *Грундвиг* обработува теми од областа на општото образование за возрасни. Восогласност со актуелните случувања, потребите за учење, демографските трендови и социо-економските услови во Европа, потпрограмата своето поле на дејствување го насочува кон: подобрување на позицијата на пазарот на трудот (нови квалификации за нови работни места и нови квалификации за старите работни места) и квалитетно исполнување на слободното време и активно стареење. Остварувањето на програмската мисија се остварува преку поттикнување на мобилноста и соработката во областа на образованието за возрасни во цела Европа, преку поддршка на лицата од чувствителни и маргинализирани социјални групи, постари лица и тие кои предвремено го напуштиле образованието. Поддршката за развојот на иновациски практики и нивен трансфер, развојот на иновациски ИКТ-содржини, услуги, педагошки методи и практика за доживотно учење, се исто така основни програмски приоритети. Целни групи се сите субјекти и институции чии потреби кореспондираат со содржините и активностите на програмата.

Република Македонија развива национална политика во областа на образованието и обуката. Еден од приоритетите е интензивирањето на образовната мобилност со сето значење кое го има во однос на компатибилноста со современите европски образовни трендови и приклучување кон европскиот образовен простор.

На национално ниво политиките во образованието се темелат на стратешки документи кои имаат за цел да ги постават правците по кои треба да се движи образовниот систем и образовните политики. Националната програма за развој на образованието 2005 – 2015 година е насочена кон ефикасни интервенции во следните стратешки области: образование за сите – обезбедување на образовна рамноправност, унапредување на културата на живеење, зголемување на социјалната партиципација, зголемување на образовната, културната и економската компетентност на македонското општество, како и засилување и унапредување на меѓународната соработка и управување со промените. Европската димензија и потребата од мобилност се вградува и во Националната стратегија за стручно образование и обука во контекст на Доживотното учење 2013-2020 година.

Доколку се анализираат основните цели на стратешките документи за образование и обука на Република Македонија, се маркира дека нивните определби во голема мера се компатибилни со целите на европските политики, но и со програмата за Доживотно учење 2007-2013 година.

Оттука произлегува констатацијата дека зајакнувањето на образовните капацитети во Република Македонија во голем степен е условено од користењето на европските програми за образование и обука, Доживотно учење и консеквентно новата програма за образование, обука, млади и спорт програмата *Еразмус* плус 2014-2020.

## Користена литература

1. Aspin, D.N., Chapman, J.D. (2007) Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes, Springer, America.
  2. Communication from the Commission - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality - Brussels, 21.11.2001, COM(2001) 678 final.
  3. DECISION No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning.
  4. Dominic, O. (2011) Mapping Mobility in European Higher Education, DAAD, Germany.
  5. Извештај за напредокот на Република Македонија за 2013 година.
  6. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing countries, World Bank report 2003.
  7. Матрица на цели и активности, Поглавје 3.26 - Образование и култура, Национална програма за усвојување на правото на Европската унија, Ревизија 2014, (2013) Скопје: Влада на Република Македонија, Секретаријат за европски прашања.
  8. Националната стратегија за стручно образование и обука во контекст на доживотното учење 2013-2020 година. (2013) Скопје: Министерството за образование и наука, Подготвена со поддршка на Европската фондација за обука (ETF).
  9. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005 – 2015, (2005) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
  10. Национална програма за усвојување на правото на Европската унија, Ревизија 2014 – 2016, (2013) Скопје: Влада на Република Македонија, Секретаријат за Европски прашања.
  11. Óhidy, A.(2008) Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe, VS Research, Germany.
  12. Програма Доживотно учење, Водич за национални агенции,(2010), Интернет документ.
  13. Службен весник на Европската унија 2009/ц119/02 (ET2020)
  14. Toman, N., Osborne, M., Houston, M. (2007) The Pedagogy of Lifelong Learning: Understanding Effective Teaching and learning in diverse contexts, Routledge
- [http://eacea.ec.europa.eu/llp/about\\_llp/about\\_llp\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo\\_da\\_vinci\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/results\\_projects/statistics\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/results_projects/statistics_en.php)  
[http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)  
[http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm)  
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>  
[www.na.org.mk](http://www.na.org.mk)



## MOBILITY IN EDUCATION – CONCEPT FOR STRENGTHENING THE EDUCATIONAL CAPACITIES IN REPUBLIC OF MACEDONIA

**Marija Tofovikj-Kjamilova**

*Ss. Cyril and Methodius University Skopje, R. Macedonia, Faculty of Philosophy,  
Institute of Pedagogy  
marijatof@fzf.ukim.edu.mk*

**Elizabeta Tomevska-Ilievska**

*Ss. Cyril and Methodius University Skopje, R. Macedonia, Faculty of Philosophy,  
Institute of Pedagogy  
beti@fzf.ukim.edu.mk*

**Darko Dimitrov**

*National Agency for European Educational Programmes and Mobility,  
Skopje, R. Macedonia,  
d.dimitrov@na.org.mk*

UDK: 37.014.5(497.7)“2007/2013“

### Abstract

This scientific paper is treating an interesting, contemporary and less studied emergence in the Macedonian educational system. The content describes systematic and organized practices that are relatively recent which in most general frames our current education is aligning with the European educational area.

This paper provides an overview of the educational commitments of such character that have been conducted in the period from 2007 till 2013. It is noticeable that introduction and implementation of numerous European programmes and initiatives are focused towards modernization of the Macedonian educational system, following the contemporary developments and tendencies of the education in Europe and raising the quality of personal and professional development of the individuals, as well as strengthening of the institutional capacities in the field of educational policy. Gained knowledge and experience from the implementation of these programmes has already resulted and will contribute to a further advancement of the educational policies as well as development of new educational strategies in Republic of Macedonia.

**Keywords:** *educational mobility, European educational programmes, educational policy, educational capacities*

Education is the basis for social transformation of the society. It is the driving force of democratization and development of the civil society. The influence of education towards the economic development, mobility of labor as well as integration in the international economic flows is incontrovertible. The European programmes for education and training have a tendency towards enrichment of the education which will enhance the sustainability of the economic development. The end benefit is the effectuation of the process for creation of new and improved job opportunities and stronger social cohesion, a society based on knowledge.

Mobility of the users of the programmes gives an opportunity for exchange of experiences, knowledge and good practices as well as acquiring new knowledge and development of new skills. The mobility itself treated as a contemporary need, understands wide openness for communication and creation of networks on European level in direction of development of the societies. This should contribute the creation of a competitive work force in Republic of Macedonia. The participation of Republic of Macedonia in the educational programmes of the European Union gives a significant support to the integration processes and gives a clear view of the Macedonian EU-perspective.

The National agency for European educational programmes and mobility main aims are to contribute towards enchantment of the Macedonian educational system, promotion of active citizenship of the young people, creation of better opportunities and raising the quality of life. The Agency implements European programmes and initiatives in the field of education that leads towards strengthening the personal, professional and institutional development. The organized and systematic participation in the trainings and projects leads to outputs that are the key for transformation of the Macedonian educational system.

If we look the mobility in its educational context it understands spending a certain period of time in another country for the purpose of education, acquiring work experience, and any other kind of learning – instruction or training activity supported by preparatory courses or language courses of the host country or the language of instruction.

The European policy for education is based on several strategic documents which are adopted by the Council of the European Union. One of the most significant documents in the realm of European policy for education is the “Education and training 2010” Work programme, where a solid framework for European cooperation in the field of education and training is established on the basis of the Lisbon strategy.

The Copenhagen process and the initiatives in the context of the Bologna process lead to a significant progress in support of the national reforms for lifelong learning, modernization of the higher education and development of common European instruments which promote quality, transparency and mobility.

The European union aims to fulfill the ambition of becoming the most competitive and most dynamic economy in the world and has adopted the new strategic framework for European cooperation in the field of education and training which should represent an upgrade of the Work programme “Education and training 2010”.

“Education and training 2020” is consisted of mutual strategic aims of the Union including a set of principles for achievement of these aims. It contains common working methods with designated priorities for every periodic cycle.

The new strategic frame for European cooperation in the field of education and training “Education and training 2020” is focused on four strategic aims:

- ♦ making lifelong learning and mobility a reality;
- ♦ improving the quality and efficiency of education and training;
- ♦ promoting equity, social cohesion and active citizenship;
- ♦ Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

On the basis of the key documents, the general aims and the strategic aims contained, the European Union in 2006 creates the community programme in the field of lifelong learning -Lifelong Learning Programme.

In the period from 2007 till 2013 the flagship programme of the European Union in the field of education and training was Lifelong learning programme which was implemented by the European Commission. On national level implementation this programme was entrusted to the National agencies formed by the member countries for this purpose.

This programme (Lifelong learning programme) integrates several initiatives in the field of education and training. Lifelong learning programme is comprised of four sectorial programmes and four transversal programmes. In regards to the programme structure it is consisted of so called sectorial programmes which are focused on different systems of education: Comenius for schools; Erasmus for higher education; Leonardo da Vinci for vocational education and training as well as Grundtvig for adult education.

The general aim of the Lifelong learning programme is to develop and foster interchange, cooperation and mobility, so that education and training systems become a world quality reference. Out of the general aim several specific objectives are determined: contribution to the development of quality lifelong learning and promotion of high performance, innovation and the European dimension in systems and practices; support the realisation of a European area of lifelong learning; help improve the quality, attractiveness and accessibility of the opportunities for lifelong learning which are on disposal of the member states; reinforce their contribution to social cohesion, active citizenship, intercultural dialogue, gender equality and personal fulfillment; help promote creativity, competitiveness, employability and the growth of an entrepreneurial spirit; contribute to increased participation in lifelong learning by people of all ages, including those with special needs and disadvantaged groups; support the development of ICT-based resources, pedagogics and practices of Lifelong learning; improve their quality by encouraging the best use of results, innovative products and processes, as well as the exchange of good practice in the field which is covered by the Lifelong learning programme.

Lifelong learning programme requires having basic skills such as willingness to participate and continue with the process of learning as well as the ability to organize the personal educational prosperity. Basic skills such as literacy and ICT skills are needed for participation, gaining and assimilating new skills and competences. Language skills and the multicultural concepts are beginning to become more and more important on the European labor market and in the European society which is consisted of different traditions and cultures. The school education is facing the challenge to provide all of these basic skills and to help the youth to have a good start in the lifelong learning career. The sectorial programme Comenius meets the educational needs of the students, teachers as well as other persons engaged in school education in the systems of preschool education, elementary and secondary general education in Europe. This programme supports the teachers as well as prepares the young people to be competent to start their life filled with opportunities for development, learning and growth.

Comenius general aim gives opportunities for straightening the educational capacities of Republic of Macedonia, among other through process of mobility of the

relevant entities. The results can be seen via the enhancement and enlargement of the number of partnerships among schools of the member states and the three million students that has been participating in the programme till 2013, improvement of the quality and the European dimension of the education processes as well as the use of modern pedagogical approaches and modern school management.

The fields of priority in the sectorial programme Comenius are focused on the motivation for learning and the modernization of the methods for learning, improvement of the language learning, literacy, presenting the science as an attractive field, support of the entrepreneurship and support of the creativity and innovation. Special field of interest is the digital educational resources and services, the management of the schools, aiming towards socioeconomic challenges and reducing the early school leaving, participation in sports, learning in multicultural environments and encouraging early learning.

The Comenius programme helps realize activities which promote mobility of the relevant subjects from the target groups. Activities connected with colleagues and educational institutions from other European countries gives opportunities for sustainability and enhancement of the educational capacities through creation of larger projects as an answer to the common needs. Therefore in Republic of Macedonia is implementing Comenius actions such as in-service training and preparatory visits.

The sectorial programme Leonardo da Vinci enables cooperation in the field of vocational education and training. Leonardo da Vinci programme general aim is cooperation with European partners and exchange of best practices between organizations that are in the field of vocational education and training in view of increasing the competences of their staff, students and employees. The programme supports the efforts to make the vocational education and training more attractive to young people.

Vocational education and training represents a part of the educational system which provides individual development through acquisition of knowledge and development of competences that are necessary for participation in the labor market or for continuing the education. In its essence vocational education and training improves the capabilities for employment and supports the lifelong learning delivering skills and knowledge for work.

The supported actions of this sectorial programme opens the way of the possibilities for employment of the participants on international level in the interconnected world where mobility, flexibility, language capabilities and international experience can help those who are seeking their place on the labor market. The general objective of this sectorial programme provides support to the participants in training and in the practice of the gained knowledge and supports the personal development with the acquired calcifications and capabilities. Additionally the possibility for improvement of the quality and support for the innovations in the Vocational education and training institutions represents one of the aims of actions of Leonardo da Vinci.

All this increases the attractiveness of the vocational education and training, mobility of the staff, as well as professionals and students and support to the internships which is the third significant programme aim. One of the most important operational aim is to support the transparency and recognition of the qualifications and knowledge, including those which are gained through non formal and informal learning. Every

public or private organization that is involved in the vocational education and training can apply for a grant for mobility in some of the programme countries.

Republic of Macedonia in the framework of this programme was eligible for the following actions: preparatory visits; initial vocational training; people on the labor market; professionals in vocational education and training.

Leonardo mobility is focused on growth of the quality and significance of the vocational education and training across Europe. It is an excellent opportunity for organizations involved in vocational education and training to create European partnerships and to increase the competence of their staff and students.

The procedure of mobility has an aim to improve the capability of the work force in Macedonia throughout series of project activities. Mobility of apprentices or people on labor market in other European country allows the beneficiaries to have a real experience and obtain real capabilities needed for employment. Vocational education professionals also can participate and be mobile in order to learn from their colleagues from other countries and than multiply their new experiences in their own work environment.

The programme Erasmus is promoted by the European commission in 1978 and it's defined as a programme that supports mobility of students and teachers as well as European cooperation that will include the higher education institutions and other stakeholders in to the knowledge based economy. From 2007 the Erasmus programme is incorporated in to the Lifelong learning programme. Participation in the Erasmus programme understands meeting the Lifelong learning programme criteria. Most important precondition in this sense is that the country has to have an established National agency and the Universities to have a international office. Additionally in order to participate and use funds from Erasmus the higher education institutions from Macedonia have to apply for an Erasmus university charter.

The sectoral programme Erasmus supports various forms of learning, training, instruction, international cooperation and development of international projects and initiatives. The aim is to promote international cooperation and to enhance the cooperation between higher education institutions in Europe.

The action supported by Erasmus which are implemented by the National agency are mobility of students where by the programme in the framework of European cooperation in the field of higher education enables students to have a part of their studies or practice in some other programme country and staff teaching assignment where the teaching staff of one higher education institutions can have in another Erasmus partner institution.

The sectoral programme Grundtvig deals with issues of the general education of adults. In line with the trends, the need for learning, demographics and socio economic conditions in Europe the programme sets its focus on: improvement of the employability of adults (new qualifications for new jobs and new qualifications for old jobs) as well as quality of life and active aging. The programme mission is to promote mobility and cooperation in the field of education across Europe through support of people from marginalized social groups, adults and early school leavers. Basic priorities of the programme are also development and transfer of innovative practices, development of innovative ICT resources, support, development of pedagogical methods and practice for lifelong learning. The main target groups are subjects and institutions which needs corresponds with the content and the activities supported by the programme.

Republic of Macedonia is developing its own national education policy. One of the main priorities is intensifying educational mobility with all its meaning in regards with the compatibility with the contemporary European educational trends as well as participation towards the European educational area.

On national level the education policies are founded on strategic documents that are aiming to set the guidelines for the educational system as well as the education policy. The national programme for development of the education 2005-2015 is aimed to make efficient interventions in the following strategic areas: education for all – providing equal opportunities in education, promoting the culture of living, increasing social participation, increasing the educational, cultural and economics competences of the Macedonian society as well as strengthening the international cooperation and change management. European dimension and the necessity for mobility are imbedded in the National strategy for VET in the context of lifelong learning 2013-2020.

Analyzing the general aims of the strategic documents for education and training of Republic of Macedonia it is clear that they are compatible with the aims of the European policies as well as the Lifelong learning 2007-2013 programme. All of this implies that strengthening the educational capacities in Republic of Macedonia is mostly conditioned with the utilization of the European programmes for education and training, Lifelong learning 2007-2013 and consequently the new programme for education, training, youth and sport Erasmus plus 2014-2020.

## References

1. Aspin, D.N., Chapman, J.D. (2007) Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes, Springer, America.
  2. Communication from the Commission - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality - Brussels, 21.11.2001, COM(2001) 678 final.
  3. DECISION No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning.
  4. Dominic, O. (2011) Mapping Mobility in European Higher Education, DAAD, Germany.
  5. Progress report for republic of Macedonia 2013
  6. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing countries, World Bank report 2003.
  7. National strategy for VET in the context of lifelong learning 2013-2020.
  8. The national programme for development of the education 2005-2015
  9. Óhidy, A.(2008) Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe, VS Research, Germany.
  10. Lifelong learning guide for National Agencies 2010 (internal)
  11. Official journal of the European Union 2009/c119/02 (ET2020)
  12. Toman, N., Osborne, M., Houston, M. (2007) The Pedagogy of Lifelong Learning: Understanding Effective Teaching and learning in diverse contexts, Routledge
- [http://eacea.ec.europa.eu/llp/about\\_llp/about\\_llp\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo\\_da\\_vinci\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_en.php)  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/results\\_projects/statistics\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/results_projects/statistics_en.php)  
[http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)  
[http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm)  
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>  
[www.na.org.mk](http://www.na.org.mk)



# ЗАЈАКНУВАЊЕ НА ВОСПИТНАТА РАБОТА НА НАСТАВНИКОТ СО ПРИМЕНА НА СРЕДСТВАТА ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ

**Беса Хавзиу**

*Филозофски факултет - Педагоџија, Тетово*  
*besah\_80@yahoo.com*

**Марина Богојевска**

*ОУ Брајсво Милени, Тетово*

УДК: 37.015.31

## Апстракт

Наставникот на часовите ги поучува, но и ги учи учениците како да учат, при што истовремено и воспитно дејствува на нив. За да постигне подобри резултати во современата настава во својата воспитна работа, тој треба да применува низа воспитни методи меѓу кои е и поттикнувањето со кое го насочува нивното однесување во позитивна насока при стекнувањето на знаења, умеења, вештини, вредности и ставови. Во современата настава со градењето на интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот поттикнувањето добива на значење. Ученикот е повратно информиран за својот напредок на часот од страна на наставникот и тоа на начин кој го води кон понатамошен успех. Ако ученикот е на добар пат во процесот на учењето, тој е поттикнуван од страна на наставникот и продолжува во насока на постигнување нов успех. Имено, наставникот преку неколкуте видови знаци и средства на поттикнување го води ученикот до реализација на поставените цели на часот. Но, често пати учениците наидуваат и на непремостливи пречки и токму во такви моменти наставникот треба да им дава поддршка за да ги надминат пречките и да доживеат успех. Средствата и знаците за поттикнување во современата настава се побројни и посодржајни затоа што оваа настава поаѓа од ставот дека ученикот е активен субјект во стекнувањето на знаењата и умеењата, а не само пасивен примател на информации. Според тоа, како цел на нашето истражување е: да се согледа видот и зачестеноста во примената на поттикнувањето воопшто и поедините средства во наставната работа т.е. откривање кои се тие, колку се осмислени и образложени од страна на наставниците во основното образование. Добиените резултати треба да послужат за откривање и надминување на воочените пропусти во воспитно-образовната работа на наставниците од аспект на примена на поттикнувањето.

**Клучни зборови:** *наставник, ученик, поттикнување, поттикнувачки знаци и поттикнувачки средства*

## Вовед

Во современата настава со градењето на интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот, поттикнувањето добива на значење. Ученикот е повратно информиран за својот напредок на часот од страна на наставникот и тоа на начин кој го води кон понатамошен успех. Голема е улогата на наставникот во креирањето и реализацијата на дејноста следствено на тоа и во исходот од самата реализација. За да се постигнат позитивни ефекти во воспитно-образовната работа наставникот треба да е пред сè професионалец, добар воспитувач, демократски ориентирана личност и да

има изградено позитивни морални вредности. За да има успешна реализација на воспитно-образовна работа тој треба меѓу другото да гради интеракциски однос со учениците и да ги почитува како личности. Воедно треба да создаде поволна клима во секоја паралелка како основ за успешна воспитно-образовна дејност. Наставникот преку неколку видови знаци и средства на поттикнување го води ученикот до реализација на поставените цели на часот. Често пати учениците наидуваат и на непремостливи пречки и токму во таквите моменти наставникот треба да им дава поддршка за нивно надминување и постигнување успеси. Средствата и знаците за поттикнување во современата настава сè побројни и посодржајни, затоа што оваа настава поаѓа од ставот дека ученикот е активен субјект во стекнувањето на знаењата и умењата, а не само пасивен примател на информации. Средствата и знаците за поттикнување во современата настава се побројни и посодржајни, затоа што оваа настава поаѓа од ставот дека ученикот е активен субјект во стекнувањето на знаењата и умењата, а не само пасивен примател на информации. Со ова истражување направен е обид да се согледа примената на поттикнувањето како воспитен метод, како и видовите на поттикнување и нивната зачестеност во наставата во основното училиште.

## 1. Поттикнувањето како метод и неговата примена во наставата

Поттикнувањето како воспитен метод се потпира на педагошкиот оптимизам на наставникот дека со правилна организација на воспитно-образовниот процес ќе се постигнат поттикнувачки резултати за максимален развој на психофизичките можности на учениците. **„Овој метод треба да се применува тогаш кога се сака воспитаникот да се мотивира за постигнување на подобри резултати во однесувањето, во наставата, или за зачувување на посаканиот успех“.** (Емерлаху, Д., 1998, стр.84). Овој метод е поврзан и со емоциите, па преку средствата влијае врз длабоко доживување на успехот во учењето и однесувањето кај учениците. Затоа **„потребно е постојано информирање на учениците за постигнатите резултати за време на учењето на ученикот“.** (Костова, М. 2004, стр.107). Уште во античкото време, познатиот педагог М. Ф. Квинтилијан напомнал дека учениците се делат на два типа: екстрвертни и интровертни. Имено, тој ја истакнал и потребата во согласност од типот да се приспособи и педагошкото влијание. Екстрвертните ученици се отворени и комуникативни личности и со нив треба да се внимава кога се пофалуваат или поддржуваат, при што ако се надминат пофалбите ќе се постигнат несакани ефекти. Исто така не смеат ниту да се обесхрабруваат и игнорираат, затоа што може да се постигне негативен ефект, односно морална демотивација. Наспроти нив, пак, интровертните личности кои се повлечени во себе треба да се пофалат за да стекнат самоверба. Кога станува збор за поттикнувањето како комплексен воспитен метод, не може да се одреди систем на јасни критериуми за категоризација на различните видови поттикнувања. Една од поделбите кои се јавуваат во литературата се четирите општи класификации:

- ♦ материјални поттикнувања;
- ♦ поттикнувања во вид на симболи;
- ♦ социјални и вербални поттикнувања и
- ♦ поттикнувања во вид на активности.

### *а) Појттикнувачки знаци*

Во поттикнување исто така спаѓаат поттикнувачките знаци и поттикнувачките средства, што претставува и уште еден обид за класификација на овој воспитен метод, кој од аспект на примена во наставата е мошне прифатлив. Во современата наставата, која се реализира во основните училишта, најчесто се применуваат вербалните знаци во функција на поттикнување. Тука спаѓаат зборовите и кратките реченици дадени од страна на наставникот, а кои се однесуваат на постигнувањата на ученикот на часот. Тоа се најчесто неколку збора или кратки афирмативни реченици кои ги упатува наставникот кон учениците кога сака да им соопшти дека ги следи, но и дека има позитивно мислење за нивното покажано знаење, умеење, вештина и сл. Од невербалните знаци кои се применуваат од страна на наставникот, најчесто се користат движењата на телото, изразени преку движења со главата и насмевката, во знак на одобрување за покажаното знаење или позитивно однесување на ученикот. Вербалните и невербалните знаци како вид на поттикнување, претставуваат воопштена реакција на наставникот која најчесто е во вид на едноставна афирмација на одговорот на ученикот или неговото однесување. Овој вид поттикнување се однесува најчесто на:

- ♦ воопштени зборови (Да, добро, така...);
- ♦ кратки реченици (Добро направи. Ти напредуваш...);
- ♦ невербални фацијални знакови (насмевка);
- ♦ покрети на телото (движење со главата).

Основната карактеристика на вербалните и невербалните знаци е тоа што тие не дават опис на поединостите на ученичките извршени задачи. Тие исто така не даваат потполна информација за ученичките резултати во процесот на учењето или пак на однесувањето на учениците, но со нив сепак се обезбедува контакт на ученикот со наставникот што одговара на ситуацијата на двонасочна комуникација. Преку овие знаци наставникот ја насочува и одржува комуникацијата со учениците и дава афирмативни пораки до учениците кои се потврда дека наставникот ги следи нивните активности на часот. **За да се постигне слободна и доброволна соработка на воспитаникот воспитувачот треба да ги објаснува, образложува и аргументира постапките**“. (Костова, М. 2004, стр.107). Ученикот секогаш треба да биде известен за резултатите од учењето. **„Известувањето за резултатите во учењето треба да е што попрецизно, што поспецифично, а не општо и неопределено“**. (Лазароски, Ј. 1980, стр.230). Притоа, наставникот треба да користи зборови кои се јасни и недвосмислени, мотивирачки и соодветни на возраста на учениците и ситуацијата.

### *б) Појттикнувачки средства*

Од античко време па до денес, најчести средства за поттикнување се: охрабрувањето, доживувањето на успех, давањето на признание, ветувањето, поддршката, пофалбата, наградата, натпреварот, личниот пример на наставник и др. Секое средство има своја намена и целисходно применето води кон постигнување подобри резултати на полето на личниот напредок кај ученикот во процесот на учењето. Комбинацијата на поттикнувачките знаци и средства, води кон правилна и успешна примена на поттикнувањето. Зборот и гестот во комбинација со некое од

средствата на поттикнување, го насочува и мотивира ученикот, ја одржува неговата концентрација и успех.

## 2. Методологија на истражувањето

**Хипотеза на истражувањето:** *Наставниците во основно образование за да ги поттикнат учениците на часовите, применуваат главно стереотипни знаци и средства на поттикнување (збор, кратки реченици и некоординираност на говорот и жестови).*

### Цели на истражувањето :

- а) Да се согледа видот и зачестеноста во примената на поттикнувањето како воспитен метод воопшто и поедините негови знаци и средства во наставната работа од страна на наставниците.
- б) Да се согледа начинот на примена на одредени знаци и средствата за поттикнување т.е. откривање кои се тие, колку се осмислени и образложени од страна на наставниците.

### Методи кои се користени за оваа истражување

Дескриптивен метод (при опис на поттикнувањето и видовите поттикнувачки средства од страна на наставникот), **компаративен метод** при вршење споредба на податоците за видот на поттикнувањата со нивната зачестеност, **метод на заклучување** при средување на податоците во табели и нивна интерпретација, **анализа на добиени показатели и податоци** при нивно средување

**Техники:** техника на непосредно систематско набљудување на однесувањето, во случајов на наставникот.

**Инструментии:** протокол кој опфаќа евидентирање, анализирање и проценување на поттикнувањето и видовите средства на поттикнување и нивниот број и зачестеност на часовите по наставни предмети. Имено, запишувани се сите знаци и средства за поттикнување употребени од страна на наставникот кон ученикот. Тие се:

- а) знаци
  - зборовите: „да“, „добро“, „така“, „продолжи“, и „одлично“.
  - реченици: „Така е добро“ „Само така продолжи“, „На вистински пат си“, „Во ред е, „Ти напредуваш“.
  - движења на телото: кимање со глава и насмевка.
- б) средства: *охрабрување, пофалба, награда, оценување и позитивни пример*

**Варијабли:** *Независна варијабла* (возраста на учениците) и *зависни варијабли* (видовите на средствата за поттикнување од страна на наставникот за време на часот, степенот на зачестеност на средствата за поттикнување употребени од страна на наставникот за време на часот).

### **Примерок на истражување**

Вкупно во истражувањето се опфатени 120 ученици од петто одделение од ОУ „Братство - Миѓени“ од Тетово со настава на македонски и на албански јазик. Изразено во проценти тоа е околу 80% од вкупната популација на ученици. Изборот е направен на петтоодделенците со оглед на фактот дека тоа е период на премин од одделенска во предметна настава и воедно период на адаптација на наставниците и учениците. Опфатени се сите 8 наставници кои изведуваат настава по мајчин јазик, англиски јазик, биологија и математика во четирите паралелки од петто одделение во наставата на македонски и на албански јазик. Имено, ист наставник изведува настава во петтите одделенија, се разбира на ниво на наставен јазик. Со тоа се обезбедува и веродостојност на добиените податоци на ниво на одделение. Наставниците се посетени на часови за обработка на нова наставна содржина, како и на часови за утврдување и тоа во еднаков однос, а вкупно се посетени 16 часа или по 2 часа на наставник (1 час за обработка на нова наставна содржина и 1 час за утврдување).

### **3. Анализа и интерпретација на резултатите**

#### **3.1. Зачестена примена на мерките на поттикнување**

Во интерес на трудот ќе приложиме само дел од резултатите добиени преку спроведеното истражување. Како прв чекор, од анализата на добиените податоци со систематското набљудување беше утврдувањето во која мера поттикнувањето се применува во наставата и тоа изразено преку глобалните категории (вербалните и невербалните знаци како и средствата за поттикнување). Во протоколот се евидентирани зборови и реченици користени од страна на наставниците како поттикнување за ученикот и тие се всушност вербални знаци. Забележени се, исто така, и движења на телото на наставниците кои се невербални знаци на поттикнување користени од наставниците, а упатени на ученикот. Понатаму се забележани средствата за поттикнување како: охрабрување, пофалба, награда и позитивен пример дадени од страна на наставниците и учениците. Пресметани се просечни вредности на зачестеност на јавување на секоја од категориите (вербални и невербални), а потоа е пресметана и нивната аритметичка средина и таа се однесува на вкупниот број знаци користени од сите наставници по сите наставни предмети на двата наставни јазика. Од податоците внесени во табелата бр.1 може да се констатира дека наставниците најчесто користат зборови како средства на вербално поттикнување. Зборовите кои ги користат тие се многу стереотипни и често пати недоволно мотивирачки за учениците при што не им даваат образложена повратна информација. Помалку се користат покретите на телото, а најмалку речениците, иако речениците даваат подобар опис на напредокот на учениците од зборот или од покретите на телото.

**Табела 1.** Просечна зачестеност на вербалните и невербалните знаци за време на часовите

Знаци	Вкупен број на употребени на сите часови	М по наставник
Зборови	64	8
Реченици	23	2,87
покрети на тело	35	4,37

Во продолжение ќе приложиме дел од резултатите добиени преку набљудување на просечна зачестеност на средствата за поттикнување од страна на наставниците кои предаваат во основно образование. Од податоците внесени во табела бр. 2 може да се заклучи дека најмногу е користено охрабрувањето, а најмалку наградата. Речиси приближно исто се користени пофалбата и позитивниот пример.

**Табела 2.** Просечна зачестеност на средствата за поттикнување

Средства на поттикнување	Вкупен број на употребени на сите часови	М по наставник
охрабрување	33	4,125
пофалба	18	2,25
награда	9	1,125
позитивниот пример	16	2
оценување	5	0,625

Од податоците може да се заклучи дека најмногу е користено охрабрувањето, а најмалку оценувањето. Приближно исто се користени пофалбата и позитивниот пример. Најчесто употребувани начини за охрабрување на учениците беа разбирањето и прифаќањето на ученичкото знаење, со намера да му се укаже на ученикот дека е на прав пат и така да продолжи. Тоа беше навремено дадено, во спротивно *„ако охрабрувањето не даде резултат, тоа значи дека е одбран и одрешен момент“*. (Пандилоска, С. 2008, стр.68) Пофалбата од страна на наставниците најчесто беше во вид на позитивна изјава дадена за ученичкото напредување. Тие беа пофалувани за точно одговореното. Наставниците на часовите оценија неколку ученици, а оценките беа позитивни. Но, освен што им беше кажано дека е добро, многу малку се објасни зошто ученикот ја добива таа оценка. Освен оценка, друг вид награда од страна на наставниците за постигнатиот успех кај учениците имаше во вид на нивно вклучување во разни училишни активности. Позитивен пример беше даден само во неколку случаи и тоа во вид на изјави и активност. Тие упатуваа на очекувано однесување од страна на учениците, а тоа однесување беше последица на позитивните примери кои ги покажаа наставниците или учениците.

## Заклучок

Истражувањето докажа дека наставниците во основно образование за поттикнување на учениците на часовите, применуваат главно мошне стереотипни воспитни мерки и средства на поттикнување. Наставниците на часовите најчесто употребуваа зборови како средства за поттикнување на учениците, а поретко реченици и ако ги употребуваа, тие беа кратки. Наставниците понатаму применуваа или вербални или невербални знаци, а поретко имаше нивна комбинација. Како најчесто употребувани средства на поттикнување се охрабрувањето и тоа најчесто со зборови, а најмалку со реченици, иако реченицата дава подобра повратна информација до ученикот. Многу ретко е употребувана наградата и тоа најчесто преку оценување на учениците со позитивна оценка. Тоа се должи и на фактот што наставниците ретко ги препознаваат ситуациите кога наградата придонесува за напредокот на ученикот. Многу ретко е користен и позитивниот пример било од страна на наставникот или од страна на ученикот. На ниту еден од посетените часови не се забележа давање признание и ветување, немаше ниту натпревар од каков и да е вид. Интенција е овие резултати да им се презентираат на наставниците, со цел да се анимира потребата од посодржајно користење на поттикнувањето како воспитна мерка во наставата.

Од сето ова што претходно го елабориравме може да заклучиме дека наставниците во иднина треба да се едуцираат и мотивираат, да применуваат повеќе поттикнувачки знаци и средства и нивно комбинирање. Исто така поттикнувачките средства треба да бидат позастапени и образложени на часовите од страна на наставниците.

## Користена литература

1. Емерлаху, Д.(1998). *Основи на методиката на воспитателската работа*. Приштина: Учителски факултет при Приштинскиот универзитет.
2. Костова, М. (2004). *Методика на воспитателската работа (материјал за интерна употреба)*. Скопје: Филозофски факултет
3. Лазароски, Ј. (1980). *Основи на педагошката психологија*. Скопје: Универзитет „Кирил и Методиј“.
4. Пандилоска, С. (2008). *Дисциплината како средство или цел*. Скопје: Вековишнина
5. Стевановиќ, Б.(1980). *Педагошка психологија*. Белград: Центар за наставни средства.
6. Лалиќ, Н. (2002). *Примена на награда и похвале у школи*. Београд: Институт за педагошка истражувања.

# STRENGTHENING THE EDUCATIONAL WORK OF THE TEACHER USING THE MEANS OF ENCOURAGING

**Besa Havziu**

*Filozofski Fakultet-Pedagogija,  
besah\_80@yahoo.com*

**Marina Bogojevska**

*OU Bratsvo Mileni- Tetovo*

UDK: 37.015.31

## Abstract

The teacher teaches classes and teach students how to learn , with both educational and acts on them . To achieve better results in modern teaching in their educational work he needs to apply a range of educational methods including the encouragement which directs their behavior in a positive direction with the acquisition of knowledge , abilities , skills , values and attitudes .In modern teaching building of the interaction between the teacher and the student receives meaningful encouragement. The student is reversible informed of their progress in class by the teacher in a way that leads to further success . If the student is on track in the process of learning that is encouraged by the teacher and continues in order to achieve new success . The teacher through several types of signs and means of encouraging the student to lead the realization of the objectives of the class. But students often encounter obstacles and in these moments the teacher should be supportive to overcome them and achieve success. The assets and signs to encourage modern teaching are numerous and richer because this teaching method stems from the view that the student is an active subject in acquisition of knowledge and skills, and not just an passive receiver of information's. According to this, our goal on this research is: to observe the view and frequency in applying the encouragement in general and the special means in the educational work, meaning, discovering who they are, how much they are foreseen and divided by the teachers in primary education. The given results should be used as discovering and overcoming the observed flaw in the educational work by teachers from the encouragement-applying aspect.

**Keywords:** *teacher, student, encouraging, signs of encouragement and encouragement means.*

## Introduction

In contemporary teaching with building interaction between teacher and student, the instigating gains importance. The student is reversible informed for his progress in class by the teacher in a way which will lead him to a further success. The teacher role is very important in the creation and realization of the activity and the consequently outcome of the very realization. For achieving positive effects in upbringing-educational work of the teacher he mainly needs to be a professional, a good tutor and a democratic oriented person with positive attitude of ethical values. For there to be successful realization of upbringing-educational work the teacher needs to build interactive relations with the students and to respect them as a person. Furthermore it needs to be created an advantageous ambience in every class as a base for successful upbringing-educational activity. The teacher trough some types and signs of inceptive

means, leads the student to the realization of the objectives in the class. Very often the students encounter unbridgeable difficulties and in those moments the teacher needs to give them support to overcome the same and to achieve success. The tools and types of incentive in contemporary teaching are numerous and more content because this teaching starts with the attitude that the student is an active subject in gaining knowledge and not just a passive receiver of information. With this research is made an attempt to perceive the application of incentive as an educational method and the types of instigating and their frequency in class in primary school.

### **Instigating as a method and its application in class**

Instigating as an educational method relies on pedagogical optimism of the teacher that with a proper organization of the upbringing-educational process will be achieved instigating results for students with maximum development of psychophysical possibilities. "This method needs to be implemented when we want to motivate the student for achieving better results in his behavior, or just to keep the wanted success. (D. Emerlahu 1998, page 84). This method is also connected with the emotions so through tools it acts on deeply experiencing of success in teaching and behavior of students. Therefore "it's necessary constantly to inform the students for their achieved results throughout the school year" (Kostova, M., 2004 page 107). Since ancient times, the famous pedagogue M.F. Quintilian has mentioned that the students are divided in two types: extroverted and introverted. Notably he emphasized the necessity according the type to adjust pedagogue influence. Extroverted students are open and communicative persons and with them we should be cautious when they are complimented or supported wherein if the praises are exceeded there will be adverse effects. Also they should not be discouraged and ignored because it is possible for achieving adverse effect i.e. moral demotivation. By contrast introverted persons are persons who are withdrawn it needs to be complimented in order to gain confidence. When it comes time for instigating as a complex educational method it can not be determine a system of clear criteria for categorization of different types of encouraging. One of the divides which occurs in literature are the four general qualifications:

- ♦ Material encouraging;
- ♦ Instigating in the form of symbols;
- ♦ Social and verbal instigating;
- ♦ Instigating in the form of activities.

#### ***a) Instigating signs***

Instigating tools and signs belong to instigating as a method, which represents another attempt for qualification of this educational method, which from an aspect of application is quite acceptable. In contemporary teaching, which is realized in primary school, mostly are implemented verbal signs in a function of encouraging. These include words and short sentences given by the teacher, and which are related to the student achievements in class. Those are mostly few words or short affirmative sentences which the teacher directs to students when he wants to announce that he has been following, but also that he has positive thinking for their demonstrated knowledge, skills, etc. From the nonverbal signs which are applied by the teacher, most

commonly used is body movement expressed through head movement and the smile, as a sign of approval for the demonstrated knowledge or positive behavior of the student. Verbal and nonverbal signs in a form of instigating represent general reaction of the teacher which mostly is a kind of simple affirmation of the student answer or behavior. This kind of instigating mostly refers to:

- General words (yes, good ...);
- Short sentences (You did well, you'll proceed ...);
- Nonverbal facial signs (smile);
- Body movement (head movement).

The main characteristics of verbal and nonverbal signs are that they do not give description details of the students completed tasks. They also do not give full information for students result in a process of learning or behavior. But with them is still providing contact of the student and the teacher which correspond to bidirectional communication. Through these signs the teacher directs and maintains communication with the students and gives them affirmative message which are confirmation that the teacher follows their classroom activities. In order to achieve free and voluntary cooperation of the reintegrated student the tutor needs to explain, elaborate and to argument the procedures. (Kostova, M., 2004 page 107). The student always needs to be notified for his results in studying. "The notification of result needs to be more precisely, more specific and not general and indefinite. (Lazaroski J. 1980, page 230). In addition the teacher needs to use words that are clear and unequivocal, motivating and adequate to the age of the students and the situation.

### ***b) Instigating needs***

Since ancient times till today the most frequently used tools for instigating are: assurance, experience of success, giving acknowledgment, promise, support, compliment, reward, competition, personal example of the teacher, etc. Every tool has its own purpose and all outcomes applied leads through achievement of better results in the area of personal progress and teaching. Combination of instigating needs and tools leads towards proper and successful application of encouraging. The word and gesture combined with any of the instigating tools, directs and motivate the student; it keeps his concentration and success.

## **Research methodology**

**Research hypothesis:** The teachers in primary school in order to encourage the students in class, they mainly applied stereotypical signs and tools of instigating (word, short sentences and uncoordinated speech and gesture)

### ***The purpose of the research:***

- a) To perceive the type and frequency in the application of instigating as an educational method in general and its individual signs and tools in educational work by the teachers.

- b) To perceive the way of application of certain signs and tools for instigating i.e. revealing who are the, how well are conceived and reasoned by the teachers.

### ***Methods that are used for this research***

**Descriptive method** (in instigating description and types of instigating tools by the teacher), **comparative method** (while performing comparisons of the data for the type of instigating with their occurrence), **conclusion method** (while settling the data in table and their interpretation), **analysis of the obtained data** during their settling.

**Techniques:** **technique of immediate systematic observation** of behavior, in this case the teacher.

**Tools:** **protocol** that includes record, analyzing and estimating of instigating and types of tools in encouraging, their number and frequency during class in school subjects. Namely, all signs and tools for instigating used from the teacher towards students have been written. They are:

### **Signs:**

- Words: (yes, good, keep going, proceed and excellent);
- Sentences: (That is good, Just keep going, you are on the right track, it is OK, and you proceed);
- Body movement: nodding and smile.

**Means:** encouragement, compliment, reward, evaluation, and positive example.

**Variables:** Independent variable (age of students) and dependent variable (type of instigating tools by the teacher during class time. The level of frequency of instigating tools used by the teacher during class time.

### ***Research sample***

In this research have been covered total 120 students all fifth grades from primary school "Bratstvo Migjeni" Tetovo with Macedonian and Albanian language teaching. Expressed as a percentage that is approximately 80 percent form total population of students. The choice have been made considering the fact that is a period of transition from elementary into primary (upper classes) teaching and in the same time is period of adaptation of teachers and students. They were included all 8 teachers which perform teaching in native language, English language, Biology and Mathematic in four classes in fifth grades teaching Macedonian and Albanian language. Namely one teacher performs teaching in fifth grade of course on a level of native language teaching. With that is provided veracity of the gained data on a level of a class. Teachers have been visited in class equally for processing the new educational content as in class for establishing; in total were visited 16 classes or 2 classes by teacher (one for processing the new educational content and one for establishing).

### 3. Analysis and interpretation of the results

#### 3.1. Frequency of application of instigating measures

In the interest of the paper we will enclose only a small part of the results obtained through the conducted research. As a first step of the analysis of the obtained data with systematic observation it was a confirmation in which measures the instigating applied in teaching and expressed through global categories (verbal and nonverbal signs as well as instigating tools). In the protocol were recorded words and sentences used by the teachers as encouragement for the student which are in fact verbal signs. There were also noticed body movements which are instigating nonverbal signs used by the teachers and directed for the student. Furthermore there were noticed instigating tools as: encouragement, compliment, reward and positive example given by the teachers and the students. There were calculated average values of the frequency of occurrence in each of the categories (verbal and nonverbal), and thereafter is calculated their arithmetic mean which refers to the total number of used signs by all teachers, in all teaching subjects and in both teaching languages. From the data imported in the table number 1 it can be ascertained that the teachers mostly are using words as a tools for verbal encouraging. Words such as words which they have been used are very stereotype and often insufficiently motivating for students while they do not give explained feedback information. Less used are body movement and least sentences even though the sentences give better description for the student progress than the word or the body movement.

**Table 1.** Average frequency of verbal and nonverbal signs during classes

<i>Signs</i>	<i>Total number of used words in all classes</i>	<i>M By teacher</i>
<i>Words</i>	64	8
<i>Sentences</i>	23	2.87
<i>Body movements</i>	35	4.37

In addition we will enclose a part of the results obtained through observation of the average frequency of instigating tools by the teachers that teach in primary school. From the data imported in table number 2 it can be ascertained that mostly used is encouragement and least the reward. Almost approximately the praise and positive example have been used.

**Table 2.** Average frequency of instigating tools

<i>Instigating tools</i>	<i>Total number of use in every classes</i>	<i>M By teacher</i>
<i>Encouragement</i>	33	4,125
<i>Praise</i>	18	2,25
<i>Reward</i>	9	1,125
<i>Positive example</i>	16	2
<i>Grading</i>	5	0,625

**From** the data it can be concluded that instigating is used at most and the grading at least. Encouragement and positive example have been used roughly the same. The most used ways of instigating of students were an understanding and accepting of student knowledge, all that with an intention that the student is on a right track and should proceed that way. Instigating must be given on time otherwise “if instigating does not give result that tools that a wrong moment has been used” (Pandiloska S. 2008 page 68). Instigating by the teachers very often was in a way of positive statement given for the student progress. They were given praises for the correct answers. The teachers evaluated some of the students and the grades were positive. But except that they were told that it is good, a very little has been explained why the student got that grade. Except grade other type of reward by the teacher for the achieved success of the students was in a type of involvement in various school activities. Positive example was given only in few cases and in the form of statements and activities. They indicated of the expected behavior of the students and that behavior was a consequence of positive examples which demonstrated the teachers or the students.

## **Conclusion**

The research proves that the teachers in primary education for instigating the students in classes mostly use quite stereotype educational steps and instigating tools. Teachers in classes' mostly use words as an instigating tools for students, and least sentences even though they were using short sentences. The teachers further applied or verbal or nonverbal signs and less often combination of the both. As mostly used instigating tools was encouragement and its use was very often with words and sentences at least, even though the sentences give better feedback information to the student. The use of reward was very rarely and it often was through evaluating the students with a positive grade. This is due to the fact that the teachers rarely recognize situation when the reward is beneficial for the progress of the student. The use of positive example is also very rarely used whether it is by teacher or by student. On neither of the visited classes we did not notice giving an acknowledgement and promise, there wasn't a competition in any form. Intention is these results to be presented in front of the teachers in order to revive the need for more content use of instigating as an educational measure in teaching.

From all these which we previously elaborate we can conclude that the teachers in future needs to be educate and motivate to apply more instigating signs and tools and to combine both of them. Also the instigating tools needs to be more represented and explained in classes by the teachers.

## References

1. Emerlahu, D. (1998). *Methodic basic in educational work*. Pristina Teacher Faculty at University of Pristina.
2. Kostova, M. (2004). *Methodic of educational work( Material for internal use)* Skopje: Faculty of Philology.
3. Lazaroski, J. (1980). *Basics of pedagogical psychology*. Skopje University “St. Cyril and Methodius”.
4. Pandiloska, S. (2008). *Discipline as a tools or objective*. Skopje: publisher “Vekovishnina”.
5. Stevanovikj, B. (1980). *Pedagogical psychology*. Belgrade: Teaching resource center.
6. Lalic, N. (2002). *Application of reward and praise in school*. Belgrade Institute for pedagogical research.



## ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ НИЗ ПРИЗМАТА НА ХОЛИСТИЧКИОТ ПРИСТАП

**Алма Тасевска**

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје,  
Институт за педагогика, Република Македонија  
alma@fzf.ukim.edu.mk

УДК: 373.2.014.3(497.7)

### Апстракт

Предучилишното воспитание и образование во Република Македонија, во изминатиот период подлежеше на низа реформи, промени и влијанија кои имаа за цел системско, концепциско, програмско и содржинско иновирање. Како значаен потсистем во кој започнуваат првите организирани и систематски влијанија врз развојот на личноста, особено е битно што, како и на кој начин ќе се пристапи во неговото реформирање. Главната тенденција беше насочена кон надминување на слабостите кои беа евидентирани во пристапите на планирање, програмирање и реализирање на воспитно-образовниот процес. Во таа смисла следеа низа на промени кои главно иницираа разлики во програмската поставеност, како и осовременета концепциска поставеност на следењето и поттикнувањето на развојот на личноста на секое дете од 0 до 6 години. Тематскиот пристап како носечки во дотогашниот период беше надминат со актуализирање на интегрираниот пристап чија аналитичност оди чекор понапред во смисла на хоризонтална и вертикална опфатеност на програмските подрачја. Така осовременета дидактичко-методска определба го промовираше и холистичкиот пристап кој во својата основа вклучува конзистентност и сеопфатност во процесот на стимулирање на сите аспекти од развојот на детската личност.

Вака поставените реформи иницираат концепциско-програмски промени кои треба да бидат основа на дидактичко-методската комбинаторика на секој воспитувач, односно да се даде белег на личното воспитно-образовно креирање и практично пресликување на овие документи како најзначаен сегмент на реформите во предучилишното воспитание и образование.

**Клучни зборови:** *Холистички пристап, концепциски и програмски реформи, предучилишно воспитание и образование*

### Вовед

Севкупниот амбиент на иновирање, преобразување, осовременување и реформирање на образовниот систем, несомнено го зафати и потсистемот на предучилишното воспитание и образование во Република Македонија. Можеби овој потсистем со години наназад е опфатен во низа разновидни проектно-програмски иновации кои директно или индиректно влијае врз сеопфатноста на дејствувањето на овој потсистем. Донекаде е и разбирливо со оглед на фактот што предучилишниот период, иако системски незадолжителен, сепак претставува прв институционален облик на организирано и системско дејствување.

Континуитетот на ваквиот амбиент се забележува и со отвореноста кон поновите трендови на современи пристапи кои првично се одразуваат на концепциската идеологија на предучилишното воспитание и образование, на што

се надоврзува и програмската консеквентност. Овие промени, кои подетално ќе ги анализираме подолу во текстот, ја поставуваат основата за преобразба на она што е видливо како излезен резултат во практичната работа.

Реформскиот пристап кон предучилишното воспитание во Република Македонија ги отвори границите на сликата за развојот на предучилишното дете, преку промоција и поставување на меѓународни искуства во домашен контекст. Во таа смисла сè повеќе се зборува за ран детски развој кој е вграден во Националниот развоен план на Република Македонија за 2008-2013, во кој, во рамките на подобро образование за сите, го вгради и раниот детски развој насочен кон децата од предучилишна возраст. Во таа насока, за да може да се следи развојот на децата од предучилишна возраст се зацрта и донесувањето и имплементацијата на стандардите за рано учење и развој кај оваа возрасна група.

Националното законодавство (Закон за заштита на децата) во Република Македонија го дефинира раниот детски развој како предучилишно образование кое опфаќа покрај мерки за згрижување на децата, мерки и активности за промоција на здравјето и унапредување на интелектуален, емоционален, физички и социјален развој. Згрижување и воспитување на децата од предучилишна возраст се спроведува во детските градинки, а за децата кои не се опфатени во овие установи се предвидени можности за организирање на други скратени вонинституционални форми.

Националната програма за развој на образованието на Р. Македонија се фокусира и на обезбедување контрола на квалитетот на образовниот процес преку Министерството за образование и наука кое презема мерки за перманентно обезбедување на контрола на квалитетот на образовниот систем во Р. Македонија.

Законските документи претставуваат предуслов за понатамошно трасирање на патот кон промени и менување на насоките на дејствување во овој потсистем.

### **Состојбата на програмските пристапи во редицајнирањето на предучилишното воспитание и образование**

Предучилишното воспитание и образование во Р. Македонија врз основа на својата програмска поставеност го детерминира правецот и пристапот во организирање на дидактичко-методската артикулација на активностите и воопшто целокупниот воспитно-образовен процес. Тематскиот пристап во планирањето може да се каже дека претставува досега најприфатлив и најчесто применуван пристап во организирањето и реализирањето на програмските содржини во овој потсистем. Главната негова карактеристика се состои во организирање на теми и нивна понатамошна логичка разгранетост на суптеми, содржини и активности. Се чини дека ваквата поставеност во голема мера се надградува на месечните, неделните и дневните планирања на воспитувачите и во насока на тоа овозможува временска и дидактичко-методска компатибилност.

Многубројните научни истражувања покажуваат дека тематското планирање во сите свои аспекти води кон опфат на теми во поширока хоризонтална опфатеност, но нешто што со текот на практичните искуства се покажа е недостатокот од вертикална артикулација која би овозможила продлабочена анализа на темата. Токму оваа реалност, всушност, дава белег на тематското планирање и води кон тенденција на надминување на овој недостаток.

Како можност и еден вид отстапување чекор понапред во планирањето се јавува интегрираниот пристап кој претпоставува интегрирање на повеќе програмски подрачја во реализацијата на предвидените активности. Токму овој пристап се базира на активностите, а оттука и на целите кои сакаме да ги постигнеме и се развива во широка насока на вклученост на речиси сите програмски подрачја, каде што секое би го разгледувал проблемот од свој агол. Интегрираното планирање уште е познато и како работа на проекти во кој учествуваат повеќе деца, а активноста ја реализираат од повеќе аспекти, притоа без децидно нагласување и фаворизирање на едно или друго програмско подрачје.

Сепак, современата тенденција во планирањето на воспитно-образовните активности во предучилишниот период на глобално ниво е холистичкиот пристап кој полека навлегува и во нашиот образовен систем. Холистичкиот пристап ги надминува слабостите на интегрираниот пристап во насока на подлабоко проучување на конкретна проблемска ситуација, односно тема, во која се опфатени сите програмски подрачја. Ако интегрираниот пристап подлабоко проучува проблематика во која се опфатени неколку програмски подрачја, тогаш холистичкиот пристап претпоставува **вклучување на сите програмски подрачја** и нивно инкорпорирање во продлабочено проучување на дадена содржина.

### **Концептот на холистичкиот пристап во предучилишниот период**

Холистичкиот пристап претставува филозофско-образовна ориентација која се базира на премисата дека секоја индивидуа го пронаоѓа својот идентитет, значење и интенција во живот поврзан со општеството, природата и вредностите. Овој пристап го истакнува интринзичното почитување на учењето, поучувањето и воопшто животот во градинката.

Концептот на холистички ориентирана педагогија се однесува на идејата дека сите аспекти од развојот на индивидуата можат да бидат опфатени и не можат сепаративно да се развиваат некои негови одделни компоненти или делови. Холистичкиот начин на дејствување се обидува во целост да го детерминира и надворзи функционирањето на одделните делови и притоа да опфати и интегрира повеќекратни слоеви на значење и искуство на секое дете.

Во литературата се наведуваат повеќе можности за имплементација на холистичкиот пристап, дефинирани како клучни аспекти на воспитание и образование базирано на холистичкиот пристап:

- Учењето е природно, нужно, експериментално и базирано на соработка;
- Потреба од силно чувство на заедништво и ангажираност помеѓу децата, родителите, воспитувачите и нивната грижа едни за други;
- Почитување на детскиот внатрешен свет преку методи кои го надминуваат надворешниот простор на компетитивна средина, до можности за подлабоки прашања за значењето на животот и учењето;
- Поврзување со сето она што природата го дала, почнувајќи од природата на детето, природните материјали, ресурси, начинот на кој природата функционира и сето тоа да се инкорпорира ПРЕКУ курикулумот.

Холистичкиот пристап и неговата имплементација во детските градинки не значи единствено распоредување на содржините во програмата. Исто така треба да се истакне дека холистичкиот пристап НЕ Е вклучен во програмата. Холистичкиот пристап **ја прави програмата видлива** на свој начин и ја остварува врската помеѓу програмата и случувањата во практиката. Како специфичен пристап, холизмот има свои варијанти и не може да биде унифициран или до крај дефиниран во некоја пишана и систематизирана форма, едноставно тоа е личен белег на секој воспитувач, секоја група и на крајот секоја градинка. Всушност, тоа е начин на кој секој воспитувач го доживува и го прави видлив животот во предучилишните институции.

Учењето и развојот како дел од животот во детските градинки би биле интегрирани преку:

- ♦ Задачи, активности, контекст кој има значење за детето, вклучување на практиката и активности кои не секогаш асоцираат на зборот програма, како на пример рутина на грижа, оброк и слично;
- ♦ Можности за започнати и до крај завршени објаснувања и игри, без недоречености;
- ♦ Интензивни и топли релации кои се поврзуваат заедно;
- ♦ Препознавање на спиритуалната, односно идеалистичката димензија на детскиот живот во културен, социјален и индивидуален начин.

Вистинската имплементација на холистичкиот пристап во практиката се соочува со императивот за развој на „**дете во целост**“ и треба да претставува значаен предизвик за секој воспитувач. Програмата за предучилишното воспитание особено треба да го рефлектира холистичкиот начин на учење и развој на секое дете. Она што е особено значајно е потребата холистичкиот пристап да ја рефлектира практиката на **детскиот целосен контекст**. Во таа смисла когнитивната, социјалната, културната, физичката и емоционалната димензија на развојот на личноста се претставени интегративно. Холистичкиот поглед на учењето и поучувањето го гледа детето како личност кое сака да учи, и целовитоста ја рефлектира како подобар начин отколку некои индивидуални искуства.

## Заклучок

Во Република Македонија се прават обиди за инкорпорирање на овој пристап во редовната воспитно-образовна практика. Анализата на сите позначајни официјални пишани документи за предучилишното воспитание даваат основа за организирање на овој потсистем базиран на концептот за холистички пристап. Документот на стандардите за рано учење и развој кај децата од 0 до 6 години, како клучен документ го промовира холистичкиот пристап. Но, сепак, треба да се истакне дека овој документ нуди само една концепциска рамка која е насока за секој воспитувач кој врз основа на холистичкиот пристап во планирањето ќе има тенденција да ги достигне поставените стандарди преку индивидуален максимум за секое дете.

Најновиот документ, поточно програмата за работа во детските градинки е базирана на стандардите и треба да го следи истиот концепт кој овозможува

програмирање на воспитно-образовната работа врз основа на холистичките принципи.

По долги години се нуди структурно формална промена, реформа во предучилишното воспитание базирана на идеја, концепт и цел. Вака поставените реформски обиди нудат современа научно-теоретска поставеност на предучилишното воспитание и образование, за чија соодветна практична примена можеби ќе биде потребно подолг период на адаптирање и прифаќање на делот што ја поврзува теоријата и практиката, а тоа е процесот на планирање, улогата на воспитувачите и нивната спремност да ја имплементираат оваа идеја во вистинска смисла.

Токму затоа се потребни јасни, конкретни и целосни насоки за вистински холистички пристап кој е многу повеќе филозофско-образовна ориентација, а многу малку едноставен приод во планирањето и програмирањето на секој воспитувач.

## Користена литература

1. Brady, L. (1992), *Curriculum development*, Sydney: Prentice hall
2. *Curriculum guidance for the foundation stage-Investing in our future*, (2000), London:Department for Education and Employment & QCA
3. Дамовска, Л. (2000), *Компјутеризација на предучилишното со основното воспитание и образование*, Скопје: КРУГ
4. Институт за педагогија. (2000), *Предучилишното воспитание и образование во Република Македонија (развој, состојба и перспективи)*, Скопје: Филозофски факултет
5. Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование (2007), Скопје: Биро за развој на образованието
6. Marsh, C.J. (1992), *Kurikulum-temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa
7. Наставна програма за прво одделение во деветгодишно основно образование, (2007), Скопје: Биро за развој на образованието
8. Nacionalna programa za razvoj na obrazovaniето vo Republika Makedonija 2005-2015 so pridru'ni programski dokumenti (2006), Skopje: Ministerstvo za obrazovanie i nauka na Republika Makedonija
9. Ново деветгодишно основно училиште (2007), Скопје: Биро за развој на образованието
10. Основи на програмата за воспитно-образовна работа во подготвителната година, (2005), Скопје: Биро за развој на образованието
11. Основи на програмата за воспитно-образовна работа во предучилишното воспитание и образование, (2007), Службен весник на Р. М. Бр.125, стр.12
12. *Програма за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание и образование*, (1982), Скопје: Републички СИЗ за унапредување на образованието и воспитанието
13. Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години, (2009), Министерство за труд и социјална политика, Скопје: УНИЦЕФ
14. Tricia, D. Ed.(1998), *Researching Early Childhood Education: European perspective*, London: Paul Chapman Publishing Company

[www.bro.gov.mk](http://www.bro.gov.mk)

[www.mon.gov.mk](http://www.mon.gov.mk)

[www.mstp.gov.mk](http://www.mstp.gov.mk)

[www.unicef.org](http://www.unicef.org)

# PRESCHOOL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF THE HOLISTIC APPROACH

**Alma Tasevska**

*Ss. Cyril and Methodius University Skopje, R. Macedonia, Faculty of Philosophy,  
Institute of Pedagogy  
alma@fzf.ukim.edu.mk*

UDK: 373.2.014.3(497.7)

## Abstract

In the recent period, the preschool education in R. Macedonia was faced with a streak of reforms, changes, and influences, which were aimed at systematic, conceptual, program, and content innovations. As a significant sub-system in which the first organized and systematic influences are placed upon the development of one's personality, great significance is given to how its reformation is going to be approached. The main tendency was directed towards overcoming the weaknesses that were noticeable in the approaches concerning the planning, programming, and realizing of the educational process. In this sense there followed a streak of changes that mainly initiated differences in the program ordering, as well as in the contemporary conceptual ordering of the evaluation and instigation of the personality development of every child between 0 and 6 years of age. The thematic approach, being the foundation of the period up to then, was overcome with the implementation of the integrated approach, whose analytic nature moves one step further in the direction of horizontal and vertical coverage of the program areas. Such a modernized didactic-methodic determination in fact promoted a holistic approach, which in its core includes consistency and comprehensiveness in the process of stimulating all the aspects of the development of the child's personality.

The reforms defined in such a manner initiate conceptual-program changes, which should be used as the base for a didactic-methodic series of combinations of every teacher, i.e. they can leave a mark on one's personal educational creations and practical reflections of these documents, as the most significant segment of the reforms in preschool education.

**Keywords:** *holistic approach, conceptual and program reforms, preschool education.*

## Introduction

The general atmosphere of innovating, transforming, modernizing, and reforming the educational system, has undoubtedly also grasped the sub-system of preschool education in R. Macedonia. For years this sub-system was encompassed in a series of various project-program innovations, which have either directly or indirectly influenced the comprehensiveness of the working of this system. To some extent it is understandable, considering the fact that the preschool period, although systematically non-obligatory, still represents the first institutional form of organized and systematic acting.

The continuity of such an environment is also noticeable in the openness towards the newest trends of contemporary approaches, which are primarily reflected in the conceptual ideology of the preschool education, even further attaching to it the program consequentiality. These changes, analyzed in the following paragraphs, set the base for the transformation of what is visible, as a final result in the practical work.

The reform approach towards preschool education in R. Macedonia has expanded the frames of the picture of the development of the preschool child, through the promotion and incorporation of international experiences in a national context. Moreover, there have been increased discussions about early childhood development, which is incorporated in the National Development Plan of R. Macedonia for the period between 2008 and 2013, having included in its framework for better education for all, the early childhood development directed towards the children of preschool age. In this direction, in order to be able to follow the development of the children of preschool age, the implementation of the Early Learning and Development Standards for this specific age group was brought forward.

National legislation in R. Macedonia (the Child Protection Law) defines early childhood development as preschool education that covers not only measures regarding child provision, but also measures and activities for promotion of health, and intellectual, emotional, physical, and social development. Taking care of and bringing up children of a preschool age is conducted in kindergartens, while for those children not included in such educational institutions, there exists the possibility of organizing other extra-institutional forms.

In addition, the National Program for Development of Education in R. Macedonia is focused on providing control of the quality of the educational process through the Ministry of Education and Science, which has been taking measures concerning the permanent provision of control of the quality of the educational system in R. Macedonia.

These legal documents represent a precondition for further mapping of the road towards changes, and for altering the directions of acting in such a sub-system.

### **The state of the program approaches in the redesigning of the preschool education**

Regarding its program setting, preschool education in R. Macedonia determines the direction and approach in the organizing of the didactic-methodic articulation of the activities, and generally, of the whole educational system. It can be stated that the thematic approach in the process of planning represents the most acceptable and most frequently applied approach in the organizing and realizing of the program contents in this sub-system. Its main characteristic lies in the organizing of themes and their further logical branching into sub-themes, contents, and activities. Additionally, it seems that such an order largely builds onto the monthly, weekly, and daily planning activities of the teachers, and in that direction provides time and didactic-methodic compatibility.

Numerous scientific research illustrates that thematic planning, in all its aspects, leads towards a comprehensiveness of topics in a wider horizontal range, but through the course of practical experience there has been seen to exist a lack of vertical articulation, which would provide for a deeper analysis of the topic. It is precisely this reality that is specific for thematic planning, yet there is a tendency of overcoming this shortage.

One possibility, and a step forward in the planning process, appears to be the integrated approach, which represents an amalgamation of several program areas in the realization of the planned activities. It is precisely this approach that is based on activities, as well as aims that we wish to achieve. In addition, it is developing in a

broad direction, including almost every program area, hence further developing and solving the problems from its point of view. Integrated planning is also known as work on projects, which includes several children - the activity is realized from more than one aspect, while not placing emphasis on or favoring one or another program area.

Nevertheless, the contemporary tendency regarding planning in the educational activities in the preschool period on a global level, is the holistic approach, which is slowly entering our educational system as well. The holistic approach overcomes the weaknesses of the integrated approach, in regards to a deeper research of a concrete problematic situation (or topic) that encompasses all of the program areas. If the integrated approach does profoundly research the problem issue at hand, which covers several program areas, then the holistic approach would mean **inclusion of all of the program areas** and their being incorporated into the detailed research of the given content.

### The concept of the holistic approach in the preschool period

The holistic approach represents a philosophical-educational orientation, which is based on the premise that each and every individual finds their own identity, meaning, and intention in life in connection to society, nature, and values. This approach stresses the intrinsic respect of learning, teaching, and in general, life in kindergarten.

The concept of a holistically-oriented pedagogy refers to the idea that every aspect of the development of the individual can be covered, i.e. they cannot be developed separately from certain distinct components or parts. The holistic manner of working attempts to fully determine and connect the functioning of the separate parts, while simultaneously covering and integrating the child's multiple levels of meaning and experience.

Works written on this subject have discussed several possibilities for the implementation of the holistic approach, defined as key aspects of holistic-based education:

- Learning is natural, needed, experimental, and based on collaboration;
- There is a need for a strong feeling of cooperation and engagement among the children, parents, and educators, and their care for each other;
- Respect is shown towards the child's inner world through methods that overcome the outer boundaries of the competitive environment, to possibilities for deeper questions about the significance of life and learning;
- Everything that nature has to offer (starting from the child's own nature, then the natural materials, resources, and the way in which nature functions) is joined and incorporated THROUGH the curriculum.

The holistic approach and its implementation in kindergartens do not merely mean ordering of the program content. It should be taken into consideration that the holistic approach IS NOT included in the program, but **it makes the program visible** in its own way, creating the link between the program itself and practice. As a specific approach, holism has its variants, however they are not unified or fully defined in a written or systematized form, since it is simply a personal mark of each educator, each

group, and each kindergarten. In fact, it represents the educator's view of the world, thus transmitting the world and life into preschool institutions.

Learning and development as part of life in kindergartens are integrated through:

- ♦ Tasks, activities, and context, which are meaningful for the child, or practice and activities that not are not always associated with the word “program”, such as: care routines, meals, etc.;
- ♦ Possibilities for explanations and games from the beginning to the very end;
- ♦ Intensive and warm relationships that are mutually bonding;
- ♦ Recognition of the spiritual, i.e. idealistic dimension of the child's life in a cultural, social, and individual way.

The real implementation of the holistic approach in practice is faced with the imperative for the development of “**a wholesome child**”, and it should present a significant challenge for every educator. The program for preschool education should especially reflect the holistic way of learning and development of each child. What is of great importance regards the need for the holistic approach to reflect the practice of **the child's wholesome context**. In this sense, the cognitive, social, cultural, physical, and emotional dimensions of development of one's personality are represented in an integrated manner. The holistic view of learning and teaching perceives the child as a personality that wants to learn, and comprehensiveness is taken as a better reflection than merely their individual experiences.

## Conclusion

In the Republic of Macedonia attempts are being made to incorporate this approach in the obligatory educational practice. The analysis of all of the more significant official written documents for preschool education has provided a ground for organizing this sub-system, based on the concept of the holistic approach. The document for the standards for early learning and development for children from 0 to 6 years, as a key document, promotes the holistic approach. However, it should still be emphasized that this document offers only one conceptual framework, which are in fact directions for every educator, on the basis of the holistic approach that in the planning process will show the tendency to achieve the set standards through an individual maximum for each child.

The most recent document, i.e. the program for work in kindergartens is based on the standards, and should follow the same concept, hence allowing programming of the educational work through the lens of the holistic approach.

After so many years, a new structural-formal change has been offered; a reform in the preschool education, based on an idea, concept, and aim. These attempts at reforms offer a contemporary scientific-theoretical setting of the preschool education, whose practical implementation might need a longer period for adaptation and acceptance of the link between the theory and practice, yet this specifically is the planning phase, the role of the educators, and their readiness to implement this idea in the real sense of the word.

Furthermore, this is exactly why there is a need for clear, concrete, and wholesome directions for a real holistic approach, which is to be oriented more towards the philosophical-educational streak, requiring a simple approach to the planning and programming of each educator.

## References

1. Brady, L. (1992). *Curriculum Development*. Sydney: Prentice Hall.
2. *Concept for the Nine-Year Elementary Education*. (2007). Skopje: Bureau for the Development of Education.
3. *Curriculum Guidance for the Foundation Stage - Investing in our Future*. (2000). London: Department for Education and Employment & QCA.
4. Damovska, L. (2000). *Compatibility of the Preschool with the Elementary School Education*. Skopje: KRUG.
5. *Foundations of the Program for Educational Work in Preschool Education*. (2007). Official Gazette of R. Macedonia, Nmb. 125. p.12.
6. *Foundations of the Program for Educational Work in the Preparatory Year*. (2005). Skopje: Bureau for the Development of Education.
7. Marsh, C. J. (1992). *Kurikulum-temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
8. Ministry of Labor and Social Policy. (2009). *Early Learning and Development Standards for Children from 0 to 6 Years*. Skopje: UNICEF.
9. *National Program for Development of Education in R. Macedonia 2005-2015 with Accompanying Program Documents*. (2006). Skopje: Ministry of Education and Science of R. Macedonia.
10. *Preschool Education in the Republic of Macedonia (Development, States, and Perspectives)*. (2000). Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy.
11. *Program for Educational Work in Preschool Education*. (1982). Skopje: Republic Agency for Advancement of Education.
12. *Teaching Program for Grade I in the Nine-Year Elementary Education*. (2007). Skopje: Bureau for the Development of Education.
13. *The New Nine-Year Elementary School*. (2007). Skopje: Bureau for the Development of Education.
14. Tricia, D. (Ed.). (1998). *Researching Early Childhood Education: European Perspective*. London: Paul Chapman Publishing Company.

[www.bro.gov.mk](http://www.bro.gov.mk)

[www.mon.gov.mk](http://www.mon.gov.mk)

[www.mstp.gov.mk](http://www.mstp.gov.mk)

[www.unicef.org](http://www.unicef.org)

## ПОРТФОЛИО - ПРЕДИЗВИК ВО ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

**Соња Величковиќ**

*Висока школа за сѝручни сѝудии за восѝиѝувачи, Алексинац, Србија  
svelickovic.sv@gmail.com*

**Лазар Стошиќ**

*Висока школа за сѝручни сѝудии за восѝиѝувачи, Алексинац, Србија  
lazarstosic@yahoo.com*

УДК: 373.2.011.3-051(497.11)

### Апстракт

Водењето на педагошката документација вклучува различни начини на евидентирање на запазувањата во воспитно-образовниот процес и процесот на развојот на детето, што води кон процес на професионализација на работата на воспитувачот.

Во овој труд е разгледана можноста за подготовка на индивидуално и групно портфолио како начин на следење на развојот и напредувањето на предучилишното дете, подготовка на професионалното портфолио и е-портфолио како иновациски начин на следење на детскиот и професионалниот развој на воспитувачите, со цел да се осовремени и подигне квалитетот на воспитно-образовната работа во предучилишните организации. Иновациските детски градинки подразбираат и иновациски воспитувачи, така што односот на воспитувачот кон промените е важен сегмент во управување со иновациите во предучилишните организации.

Денес, воспитувачот не е само извор на знаење, туку и организатор на работа, мотиватор и иницијатор на детските активности, а тој самиот треба да е мотивиран, одговорен, комуникативен, подготвен и отворен за постојано усовршување и професионално унапредување.

**Клучни зборови:** *ѝорѝфолио, иновациски восѝиѝувач, ѝрофесионален развој.*

### Вовед

*„Кој сака да најрави нешѝо - бара начин,  
а кој не сака нишѝо да најрави - бара оѝравдување“*

*(Пикасо)*

Промените во областа на науката и техниката во последната деценија на 20 век условија и промени во образовниот систем на сите нивоа од предучилишно до високошколско. Промените во образованието со воведувањето на нови образовни технологии им нудат можност за конструкција на системот на знаењата, при што институцијата и книгата не се единствен извор на знаења. Во таа смисла при изборот на образовно-воспитните содржини пожелно е да се следат општите насоки на развојот на општеството и општествените потреби, како и развојот на поединецот и неговите образовни потреби. Промените во општеството предизвикани од промените во информациските технологии, бараат од воспитувачите да ја осовременат својата работа и да стекнат нови компетенции. Новите компетенции

се однесуваат на информатичките знаења за 21 век, а кои подразбираат воспитувачот да биде способен самостојно да изработува дидактички материјали во електронска форма, почесто да го користи компјутерот како современо средство во реализацијата на програмските содржини со децата во предучилишната возраст, како замена за графоскопот, касетофон, дијапроектор, кинопроектор, епископ и други застарени технички средства и помагала. Соочувајќи се со предизвиците на новото време, во градинките се потребни иновациски воспитувачи кои можат да се справат со предизвиците на информациските технологии. Развојот на информациските вештини и познавањето на комуникациските технологии се основа за развивање вештини за доживотно учење преку различните облици на формалното и неформалното образование. Создавањето на нови улоги и задачи наметнуваат потреба за континуиран професионален развој на воспитувачите, за постојано унапредување на знаењата, вештини, способности и развивање на професионалните компетенции (Величковиќ, 2014). За да може воспитувачот да го користи компјутерот во воспитно-образовната работа со децата од предучилишната возраст, неопходно е да поседува стручни компетенции, кои опфаќаат знаења и способности потребни за употребата на овие технологии во воспитно-образовниот процес и нивна примена. Педагошко-методички компетенции, пак се оние кои му овозможуваат на воспитувачот на соодветен начин да ги употребува новите медиуми и технологии во работата со децата од предучилишната возраст како помагала во воспитно-образовниот процес.

Целта на овој труд е да го насочи вниманието на педагошката јавност кон еден нов пристап на следење и евидентирање на промените во развојот на поединецот. Оваа проблематика се разгледува од аспект на примената на *портфолио* како еден од модерните постапки и средства во системот на вреднување, по пат на кој се обезбедува и интеграција и интерпретација на промените во целокупниот портрет и развој на поединецот. Станува збор за примена на индивидуално и групно портфолио, како иновациски начин на следење на развојот и напредувањето на предучилишното дете и неговото учење со цел да се осовремени и подигне квалитетот на воспитно-образовната работа во предучилишните организации. Се фаворизира и изработка на професионално портфолио што води кон процес на професионализација на работата на воспитувачот, со посебен осврт на изработка на електронското портфолио како предизвик на новото информациско време во кое денес живееме.

### **Портфолио во функција на следење на развојот и напредување на предучилишното детето**

Портфолиото како начин на следење и документирање на детскиот развој денес сè повеќе се употребува во воспитно-образовната практика. Портфолио е збирка на групирани и хронолошки средени материјали и информации за децата во воспитната група, создадени заедно со нив, така организирани за да можат да овозможат увид и преглед на учењето и развојот на детето во различни области. Обично се изработува во облик на фасцикла, тетратка или кутија. Според авторките Лидија Мишкељин и Жифка Крњаја портфолиото се разликува од кое било друго работно досие по тоа што претставува збирка на најдобрите трудови кои оној чие е портфолиото, сам ги избира, и по тоа што портфолиото претставува не само место

за чување на трудовите туку и основа за самовреднување на сопствената работа и напредување (Крњаја, Мишкелин, 2006).

Како позитивен начин на вреднување и проценување на детскиот развој, не само што овозможува да се следи развојот на детето, тоа му овозможува на воспитувачот и да ја проценува својата работа, а и други да ја проценуваат неговата работа. Од аспект на воспитувачот, пак, портфолиото претставува начин на самоевалуација и евалуација на програмата и дава насоки за понатамошна работа. Во таа насока авторката Лидија Мишкељин наведува: „портфолиото, како начин на организирање и осмислено собирање на податоци кои даваат увид во педагошкото дејствување на воспитувачот, е фокусирано на квалитет, а не на квантитет и како такво претставува „жив“ документ и добра основа за рефлексивна, евалуација и самоевалуација (Мишкељин, 2009:598).

Портфолиото може да содржи: слики, аудио и видеоснимки, цртежи, анегдотски белешки, скала на проценки. Неизоставни се и коментарите од страна на воспитувачот за односот на детето кон другите деца, за неговото однесувањето во конфликтни ситуации... Содржината на портфолиото може да биде и во форма на реченици: Што умеам? Што можам? Што знам? Како се однесувам? Моите другари/ки; Каков/а сум? Што ме интересира?..

Многу елементи кои ја сочинуваат содржината на едно портфолио претставуваат и содржина на разновидните дневници на воспитувачот, албуми, споменари на родителите. Многу семејства, веднаш по раѓањето на своето дете имаат некоја своја верзија на портфолио. Тука внесуваат различни податоци, како што се: слики од децата, прамен од косата при првото стрижење, различни аудио и видеозаписи, белешки за првите зборови, реченици, првите напишани букви, ликовни, спортски и други постигнувања.

Разликата помеѓу портфолиото и албумот, споменарот на родителите или дневникот на воспитувачот, е во тоа што портфолиото дава увид во детскиот развој. Портфолиото во градинката е логичко наставување каде што сликата за развојот и напредувањето на детето уште повеќе треба да се надополни. Самата примена на портфолиото во градинката дава можност и насоки на воспитувачот, а и на родителот, кои можат да влијаат за подобар развој на детето кон оние области каде што му е најпотребно.

Портфолиото како документ на следење на развојот и напредувањето на детето може да се проследи до учителот при приемот на децата/учениците во училиште (Баракоска, Величковиќ, 2013). На тој начин учителот може да има увид во способностите, можностите, интересите или евентуалните тешкотии и проблеми кои се запазуваат кај поедини деца, подобро да го запознае секое дете и да ја усогласи својата работа во согласност со нивните способности, интереси, потреби, што секако е многу битно за поуспешен почеток на децата во училиште, а и запазување на континуитетот меѓу предучилишното и основното образование и воспитание.

Кога станува збор за примената на портфолиото во предучилишното воспитание и образование како иновациски начин на моделирање на воспитно-образовната работа, можеме слободно да кажеме дека се наоѓа на самиот почеток на својот развој. Но, за жал, „сосема е мал бројот на предучилишните организации кои водат документација (портфолија), за евидентирање на процесот на развојот на секое дете“. (Баракоска, Величковиќ, 2013:139).

## Е-портфолио

Интензивниот развој на информациската технологија во последната деценија на 20 век значајно придонесе на иновирањето на воспитно-образовниот процес и во предучилишното воспитание и образование. Оваа прва алка во образовниот систем треба да стане темел и подготовка за технолошка и медиумска писменост на новите генерации. Во такви околности поединецот ќе биде принуден постојано, во текот на целиот свој живот да се иновира и да ги потврдува своите знаења и да учествува во технолошките промени. Целта на примената на модерната технологија во образованието - предавање на наставниците да ги искористат предностите на сите искуства на ИКТ во секојдневниот образование - образовната работа да се создаде позитивно влијание врз развојот на децата (Стошиќ, 2006).

Електронското портфолио (е-портфолио) е дигитална збирка со документи кои го прикажуваат напредокот, развојот и постигнувањата на поединецот, група или институција. Добро им познато на вработените луѓе, затоа што многу им помага во напредувањето на професионалната кариера. Денес, сè повеќе се препознаваат неговите можности и во образованието. Кратенката е во насловот значи употреба на дигиталната технологија при собирање и организирање на содржината на портфолиото. Во образованието е-портфолио може да се користи за евидентирање на ученичките трудови и постигнувањата во текот на образовниот процес, како и за поттикнување на личната рефлексивност и размена на идеи. Тоа им овозможува на учениците да ги развиваат комуникациските вештини, креативноста, мултимедијалната и дигиталната писменост. Во последно време, кога сè повеќе се говори за неформалното образование и за значењето на доживотното учење (lifelong learning), софтверите за електронско учење стануваат сè повеќе популарни во светот. Еден од таквите софтвери, чии можности во образованието се уште не се доволно истражени, е секако е-портфолио.

Е-портфолиото како одраз на новата технолошка цивилизација мора да стане дел од секојдневната работа и на воспитувачот и да послужи како значајно средство што може да понуди мошне корисни информации и податоци за развојот и напредувањето на децата и неговата професионална работа. Тоа е еден педагошки предизвик при што воспитувачот често пати си ги поставува прашањата: Што следам? Зошто следам? Што понатаму? Од друга страна, пак, тоа е предизвик за истражување на нови веб-алатки и нивните можности, при што многу често се поставува прашањето: Која веб-алатка да се употреби и зошто?

Е-портфолио е еден чекор повеќе, затоа што дава можност за учење. Тоа веќе не е портфолио за учење и растење, туку преминува во портфолио за растење и учење. (Анѓелковиќ, 2010). Централно прашање кое воспитувач треба да си го постави не е само што децата можат, туку што треба децата да работат и учат, што во најголема мера долгорочно придонесува за детскиот развој и учење.

Тоа претставува збирка на мултимедијални материјали кои настануваат при заедничка работа на децата, родителите и воспитувачите, приказ на случувањата и постигнувањата на децата во воспитната група и воопшто во детската градинка. И овој вид портфолио има за цел да го следи и поттикнува детскиот развој. Е-портфолио има три дела, секој дел има свои карактеристики и специфичности, а тоа се: дел наменет за децата; дел наменет за родителите и дел наменет за воспитувачите. Притоа сите учесници во воспитно-образовниот процес можат да имаат одредени

добивки од неговото користење. Клучна улога во дизајнирањето на е-портфолиото ја има воспитувачот.

Секако дека при креирањето на е-портфолио се наидува на безброј дилеми и прашања на кои студиозно треба да се размисли и притоа да се дадат одговори: Како да се сочува приватноста на детето во процесот на создавањето на е-портфолио? Како воспитувачите можат да се изборат со времето и трудот што треба да го вложат при подготовката на портфолиото за секое дете? Кои стандарди да се користат при следењето и документирањето на детскиот развој? Кои инструменти треба да се користат? Постојат ли програми и веб-алатки кои можат во тоа да помогнат? Како воспитувачите кои се занимаваат со развојот на е-портфолио можат да бидат подржани во предучилишната организација? Каква е иднината на е-портфолио во предучилишното воспитание и образование? Одговорите на овие и други прашања можеби ќе одат во прилог на елиминирање на причините кои се наведуваат како спорни за примената на е-портфолио во предучилишното воспитание и образование: недостаток на опрема, средства, обука на воспитувачите, соодветни софтвери кои би се користеле за таа цел на предучилишна возраст. Неопходно е креирање на онлајн-програми за создавање на е-портфолио, кои на едноставен начин можат да ги користат и предучилишните деца. Токму заради тоа е нужно стручно усовршување на воспитувачите на полето на информациската технологија, а на педагошките факултети кои образуваат кадри за работа со деца од предучилишна возраст, во содржините на студиските програми за предметите од областа на информациската технологија би требало да биде застапена проблематиката на изработка на електронското портфолио.

### **Заклучок**

Портфолиото е недоволно истражена и прифатена идеја во предучилишното воспитание и образование, со оглед на тоа дека е релативно нова. Портфолиото не е наменето само за предучилишните организации, туку и за сите образовни институции и за сите возрасни категории. Тоа нуди можност да се испитаат границите и предностите на децата и да се надминат границите на предучилишното воспитание и образование. Идејата за портфолиото, а пред сè за е-портфолио треба што повеќе да им се приближи на воспитувачите. Секој воспитувач треба да користи портфолио во својата работа, да го осмисли, испланира и организира и како такво да биде соодветно дидактичко средство во образованието кое може да даде мошне корисни информации и податоци. Примената на портфолиото како автентична колекција на творби на децата и воспитувачот, може да ја унапреди сложената активност на вреднување и самовреднување како одраз на секојдневните активности на децата и воспитувачот во детската градинка.

Со електронско портфолио се занимаваат многу мал број автори и истражувачи. Е-портфолио во развиените земји се покажало како мошне корисно средство во воспитно-образовната работа во детските градинки, увидувајќи ги можностите и предностите и во другите образовни институции. Она што е посебно важно за е-портфолио е да го направи транспарентен процесот на учење и развој на детето, вклучувајќи го детето во неговото создавање. Секако дека за неговата примена во воспитно-образовната практика се потребни креативни, високо мотивирани и образовани воспитувачи кои ќе се справат со експанзијата на образовната

технологија и предизвиците во времето на информациската технологија во кое денес живееме.

Запознавањето на креативниот потенцијал, кој го поседува информациската технологија за подигнување на квалитетот на воспитно-образовната работа, претставува мотивирачки фактор кој ги поттикнува воспитувачите да ги прошируваат своите информатички знаења. Фактите и истражувачките резултати (објавени во светот и во нашата земја) кои укажуваат дека воведувањето на информациската технологија во предучилишниот воспитно-образовен систем е одговор на потребите и интересите на децата претставуваат еден од решавачките фактори за активно учествување на воспитувачите во процесот на воведувањето на информациона технологија во предучилишниот воспитно-образовен систем. (Анѓелковиќ, 2008).

## Користена литература

1. Анђелковиќ, Н. (2008): Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању, *Техника и информатика у образовању*, ТИО, Чачак: Технички факултет
2. Andjelković, N. (2008): *Dete i računar u porodici i vrtiću*, Savez informatičara, Beograd: Beoknjiga
3. Баракоска, А; Величковиќ, С. (2013): Значај сарадње вртића и школе на припрему деце за почетак школовања, У *Зборнику радова са осмог симпозиума Васпитач у 21 веку „Наше стварање*, стр. 134-145. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија
4. Величковиќ, С. (2014): Едукација васпитача за примену ИКТ у вртићу, У *Зборнику радова „Утицај Информатике на пословање у Србији и свету*„ Синтеза, стр. 375-379, Београд: Универзитет Сингидинум
5. Velickovic, S. (2013): Children's portfolio work for monitoring the development and promotion of preschool children) *Инновациони потенцијал субјектив образоватељног проситрансита в условия модернизации образования, Россия, Ростов-на-Дону*, pp. 127--
6. Krnjaja, Ž. i Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: AM Grafik
7. Мишкељин. Л. (2009): Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовођеног учења у образовању будућих васпитача предшколске деце, *Педагошка стварност*, бр , 5–6, стр. 588–600
8. Stošić, L. (2006): Pripremljenost vaspitača u oblasti tehničkog i informatičkog obrazovanja, "Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знанја", ТИО06, Технички факултет Чачак



## PORTFOLIO – CHALLENGE OF PRESCHOOL EDUCATION

**Sonja Veličković**

*College of professional studies educators, Aleksinac, Serbia  
svelickovic.sv@gmail.com*

**Lazar Stošić**

*College of professional studies educators, Aleksinac, Serbia  
lazarstosic@yahoo.com*

UDK: 373.2.011.3-051(497.11)

### Abstract

Leading the pedagogical documentation includes different ways of recording observations in the educational process and the development of the child, leading to a process of professionalization of the work of the teacher.

This paper discussed the possibility of preparation of individual and group portfolio as a way of monitoring the development and progress of preschool children, preparation of professional portfolio and e - portfolio as an innovative way of monitoring the child and the professional development of educators in order to enhance and improve the quality of educational work in preschool organizations. Innovative kindergartens mean the innovative educators, so that the relationship of the teacher towards change is an important segment in the management of innovation in pre-school organizations.

Today the teacher is not only a source of knowledge, but also organized the work motivator and initiator children's activities, and he should be motivated, responsible, communicative, willing and open to continuous improvement and professional advancement.

**Keywords:** *portfolio, innovative educator, professionalization.*

### Introduction

*„Who wants to do something, seeks,  
and who wants nothing to do, requires justification”*

*(Picasso)*

Changes in science and technology in the last decade of the 20th century resulted in changes in the educational system at all levels from preschool to higher education. Changes in education with the introduction of new educational technologies provide the opportunity to construct a system of knowledge, with the institution and the book is not the only source of knowledge. In this sense, the choice of education - the educational content is desirable to follow the general guidelines for the development of society and social needs, and the development of individuals and their educational needs. Changes in society caused by changes in information technology require educators to its contemporary work and gain new skills. New competencies relating to information knowledge for the 21st century and that means to be a teacher capable of independently prepared teaching materials in electronic form, often using the computer as a modern tool for the implementation of the program content with children in preschool, to

replace overhead projectors, cassette, stereopticon, movie projector, episcope and other obsolete equipment and technical aids.

Facing the challenges of a new age in kindergartens need innovative educators who can not cope with the challenges of information technology. The development of skills and knowledge of information communication technologies are the basis for the development of lifelong learning skills through various forms of formal and informal education. The creation of new roles and tasks impose a need for continuing professional development of educators to continually improving the knowledge, skills, abilities and developing professional competencies (Velickovic, 2014). In order for the educator to use the computer in educational work with children of preschool age, it is necessary to have professional competence covering knowledge and skills needed for the use of these technologies in the educational process and their application. Pedagogical-methodical competence, however, those that allow the teacher to adequately utilizes new media technologies and working with children from preschool age as aids in the educational process.

The purpose of this paper is to focus attention on the pedagogical public to a new approach to monitoring and recording the changes in the development of the individual. This issue is considered in terms of the application of the portfolio as a modern procedures and tools in the evaluation system, through which provides integration and interpretation of changes in the overall portrait and development of the individual. It is the application of individual and group portfolio, as an innovative way of monitoring the development and progression of pre-child and his teachings in order to enhance and increase the quality of educational work in preschool organizations. Favoritism and development of a professional portfolio that leads to the process of professionalisation of the work of the teacher, with special emphasis on the production of electronic portfolio as a challenge to the new information age in which we live today.

### **Portfolio in the monitoring of the development and advancement of preschool child**

Portfolio as a means of monitoring and documenting child development today are increasingly used in educational practice. Portfolio is a collection of neat chronological materials and information on children in the educational group, created together with them, so be organized in order to provide insight and overview of learning and child development in different areas. Usually prepared shaped fascicle, notebook, or box. According to the authors (Krnjaja, Mishkeljin, 2006) portfolio differs from any other work file in that it represents a collection of the best papers is one whose portfolio himself elected, and that the portfolio represents not just a place to store the papers but basically self-evaluation of its own performance and progress.

A positive way of evaluation and assessment of a child's development, not only allows you to send a child's development, it allows the teacher to evaluate their work, and others to evaluate its performance. In terms of teacher, portfolio represents a way of self-evaluation and evaluation of the program and gives guidelines for future work. In this respect the author Mishkeljin said: "portfolios as a way of organizing and understanding the data collection that give insight into the pedagogical action of the educator, is focused on quality, not quantity, and as such represents a "living"

document and a good basis for reflection, evaluation and self-evaluation (Mishkeljin, 2009: 598).

The portfolio may include: images, audio and video recordings, drawings, anecdotal notes, the scale of assessments. Indispensable and comments by the teacher to the child's attitude towards other children, his behavior in conflict situations ... The content of the portfolio can be in the form of sentences: What I can do; What I know; How I behave; My friends; How am I; What interests me .....

Many elements that make up the content of a portfolio representing content and versatile teacher diaries, scrapbooks, diaries parents. Many families, after the birth of their child, have their own version of the portfolio. These contain various data, such as images of children, lock of hair in the first trimmers, other audio, and video recordings, notes the first words, sentences, first written letters, art, sports and other achievements.

The difference between the portfolio and the album, diary for parents or log educator, is that the portfolio provides insight into child development. Portfolio in the garden is a logical extension where image development and advancement of the child should further upgrade. Implementation of the portfolio in the garden provides an opportunity and guidance to the teacher and the parent, which may affect the better development of the child to those areas where it is most needed.

Portfolio as a document of monitoring the development and progress of the child can be traced to the teacher during the admission of children / students in school (Barakoska, Velickovic, 2013). In this way the teacher can give an insight into the skills, abilities, interests, or difficulties and problems that have been observed in some children to better inform each child and her work in accordance with their abilities, interests, needs, which of course is very important for the successful launch of the children in the school and the preservation of continuity between preschool and primary education.

When it comes to the application of the portfolio in preschool education as an innovative way of modeling of educational work, we can say that is the very beginning of its development. Unfortunately, "it is quite a small number of preschool organizations that have documentation (portfolio), recording the process of development of each child." (Barakoska, Velickovic, 2013: 139).

## **E-portfolio**

The intensive development of information technology in the last decade of the 20th significantly contribute to the innovation of the educational process in preschool education and education. The first link in the educational system must become the foundation and preparation for technological and media literacy to new generations. In such circumstances, the individual will be forced to repeatedly throughout his life to innovate and to confirm their knowledge and participate in technological change. The aim of the application of modern technology in the educational - educational work of teachers is to exploit all the experience of ICT in daily educational - educational work to create a positive impact on children's development (Stošić, 2006).

The electronic portfolio (e-portfolio) is the digital collection of documents that show progress, development and achievements of individual, group or institution. Good knowledge of the working people, because many assists in advancing the career. Today, it is increasingly recognized its opportunities in education. The abbreviation in

the title means the use of digital technology in gathering and organizing the contents of the portfolio. In education, e-portfolios can be used to record students' work and achievements in the educational process, and for personal reflection and exchange of ideas. Also provides students the opportunity to develop communication skills, creativity, multimedia and digital literacy. Lately, when more talk about non-formal education, and the importance of learning whole life (lifelong learning), e-learning software become increasingly popular in the world. One of such software, whose educational opportunities are still not sufficiently explored, is of course e-portfolio.

E-portfolio as a reflection of the new technological civilization must become part of daily work and educator as an important tool that can provide very useful information and data for the development and promotion of children and his professional work. It is a pedagogical challenge where teacher often asks the questions: What track? Why follow? What further? On the other hand it is a challenge to research new Web tools and their capabilities in the often asked question: Which Web tool to use and why?

E-portfolio is one step more, as an opportunity for learning. It stops to be a portfolio of learning and growing and starts a portfolio for growth and learning. (Angelković, 2008). The central question that the teacher should set him not only the children, but children's need to work and study in mostly contributed to further children's development and learning.

It is a collection of multimedia materials incurred in common work of children, parents and educators, display the events and achievements of children in the educational group and generally in kindergarten. And this type of portfolio is designed to send and encourages child development. E-portfolio has three parts, each part has its own characteristics and peculiarities, such as: part for children; part for parents, and part for educators. In addition, all participants in the educational process may have certain benefits from its use. A key role in the design of e-portfolio has educator.

Certainly in the creation of e-portfolio encountered countless dilemmas and issues that should be considered in addition to answer: How to preserve the privacy of the child in the process of creating e-portfolio? As educators can cope with time and effort should be invested in the preparation of the portfolio for each child? What standards are used in the observance and documentation of child development? What tools should be used? Are there programs W-tools that can help in this? How educators dealing with the development of e-portfolio can be supported in the preschool organization? What are the future of e-portfolios in preschool education and upbringing? The answers to these and other questions may favor elimination the reasons cited as questionable for the application of e-portfolios in preschool education and training, lack of equipment, vehicles, training of educators, adequate software that would be for the purpose use of preschool age. It is necessary to create the on-line programs to create an e-portfolio, which in a simple way can be used by preschool children. That's why it is necessary professional development of educators in the field of information technology, and teacher training colleges that educate staff working with preschool children, the content of curricula for courses in the field of information technology should be represented on issue making electronic portfolio.

## **Conclusion**

The portfolio is sufficiently explored and accepted idea of preschool education since it is relatively new. The portfolio is not intended only for preschool organizations,

but for all educational institutions for all age categories. It offers the opportunity to explore the limits and strengths of children and to overcome the limits of preschool education and training. The idea of the portfolio, especially for e-portfolio needs more to get close to the educators. Every educator should use the portfolio in their work, to devise, plan and organize, and as such to be adequately didactic tool in education that can provide very useful information and data. The application portfolio as the authentic collection of works by children and teacher can enhance the complex activity of evaluation and self-reflecting the daily activities of children and teacher in kindergarten.

What are the future of e-portfolios in preschool education and upbringing? The answers to these and other questions may favor elimination the reasons cited as questionable for the application of e-portfolios in preschool education and training, lack of equipment, vehicles, training of educators, adequate software that would be for the purpose use of preschool age. It is necessary to create the on-line programs to create an e-portfolio, which in a simple way can be used by preschool children. That's why it is necessary professional development of educators in the field of information technology, and teacher training colleges that educate staff working with preschool children, the content of curricula for courses in the field of information technology should be represented on issue making electronic portfolio.

The electronic portfolio keeps a small number of authors and researchers. E-portfolio in developed countries has proved a very useful tool in educational work in kindergartens realizing the opportunities and advantages in other educational institutions. What is particularly important for e-portfolio is to make transparent the process of learning and development of the child, including the child in its creation? Certainly for its application in educational practice requires creative, highly motivated and educated teachers to cope with the expansion of educational technology and the challenges of the information age in which we live today

Meeting the creative potential that it holds information technology to raise the quality of educational work, represents a motivating factor that encourages educators to expand their IT knowledge. The facts and research results (published in the world and in our country) indicate that the introduction of information technology in preschool educational system is responding to the needs and interests of children posing a major factor for the active participation of teachers in the process of introduction of information technology in preschool educational system (Angelković, 2008-a).

## References

1. Анђелковић, Н. (2008): Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању, Техника и информатика у образовању, ТИО, Чачак: Технички факултет.
2. Anđelković, N. (2008-a): Dete i računar u porodici i vrtiću, Savez informatičara, Beograd: Beo knjiga.
3. Баракоска, А; Величковић, С. (2013): Значај сарадње вртића и школе на припрему деце за почетак школовања, У Зборнику радова са осмог симпозиума Васпитач у 21 веку „Наше стварање, стр. 134-145. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија .
4. Величковић, С. (2014): Едукација васпитача за примену ИКТ у вртићу, У Зборнику радова „Утицај Интернета на пословање у Србији и свету,, Синтеза, стр. 375-379, Београд: Универзитет Сингидинум.
5. Velickovic, S. (2013). Children's portfolio work for monitoring the development and promotion of preschool children / Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования, Россия, Ростов-на-Дону, pp.305-313.
6. Krnjaja, Ž. i Miškeljin, L. (2006). Od učenja ka podučavanju. Beograd: AM Grafik.
7. Мишкељин. Л. (2009): Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовођеног учења у образовању будућих васпитача предшколске деце, Педагошка стварност, бр , 5-6, стр. 588-600.
8. Stošić, L. (2006): Pripremljenost vaspitača u oblasti tehničkog i informatičkog obrazovanja, "Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja", ТИО06, Технички факултет Чачак

# ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПАРТИЦИПАТИВНОСТА НА УЧЕНИЦИТЕ

**Флорина Шеху**

Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“ Скопје, Република Македонија,  
florinashehuloli@yahoo.com

УДК: 373.3.035-057.874  
373.3.064.2

## Апстракт

Реформските промени во основното образование опфаќаат подрачја кои се значајни од воспитен, образовен, општествен и социјален аспект.

Посебно е значајно ревидирањето на местото на учениците во основното образование, со што константно се иницираат одредени промени во однос на подобрување на квалитетот на нивната улога и учество во воспитанието и образованието и градењето на нивната личност.

Партиципативноста на учениците во основното образование е прашање кое е мултифакторијално детерминирано и опфаќа одредени аспекти од законска, педагошка и социјална природа.

Успешното функционирање на факторите и аспектите по однос на наведеното прашање е базирано на современите гледишта и сфаќања на мисијата на основното образование.

Суштината и потребата од партиципација на учениците во основното образование се препознава во развој и почитување на индивидуалните потенцијали, потребите на ученикот, како и промоција на толерантност, почитување на различности, индивидуална, семејна и граѓанска одговорност, со што се придонесува за развој на демократијата и на граѓанското општество.

Партиципативноста на учениците претставува и можност за поквалитетно остварување на инклузивноста во основното образование како и развој на културата за живеење и свеста за доживотното учење.

**Клучни зборови:** партиципација на учениците, основно образование, партнерство, вредности, вредности.

## Основното образование и партиципативноста на учениците

Прашањето за партиципативност на ученици, воопшто во воспитно-образовниот систем, се третира од аспект на: *учество, соработка и партнерство*. Причините за тоа делумно се засновуваат врз основа на самото дефинирање на поимот партиципативност како и врз активниот однос на релевантните чинители кон заживување на истото во училишната практика. Поточно партиципативноста се смета за суштинска за човековото достоинство, која им помага на поединците за да ги остваруваат своите човекови права (УНЕСКО, 2004), подразбирајќи чин на учество во активност без разлика дали се однесува на учество на поединецот како дел од група, во група, како соработник или како партнер, со единствена намера да се постигне одредена цел.

Кога зборуваме за основното образование значајно е да се наведат мислењата на разни автори кои сметаат дека поради задолжителноста на основното

образование, често пати на партиципативноста на учениците се гледа како на нешто однапред определено од возрастите не само поради возраста на учениците туку поради определените аспекти на нивната партиципативност како што е работата во училиницата, ученичките заедници, проекти и слично. Во ваквиот пристап се губи целовитоста и намената на самата партиципација од страна на учениците, всушност на нив не треба да гледаме како на човечки суштества кои треба да ги подготвиме единствено за утре, ниту за тоа какви треба да станат, туку и за тоа што се денес (Qvortrup, 1991).

На партиципативноста на учениците во основното образование треба да се пристапи како на трансформирачка акција, чин преку кој се зајакнува потребата на секој ученик да учествува како „овде и сега“ така и во иднина (Hickey & Moĥan, 2004), а не само „за во иднина“ како позитивен член на општествената заедница. Во тој контекст се смета дека постои суштинска разлика помеѓу вистинската и симболичката партиципативност, потенцирајќи дека при вистинска партиципативност на учениците имаме воочлива промена во практиката, додека пак при симболичка добиваме само формална партиципативност која не ги вклучува и тие ученици кои не се сметаат за подобри, посебни, поуспешни и слично или пак кои се „надвор“ од училишната внатрешна организираност.

Во основното образование партиципативноста на учениците најчесто се воочува и се мери во однос на процесот на учење, во однос на работата во училиницата и учеството во разните ученички организации, здружувања итн. Во ниво на самото училиште како однатре така и однадвор стекнуваме одредени сознанија за партиципативноста на учениците во процесот на нивното учење и тоа преку самата настава, воннаставни активности и други форми на ученички права и обврски. Но во однос на работата во училиницата, партиципативноста на учениците се мери според следните аспекти: *активност*, *чувства* и *контекст* (Eriksson & Granlund, 2004), додека пак во однос на разните ученички организации, здружувања итн., истата се мери според законската рамка предвидена за тоа, потоа според курикулумската поставеност, според „чувствителноста и разбирањето“ на училишниот одбор, родителскиот совет, итн.

Постојат одредени обиди за одредување на видови на партиципативност (Gillander-Gödin & Weiner & Ahlgren, 2009) кои се најчесто застапени во основното образование и тоа: *консултативна* (учениците просто се прашуваат што мислат за одлуки претходно донесени и преземени од наставникот или директорот и сл.); *како средство* (учениците се поканети да учествуваат во процесот со намера да постигнат специфична цел одлучена од авторитети); *суштинска* (учениците се поканети да бидат активни во приоритизирање на промени и дефинирање на проблеми исто како и во менување на процесот) и *структурна* (учениците преземаат иницијатива за тоа која промена треба да се воведи и имаат контрола врз целиот процес). Често пати практикувањето на одреден вид партиципативност на учениците се оправдува и зависи од: возраста на учениците; очекувањата на наставниците и другите лица; училишната клима; местото во курикулумот; самото практикување и слично.

Значењето на партиципативноста од аспект на ученикот се одразува во следните аспекти и тоа дека истата:

- ♦ претставува воспоставување и градење на *односи* („пренесување на вредности“, чувства, мисли, итн.);

- ♦ создава *чувствено на припадност* (идентитет, чувство на сигурност, итн.);
- ♦ отвора *можност за дискусија, дијалог* (доверба, поттик за размислување, разменување, итн.);
- ♦ поддржува *договори, аранжмани, комјактност* (познати очекувања, предвидлива средина/сигурност преку веќе поставените очекувања, обезбедување на авторитет, итн.);
- ♦ придонесува кон *зајакнување* (донесување на одлуки онаму каде што тоа е соодветно, итн.);
- ♦ ја зголемува *мотивацијата* (за поголеми академски постигнувања, помагање, споделување, итн.);
- ♦ развива *модел на култура* (градење, запознавање со специфични културни шеми и навики, итн.).

Според низа автори, партиципативноста во поглед на самиот ученик е можност за истиот да биде „слушнат“ и „видлив, воочлив“ како личност од другите, притоа учејќи се за донесување на одлуки, градење на дијалог со други, изнаоѓање на решенија, па дури и нудење на компромиси, преземање на одредени чекори, активности, но и одговорности за истото. Наведените и другите аспекти на практикување на партиципативноста од страна на ученикот во секојдневниот училиштен живот, означуваат патишта за развивање на вредности, вредности значајни за живот како во сегашноста на ученикот така и за во иднина.

Партиципативноста на учениците разгледана од призмата на курикулумот означува поврзаност на индивидуалните потреби и можности со остварувањето на поставените цели, дури и повеќе од тоа. Во ова насока учењето и остварувањето на квалитетна настава претставуваат водилки при одредување на нивото и вредноста на самата ученичка партиципативност. Но дали курикулумот со вонкурикулумските активности може да претставува доволен поттик за развој на вистинска ученичка партиципативност. Сигурно не. Не се доволни и единствени поставените наставни предмети било задолжителни, било изборни или факултативни, колку што е потребно практикувањето на истите. Се случува токму вонкурикуларните активности кои применуваат соодветни стратегии, пристапи, да влијаат врз развојот на потребните вредности, вештини кои пак придонесуваат за вистинска партиципативност на учениците од основнообразовна возраст.

Преку практикувањето на партиципативноста од страна на ученикот како поединец, но и како дел од една ученичка заедница, се овозможува и развој на важни животни вештини токму во основнообразовната возраст како што се:

- ♦ развој на демократијата и демократичноста;
- ♦ развој на концептот за граѓанско општество;
- ♦ развој на инклузивноста;
- ♦ развој на активно партнерство;
- ♦ развој на мултикултуралноста, итн.

Развојот на наведените животни вештини придонесуваат за создавање на кохезивна заедница која се води од начелата на човекови права, толеранција, разрешување на конфликти, развивање на заеднички точки на интереси и цели.

Во поглед на партиципативноста на учениците при разгледување на досегашните реформи преточени во одредени документи од значајност за

регулирање и осовременување на основното образование како: Националната програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015; Концепција за деветгодишно воспитание и образование; Закон за основно образование и други подзаконски акти, правилници, итн.; Наставен план и програми за деветгодишно основно образование. Според реформски измени во наведените документи партиципативноста на учениците во основното образование главно се третира од педагошки, социјален и општествен аспект, опфаќајќи поширок спектар на фактори, елементи и контекстни рамки. Имено, во Националната програма за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015, посебно е поставено како цел „охрабрувањето на социјалната инклузија и партиципација“ (Национална програма, стр.111) како очекување од промоција на ефективно основно училиште, но партиципативноста посебно е акцентирана во делот што се однесува на посебните принципи за партиципација, каде што меѓу другото се наведува дека истата во ефективното основно училиште „...ги охрабрува учениците за кооперација во училишните активности и активен однос во животот на локалната заедница“, како и „...остварува блиски врски со: семејствата, локалната заедница и невладините организации кои се занимаваат со образовни прашања“ (Национална програма, стр.112).

Во контекст на Наставниот план и програми за деветгодишно основно образование, освен воведувањето на одредени предмети во склоп на задолжителните и изборните предмети, посебно се определени одреден број наставни часови за одделенска заедница како и за додатна и дополнителна настава и тоа почнувајќи од второ одделение. Посебен акцент е ставен на: осовременување на наставата и учењето преку промена на училничката атмосфера; зајакнување на ученичката интеракција; поголема вклученост и одговорност на учениците за сопственото учење и развој; учество на учениците во одредени прашања од заеднички интерес, инклузија и образовна партиципација на учениците со посебни образовни потреби; како и учество на учениците во ученичките заедници и органи; оспособување за донесување на одлуки и заземање на ставови; стекнување на потребни вештини за работа и комуникација со други, итн.

Во Концепцијата за деветгодишно воспитание и образование (2007) во низа области се предвидени прашања поврзани со партиципативноста на учениците и тоа во делот за принципите за основно воспитание и образование, поточно *принципите на активно учество на учениците во живото на училиштето*, односно „Училиштето ќе овозможи активно учество на ученикот во одвивањето на сите активности во училиштето кои се однесуваат на него. Ова подразбира: а) обезбедување атмосфера и услови што ќе ги стимулираат учениците да формираат свое сопствено мислење и слободно да го изразуваат тоа мислење и б) градење механизми и процедури кои ќе им овозможат на учениците да вршат соодветно влијание врз одлуките и случувањата во училиштето. Овој принцип го содржи правото на секое дете да бара, да прима и дава информации, да учествува во процесите на одлучување и да се здружува со другите деца заради посоодветно формулирање и манифестирање на своите потреби и интереси“ (стр.71-72). Исто така во *принципите за автономија, компетенции и одговорност* се наведува дека „...Ученикот има право на изразување и слобода да бара, да прима и да дава информации и идеи од сите видови било усно или писмено“ (стр.75). Во *принципите на партнерство помеѓу училиштето, родителите и локалната средина* се опфатени три компоненти и тоа

обврските на училиштето кон родителите; потоа партиципативноста на родителите и отворање можности на родителите и локалната средина во однос на работата на училиштето, меѓу кои се наведува дека „...Притоа, неопходно е да се користат демократски методи кои придонесуваат за проактивен и одговорен живот на учениците, критичко расудување за вредностите и подготвеност за дијалог, комуницирање и разбирање“ (стр.75-76). Во наведената Концепција за деветгодишно воспитание и образование, исто така, се предвидени и други аспекти кои повеќе или помалку ја покриваат областа на партиципативноста на учениците, како што е делот на оценување на знаењата и напредувањето на учениците, потоа школување на ученици со посебни потреби, воннаставни активности, компетенции, права и одговорности (меѓу кои и на учениците) и слично.

Во Законот за основно образование (Службен весник бр.14/2014) како и во останатите подзаконски акти и правилници наменети за основното образование, се регулирани низа аспекти од подрачјето на партиципативноста на учениците, водејќи грижа за нивниот правилен развој и учење, почитување на индивидуалните разлики, потреби и можности, вклученост и партнерски однос кон сопственото воспитание и образование, итн, што е показател за посериозен пристап кон унапредување на партиципативноста на учениците во основното образование.

При разгледување на наведените донесени документи, акти, програми, концепции кои ја регулираат дејноста на основното образование, како и досегашните реформи и иновации, во однос на партиципативноста на учениците се укажува на: постоење на еден квалитетен премин без оглед на обемноста и сеопфатноста; трагање по решенија од различно ниво и содржина, како и потреба од изградување на сопствена рамка и концепт за партиципативност на учениците.

## Резиме

Партиципативноста на учениците во основното образование е прашање кое претпоставува постојан процес на активно вклучување на сите релевантни лица, обезбедување на добри, квалитетни практики на партиципативност кои ќе бидат разновидни, сеопфатни, постојани во секојдневието на учениците во и вон училиштето. Во таа насока важно е иницирање на директна партиципативност и активно учество на учениците, без разлика на нивната возраст, негување и поддржување на транспарентност, јасна комуникација, емпатичност и разбирање, почитување на индивидуалните потреби, можности, разлики, давање на еднаков „глас“ на сите партнери (ученици, наставен кадар, родители, итн.), како и воспоставување на механизми за мониторинг и евалуација и слично.

За развивање на партиципативноста на учениците во рамките на нивното деветгодишно основно образование, неминовно е воспоставување на воспитно-образовен концепт на самото основно училиште, кое меѓу другото ќе налага и учество и работа на училиштето во насока на развој, придонес и поддршка на процесот на градење и воспоставување на практика за вистинска партиципативност на учениците од основнообразовна возраст.

## Користена литература

1. Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A., and Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. England: Open University Press.
2. Eriksson, L., and Granlund, M. (2004). Conceptions of Participation in Students with Disabilities and Persons in their Close Environment. *Journal of Developmental and Physical disabilities*, 16, 229-245.
3. Закон за основно образование (Сл. весник на Р.М. бр.103/2008; 33/2010; 116/2010; 156/2010; 18/2011; 42/2011, 51/2011; 6/2012, 100/2012, 24/2013и 14/2014), Скопје, Службен весник на Р.Македонија.
4. Huddleston, T. (2007) *From Student Voice to Shared Responsibility: Effective Practice in Democratic School Governance in European Schools*. London: Citizenship Foundation.
5. Hickey, S., and Mohan, G. (eds) (2004) *Participation: From Tyranny to Transformation?* London: Zed Books.
6. Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование (2007), Биро за развој на образованието. Скопје, „Кома“.
7. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи (2005). Министерство за образование и наука, Скопје, „Кома лаб“.
8. Наставни програми за деветгодишно основно образование (2007 до 2013/2014). Биро за развој на образованието на Р.Македонија, Скопје, Европа-Кочани, „Киро Дандаро“-Битола.
9. O’Kane, C. (2000) ‘Development of participatory techniques’. In P. Christensen and A. James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
10. Qvortrup, J. (1991) ‘Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports’, *Eurosocial Report*, 36. Vienna: European Centre.
11. Whitty, G., and Wisby, E. (2007) *Real Decision Making: School Councils in Action*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
12. Trafford, B. (2008): “Democratic Schools: Towards a Definition.” *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Ed. James Arthur (411-24). Thousand Oaks, CA: SAGE.

## PRIMARY EDUCATION AND STUDENT PARTICIPATION

**Florina Shehu**

*'St. Kliment Ohridski' Faculty of Pedagogy, Skopje, Macedonia*  
*florinashehuloli@yahoo.com*

UDK: 373.3.035-057.874  
 373.3.064.2

### Abstract

Reform changes in primary education cover areas that are relevant from an upbringing, educational, whole society, and social aspect.

It is especially significant to review the students' place in primary education in order to constantly initiate certain changes in terms of improving the quality of their role and participation in the upbringing and education, as well as in building their personality.

Student participation in primary education is an issue determined by multiple factors and it covers certain aspects of legal, pedagogical, and social nature.

The successful functioning of the factors and aspects regarding the stated issue is based on the modern views and opinions on the primary education mission.

The essence and need for student participation in primary education is perceived in the development and respect of individual potentials and needs of the student, as well as in the promotion of tolerance, respect of diversity and individual, family, and civil responsibility, all of which contributes to the development of democracy and civil society.

Student participation is an opportunity for enhanced achievement of inclusion in primary education and development of a culture of living and an awareness of lifelong learning.

**Keywords:** *student participation, primary education, partnership, values, skills*

The matter of student participation in the upbringing and educational system is generally treated in terms of *involvement, cooperation, and partnership*. The reasons for this are partially based on the very definition of the term participation and the active attitude of the relevant factors towards its revival in the school practice. Strictly speaking, participation is considered essential to human dignity; it helps individuals to exercise their human rights (UNESCO, 2004), implying an act of participation in an activity regardless of whether it refers to participation of an individual as a part of a group, in a group, as an associate or a partner, with a sole intent to reach a certain goal.

When we talk about primary education, it is important to state the views of various authors who believe that, since primary education is compulsory, student participation is often considered as something predetermined by adults, not only due to the students' age, but also because of certain aspects of their participation, such as work in the classroom, student groups, projects, and the like. In this approach, the integrity and purpose of the student participation itself is lost. In fact, students should not be considered human beings that need to be prepared only for tomorrow, nor for what they should become, but rather for what they are today as well. (Qvortrup, 1991).

Student participation should be approached as a transforming action, an act which reinforces the need of each student to participate both 'here and now' and in

the future (Hickey & Mohan, 2004), and not only 'in the future' as a positive member of the social community. In this context, it is believed that there is a significant difference between the genuine and symbolic participation, emphasizing that in genuine student participation there is noticeable change in practice, whereas in symbolic participation we have only formal participation that does not also involve those students who are not considered to be better, exceptional, more successful and etc., or those who are 'outside' the school internal organisation.

In primary education, student participation is usually perceived and measured in relation to the learning process, work in the classroom, and partaking in various student organizations, groups, and etc. In the school itself, both inside and outside, certain knowledge is acquired regarding the student participation in their learning process through teaching, extracurricular activities, and other forms of student rights and obligations. Considering work in the classroom, student participation is measured according to the aspects of *diligence, feelings, and context* (Eriksson & Granlund, 2004), whereas in terms of the various student organisations, groups, and etc., it shall be measured according to the provided legal framework, as well as the curriculum lay out, 'sensitivity and understanding' of the school board, parents' council, and etc.

There are some attempts to determine the types of participation (Gillander-Gödin & Weiner & Ahlgren, 2009) that are usually found in primary education, like *consultative* (students are simply asked for their opinion on decisions previously reached and undertaken by the teacher or principle, and etc.); *as a means* (students are invited to participate in the process in order to reach a certain goal set up by superiors); *essential* (students are invited to be active in prioritizing change and defining problems, as well as in changing the process), and *structural* (students take the initiative to decide which change should be introduced and they have control over the entire process). Often, practicing a certain type of student participation is justified and it depends on the students' age, teachers and other persons' expectations, school atmosphere, place in the curriculum, the practice itself, and the like.

The importance of participation from a student perspective is reflected in the aspects where it:

- ♦ signifies establishment and building of *relationships* ('handing down values', emotions, thoughts, and etc.);
- ♦ creates *a sense of belonging* (identity, a sense of security, etc.);
- ♦ opens *an opportunity for discussion and dialogue* (confidence, encouragement of reflection, exchange, etc.);
- ♦ supports *agreements, arrangements, compactness* (familiar expectations, predictable environment/safety through already established expectations, provision of authority, and etc.);
- ♦ contributes to *reinforcement* (reaching decisions where appropriate, and etc.);
- ♦ increases *motivation* (for higher academic achievement, assistance, sharing, and etc.);
- ♦ develops *cultural patterns* (building, becoming familiar with specific cultural patterns and habits, and etc.).

According to various authors, participation in relation to the student is an opportunity for the student to be 'heard' and be 'visible, perceptible' as a person

by others while learning about decision making, building a dialogue with others, finding solutions, and even offering compromises, taking certain steps, activities, and responsibilities thereof. The abovementioned and other aspects of the practice of participation by the student in the everyday school life signify routes for developing values that are important for life both in the present and future of the student.

Student participation viewed in terms of the curriculum means a connection between the individual needs and abilities and the achievement of the set goals, and even more than that. In this respect, the process of learning and the accomplishment of quality teaching represent guidelines in determining the level and value of student participation. But can the curriculum, including the extra-curricular activities, be sufficient incentive for developing genuine student participation? Certainly not. The predetermined subjects alone, whether mandatory or optional, are also not sufficient and exclusive. What is necessary is to practice those subjects. There are cases when the extra-curricular activities that apply appropriate strategies and approaches influence the development of the necessary values and skills which in turn contribute to the genuine participation of primary school students.

The practice of participation by the student both as an individual and as a part of a student community enables the development of important life skills during primary school, like:

- development of democracy and democratism;
- development of the concept of civil society;
- development of inclusion;
- development of active partnership;
- development of multiculturalism, and etc.

The development of the specified life skills contributes to creating a cohesive community that is guided by the principles of human rights, tolerance, conflict resolution, and development of common points of interest and goals.

The issue of student participation in primary education in R Macedonia can be examined in relation to the prevailing introduced reforms incorporated in certain important documents, such as the National Programme for Development of Education in R Macedonia 2005-2015, the Concept for Nine-Year Upbringing and Education, the Law on Primary Education and other bylaws, regulations, and etc., and the Curriculum for Nine-Year Primary Education. Under the reform changes in the stated documents, student participation in primary education is mainly treated from pedagogical, social, and whole society aspect, covering a wide range of factors, elements, and contextual frames. Namely, the National Programme for the Development of Education in R Macedonia 2005-2015 puts special emphasis on the goal of 'encouraging social inclusion and participation' (National Programme, pg.111) as an expectation of promotion of an effective primary school. However, participation is especially emphasized in the section concerning the special principles of participation, where, among other things, it is specified that participation in the effective primary school '... encourages students to cooperate in the school activities and adopt an active attitude towards life in the local community', and also '...builds close relationships with the families, local community, and nongovernmental organisations that deal with educational issues' (National Programme, pg. 112).

In terms of the Curriculum for a Nine-Year Primary Education, apart from the introduction of certain school subjects to the mandatory and optional subjects, a certain number of teaching hours have been assigned separately for grade community, as well as for additional classes starting from second grade. Special emphasis is placed on modernization of teaching and learning by changing the classroom atmosphere, strengthening the student interaction, greater involvement and responsibility of the students for their own learning and development, student participation in certain matters of common interest, inclusion and participation of students with special educational needs, as well as participation of students in student communities and bodies, training for decision making and taking positions, acquiring necessary skills to work and communicate with others, and etc.

In the Concept for Nine-Year Upbringing and Education (2007), a number of areas provide matters related to student participation, like the section on primary upbringing and education principles, more precisely *the principle of active participation of students in the school life* which says that ‘the school shall provide active student participation in all school activities pertaining to the student.’ This means: a) providing atmosphere and conditions that shall stimulate the students to form their own opinion and express it freely and b) building mechanisms and procedures that shall enable students to have certain influence on decisions and events in the school. This principle includes the right of every child to seek, receive, and impart information, to participate in the decision-making processes and associate with other children for more appropriate enunciation and exhibition of their needs and interests.’ (pg. 71-72). Also, *the principle of autonomy, competence and responsibility* states that ‘...the student has the right to expression and freedom of seeking, receiving, and imparting information and ideas of all kinds, either orally or in writing.’ *The principle of partnership between the school, parents, and the local environment* includes the three components of obligations of the school regarding parents, parent participation, and opening opportunities for parents and the local environment regarding work in the school. It is further stated that ‘...it is necessary to use democratic methods that contribute to a proactive and responsible life of the students, critical judgment of values, and readiness for dialogue, communication, and understanding.’ (pg. 75-76). The aforementioned Concept of Nine-Year Upbringing and Education provides also other aspects which more or less cover the area of student participation, such as the section of assessment of knowledge and student progress, then education of students with special needs, extracurricular activities, competences, rights and responsibilities (including those of the students), and the like.

The Law on Primary Education ( Official Gazette no. 14/2014), as well as other bylaws and regulations intended for primary education, regulates a range of aspects related to the area of student participation, ensuring their proper development and learning, respect of individual differences, needs, and abilities, involvement and an attitude of partnership towards their own education, and etc., all of which is indicative of a more serious approach to promotion of student participation in primary education.

In reviewing the specified adopted documents, acts, curricula, and concepts that regulate the work in primary education, as well as the prevailing reforms and innovation regarding student participation, one can perceive an excellent pathway regardless of the scope and comprehensiveness, a search for solutions of different levels and content, as well as a need for building a personal framework and concept of student participation.

## Conclusion

Student participation in primary education is a constant process of active involvement of all relevant parties and provision of quality participation practice that shall be diverse comprehensive, and constant in the everyday life of the students, both in and outside the school. In this regard, it is important to initiate direct participation and active involvement of the students, regardless of their age, then to foster and support transparency, clear communication, empathy and understanding, respect of individual needs, abilities, and differences, to give equal “voice” to all partners (students, teaching staff, parents, etc.), as well as establish mechanisms for monitoring and evaluation, and the like.

In order to develop student participation within their nine-year primary education, it is inevitable that the primary school itself establishes an educational concept, which, among other things, shall require the school’s involvement and work towards development, contribution to, and support of the process of building and establishing a practice of genuine participation of primary school students.

## References

1. Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A., and Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. England: Open University Press.
2. Eriksson, L., and Granlund, M. (2004). Conceptions of Participation in Students with Disabilities and Persons in their Close Environment. *Journal of Developmental and Physical disabilities*, 16, 229-245.
3. Law on Primary Education (Official Gazette of R M. no.103/2008; 33/2010; 116/2010; 156/2010; 18/2011; 42/2011, 51/2011; 6/2012, 100/2012, 24/2013 and 14/2014), Skopje, Official Gazette of R Macedonia.
4. Huddleston, T. (2007) *From Student Voice to Shared Responsibility: Effective Practice in Democratic School Governance in European Schools*. London: Citizenship Foundation.
5. Hickey, S., and Mohan, G. (eds) (2004) *Participation: From Tyranny to Transformation?* London: Zed Books.
6. Concept for Nine-Year Upbringing and Education (2007), Bureau for Development of Education. Skopje, Koma.
7. National Programme for Development of Education in R Maceodnia 2005-2015 with accompanying programme documents (2005). Ministry of Education and Science, Skopje, Koma lab.
8. Curricula for Nine-Year Primary Education (2007 to 2013/2014). Bureau for Development of Education of R Macedonia, Skopje, Evropa-Kochani, Kiro Dandaro-Bitola.
9. O’Kane, C. (2000) ‘Development of participatory techniques’. In P. Christensen and A. James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
10. Qvortrup, J. (1991) ‘Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports’, *Eurosocial Report*, 36. Vienna: European Centre.
11. Whitty, G., and Wisby, E. (2007) *Real Decision Making: School Councils in Action*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
12. Trafford, B. (2008): “Democratic Schools: Towards a Definition.” *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Ed.James Arthur (411-24). Thousand Oaks, CA: SAGE.

## РЕФОРМИТЕ И СИСТЕМОТ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОЗРАСНИТЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

**Елена Ризова**

„Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет - Скопје,  
Институт за педагогика, Република Македонија  
elenarizova@fzf.ukim.edu.mk

УДК: 374.7(497.7)

### Апстракт

Изминатата деценија во Република Македонија се карактеризира со зголемени заложби за реформирање на образованието на сите степени, вклучувајќи го и образованието на возрасните. За таа цел беа изготвени голем број стратегиски, законски и оперативни документи, како и формирање на посебни државни тела за образование на возрасни кои имаат за цел да ги воспостават темелите за развој и афирмација на образованието на возрасните во земјата. Следејќи ја патеката за образовен развој на европските земји, Република Македонија се соочува со предизвици иманентни за сите земји во развој: недостаток од финансиски ресурси во овој образовен сектор, ниска стапка на инволвираност на партиципиентите во достапните форми на образование на возрасни, недостаток од даватели на образовни услуги за возрасни, недостаток од едуциран наставен кадар за работа со возрасни, несоодветна институционална координација, итн., со што се нагласува потребата од сериозен и студиозен пристап во реформирањето на овој образовен потсистем кој треба да ги зацврсти разнишаните темели на кои првично беше поставен.

**Клучни зборови:** образование на возрасни, образовни предизвици, доживотно учење.

### Градење систем за образование на возрасните – предизвик или потреба?

Современата концепција на образовните системи низ светот е базирана на остварување на единствена цел: да им овозможи на младите луѓе да стекнат компетенции кои ќе им обезбедат сигурна основа за понатамошниот живот и работа. Овој збир од „потребни“ компетенции претставува единство од основни или клучни, стручни, како и социјални и персонални компетенции кои би им овозможиле на луѓето да живеат и да работат заедно, како и да водат среќен и исполнет живот.

Сериозниот предизвик пред кој се наоѓаат образовните системи кои егзистираат во општествата базирани на знаење, за оспособување на младите луѓе за професии кои во иднина можеби нема да постојат со компетенции кои не знаеме дали ќе одговорот на променливите барања на пазарот на трудот, сè повеќе става акцент на нужната афирмација и заживување на концептот на доживотното учење кој има превентивна, но и ремедитативна функција.

Европските образовни политики, изразени во документот „Образование и обука 2020“, го трасираат патот на образованието и обуката во корелација со развојот на доживотното учење. Имено, доживотното учење треба да се смета за фундаментален принцип на кој се темели целокупната референтна рамка на европското образование и обука од формален, неформален и информален карактер,

кое се протега од раниот детски воспитно-образовен развој, па сè до образованието на возрасните. Референтната рамка на развој во областа на образованието и обуката треба да се фокусира на остварувањето на четирите стратешки цели:

- Доживотното учење и мобилност да станат реалност;
- Подобрување на квалитетот и ефикасноста на образованието и обуката;
- Промовирање на рамноправност, социјална кохезија и активно граѓанство;
- Зајакнување на креативноста и иновацијата, вклучувајќи го и претприемништвото на сите нивоа на образование и обука.

### **Структура на системот за образование на возрасните во Р. Македонија**

Република Македонија, по осамостојувањето во 1991 година, започнува да гради автентичен образовен систем базиран на принципот на демократичност. Иако беа направени многубројни чекори со цел воспоставување образовен систем кој би излегол во пресрет на предизвиците на 21 век, сè до почетокот на новиот милениум, образованието и обуката на возрасните се запоставени на сметка на надградување на системите за основно и средно образование. Турбулентните промени во општествената организација и образовната стихијност и затајување условуваат образованието на возрасните да добие примат на спорадична активност која е меѓу последните скалила на листата приоритети на веќе самостојната држава.

Добро е познато дека уделот кој го има возрасното население за развојот на државата е од непроценлива важност, а и самиот факт што тоа претставува приближно 83% од вкупното население во земјата, само ја потврдува потребата за развивање на свеста кај луѓето за важноста на образованието на возрасните и доживотното учење. Во однос на ова прашање, професорот Зоран Велковски од Филозофскиот факултет во Скопје вели: „...возрасните се тие кои имаат најголемо влијание врз општествено-економскиот и културниот развој на земјата, а младите се тие кои го продолжуваат тој развој“. Тезата дека образовниот недостаток е иманентен само за повозрасната структура на населението, за жал, присутна и денес, и со нивното „изумирање“, од една страна, и надоаѓање на „образованата“ младина, од друга страна, ќе се оствари поволна образовна структура во земјата, не само што е морбидна, туку е крајно лаичка. Не „слегуваат“ цели генерации наеднаш од сцената на „општествениот театар“ за да им отстапат место на други генерации, туку тие се испреплетуваат во подолг временски период, со што се создава плодна почва за карикирано креирање на стварноста, која од аспект на наследноста имплицира влијание на деструктивни механизми во севкупниот економски, политички и културен развој на земјата“.

Поразителен е фактот што сè до 2006 година во Република Македонија не постоеше државна стратегија и посебен закон или законска регулатива за развој, организација и реализација на образованието на возрасните. По прогласувањето на 1996 година како *Евројска година на доживојно учење* од страна на Советот на Европа, започнува да се менува петрифицираниот став кон образованието на возрасните и да се активираат креаторите на образовната политика во европските земји на ова поле, па и во Република Македонија.

Во ноември, 2006 година, Собранието на Република Македонија ја усвојува Националната програма за развој на образованието 2005-2015. Интегрален дел од оваа програма е *Програмаџа за образование на возрасниџе во контекстџи на доживотното учење*, како стратешки документ кој го третира образованието на возрасните како интегрален дел од целокупниот образовен систем. Во рамките на Програмата за образование на возрасните во контекст на доживотното учење, главната цел на образованието на возрасните е дефинирана како „да обезбеди еднакви можности за стекнување квалитетно образование и добивање соодветни знаења, вештини и компетенции“.

Системскиот пристап кон образованието и обуката на возрасните започнува со усвојувањето на *Законоџи за образование на возрасниџе* во ноември, 2008 година, со кој се обезбедува соодветен третман на образованието и обуката на возрасните во целокупниот образовен систем, што од друга страна ги регулира правата и обврските на индивидуите и институциите инволвирани во процесот и има за цел обезбедување образование, доквалификација, стекнување квалификации, учење и обука на возрасните. Ова е прв правен документ од овој вид кој го третира образованието и обуката на возрасните и го третира неформалното образование и учење како значаен дел од индивидуалниот образовен пат.

Приоритетите во областа на образованието на возрасните во Република Македонија се опишани во *Стратеџијата за образование на возрасниџе 2010-2015*, која е изготвена од страна на Советот за образование на возрасните. Тие се фокусирани кон реализација на следните стратешки цели:

- Зајакнување на системот на образование на возрасните преку развивање на информациско-статистички систем за следење на образовната мобилност на возрасните;
- Создавање услови доживотното учење и мобилноста да станат реалност;
- Подобрување на квалитетот и ефикасноста на образованието и обуката на возрасните;
- Промовирање на рамноправност, социјална кохезија и активно граѓанство;
- Промоција на образованието на возрасните и културата на учење преку активен пристап во образованието и обуката на возрасните.

### **Институции инволвирани во системот за образование на возрасни**

За местото, значењето и функцијата која ја ужива образованието на возрасните во скалилото на образовните потсистеми на Република Македонија говори и неиздиференцираната улога која различни институции ја имаат во афирмацијата на ова поле.

Во Република Македонија различни видови институции го конституираат системот за образование на возрасните. Од една страна тоа се јавните и државните институции и тела кои имаат одговорност и компетенции за реализација на образованието на возрасните, а од друга страна тоа се приватни институции кои нудат различни видови обуки за возрасни следејќи ги барањата на индивидуите и пазарот на трудот.

*Советот за образование на возрасните* е советодавно тело основано од страна на Владата на Република Македонија кое се занимава со стратешките прашања од политиката на развој на образованието на возрасните и е составено од 13 члена. Основните задачи и надлежности на Советот за образование на возрасните се следните:

- Предлага стратегија за развој на образованието на возрасните во контекст на доживотно учење до Министерството за образование и наука на Република Македонија;
- Ја следи реализацијата на годишните акциски планови за реализација на стратегијата за образование на возрасните;
- Предлага до Министерството за образование и наука на Република Македонија национални квалификации и стандарди на занимања;
- Предлага финансирање на програмите за образование на возрасните за кои се обезбедени средства во буџетот на Република Македонија;
- Во соработка со општините, до Министерството за образование и наука на Република Македонија доставува предлог за развој на мрежата на установите за образование на возрасните.

*Центарот за образование на возрасните*, пак, е јавна установа за образование на возрасните која е основана како правно лице од страна на Владата на Република Македонија.

Мисија на Центарот за образование на возрасните е да воспостави функционален, современ и европски компатибилен систем на образование на возрасните во контекст на доживотно учење кој ќе понуди висококвалитетно образование и можности за стекнување на квалификации во согласност со потребите на населението, зголемување на вработеноста и претприемништвото, за потребите на пазарот на трудот и ќе придонесе кон економскиот, социјалниот и личниот развој. Главни цели на Центарот за образование на возрасните се: да придонесе во реализирањето на социоекономските потреби на Македонија, да одговори на потребите на пазарот на трудот и да помогне на поединците во нивниот личен развој.

*Министерството за образование и наука на Република Македонија* има повеќе надлежности во образованието на возрасните, меѓу кои: да усвојува стратегија за образование на возрасните врз основа на предлози од Советот за образование на возрасните; да врши верификација и да издава лиценци за работа на установите и институциите за образование на возрасните, на начин утврден со закон; да носи национални рамковни наставни планови и програми за образование на возрасните; да усвојува наставен план и програми за основно, гимназиското и стручното образование на возрасните, по предлог на Центарот за образование на возрасните; да обезбеди средства од Буџетот на Република Македонија за финансирање, истражување и развој на образованието на возрасните врз основа на утврдените потреби на државата и Европската унија.

*Министерството за труд и социјална политика* има обврска да учествува во државната политика во областа на образованието на возрасните низ повеќе активности, како: согледување на потребите за преквалификација и доквалификација на кадарот преку анализа на пазарот на трудот и да доставува мислење до Советот

за образование на возрасни; да учествува во подготвувањето и усогласувањето, како и да иницира потреба од подготвување на нови стручни квалификации по стандарди; да учествува во подготвувањето на Листата на стандарди на занимања.

*Локална самоуправа.* Следејќи го процесот на децентрализација и распределба на одговорностите, дел од надлежностите во областа на образованието на возрасните се под раководство на локалната самоуправа. Советот на секоја локална заедница има неколку задачи: врши анализа на потребите на пазарот на трудот на локално ниво и ги искажува согледувањата за потребите до Центарот за образование на возрасни; може да основа установи за образование на возрасните; како и доставува предлози за уписната политика во образованието на возрасните до министерството.

*Национална Агенција за европски образовни програми и мобилност.* Агенцијата има одговорност да раководи и да спроведува неколку европски образовни програми за мобилност, кои би придонеле кон развојот на образованието и обуката на возрасните во земјата, како и да ја зголемат општествената свест за важноста на доживотното учење и образованието на возрасните за општествениот и индивидуалниот прогрес.

*Приватните институции за образование на возрасните,* како на пример различни институции за образование на возрасните, центрите за усовршување, работодавците и социјалните партнери, здруженија на граѓани или индивидуални обучувачи, можат исто така да бидат понудувачи на образовни програми за образование на возрасни според Законот за образование на возрасните. Неколку групи даватели на услуги можат да се истакнат како важни за образованието и обуката на возрасните:

- ♦ *Јавни и приватни специјализирани институции за образование на возрасните:* работнички универзитети (отворени граѓански универзитети за доживотно учење), образовно-консултантски фирми, центри за обука, центри за странски јазици, центри за компјутерско образование, центри за советодавна работа, основни училишта за образование на возрасните;
- ♦ *Средни училишта;*
- ♦ *Синдикати* (кои нудат предлози на работодавците за подобрување на условите за спроведување практична обука на учесниците во образованието на возрасните, имаат можност да формираат институции за образование и обука на возрасните финансирани од Синдикатот);
- ♦ *Комори и асоцијации* (кои нудат предлози на Центарот за образование на возрасните за нови и иновациjsки програми, како и креирање нови стандарди на занимања, имаат можност да формираат институции за образование и обука на возрасните финансирани од Комората или Асоцијацијата);
- ♦ *Агенции за вработување;*
- ♦ *Професионални тела;*
- ♦ *Универзитетите;*
- ♦ *Невладини организации.*

Постојат и други институции и организации, кои покрај главните дејности имаат одредени активности од областа на образованието на возрасни како што се:

библиотеки, музеи, издавачки куќи, културни центри, телевизии, радија итн. Исто така и поголеми приватни фирми за своите вработени нудат организирани обуки или други форми за понатамошно образование.

### **Програми за образование на возрасните**

Образованието на возрасните во Република Македонија се спроведува низ формален, неформален и информален начин на учење.

Возрасните стекнуваат образование по програмите за основно, средно и високо образование приспособени на потребите и можностите на возрасните (јавно признати програми). Тие можат да се образуваат и усовршуваат, да се специјализираат и да ги дополнуваат своите знаења и вештини во формалното образование, во организација на образовните установи кои се верифицирани и лиценцирани за овие програми.

Програмите се приспособени на возраста, претходното стекнато образование, знаење, вештини и способности на возрасните и можат да се изведуваат преку: редовна настава, консултативно-инструктивна настава, дописно-консултативна настава, отворена настава, теле-настава, настава на далечина, мултимедиски и на друг соодветен начин. Програмата може да има и модуларна структура.

Програмите се реализирани од: наставници, професори, инструктори за практична настава и стручни соработници кои треба да се стекнат со посебна подготовка за работа со возрасни, која се организира на соодветни установи и институции. Тие имаат право и обврска на постојано стручно усовршување, како и усовршување за работа со возрасни.

Во согласност со Законот за образование на возрасните, секој кој има навршено 15 години и ги исполнува специфичните услови и барања на Програмата, може да биде учесник во програмите за образование и обука на возрасните. Возрасните кои поседуваат знаења, вештини и компетенции од одредена област, можат да ги докажат преку положување на соодветни испити во институциите и организациите кои се провајдери на такви програми, освен Државниот матурски испит и Завршните испити во средното образование. Ова претставува алтернативен начин за признавање на претходното и искусвено знаење на возрасните кои немале можност да бидат дел од формалниот образовен процес. По завршувањето на програмата за образование на возрасните, учесниците добиваат сертификати како сведоштво за знаењата, вештините и компетенциите стекнати со програмата.

### **Што понатаму?**

Моменталната поставеност на системот за образование на возрасни во Република Македонија укажува на низа недостатоци кои се рефлектираат со намалување на бројот на учесници и даватели на услуги во овој систем. Постигнувањето на референтните цели изразени во европските стратешки образовни документи за активна партиципација на возрасното население во која било форма на доживотно учење со 15% до 2020 година, ја наметнува потребата од темелни реформски зафати на ова поле:

- ♦ Ревидирање, реконструирање и осовременување на основното образование на возрасните преку флексибилни програми кои би излегле во пресрет на потребите и карактеристиките на луѓето опфатени со нив; стандардизиран систем на следење и вреднување на претходното знаење; заживување на далечинската настава, теле-наставата, дописно-консултативната настава, итн.; зајакнување на инфраструктурните и дидактичко-методичките капацитети на основните училишта за возрасните;
- ♦ Унапредување на компетенциите на наставничкиот кадар кој работи со возрасни преку воведување на задолжителен сет од андрагошки предмети интегриран во иницијалното образование на наставниците.
- ♦ Соработка на формалниот со неформалниот сектор во образованието на возрасните;
- ♦ Подигање на нивото на свесност кај луѓето за значењето на образованието на возрасните и доживотното учење преку кампањи од различен вид (засилено дејствување на масовните медиуми, општествените и локалните образовни центри, невладините организации, итн.);
- ♦ Признавање на неформално и информално стекнатото образование и учење;
- ♦ Градење систем на образование на возрасните кој ќе се базира на потребите на пазарот на трудот.

## Користена литература

1. *Adult education: The response to global crisis strengths and challenges of the profession* (Snežana Medić, ed.), (2010), Beograd: Institute of pedagogy and andragogy, Faculty of Philosophy.
2. Alibabič, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
3. *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (Milan Matijević, ed.), (2011), Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
4. 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.
5. European Commission, (2009), Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), Brussels: Official Journal of the European Union.
6. European Commission, (2011), *Council Resolution on a Renewed Agenda for adult learning*, Brussels: Official Journal of the European Union.
7. Велковски, З. (2005), *Lacrimae mundi*, Скопје: Биро за развој на образование.
8. Димова, Е. (2005), *Особености на студентите за самоучење*, магистерски труд.
9. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2006), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
10. Министерство за образование и наука на Република Македонија, (2008), *Закон за образование на возрасните*, Скопје: Службен весник на Република Македонија бр. 7/08.
11. Национален извештај – Развој и состојби во образованието и обуката на возрасните во Република Македонија, CONFINTEA VI, Шеста меѓународна конференција за образование на возрасни, 2008.
12. Стратегија за образование на возрасните, 2010-2015, Скопје: Совет за образование на возрасни.

## REFORMS AND THE SYSTEM FOR ADULT EDUCATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA

**Elena Rizova**

*Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy,  
Ss. Cyril and Methodius University Skopje Macedonia  
elenarizova@fzf.ukim.edu.mk*

УДК: 374.7(497.7)

### Abstract

The past decade in Republic of Macedonia is characterized with increased efforts for reforming educational system at all degrees, including adult education. For that matter, several strategic, legal and operative documents and institutions were established in order to create the grounds for development and affirmation of adult education in the country. Following the path for educational development of other European countries, Republic of Macedonia is facing challenges immanent for all developing countries: lack of financial resources in this educational sector, low rate of involvement of participants in all available forms of adult education, lack of educated teaching staff for working with adults, inappropriate institutional coordination, etc., which is emphasizing the necessity of serious and studious approach in reforming this educational subsystem which should strengthen the staggered foundation on which is primarily based.

**Keywords:** *adult education, educational challenges, lifelong learning.*

### Creating system for adult education – challenge or necessity?

Contemporary conceptualization of educational systems throughout the world is based on accomplishing one goal: to enable young people to acquire competences which will secure solid foundation for further life and work. This set of “required” competences is comprised of basic, key, specific, as well as social and personal competences which will enable people to live and work together and to live happy and fulfilled life.

Serious challenge that educational systems in knowledge based societies are facing – to prepare young people for professions which will may not exist in future with competences which we don’t know whether will answer the changing demands of labor market, is accenting indispensable affirmation of the lifelong learning concept which has preventive and reeducative function.

European educational policies, expressed in the document “Education and training 2020” are tracing education and training path in correlation with lifelong learning. Namely, lifelong learning should be considered as fundamental principle on which overall framework of European education and training should be based upon from formal, non-formal and informal character stretching from early childhood development to adult education. Referent framework for development of education and training should be focused on accomplishing four strategic goals:

- ♦ making lifelong learning and mobility a reality;
- ♦ improving the quality and efficiency of education and training;

- ♦ promoting equity, social cohesion and active citizenship;
- ♦ Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

### **Structure of adult education system in Republic of Macedonia**

The Republic of Macedonia, following its independency 1991, started to build and develop an authentic education system based on the principles of democracy. Although numerous steps were undertaken in order to establish an education system that will meet the challenges of the 21<sup>st</sup> century, the area of adult education and training was neglected in favour of the systems of primary and secondary education, until the beginning of the new millennium.

Turbulent changes in societal organization and educational irrepressibility and concealment, are conditioning adult education to get primacy of sporadic activity which is positioned at the bottom of the list of priorities of the independent country.

It is well known that the part which adult population has for the state development is of invaluable importance, and the fact that it is almost 83% from the overall population from the country, is confirming the need for raising awareness of the people for the importance of adult education and lifelong learning.

Regarding this question, professor Zoran Velkovski from the Faculty of philosophy in Skopje states: "...adults are the ones who have the biggest influence to socio-economic and cultural development of the country, and youngsters are those who continue that development...". The thesis that educational insufficiency is immanent only for adult structure of population, which unfortunately exists, and that by their "extinction" on one hand and coming young educated youth on the other hand, there will be suitable educational structure in the country – is not only morbid, but also profane. Generations do not "come down" to the stage of the "societal theater" to recede place of other generations, but they are entwined in longer period of time, which creates fruitful ground for caricature creation of reality which from the aspect of heritage is implying influence of destructive mechanisms in overall economic, political and cultural development of the country"

Dismayed is the fact that by 2006 Republic of Macedonia didn't had government and state strategy and specific law or law regulative for development, organization and realization of adult education. After announcing the year 1996, as a European year for lifelong learning by the Council of Europe, petrified standpoint towards adult education is starting to change and lots of activities are undertaken by the creators of educational policies in European countries and in Republic of Macedonia.

In 2006, the General Assembly of the Republic of Macedonia adopted the National Program for development of education in Republic of Macedonia 2005-2015. An integral part of this National Program was the Program for Adult Education in the Context of Lifelong Learning, as a strategic document addressing adult education as an integral part of the whole education system. In the framework of this Program, the main goal of adult education was defined as "to provide equal opportunities for all people to obtain quality education and to acquire certain knowledge, skills and competences".

The systemic approach towards adult education and training began with the adoption of the Law on Adult Education, in November, 2008, which awards adult education and training the appropriate and equal place in the overall education system,

which regulates the rights and obligations of institutions and individuals involved in the process and has the purpose to providing education, educational improvement, qualification, learning and training for adults. This is the first legal document of this kind which regulates adult education and training and treats non-formal education and learning as an important part of the person's learning path. The goal of adult education and training in Republic of Macedonia in accordance with the Law on Adult Education is to secure opportunities for obtaining appropriate education levels to all and for all age groups, and to allow everyone to acquire knowledge, skills and attitudes which will be in concordance with the demands of society and the labour market.

The priorities for adult education and training in Republic of Macedonia described in the Strategy for adult education (2010-2015), developed by the Council for Adult Education, are focused towards realisation on the following strategic aims:

- ♦ Strengthening the system for adult education through developing a statistical and information system for monitoring and tracking education mobility of adults;
- ♦ Creating conditions lifelong learning and mobility to become reality;
- ♦ Improving the quality and efficiency of education and training of adults;
- ♦ Promoting equality, social cohesion and active citizenship;
- ♦ Promoting adult education and culture of learning through active approach to adult education and training.

### **Institutions involved in adult education system**

Not defined role which different institutions have in affirmation of adult education and training has much to say about the place, significance and function which this subsystem has in the stairway of educational subsystems in Republic of Macedonia.

In Republic of Macedonia different types of institutions constitute the system for adult education. On one hand, there are public and state institutions and providers, which have obligations and competences for implementing adult education and training, and on the other hand there are private institutions which offer different types of training courses for adults following individual and Labor market demands.

*Council for Adult Education.* The Government of Republic of Macedonia established the Council for Adult Education as advisory state body addressing strategic questions related to adult education policy and it is constituted of 13 members. Following activities are under competence of the Council for Adult Education:

- ♦ Proposes Strategy for developing adult education in the context of lifelong learning to the Ministry of Education and Science;
- ♦ Monitors implementation of action plans of the Strategy for Development of Adult Education;
- ♦ Proposes national qualifications and standards of occupations to the Ministry of Education and Science;
- ♦ Proposes financial paths for financing adult education programmes from the State budget;
- ♦ Proposes solutions for developing networks of institutions that provide adult education (together with local authorities) to the Ministry of Education and Science.

*Center for adult education* is a public institution for adult education which is constituted as a legal asset by the Government of the Republic of Macedonia.

The mission of the Center for adult education is to establish functional, contemporary and Europe compatible system for adult education in context of lifelong learning which will secure high quality education and possibilities for obtaining qualifications in accordance with individual needs, increasing employability and entrepreneurship, labor market demands and will contribute towards economic, social and personal development.

Main goals of the Center for adult education are: to contribute in realization of socio-economic needs of the country, to answer the demands of the labor market and to assist individuals to fulfill their personal development.

*Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia* has the responsibilities in the area of adult education to: adopt Strategy for Adult Education and Action Plans for its implementation based on the proposal of the Council for Adult Education; Verifies institutions and issues licenses for adult education pursuant to Law; Provides national syllabi and curricula for adult education; provides syllabi and curricula for primary and general and vocational secondary education for adults based on the proposal of the Centre for Adult Education; provides financial assets from the Budget from Republic of Macedonia for financing, research and development adult education based on the appointed state needs and the priorities of the European Union.

*Ministry of Labour and Social Policy* has an obligation to participate in state policy in the area for adult education throughout the following assignments: analyses the labour market and proposes certain opinions for requalification and new qualification of the labour force; participates in creating national standards of occupations.

*Local authority.* Following decentralization and devolution of authority, part of the competence in the area of adult education is under local authorities. The Council of the Local Self-government has several obligations: to conduct analyses of labour market needs at local level and to distribute them to the Centre for Adult Education and institutions for adult education; to establish institutions for adult education; to make proposals for the enrolment policy of students in adult education programmes.

*National Agency for European Educational Programmes and Mobility in Republic of Macedonia.* The Agency has the responsibility to manage and conduct several European educational and mobility programmes which should contribute towards development of adult education and training in the country, as well as to increase the societal awareness of the importance of lifelong learning and adult education to the state and individual progress.

Private institutions for adult education, centres of excellence, social partners, non-governmental organizations, civil society associations and individual adult trainers can also be providers of adult education and training programmes, according to the Law on Adult Education. Several groups of providers can be identified as important for adult education and training:

*Public and private specialized institutions for adult education and training:* Community civic universities for lifelong learning (workers universities), education consultancy companies, training centres, centres for foreign languages, centres for computer education, centres for counselling and professional orientation, elementary schools for adult education.

*Secondary education schools.*

*Labour unions*(which provide proposals to the employers for improving conditions for conducting practical training of participants in adult education; have possibility to form institutions for adult education and training funded by the Union).

*Chambers and associations*(which provide proposals to the Centre for Adult Education for new and innovative programmes, as well as creating new standards of occupations;have possibility to form institutions for adult education and training funded by the chamber or association).

*Agencies for employment.*

*Professional bodies.*

*Universities.*

*Non-governmental organisations.*

There are other institutions and organizations, which in addition to their main function provide certain adult education and training activities, such as: libraries, museums, publishing companies, cultural centres, etc. Bigger private companies often provide for their employees contemporary training or other forms of further education.

### **Program provision in adult education and training**

Adult education and training in the Republic of Macedonia is conducted through formal, non-formal and informal types of learning.

In the Macedonian adult education system, participants can acquire education in programmes for elementary, secondary and high education adjusted to their needs and possibilities. Adults can obtain education and training in formal and private licensed institutions with verified programmes for adult education.

All programmes are adjusted to the age, prior education, knowledge, skills and attitudes of the participants. They can be conducted through several forms: regular teaching, consultative and instructional teaching, distance learning and other participant appropriate forms of teaching. Programs can also have modular structure.

Programmes are conducted by teaching staff (professors, teachers, instructors for practical training and external experts), who must possess special training for teaching adults organized by certain institutions and organizations. Adult educators have obligation to permanently improve their knowledge, skills and competences.

Pursuant to the Law on Adult Education, anyone who is 15 years old or over and fulfils other specific conditions and demands of the program can become participant in adult education and training programmes.

Adults who possess knowledge, skills and competences from certain area can prove it through passing certain exams in the institutions and organizations which provide that kind of programmes, except the State Matura exam, the School Matura exam and Final Leaving exam in secondary education. This is an alternative way to acknowledge prior and experiential learning of adults who did not have the possibility to be a part of the formal education process. After finishing adult education programmes, participants are provided with certificates testifying to knowledge, skills and competences obtained with the program.

### **Future steps?**

Current asset of the system for adult education and training in Republic of Macedonia is implying lots of deficiencies reflected in decrease of number and providers of services in this sector. Accomplishing referent goals set in European strategic educational documents for active participation of adult population in all forms of lifelong learning process with 15% by the year 2020 is imposing necessity of thorough reforms in this area.

Revising, reconstructing and contemporariness of elementary adult education trough flexible programs which will meet the demands and the characteristics of the people; standardized system for evaluating prior and experiential learning, reviving distance and e-learning; strengthening infrastructural and didactical capacities of elementary schools for adults.

Upgrading the competences of the teaching staff which works with adults by incorporating set of compulsory andragogycal subjects in their initial education.

Cooperation between formal and non-formal sector in the area of adult education.

Raising awareness of the people for the significance of the adult education and lifelong learning trough campaigns of different kind (joint efforts of mass media, societal and local educational centers, non-governmental organizations, etc.)

Recognition of non-formal and informal education and learning.

Building system for adult education which will be based on the Labor market demands.

## References

1. *Adult education: The response to global crisis strengths and challenges of the profession* (Snežana Medić, ed.), (2010), Beograd: Institute of pedagogy and andragogy, Faculty of Philosophy.
  2. Alibabić, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
  3. *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (Milan Matijević, ed.), (2011), Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
  4. 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.
  5. European Commission, (2009), *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, Brussels: Official Journal of the European Union.
  6. European Commission, (2011), *Council Resolution on a Renewed Agenda for adult learning*, Brussels: Official Journal of the European Union.
  7. Velkovski, Z. (2005), *Lacrimae mundi*, Skopje: Birou for development of education.
  8. Dimova, E. (2005), *Student's ability for learning how to learn*, master thesis.
  9. Ministry for education and science of Republic of Macedonia (2006), *National program for development of education in Republic of Macedonia 2005-2015*, Skopje: Ministry for education and science of Republic of Macedonia.
  10. Ministry for education and science of Republic of Macedonia, (2008), *Law for adult education*, Skopje: Official Gazette of Republic of Macedonia number 7/08.
  11. National report – State and development in the adult education and training in Republic of Macedonia, CONFINTEA VI, Sixth international conference for adult education, 2008.
  12. *Strategy for adult education 2010-2015*, Skopje: Council for adult education.
- <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>  
[http://ec.europa.eu/education/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/index_en.html)



## (РЕ) ФОРМИТЕ ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Кирил Барбареев

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“,  
Штип, Република Македонија  
kiril.barbareev@ugd.edu.mk

УДК: 37.014.24(497.7:4)

### Апстракт

Педагогијата како никогаш досега не била толку одвоена од општествените односи и воопшто од животот на децата, учениците и студентите. Па дури и тогаш кога се чинело дека се наоѓа на marginите на општествените случувања. Целите на воспитанието и образованието имаат смисла само тогаш кога се општообврзувачки, тоа значи да зависат и да бидат поврзани со чистите теориски науки како што се логиката, етиката и естетиката. Антрополошката, етичката и длабоката духовна смисла се во коренот на воспитанието и образованието. Сите реформи кои не го почитувале овој принцип, пропаднале. Затоа клучот на успехот е човекот (учителот, наставникот, професорот) и неговата средба со детето, со ученикот, односно со студентот.

Еден од проблемите на пристапот на реформите во воспитно-образовниот систем на РМ е што не се темели на овие дисциплини и принципи, не се темели на оваа смисла, нема филозофско и педагошко потекло. Темелот на реформите се политичкиот прагматизам, опортунизам и ефемерно поставените цели. Последицата од тие образовни политики се: пренесување и наметнување од други образовни системи различни програми, прописи, мерења, тестирања, рангирања и стандардизирање на институционално и национално ниво што веќе сите нас (учениците, учителите, професорите, родителите), не доведува пред „јапонскиот синдром“ – форсирање на натпреварувачкиот дух, притоа заборавајќи дека тоа е првиот принцип на војна во свеста на човекот, наместо развивање на рефлексивно и креативно размислување. Од друга страна, пак, на педагогијата и педагозите им се упатуваат и многубројни приговори дека не е во состојба да ги реши проблемите на воспитно-образовниот систем, препуштајќи им да се занимаваат со ексцесните појави во училищата и училиштата. Од педагогијата не се очекува, а притоа и таа самата се однесува инфериорно да се занимава со темелните прашања како општествена и хуманистичка сила која мора да ги подготви релевантните претпоставки во донесувањето на квалитетни образовни политики.

**Клучни зборови:** *реформи, воспитно-образовен систем, педагогија, образовни политики.*

Голем број општествени фактори како и поединци не можат да бидат рамнодушни на прашањата од типот: **зошто, што како да сенаправи за подобро образование и воспитание?** Основните определувања на **целта** (зошто), **содржината** (што) и **методите** (како) на образованието на кадарот претставуваат еден вид **педагошка визија** за иднината на образовниот систем, но и на општеството, и тие всушност одредуваат - што членовите на општеството можат да бидат и какви човечки потенцијали можат да се развијат.

Оттука, сосема е нормална реакцијата на целата општествена, научна и стручна јавност, нивните интересирања, дебати и коментари кога се расправа за реформи

во воспитно-образовната работа или за промени во наставните или студиските програми. Ова се многу чувствителни теми. Затоа се препорачува образовните политики да се базираат на цврсти темели и промените на програмите да се работат во подолг временски период, за потребите на сегашните генерации, но и да се има визија за идните генерации – бидејќи сосема е сигурно дека непромислените потези и евентуални промашувања можат да направат тешки и несогледливи последици на општеството во целина и на секој негов член.

Претставниците на хуманистичките дисциплини сметаат дека денес во општеството не е најважно *да знаеш и имаеш - туку да бидеш човек* – да носиш правилни вредносни судови и одлуки. Заради тоа е потребен добар хуманистички систем на образованието. Суштината е да се изгради **систем** односно **курикулум** кој ќе биде инструмент и доктрина за постигнување на оние цели кои пред сè ќе бидат во согласност со човекот.

Во социологијата поимите **култура** (латински: colere, „одгледува“) и **цивилизација** различно се сфаќаат. Културата е сложен општествен феномен и многу широк поим. Културата го опфаќа сето она што природата не може да му го даде на човекот. Покрај материјалното во културата влегува и целокупното духовно творештво. Затоа под култура обично се подразбира збир на сите материјални и духовни вредности на човековата работа во природата и општеството, додека цивилизацијата ја опфаќа материјалната култура, па според тоа е и поширок поим. Според други автори, и културата и цивилизацијата го претставуваат она што го карактеризира општеството, тоа е она по кое се разликуваат општествата, и оттука и нивниот став дека помеѓу овие поими не треба да се прави разлика.

Меѓутоа, сите се сложуваат дека и културата и цивилизацијата се важен фактор во воспитанието и образованието, односно дека воспитно-образовниот процес е чин на овладување со културните и цивилизациските текови во одредено општество. Всушност, под ова се подразбира овладување со одреден систем на вредности, морални норми, елементарни научни спознавања, форми на уметничко изразување, научниот и уметничкиот јазик, технологијата, како и содржината на користењето на слободното време.

Преку создавањето на заедничкиот дискурс (*учиџел - геџе*), учителот директно влијае и на културолошкиот развој на детето (човекот). Учителот е репрезент на културата во која детето се формира во личност. *„Култураџа го обликува умџ, џи осигурува вредносџиџе со кои џи конструираме не само нашиџе свџџови, туку и развиваме само-концепџија и џи сџознаваме соџсџивениџе сџџособносџи“* (Bruner, според: Colic, 2005).

### **Кратка историја на развојот на образованието насочено кон компетенции**

Во последните триесет години различни меѓународни организации (Светска банка, OECD, UNESCO) интензивно го промовираат концептот на образование насочено на развој на компетенции.

Реформите во образованието насочено на компетенции (competency based education) произлегуваат од: (1) Индустриската револуција и потребите на индустријата; (2) неолибералната економија и теоријата на човечкиот капитал и (3) бихејвиористичкото движење (Деспотовић, 2010).

Економијата и продуктивизмот како сериозен глобален етос почиваат на претпоставката дека економскиот раст и работа, без оглед на нивните негативни последици, се клучна карактеристика и суштина на човековата егзистенција. Оваа драстична форма која промовира континуирана продукција и потрошувачка на услуги и добра, опсесивна акумулација на економско богатство и материјално поседување е всушност негација на сите вредности и потреби кои се надвор од сферата на економијата (Anderson, D., 2008). Своите корени овој концепт на образование го наоѓа во теоријата на научниот менаџмент на **Фредерик Винслоу Тејлор** (Taylor, F., 1911). Врз основа на ова, еден од првите пристапи во областа на развојот на курикулумот, инспириран од **Тејлор** а објавен во 1919 г., кој бил насочен на формирање компетенции е трудот на **Чарлс Ален** „Наставникот, човекот и работата“ (Herschbach, D.R., 1992. Наведено според **Деспотовић**, 2010). **Чарлс Ален** инсистира на програми кои ќе бидат стандардизирани логички единици и насочени на формирање специфични работни постигнувања, односно компетенции.

Според неолибералната економија, која се заснова на претпоставката на силна меѓузависност во формирањето вештини и економскиот раст, образованието е инвестиција која ги развива вештините и способностите, а со самото тоа и продуктивноста и економскиот развој во целина.

Бихејвиористичкиот концепт генерално ги поттикнува наставниците и креаторите на курикулумите, целите во образованието да ги дефинира како исходи, односно како промени во манифестното однесување (observable). Оттука овој теориски правец и пристап во образованието е т.н. образование насочено на исходи (outcomes-based education). Овој пристап кој започнува од осумдесеттите години на 20 век во САД преминува во движење и практика во образованието во САД, Велика Британија, Канада и Австралија.

### Идентификација на поимот *реформа*

Во нашиот јазик поимот *реформа* често се употребува несоодветно, особено кога се расправа во сферата на воспитанието и образованието. Зборот *forma* на латински значи „лик, облик, лице, раст; убавина; слика; основа, начин, вид; надворешност; модел“ (Žepić, 1961, наведено според **Сузић**, Н. 2009.). Префиксот *re* се употребува за обновување, повторување. Поимот *reformatio* на латински значи преобразба, обновување. Всушност, поимот **реформа** првенствено значи воспоставување на посакуваната форма, односно обновување на старата или нарушена форма. Но, во воспитанието и образованието се работи за суштината, а не само за формата.

Како се дефинира поимот реформа? Во некои дефиниции за тоа што е реформа се содржи процесот на иновација во системот на воспитание и образование. „Кога се разгледува поимот на реформа во образованието, важно е да се има предвид дека ние се занимаваме со една посебна форма на промени, форма која претпоставува планирана стратегија која треба да има за цел промени на одредени, извесни, аспекти на образовниот систем на одредена земја, која е во хармонија со целината на специфичните потреби, очекувани резултати, соодветни средства и методи на акција (Sack, 1982. стр.51. наведено според **Сузић**, Н. 2009). Според Педагошката енциклопедија, дефиницијата за овој поим содржи многубројни

компоненти на промените: „Тоа е оишїесївен и їедагошки їроцес на їемелно менување на: їолиїкиїе во образованиеїо; оишїесївениїе функиїи и їозиїи на образованиеїо; їоложбаїа на ученикої, сїуденїої, насїавникої; јавносїа; насоченосїа кон целиїе и задачиїе; орїанџацијаїа на сисїемої на образование и неїовиїе делови; їланирањеїо; орїанџацијаїа на училишїеїо; содржинаїа на їроїрамаїа; формїе, средсїваїа и меїодїе на рабоїа; їрадењеїо на училишїаїа и оїремаїа; образованиеїо на насїавниїиїе; финансирањеїо и уїравувањеїо и їоа најмноїу во функија на демократиїџација, їрисиособување најоїребїиїе за рабоїа, рационалиџација, модернизација, їодїжање на ефикасносїа и їодобрување на квалиїеїої на рабоїа“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989. стр.303).

Оттука, според дефиниџијата ако во одредена реформа се опфатени повеќе од наведените компоненти, тогаш се говори за темелна реформа, а ако се зафатени само мал дел од овие компоненти, се работи за парцијална реформа.

Промените направени во текот на последната деценија на целокупната образовна сцена во земїите на ЕУ и ЕФТА/ЕЕА, меїу кои и во Македонија, укажуваат на тоа дека – општествените, културните и економските барања ја наведоа Европа да ја редефинира својата образовна политика.

### Типологија на реформите

Ако се направи анализа на реформите во образованието, веднаш ќе се констатира дека најголемиот фокус во промените на законите се ставени на менување наставни планови и програми, односно студиски програми, менување на членови од закон кои се преземени од други образовни системи како и некои формални прашања. Дали можеме да констатираме од каков тип е одредена реформа ако се направи една сериозна анализа на целокупната образовна политика? Одговорот е дека можеме и таа треба да ни послужи за да можеме научно да креираме методологија која треба да ни ги презентира ефектите од поедините реформи. Но дали ние имаме такви инструменти? Не! Па тогаш како надлежните институџии спроведувале одредена реформа? Без истражување, без систематски анализи и консултации со науката.

**Ричард Сак** (Richard Sack), истражувач и консултант на Меїународниот институт за планирање на образованието при УНЕСКО (UNESCO) во своето дело „Типологија на образовните реформи“ (*A typology of educational reforms*, 1982) изведува комплексна типологија:

- „Реформи кои имаат тенденџија да ги променат целите и функиите на училиштето во широк општествен и економски контекст;
- Реформи кои се однесуваат на организацијата и администраџијата на образовниот систем;
- Реформи кои се однесуваат на дефинирање на улогите и односите меїу улогите;
- Реформи кои ги опфаќаат наставните програми“ (Sack, 1982, стр. 56).

**Ненад Сузиќ** (Сузиќ, 2009) зборува и промовира за една сеопфатна типологија според која би можеле да се карактеризираат одредени реформи:

- Идеолошки реформи со национална, религиска и класна основа;
- Реформи насочени на реконструкција и контрола на системот, рационализација на организацијата и трошењето на парите;
- Реформи насочени на хумани потреби на воспитаникот, на исходите на воспитанието и образованието.

Секој од овие три типа на реформи може да се анализира по неколку критериуми:

- а) насоченост кон минатото или кон иднината,
- б) начин на спроведување: корен – трева или спротивно,
- в) ориентација на хуманите потреби на поединецот или на потребите на општеството.

### **Заклучок**

Педагогијата како никогаш досега не била толку одвоена од општествените односи и воопшто од животот на децата, учениците и студентите. Па дури и тогаш кога се чинело дека се наоѓа на маргините на општествените случувања. Целите на воспитанието и образованието имаат смисла само тогаш кога се општообврзувачки, тоа значи да зависат и да бидат поврзани со чистите теориски науки како што се логиката, етиката и естетиката. Антрополошката, етичката и длабоката духовна смисла се во коренот на воспитанието и образованието. Сите реформи кои не го почитувале овој принцип, пропаднале. Затоа клучот на успехот е човекот (учителот, наставникот, професорот) и неговата средба со детето, со ученикот, односно со студентот.

Еден од проблемите на пристапот на реформите во воспитно-образовниот систем на РМ е што не се темели на овие дисциплини и принципи, не се темели на оваа смисла, нема филозофско и педагошко потекло. Темелот на реформите се политичкиот прагматизам, опортунизам и ефемерно поставените цели. Последицата од тие образовни политики се: пренесување и наметнување од други образовни системи различни програми, прописи, мерења, тестирања, рангирања и стандардизирање на институционално и национално ниво што веќе сите нас (учениците, учителите, професорите, родителите), не доведува пред „јапонскиот синдром“ – форсирање на натпреварувачкиот дух, притоа заборавајќи дека тоа е првиот принцип на војна во свеста на човекот, наместо развивање на рефлексивно и креативно размислување. Од друга страна, пак, на педагогијата и на педагозите им се упатуваат и голем број приговори дека не се во состојба да ги решат проблемите на воспитно-образовниот систем препуштајќи им да се занимаваат со ексцесните појави во училиницата и училиштата. Од педагогијата не се очекува, а притоа и таа самата се однесува инфериорно да се занимава со темелните прашања како општествена и хуманистичка сила која мора да ги подготви релевантните претпоставки во донесувањето на квалитетни образовни политики.

## Користена литература

1. Avramović, Z. (2003). Država i obrazovanje: Kritička evaluacija koncepcija obrazovanja u Srbiji, Beograd; Institut za pedagoška istraživanja.
2. Colin J.M. (1992). Kurikulum, temeljni pojmovi, Zagreb: Educa.
3. Liessmann, K. P. (2008). Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja (Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft). Zsolnay, Wien, 2006.
4. Previšić, V. (2012). Razmada hrvatske pedagogije 2012. Retro(per)spektive. Drugi Kongres pedagoga Hrvatske, Opatija, 24.26. rujna 2012. Hrvatsko pedagojsko društvo, Zagreb, 2012. (str.3 – 17).
5. Ратковић, М. (1997) Образовање и промене, Учитељски факултет: Београд.
6. Ђорђевић, Ј. (2000). Реформни педагошки покрети у 20 вјеку. Београд. Учитељски факултет. Научна књига.
7. Сузић, Н. (2009). Научна утемељеност реформских промјена у систему васпитања и образовања. Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, Том 1 (70 – 90).
8. ЕНЦИКЛОПЕДИСКИ РЕЧНИК ПЕДАГОГИЈЕ (1963) Загреб: Матица Хрватска.
9. ПЕДАГОШКИ РЕЧНИК, (1976). Београд: Завод за издавање уџбеника.
10. PEDAGOSKI LEKSIKON, (1996). Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva.
11. Zgaga, P., Persak, M., Repac, I. (2003). "Teachers' Education and the Bologna Process. A Survey on trends in Learning structures at institutions of Teachers' Education". – In Buchberger, F., Berghammer S. (Eds). Education Policy Analysis in a Comparative Perspective II. Linz: Publication Series.
12. OECD (2001) Investing in competencies for All, OECD, Paris.
13. Hirst, P. H. (1974). Knowledge and the curriculum, Routledge, London.
14. Кнежевић, В. (1991), Делатно истраживање у васпитању и образовању, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд.
15. Деспотовић, М. (2010): Развој курукулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције. Београд, Филозофски факултет.

## (RE)FORMS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF MACEDONIA

**Kiril Barbareev**

*Faculty of Education Sciences, University "Goce Delchev" Shtip Macedonia  
kiril.barbareev@ugd.edu.mk*

UDK: 37.014.24(497.7:4)

### Abstract

Pedagogy has never before been so separated from social relations and generally from children's, pupils' and students' lives. This is so even when it seemed to be located on the margins of social events. The goals of education make sense only when they are generally obligative, which means that they are dependent and associated with pure theoretical sciences such as logic, ethics, and aesthetics. Anthropological, ethical and spiritual sense are deeply rooted in education. All reforms that did not respect this principle failed. Thus the key to success is the person (teacher, professor) and his/her meeting with the child, the pupil, or the student.

One of the problems of accessing reforms in the educational system of the Republic of Macedonia is that it is not based on these disciplines and principles, it is not based on this sense, and it does not have philosophical and pedagogical background. The foundation of reforms is in political pragmatism, opportunism and ephemerally set goals. The consequences of these educational policies are: transferring and imposing from other educational systems different programs, regulations, measurements, testing, ranking and benchmarking on institutional and national level which have faced all of us (students, teachers, professors, parents), with the "Japanese syndrome" - forcing of competitive spirit while forgetting that it is the first principle of war in the minds of man, instead of developing reflective and creative thinking. On the other hand, numerous complaints are directed to pedagogy and pedagogues that they have not been able to solve the problems of the educational system leaving them to deal with excessive occurrences in classrooms and schools. While it behaves in an inferior way, pedagogy is not expected to deal with fundamental issues as a social and humanistic force which must prepare the relevant assumptions in making quality educational policies.

**Keywords:** *reform, educational system, pedagogy, educational policies.*

A number of social factors and individuals cannot be indifferent to questions such as: *why, what* and *how to create a better education and upbringing*? The basic determinations of the *objective*(why), *content* (what) and *methods* (how) of the education of staff represent a kind of a **pedagogical vision** both of the future of the educational system and of the society, and they actually determine what members of a society can be and which human potentials can be developed.

Hence, the reaction of the whole social, scientific and professional public, their interests, debates and comments during discussions on reforms in the educational work or changes in syllabi and curricula are quite normal. These are very sensitive topics. Therefore it is recommended that educational policies be based on solid foundations and that changes in the programs should be worked on for a longer period of time taking into consideration the needs of the present generation, but with a vision for future generations - because it is quite certain that impetuous actions and possible

failures can create serious and unpredictable consequences to society as a whole and to each of its members.

Representatives of humanistic disciplines consider that in today's society it is not most important *to know and to have - but to be a man* – to make the right judgments and decisions. For that reason a good system of humanistic education is needed. The essence is to build a **system**, i.e. **curriculum** that will be the instrument and the doctrine for achieving the objectives that will primarily be in accordance with the man.

In sociology the concepts *culture* (Lat.: colere, “to raise“) and *civilization* are understood in different ways. Culture is a complex social phenomenon and the term is very broad. Culture includes everything that nature cannot give to the man. Beside material things, culture includes the entirety of all spiritual creations. So, culture usually means the sum of all material and spiritual values of human work in nature and society, while civilization includes material culture and is therefore a wider term. According to other authors, both culture and civilization represent everything that characterizes one society, that makes societies different, and hence their view that no distinction between these terms should be made.

However, all agree that culture and civilization are important factors in upbringing and education, and that the educational process is the act of mastering cultural and civilization courses in a particular society. In fact, this entails mastering a particular system of values, moral norms, elementary scientific insights, forms of artistic expression, scientific and artistic language, technology, as well as content in using leisure time.

By creating a common discourse (*teacher - child*), the teacher directly influences the cultural development of the child (man). The teacher is a representative of the culture in which the child is formed into a person. “*Culture shapes the mind, ensures values with which we design not only our worlds, but we also develop the self-concept and perceive our own abilities*” (Bruner, in: Colic, 2005).

### **A brief history of the development of education focused on competencies**

In the last thirty years, several international organizations (World Bank, OECD, and UNESCO) have intensively been promoting the concept of education aimed at developing competencies.

Reforms in competency based education arise from: (1) The Industrial Revolution and the needs of the industry; (2) neo-liberal economy and the theory of human capital and (3) behavioristic movement (Деспотовић, 2010). Economy and productivism as a serious global ethos are based on the assumption that economic growth and work, regardless of their negative consequences, are the key feature and the essence of human existence. This drastic form that promotes continuous production and consumption of goods and services, obsessive accumulation of economic wealth and material possession, is actually a negation of all the values and needs that are outside the sphere of the economy (Anderson, D., 2008). This concept of education finds its roots in the theory of Scientific Management by Frederick Winslow Taylor (Taylor, F., 1911). Based on this, one of the first approaches in the area of curriculum development inspired by Taylor and published in 1919 that was aimed at establishing competencies, is the work by Charles Allen “The teacher, the man and the work” (Herschbach, D.R.,

1992, in Деспотовић, 2010). Charles Allen insists on programs that will be standardized logical units and aimed to establish specific working achievements or competencies.

According to the neo-liberal economy that is based on the assumption of a strong interdependence in skills formation and economic growth, education is an investment that develops skills and abilities, and thus also productivity and economic development in general.

The behavioristic concept generally encourages teachers and creators of curricula to define educational objectives as outcomes, i.e. as changes in the observable behavior. Hence this theoretical direction and approach to education is the so-called outcomes-based education. This approach that started from the eighties of the 20<sup>th</sup> century in the United States becomes a movement and practice in education in the US, UK, Canada and Australia.

### Identification of the concept “reform“

In our language the term reform is often used inappropriately, particularly in discussions in the field of education and upbringing. The word *forma* in Latin means “character, shape, face, growth; beauty; picture; base, way, kind; exterior; model” (Žepić, 1961 in Сүзић, Н. 2009.). The prefix *re-* is used for renewal, repetition. The term *reformatio* in Latin means transformation, renewal. In fact, the term **reform** primarily means establishing a desired shape, or renewal of an old or disrupted form. But upbringing and education deal with the essence, not only with the form.

How is the term reform defined? Some definitions of what reform is contain the process of innovation in the system of education and upbringing. “When considering the notion of reform in education, it is important to bear in mind that we are dealing with a particular form of change, the form that assumes a planned strategy that should aim to change definite, certain aspects of the educational system of a certain country, which is in harmony with the entirety of specific needs, anticipated results, appropriate means and methods of action (Sack, 1982. p. 51 in Сүзић, Н. 2009). According to the Pedagogical Encyclopedia, the definition of this term contains numerous components of change: *“It is a social and pedagogical process of fundamental changing of: policies in education; social functions and positions of education; status of the pupil, the student, the teacher, the public; orientation to goals and tasks; organization of the educational system and its parts; planning; organization of school; program content; forms, means and methods of work; building schools and equipment; teacher education; financing and management, mostly aimed at democratization, adjustment to work needs, rationalization, modernization, increasing efficiency and improving the quality of work”* (Pedagoška enciklopedija 2, 1989. p.303). Hence, according to the definition, if a particular reform covers most of the following components, then it is a fundamental reform, and if it covers only a fraction of these components, it is a partial reform.

Changes made during the last decade on the whole educational scene in the EU and EFTA/EEA countries including Macedonia suggest that social, cultural and economic requirements induced Europe to redefine its educational policy.

## Typology of reforms

If an analysis of reforms in education is made, it will immediately be concluded that greatest focus in changing laws is put on changing curricula, i.e. study programs, changing articles of the law taken from other educational systems, as well as some formal issues. Can we establish what type a certain reform is if we make a serious analysis of the overall educational policy? The answer is that we can and that it should serve us to be able learn to scientifically create a methodology that should present the effects of individual reforms. But do we have such instruments? No! So how did then competent authorities implement a certain reform? Without research, without systematic analyses and consultations with science.

Richard Sack, a researcher and consultant of the International Institute for Education Planning of UNESCO in his book "A Typology of Educational Reforms" (*A typology of educational reforms*, 1982) makes a complex typology:

- ♦ "Reforms intended to change the objectives and functions of the school in a broad social and economic context;
- ♦ Reforms relating to the organization and administration of the educational system;
- ♦ Reforms relating to the definition of the roles and relationships between roles;
- ♦ Reforms comprising curricula" (Sack, 1982, p. 56).

Nenad Suzic (Сузић, 2009) speaks about and promotes a comprehensive typology according to which certain reforms could be characterized:

- ♦ Ideological reforms with national, religious and class foundation;
- ♦ Reforms aimed at reconstruction and control of the system, rationalization of the organization and spending money;
- ♦ Reforms aimed at human needs of the student and at the outcomes of education.

Each of these types of reforms could be analyzed according to several criteria:

- a) orientation towards the past or towards the future,
- b) manner of implementation: root - grass or the other way round,
- c) orientation towards human needs of the individual or towards the needs of the society.

## Conclusion

Never before has pedagogy been so separated from social relations and the lives of children, pupils, and students; not even when it seemed to be on the margins of social events. The objectives of education have sense only when they are generally obligatory, which means that they depend on and are connected with pure theoretical sciences such as logic, ethics and aesthetics. Anthropological, ethical and deep spiritual sense are at the root of upbringing and education. All reforms that do not respect this principle failed. That is why the key to success is the man (teacher, professor) and his meeting with the child, pupil or student.

One of the problems in approaching reforms in the educational system of the Republic of Macedonia is the fact that they were not based on these disciplines and principles, on this sense, and they do not have a philosophical and pedagogical background. The foundations of the reforms are political pragmatism, opportunism and ephemeral goals. The consequences of these educational policies are: transferring and imposing, taken from other educational systems, of different programs, regulations, measurements, testing, ranking and benchmarking at institutional and national level that face us all (students, teachers, professors, parents) with the “Japanese syndrome” - forcing the competitive spirit while forgetting that it is the first principle of war in man’s consciousness, instead of developing reflexive and creative thinking. On the other hand, numerous objections are directed to pedagogy and pedagogues that they are not able to solve the problems of the educational system, letting them deal with excess occurrences in the classroom and in the school. Pedagogy is not expected, and at the same time it acts in an inferior manner, to deal with fundamental issues as a social and humanistic force that must prepare relevant assumptions in creating quality educational policies.

## References

1. Avramović, Z. (2003). *Država i obrazovanje: Kritička evaluacija koncepcija obrazovanja u Srbiji*, Beograd; Institut za pedagoška istraživanja.
2. Colin J, M. (1992). *Kurikulum, temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
3. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja (Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft)*. Zsolnay, Wien, 2006.
4. Previšić, V. (2012). *Razmada hrvatske pedagogije 2012. Retro(per)spektive. Drugi Kongres pedagoga Hrvatske, Opatija, 24-26 rujna 2012. Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, 2012. (str. 3 – 17).*
5. Ратковић, М. (1997) *Образовање и промене, Учитељски факултет: Београд.*
6. Ђорђевић, Ј. (2000). *Реформни педагошки покрети у 20 веку. Београд. Учитељски факултет. Научна књига.*
7. Сузић, Н. (2009). *Научна утемељеност реформских промена у систему васпитања и образовања. Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, Том 1 (70 – 90).*
8. *ЕНЦИКЛОПЕДИСКИ РЕЧНИК ПЕДАГОГИЈЕ (1963) Загреб: Матица Хрватска.*
9. *ПЕДАГОШКИ РЕЧНИК, (1976). Београд: Завод за издавање уџбеника.*
10. *PEDAGOSKI LEKSIKON, (1996). Beograd: Zavod za udzbenike и nastavna sredstva.*
11. Zgaga, P., Persak, M., Repac, I. (2003). "Teachers' Education and the Bologna Process. A Survey on trends in Learning structures at institutions of Teachers' Education". – In Buchberger, F., Berghammer S. (Eds). *Education Policy Analysis in a Comparative Perspective II. Linz: Publication Series.*
12. OECD (2001) *Investing in competencies for All*, OECD, Paris.
13. Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum*, Routledge, London.
14. Кнежевић, В. (1991), *Делатно истраживање у васпитању и образовању, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд.*
15. Деспотовић, М. (2010): *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције. Београд, Филозофски факултет.*

## EDITOR AND PARTNERS

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Faculty of Philosophy, Republic of Macedonia  
The Faculty of Philosophy of Skopje, University Ss. Cyril and Methodius, Macedonia



<http://fzf.ukim.edu.mk>

